

JNT - FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL ISSN: 2526-4281 - QUALIS B1



**RAÇA E GÊNERO EM NARRATIVAS DE
PROFESSORAS NEGRAS DE ESCOLAS
PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA
(TO)**

**RACE AND GENDER IN BLACK TEACHER
NARRATIVES AT PUBLIC SCHOOLS FROM
ARAGUAÍNA - TOCANTINS**

Juscelino Laurindo dos SANTOS
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: juscelinoldossantos@gmail.com

Wiliana Carneiro CARVALHO
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: wilianaccarvalho@gmail.com



RESUMO

O artigo busca refletir e problematizar como tem sido o trabalho pedagógico voltado para o debate, inclusão e valorização da história, das culturas e identidades dos povos pretos nas pautas e ações em escolas públicas da cidade de Araguaína, no Tocantins (TO). A existência de obstáculos encontrados é confirmada no discurso de professoras negras, nossas interlocutoras, que narram suas experiências em sala de aula relacionadas à questão racial, o que implica gênero e classe também. Essa discussão envolve o lugar de fala das participantes como situação importante para a compreensão da identidade negra e para sua participação na construção de projetos voltados para a valorização da cultura do povo negro. Como lidam e/ou compreendem as professoras negras sobre sua negritude no ambiente escolar é uma das situações sobre as quais refletimos, pois percebemos, ao longo da construção desse trabalho, que a escola é um dos caminhos para que seja um território de construção de possibilidades para corpos não hegemônicos. Nos dias atuais, a classe e a cor da pele são ainda uma barreira para galgar espaços de poder dentro do sistema educacional de Araguaína (TO). Compreendemos a escola como um território de conflitos, de confrontos, mas acima de tudo essencial para a transformação da sociedade na construção de sonhos, de recomeços, na desconstrução de falsas verdades. A escola é lugar de combate para que negros(as) tenham respeitadas suas humanidades, exercendo sua profissão em que seus corpos pretos sejam afirmação de suas existências e resistências por uma escola plurirracial, território capaz de reconstruir sujeitos humanos.

Palavras-chave: Narrativas. Memórias. Raça. Gênero. Escola pública.

ABSTRACT

This article aims to discuss and problematize how the pedagogical job has been focused on the debate, inclusion and appreciation of the history, cultures and black people's identities in the agendas and actions of public schools in Araguaína, Tocantins. The existence of obstacles encountered is confirmed in the speech of female black teachers, our interlocutors who narrate their experiences in the classroom regarding the racial subject, which implies gender and class. Such discussion involves the place of speech of the participants as an important situation for the understanding of black identity and for the

Juscelino Laurindo dos SANTOS; Wiliana Carneiro CARVALHO. RAÇA E GÊNERO EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS NEGRAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA (TO). JNT Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br. 2022. Fevereiro. Fluxo Contínuo. Ed. 34. V. 1. Págs. 214-233.

participants in the creation of projects aimed at valuing the culture of black people. The way the female black teachers cope with their blackness in the school environment is one of the situations on which we think about once we realize that throughout the creation of this project the school is one of the paths for it to be a territory for the construction of possibilities for non-hegemonic bodies. Nowadays, the class and skin color still are barriers to conquer a privileged position within the educational system of Araguaína. It is understood that the school is a territory of conflict and confrontation but it is also essential for the transformation of a society of dreams, restarts and deconstruction of untruths. The school is a place of combat so black people can have their humanity respected by doing their jobs in which their black bodies are an affirmation of their existences and resistance for a multiracial school, a territory capable of rebuilding human beings.

Keywords: Narratives. Memories. Race. Gender. Public School.

INTRODUÇÃO

Na diáspora forçada dos povos negros do continente Africano para o Brasil, as negras e negros, desde o momento em que chegaram nesse território, foram excluídos dos diversos processos de letramento; ou seja, a escola foi, por muitos séculos, espaço de uma elite branca que se apropriou dos letramentos, usando o conhecimento como instrumento de poder e de justificativa da inferioridade das negras e negros e, dessa maneira, vieram escravizados e ficaram na escuridão do saber. Além de terem os corpos escravizados, suas mentes também estavam em uma prisão. A Lei Áurea (Lei nº 3.353), foi sancionada pela Princesa Dona Isabel, filha de Dom Pedro II, no dia 13 de maio de 1888. Foi uma liberdade que não se consolidou na prática, pois não tinham terras nem casa, profissão ou escolaridade mínima que lhes permitissem a garantia de um trabalho digno.

Em situação de vulnerabilidades extremas, essa é uma das raízes mais perversas que dialoga com as desigualdades de oportunidades. A escola formal é, de certo modo, responsável por estarem as mulheres negras na base da pirâmide social, pois carregam uma dupla vulnerabilidade: são mulheres e são negras; portanto, vulneráveis socialmente porque não tiveram acesso à escolaridade.

Nessa direção, aqui problematizaremos como são vistas as mulheres negras profissionais da educação municipal de Araguaína, Tocantins; como se sentem enquanto professoras pretas, como dialogam com seus pares em relação às pautas de questão racial e

como constroem, dentro das unidades escolares, projetos voltados para a discussão do racismo institucionalizando dentro dessa rede de ensino.

Compreendemos que a escola é um território de construção de pontes, de criação de espaços para o debate, pois pensamos ser o Ensino Fundamental o período escolar que nos proporciona essa oportunidade; um momento essencial para desconstruir o falso mito de que somos uma democracia racial e que todos têm oportunidades iguais na sociedade. As identidades das professoras e coordenadoras podem se formar a partir de suas vivências com grupos minoritários, lugar em que compreenderão melhor a importância de conhecer mais sobre identidade negra. Hall (2003) explica que: “A identidade negra é atravessada por outras identidades, inclusive de gênero e orientação sexual. A política de identidade essencialista aponta para algo pelo qual vale lutar, mas não resultara simplesmente em liberação da dominação” (HALL, 2003, p. 12).

Pensando nisso, Hall (2003) nos faz perceber que a identidade negra deve ser mostrada/ensinada desde muito cedo, como meio de mostrar possíveis caminhos que permitam às crianças negras reconhecer-se e compreender as histórias do seu povo (do povo negro), as batalhas de negras e negros por acesso à escola; pois, é por meio dela que ainda há uma mínima possibilidade de acessar lugares de prestígio social nos espaços onde estão inseridas.

A escola é um território gerador de oportunidades e espaço de construção social e humana; é um lugar de sonhos, de encontros, de sujeitos humanos com sua verdadeira identidade. Pesquisar o discurso dos profissionais da educação negros, portadores de interseccionalidades (raça e gênero), é uma tentativa de compreender as situações de discriminação presentes no dia a dia na escola. Crenshaw (2001) afirma que as discriminações racial e de gênero operam juntas:

Meu objetivo é apresentar uma estrutura provisória que nos permita identificar a discriminação racial e a discriminação de gênero, de modo a compreender melhor como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras (CRENSHAW, 2001, p. 07).

As mulheres negras sofrem um duplo preconceito — de raça e de gênero — ou seja, a raça para o gênero feminino funciona como um agravante. Nesse sentido, são inegáveis as sobreposições. Onde há duas mulheres, uma branca e outra negra, essas vivenciam a questão do gênero de maneira diferente: a mulher branca, dentro da sociedade preconceituosa, desfruta de muitos privilégios, pois em uma sociedade racista (e as escolas

estão dentro dessa sociedade) a “branquitude” é sinônimo de privilégio, capaz de abrir várias portas e oportunidades para essas mulheres, inclusive quando se trata de profissionais da educação. De outro lado, a mulher negra, vista pela sociedade como alguém que representa tudo a ser combatido, ao longo da sua diáspora é colocado todo tipo de obstáculos no que se refere ao acesso a saúde, escolas e empregos; além disso, é, muitas vezes, hiperssensualizada como um corpo a ser explorado sexualmente.

Lembrando as palavras de Fanon (2008, p. 26), “Que quer o homem negro?”, em *Pele negra máscaras brancas*; parece existir o celibato forçado como cultura da miscigenação que cria e instala no DNA de homens e mulheres negros, o que pode ser uma necessidade de casamento com parceiros(as) brancos(as), levando a mulher negra à margem da sociedade. Fanon (2008, p. 26), ao se questionar sobre o que quer o homem negro, refere-se à humanidade plena do Homem Negro que quer ser reconhecido como humano, e que, para isso, apaga suas marcas de pertencimento, modifica a linguagem, o gosto por sua estética, o andar e, até mesmo, as relações sexuais. Da parte mais negra de sua alma, através da zona de meias-tintas, reafirma o autor sobre o desejo repentino de ser branco.

Não quero ser reconhecido como negro, e sim como branco.
 Ora – e nisto há um reconhecimento que Hegel não descreveu – quem pode me proporcioná-lo, senão a branca? Amando-me ela me prova que sou digno de um amor branco. Sou amado como um branco.
 Sou um branco.
 Seu amor abre-me o ilustre corredor que conduz à plenitude.
 Esposo a cultura branca, a beleza branca, a brancura branca.
 Nestes seios brancos que minhas mãos onipresentes acariciam é da civilização branca, da dignidade branca que me apropriado (FANON, 2008, p. 26).

A raça é discutida de maneira violenta no sentido de que transcende, inclusive, as relações sexuais. Fanon (2008) nos provoca a pensar as humanidades construídas pelos donos dos diversos letramentos que, conseqüentemente, defenestraram negras e negros dos espaços de saber. No artigo em tela, conduziremos essa discussão sobre o trabalho pedagógico voltado a projetos e ações; a construção de políticas de valorização da mulher negra professora; a forma com que essas profissionais percebem e visualizam sua própria aceitação e valorização.

Ribeiro (2017) em *O Que é Lugar de Fala?* compreende que cada um de nós tem um lugar específico, um lugar no qual fomos construídos socialmente; portanto, trazemos

as marcas dessa construção, dos sujeitos que nos cercaram, das possibilidades que nos foram dadas e, principalmente, da nossa condição social.

As professoras/coordenadoras participantes desse estudo são negras e pertencem a famílias sem cabedal financeiro. Carregam consigo uma ancestralidade de exclusão, e essa carga histórica faz com que professoras e coordenadoras pretas, todos os dias, tenham que atuar dentro das escolas para afirmar suas epistemes, porque vivemos em uma sociedade onde o passado não passou e parte significativa da sociedade carrega, na memória, a suposta inferioridade do negro. A memória é capaz de revelar os acontecimentos vividos individual ou coletivamente, como diz Pollak (1992a, p. 2):

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer (POLLAK, 1992a, p. 2).

Pensando as mulheres professoras/coordenadoras negras na cidade de Araguaína, Tocantins, essas apresentam uma memória coletiva relacionada ao trabalho no ambiente escolar; a memória daquelas e daqueles que estão a sua volta está contaminada por resquícios do passado dos quais recusam se desapegar. A condição de mulher negra sempre é mais difícil; a memória coletiva é uma memória compartilhada por muitos. Nessa direção, a maneira como são tratadas dentro da escola, muitas vezes, deve-se à negrura de sua pele, e suas carreiras profissionais estão interligadas intimamente à tessitura da sua epiderme.

Atravessamos um momento tenebroso no País, um momento de negação de direitos aos mais vulneráveis e ataques às minorias. Essas mulheres professoras e coordenadoras no/do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública de Araguaína, em seu local de trabalho, sentem toda a pressão de um sistema que nega a existência das discriminações e dos preconceitos instalados no âmago da sociedade e da rede educacional à qual fazem parte. Apesar da existência da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — que passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B, que tratam especificamente do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira — há uma incoerência entre teoria e prática. Nossas interlocutoras afirmam haver uma completa ausência para a efetivação dessa lei, que é morta dentro das Unidades de Ensino de Araguaína. Isso nos levar a questionar o porquê de a maioria dos profissionais negarem a existência das discriminações dentro das escolas.

Quais são os caminhos para conhecer a lei? Por que, ainda, após 18 anos, nunca houve uma formação específica para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira?

É importante destacar que essas leis entraram em vigor no dia 9 de janeiro de 2003; portanto, compreendemos ser uma falta de compromisso por parte do setor de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína e dos próprios profissionais da educação (professores e coordenadores), já que esses profissionais também são os responsáveis por sua formação contínua. O artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996 trata sobre os conteúdos que devem ser ministrados.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 1996).

A lei assegura aos professores, no exercício de sua profissão, ministrar as múltiplas histórias do povo negro/preto; porém, percebemos, por meio do nosso trabalho de campo, que há uma recusa do profissional da Educação em debater a questão racial e de gênero e os preconceitos sofridos pelas minorias. Mas, a escola pode tornar-se um território de possibilidades onde alunos(as) negro(as), professores(as)/coordenadores(as) negros(as)/pretos(as) poderiam/podem transformar esse espaço em um território com uma perspectiva de mudanças. Nesse caso, o conceito de desterritorialização nos ajuda a compreender as mudanças, as transformações de modos de ver e de agir provocadas pela leitura, pelo conhecimento e pelo debate dentro das escolas.

O mito das desterritorialização é o mito dos que imaginam que o homem pode viver sem território, que a sociedade pode existir sem territorialidade, como se o movimento de destruição de territórios não fosse sempre, de algum modo, sua reconstrução em novas bases. Território, visto por muitos numa perspectiva política ou mesmo cultural, é focado aqui numa perspectiva geográfica, intrinsecamente integradora, que vê a territorialização como o processo de domínio (político-econômico) e/ou de apropriação (simbólico-cultural) do espaço pelos grupos humanos (HAESBAERT, 2006, p. 16).

A reconstrução do pensamento dos agentes públicos da escola e da dinâmica dos processos de construção e desconstrução do pensamento está centrada nos personagens principais dessa nova diáspora chamada de pós-modernidade líquida, que é a urgência de permitir que a humanidade conheça a história dos derrotados, dos esquecidos e dos povos

pretos como ponte de criar um território para esse povo. Assim, busca-se o sentimento de pertença dentro da própria escola para construir novos saberes e novas epistemes.

O “território”, de acordo com Haesbaert (2006), é visto por muitos sob uma perspectiva política e/ou cultural. Isso nos leva a crer que professoras/coordenadoras, em suas narrativas, pontuaram que ainda há resistência cultural. Existe uma tentativa de partidizar a lei que trata sobre a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas dos povos pretos. Muitos profissionais da educação pública de Araguaína ainda apresentam uma visão hegemônica, sendo a escola vista como território de disputas. Há também uma tentativa de invisibilizar determinados grupos e de impor uma visão romantizada da sociedade que prega a igualdade de oportunidades dentro da escola; um discurso que não se sustenta, pois a maioria dos professores se consideram brancos.

Conforme Haesbaert (2006, p. 16), a “[...] territorialização, como processo de domínio político-econômico e/ou de apropriação simbólico-cultural do espaço pelos grupos humanos [...]”, faz do espaço escolar um território que, por muitos anos, foi - e ainda é - marca da branquitude, território de privilégios e de privilegiados, reproduzidor de desigualdades sociais, criador de castas e de coronéis que resistem à passagem do tempo, impondo símbolos de poder cultural.

Por esse viés, a cultura letrada e o currículo hegemônico imposto e repassado dentro das escolas são um símbolo potente da apropriação da escola pelas elites do País que, de algum modo, transformou a escola em um território de lutas pela manutenção dos privilégios dos brancos, transformando os negros apenas em figurantes das muitas desterritorializações impostas pelos portadores de cabedal financeiro.

Nas entrevistas realizadas com nossas interlocutoras, a escola é narrada como um território de disputas e de lutas entre cultura hegemônica e culturas (em nosso entender, silenciadas) onde há um confronto travado entre dois mundos: o dos brancos e o dos negros. Esses dois mundos se confirmam no que diz Fanon: “Veremos, ao longo desta obra, elaborar-se uma tentativa de compreensão da relação entre o negro e o branco. O branco está fechado na sua branquura. O negro na sua negrura” (FANON, 2008, p. 27).

Durante as diásporas humanas, contrapõem-se dois mundos narcisistas, agarrados em suas verdades, que são construídas a partir de seus próprios mundos. Esse pensamento de Fanon (2008) nos conduz a pensar que a escola pode ser compreendida como um território de urgência onde seus profissionais desconstruam seus mundos idealizados, considerando diferentes lugares de fala; professoras e coordenadoras negras e não negras

construam novas territorialidades; culturas sejam plurais, diversas e múltiplas, possibilitando aos alunos e à sociedade experienciar e construir novos espaços de saberes e viveres. Acima de qualquer coisa, a escola deve ser território de construção de humanidades.

MEMÓRIAS COMO REGISTRO DA SEGREGAÇÃO E DA EXCLUSÃO DE PROFESSORAS NEGRAS

Entrevistamos duas professoras e uma coordenadora do Ensino Fundamental que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Araguaína, Tocantins. Nossas narradoras têm idade acima de 30 anos, são concursadas há mais de 10 anos e compõem o quadro de professores permanentes de três das 72 escolas do 1º ao 5º ano e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para construir a tessitura desse trabalho, foi necessário ouvir três professoras/coordenadoras negras que atuam em unidades de ensino diferentes; assim, foram analisados seus discursos a partir do lugar de fala, do território onde as escolas estão localizadas e do público diferente que atendem.

Nossas interlocutoras, por meio da memória, trazem os acontecimentos que marcaram suas carreiras profissionais - a memória foi um dos caminhos percorridos. Pollak (1992b, p. 208) reflete sobre o problema da memória como método de história oral:

Por exemplo, hoje podemos abordar o problema da memória de modo muito diferente de como se fazia dez anos atrás. Temos novos instrumentos metodológicos, mas sobretudo, temos novos campos [...]. Por outro lado a multiplicação dos objetos que podem interessar à história, produzida pela história oral, implica indiretamente aquilo que eu chamaria de uma sensibilidade epistemológica específica, aguçada. Por isso mesmo acredito que a história oral nos obriga a levar mais a sério a crítica das fontes (POLLAK, 1992b, p. 208).

Desse modo, memória e história oral permitem nossa compreensão sobre a maneira com que nossas interlocutoras sentem/percebem as pautas e os trabalhos voltados para as questões de raça e gênero, sendo inegável a existência, nessa trilha, da interseccionalidade entre raça e gênero. O método usado neste trabalho é o de história oral, por ser capaz de contar e registrar narrativas não hegemônicas, de se deter diante das narrativas dos corpos não brancos.

A força da memória revela-se muito importante para as professoras entrevistadas por nós. A memória não pode ser pensada apenas como um depósito de informações, como afirma Portelli (2016):

A história oral, então, é história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória. A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado (PORTELLI, 2016, p. 18).

A história oral será nossa bússola e nos guiará na construção do texto, por ser esse um método capaz de registrar as muitas histórias de segregação, discriminação e invisibilidade, construídas a partir da cor da pele, e de trazer as histórias dos negros e negras dentro das escolas municipais de Araguaína.

A importância desse método também é reforçada no discurso da intelectual negra Carla Akotirene (2018), uma vez que apresenta o conceito de interseccionalidade, especialmente quando cravada em corpos negros. A interseccionalidade é a existência de tripla vulnerabilidade. No caso das professoras, nossas interlocutoras, são mulheres, negras e da periferia. Dentro do patriarcado instalado na/pela sociedade, essas mulheres são empurradas para as periferias, pois carregam em seus corpos as marcas do não poder, pertencente a um grupo social defenestrado dos espaços de poder, seja esse poder simbólico ou não. Akotirene (2018) apresenta suas percepções contra a ordem patriarcal. “Notemos que mulheres negras, na condição de Outro, propuseram ação, pensamento e sensibilidade interpretativa contra a ordem patriarcal racista, capitalista, sem nenhuma convivência subjetiva com a dominação masculina” (AKOTIRENE, 2018, p. 25).

Ao que a autora chama de dominação masculina, chamamos a atenção para a profissão de professor(a). Há uma feminilização dessa profissão, pois grande parte dos profissionais que compõe a categoria são mulheres, principalmente, na modalidade do Ensino Fundamental, séries iniciais. Essas mulheres experimentam gênero e raça de formas distintas. Professoras negras/pretas são invisibilizadas, pois quase não atuam na Coordenação, Supervisão e Gestão de escolas.

O método de história oral é um dos instrumentos capazes de trazer o protagonismo aos sujeitos pesquisados, pois nos possibilita conhecer suas narrativas, culturas, saberes, práticas culturais de corpos não hegemônicos vistos como saber menor, não científico e não acadêmico. Proporcionará a detecção de detalhes minuciosos da história de vida das pessoas em que a subjetivação é um componente importante na coleta de dados, na

percepção da realidade dos acontecimentos oralizados. Isso se confirma no que dizem Alberti, Fernandes e Ferreira (2000):

A força da história oral, todos sabemos é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral, Nuno Revelli, os “derrotados”. Que a ela continue a fazê-lo amplamente, mostrando que cada indivíduo é ator da história (ALBERTI; FERNADES; FERREIRA, 2000, p. 33).

A história oral nos ajudará a compreender o lugar ocupado por essas mulheres professoras negras trabalhadoras da educação, pois, a partir de suas narrativas, será possível desvelar como os educadores percebem as políticas educacionais voltadas para questões raciais na rede de ensino de Araguaína; como veem, com lidam, se há ou não resistências.

As três participantes são formadas em Pedagogia, curso que habilita a trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental; ministram as disciplinas Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, o que as torna profissionais interdisciplinares. Na escrita desse trabalho, pensamos ser recomendável uma sucessão metodológica no enfoque qualitativo, direcionada pelo programa em tela, em que trabalhamos com a interdisciplinaridade:

[...] o facto mais interessante que caracteriza a interdisciplinaridade enquanto fenómeno, não da sociologia, mas, digamos assim, da ontologia da ciência, é que ela só se deixa pensar no cruzamento da perspectiva veritativa e da perspectiva sociológica da ciência (POMBO, 2006, p. 21).

É inegável que exista um espaço da pesquisa em sua essência social que nos leva a debruçar sobre a ideia de processo interdisciplinar. Nessa direção, Pombo (2006) afirma que a interdisciplinaridade é uma palavra que persiste, resiste, reaparece, isto é, está sendo praticada na ação de nossas interlocutoras. Existe uma teia que liga sua prática ao sentimento de exclusão e de indiferença em relação a sua atuação dentro das escolas quando se trata de questões de raça e gênero.

O não reconhecimento de que partimos de lugares diferentes, das experiências de gênero de modo diferente, só legitima um discurso excludente, já que não visibiliza outras formas de ser mulher no mundo (RIBEIRO, 2017). É o que percebemos em relação às professoras participantes da pesquisa, pois são mulheres e negras, e, portanto, experimentam gênero diferente de mulheres professoras brancas. A escola, por ser compreendida como um território que é parte integrante da sociedade - e, dessa forma,

acaba reproduzindo práticas racistas — constrói uma história de crueldade para os corpos não hegemônicos, visto que existem grandes muros na vida profissional das educadoras negras. Conseqüentemente, não permite que alunos negros tenham suas potencialidades plenas desenvolvidas, e a identidade desse aluno, de um modo geral, é diminuída por percebermos que aquele não é um território construído e pensando para ele.

Os alunos negros vão se tornando corpos invisíveis e, muitas vezes, recebem pouca atenção e pouco cuidado por parte de professoras brancas. Sua presença não é sentida, é um estar ausente que torna sua vida sem referência. A escola, um lugar que deveria ser de abertura de portas e de oportunidades, torna-se um abatedouro de sonhos, engessadora de possibilidades, castradora de liberdades, repressora para todos aqueles que não têm a tessitura corpórea ditada pelo patriarcado.

As narrativas ouvidas para a construção deste trabalho narram histórias a partir do lugar de fala das mulheres professoras negras, do chão da sala de aula, do lugar que exercem a profissão. Mulheres que, ao longo de suas diásporas, tiveram que encarar todos os tipos de preconceito social, racial e de gênero. São mulheres que, ao longo de suas construções sociais, foram desterritorializadas e reterritorializadas em sua jornada de educadora em escolas públicas. Em suas narrativas, algumas expressões denotam silenciamento.

As questões de africanidade em experiências pedagógicas são assim entendidas por Lacerda e Ramos Júnior:

Por outro lado, acreditávamos que a descrição e análise sobre o que ocorre em sala de aula revelaria a riqueza da experiência pedagógica no ensino superior, mas também alguns de seus limites e tensões, bem como a disputa discursiva entre as diversas posições-sujeitos em contato no decorrer das aulas. Um dos objetivos da disciplina de Literatura Africana em Língua Portuguesa foi apresentar autores de países Afro lusófonos e fazer a leitura de alguns romances. Por isso, o professor escolheu três livros. A cada aula ele passava uma parte para ser lido em casa e a discussão era feita em sala (LACERDA; RAMOS JÚNIOR, 2019, p. 02).

A discussão trazida pelos autores mostra a necessidade de ir por esse caminho, onde professores e coordenadores pedagógicos possam, de fato, introduzir a História da África em suas aulas, como um mecanismo que permita aos alunos e à comunidade escolar conhecer a história dos povos pretos a partir da apresentação/divulgação de autores(as) pretos(as). É um ponto importante na condução do caminho às diversidades epistêmicas,

que permite aos aprendentes o contato com um mundo e com personagens de literaturas desconhecidas.

No campo de pesquisa na produção de dados, as narrativas revelam que a raça e a cor da pele no ambiente escolar onde atuam funciona como uma barreira de crescimento profissional. Segundo Crenshaw (2001), as mulheres negras são atravessadas pelas questões racial e de gênero, que, dentro na sociedade preconceituosa brasileira e araguainense, as colocam na base da pirâmide da evolução da carreira, causando nelas um sentimento de incapacidade dentro da Rede Educacional onde trabalham. Isso só vem confirmar que a raça informa a classe e a classe informa a raça, como diz Ângela Davis (2016, p. 20). Considerando uma visão mais patriarcalizada, professoras negras carregam em seus corpos as marcas das vulnerabilidades sociais.

A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE ENFRETEMENTOS: “AS PESSOAS FICAM IMPRESSIONADAS DE VER EU COMO PESSOA MULHER NEGRA DENTRO DA SALA DE AULA”

Os territórios de enfretamento e de afirmação na tentativa de trabalhar pautas voltadas para questões raciais são espaços construídos para tornar mais tolerantes as pessoas e, conseqüentemente, desenvolverem e exercerem suas humanidades com segurança e de acordo com sua cultura e construção social. A escola é uma instituição de poder, e esse poder é uma questão simbólica e de apropriação.

Em diferentes combinações, o simbólico pode ter relação com poder no espaço em que é exercido, sendo um componente indissociável tanto na realização de funções como na produção de significados. Pensando a escola e as professoras participantes, essas mulheres atuam no território escolar, de onde narraram suas histórias. Daremos nomes fictícios a elas, de modo a preservar a sua privacidade.

Questionamos nossas interlocutoras: como você vê a escola em relação ao trabalho pedagógico para combater o racismo? Existe planejamento voltado para alunos negros? Como profissional da educação, em sua opinião, negras e negros têm as mesmas oportunidades em relação aos brancos? Obtivemos o seguinte:

Sim, com certeza. É notório no dia a dia. É notório quando eu já até relatei pra você em outros tempos. Essa questão eu mesmo, quando atingi os setenta e oitenta por cento do meu período probatório, a gestora da outra instituição onde eu trabalhava, que é uma mulher branca loira, biótipo da sociedade hipócrita brasileira, me entregou aquela cartinha que a Rede Municipal de Educação manda e ao entregar na minha mão, ela

fez um comentário dizendo: toma aqui tua carta de alforria. Eu falei pra ela: infelizmente esse prazer não é seu, já chegaram primeiro no seu lugar outra branca, e atualmente na instituição onde eu tô também é assim (MARIA, entrevista realizada no dia 05/01/2021).

Pelo que consta em seu discurso, ver professoras negras dentro das escolas ainda gera certa desconfiança, causa desconforto aos gestores. Alcançar o fim do período probatório e uma nota suficiente para ganhar a estabilidade no serviço público torna-se uma conquista diante de uma trajetória de dificuldades e obstáculos, até que seja aprovada no concurso. Ao elencar o biotipo da diretora, Maria nos dá pistas de como a violência branca é imposta em seu ambiente de trabalho. Ao falar do seu período probatório, traz memórias traumáticas da carta que a nomeia como funcionária em final de período probatório referida pela então diretora como “carta de alforria”. Ouvir tal expressão falada pela diretora branca de cabelos lisos e loiros lhe causou, naquela ocasião, um sentimento de inferioridade em relação à outra, também professora (e branca), que chegara para assumir a função.

A interlocutora faz uma crítica ao que compreendeu ser a cor da pele o motivo do comentário feito pela diretora. Isso, pela ótica da sociedade racista, trata-se de um discurso causador de barreiras para galgar postos de poder dentro da carreira educacional, pois a brancura é entendida - por grande parte da sociedade brasileira - como sinônimo de superioridade intelectual. Ser professora concursada com formação em Pedagogia não seria suficiente para não sofrer ataques racistas, cotidianamente, no seu local de trabalho.

A negrura dos corpos pretos antecede quem é o indivíduo; a cor da pele é, nesse sentido, um marcador da posição social que ocupam os indivíduos dentro da sociedade brasileira. Hooks (2019, p. 69) compreende que a raça e a classe jogam as mulheres negras na base da pirâmide social brasileira: “Inserir classe na pauta feminista abriu um espaço em que interseções entre classe e raça, ficaram aparentes. Dentro do sistema social de raça, sexo e classe institucionalizados, mulheres negras estavam claramente na base da pirâmide econômica” (HOOKS, 2019, p. 69).

Mulheres negras carregam, nos seus corpos, a interseccionalidade entre classe e raça, o que as torna profissionais de educação da trincheira, de pautas raciais e de gênero dentro das Unidades Escolares. São empurradas para os enfrentamentos e os debates sobre suas vidas profissionais, pois o corpo negro é um grito simbólico de afirmação de suas humanidades diante de um mundo que as tenta desumanizar.

Maria narra, ainda, que na rede de ensino em que presta serviço, professoras negras raramente ocupam cargos de direção de escola:

É tanto que as pessoas ficam impressionadas de ver eu como pessoa mulher negra dentro na sala de aula e não naquilo que é de costume né!? É na limpeza ou na merenda que é onde eles faz referência, que inclusive tem colegas que atua nessas áreas, tanto da limpeza como na merenda, que não diminui seu valor mas que socialmente nós sabemos, não vamos ser hipócritas, tem sim uma carga muito grande. Então a Rede Municipal de Araguaína tem sim preconceitos de raça contra as pretas, é tanto que é raro ver negros na função de gestores, é raro. Acho que se for fazer um gráfico são poucas as professoras negras da Rede Municipal de Araguaína (MARIA, entrevista realizada no dia 05/01/2021).

227

A interlocutora afirma que muitas pessoas ficam surpresas em ver uma mulher negra dentro de uma sala de aula como professora. Essa surpresa pode ser explicada no imaginário racista da sociedade patriarcalizada, em que as mulheres negras sempre são colocadas em lugares de subordinação, nas subprofissões. A memória simbólica da sociedade preconceituosa somente concebe a mulher negra em profissões como faxineira, merendeira, porteira, empregada doméstica. Exercer a docência sendo negra, assumir sua negritude com os cabelos crespos naturais e lábios grossos é desafiar a ordem racista imposta pela sociedade na qual estamos instalados.

O patriarcado convencional reforça a ideia de que as preocupações das mulheres de grupos com privilégio de classe são as únicas dignas de atenção (HOOKS, 2019, p. 69). Mulheres negras e brancas atuando na mesma profissão e com grau de escolaridade iguais experienciam gênero e raça de forma diferente.

Mariza, nossa segunda interlocutora, é coordenadora pedagógica e se reconhece como negra. Diz ela que a luta contra o racismo dentro da escola onde trabalha, também localizada em Araguaína (TO), ainda é um longo caminho a ser percorrido pela inexistência de ações sólidas construídas em longo prazo:

Responder a esse questionamento acerca da relação de combate ao racismo no trabalho pedagógico é um tanto complexo porque à medida que trabalhamos a valorização das identidades individuais, as particularidades, trabalhamos com um público totalmente vulnerável que é esse que chega à escola pública. Ainda não existe um currículo voltado de fato, desde a educação infantil, para se trabalhar diretamente o combate ao racismo, o que acontece geralmente é um trabalho voltado para a semana que antecede o dia da consciência negra, para as reflexões, para a valorização da cultura afro brasileira, para cultura africana e naquele momento apenas que nós voltamos nosso olhar para aquele público que é maioria no Brasil especialmente nos espaços públicos e nos

demais dias acabamos suprimindo esse trabalho com o currículo formal, com o currículo voltado para as aprendizagens didáticas, é sem de toda forma dar um protagonismo maior, para esse trabalho que é necessário até para uma melhor aceitação entre não apenas os alunos, mas também entre o corpo docente que ainda se vê longe dessa aceitação de que nós somos negros que nós temos uma origem nativa. Então é preciso articular muito, avançar muito na escolha de conteúdos de estratégias que possam viabilizar o combate ao preconceito desde a educação infantil (MARIZA, entrevista realizada no dia 06/01/2020).

Para Mariza, a valorização das identidades de alunos(as) negros(as) é um desafio, devido à vulnerabilidade do público atendido na escola, que mora nas franjas da miséria na cidade já mencionada. Essas mulheres, no exercício de suas profissões, têm um duplo trabalho de compreender que a pobreza tem cor. A escola pública precisa dialogar com a população de aprendentes negros e levá-los a se sentirem pertencentes ao território que definimos, neste trabalho, como espaço de lutas, de afirmação de possibilidades e de construção de identidades negras.

Essa dinâmica deve e precisa ser construída por essas profissionais da educação, sejam elas negras ou não. Uma ação que ultrapassaria a questão racial e social é possibilitar que professoras negras e brancas construam pontes para diminuir as desigualdades de oportunidades para negras, especialmente, professoras negras.

O drama da mulher negra é algo que coloca essas mulheres, independentemente da sua escolaridade, em situação de alto risco e desvalorização humana. De acordo com Davis: “Deve-se levar em consideração também que, até a abolição da escravidão, a maioria das mulheres negras estavam sujeitas a regimes de punição que diferiam significativamente daqueles vividos pelas mulheres brancas” (DAVIS, 2019, p. 73).

A condição de inferioridade da mulher negra em relação à mulher branca, na sociedade, é retratada pela autora em seu livro *Estarão as prisões obsoletas?* Atualmente, mulheres negras professoras na Rede Municipal de Araguaína lutam para ter suas humanidades respeitadas.

Nossa interlocutora relata sobre o trabalho que é realizado na semana que antecede o Dia da Consciência Negra para as reflexões e valorização da cultura afro-brasileira. Denuncia que a cultura negra é lembrada apenas no mês de novembro, tornando-se uma ação desarticulada e não trabalhada ao longo do ano. Ou seja, as questões de valorização do(a) negro(a) dentro das unidades escolares não são vistas como pontos positivos para a diversidade de corpos no ambiente escolar ou para as multiplicidades de saberes. As

culturas afro e suas potencialidades não são entendidas pela gestão da escola como algo capaz de se tornar fagulhas criativas.

Mariza narrativiza sobre a desigualdade de oportunidades dadas às professoras pertencentes a grupos hegemônicos e às pertencentes a grupos não hegemônicos:

A segunda questão é ainda mais difícil de responder, porque eu creio que ela se baseia entre a comparação de oportunidade entre negros, negras e pessoas brancas, e se eu disser que sim, eu vou estar mentindo, porque na verdade a dificuldade do caminho da formação da qualificação das pessoas negras, ela é ainda mais ampla, do que das pessoas que nasceram com a pele branca, que nasceram numa família com dinheiro, numa família que tem uma interação social maior que tenha participação, que tenha um pouco mais de espaço pra circular e não, a população negra, ela é ainda uma população desassistida, é uma população que não tem uma moradia digna, que não tem acesso aos serviços públicos de qualidade, embora ela seja a maioria que frequenta os espaços, ainda é difícil para essa população chegar até esses espaços, então é um caminho de pedra é um caminho difícil, e que a escola ainda deve, construir pontes para que esse acesso se torne mais fácil mais palpável (MARIZA, entrevista realizada no dia 06/01/2020).

Mariza faz uma explanação sobre a escola para negras e brancas, sobre como a cor da pele potencializa a oportunidade caso seja branca. A pele negra da professora ou da coordenadora será mensurada pela quantidade de melanina que tem na sua epiderme, pois a branquitude é considerada uma mochila de privilégio pela sociedade patriarcal. Essa mochila de privilégios é acessada na medida em que a criança branca vai crescendo e percebendo que a cor da sua pele é capaz de abrir portas.

Para as professoras/coordenadoras negras, a cor da pele é entendida pelo próprio sistema de ensino como um corpo que precisa ser engessado para as oportunidades de evolução dentro da profissão, pois a cultura e a estética padrão sempre têm sido a dos brancos. Então, desde o momento que adentram o portão das unidades escolares, elas são resistência por, muitas vezes, serem confundidas pela própria comunidade escolar com a faxineira, merendeira ou porteira. O corpo da mulher negra, por si só, é uma afirmação de resistência e de luta por direitos iguais. Algumas formas de opressão são compreendidas por Berth:

Percebemos que Hooks usa os verbos reconhecer e resistir, denotando um agir, colocando-se em contraposição, assim como Freire também o fazia, a casos em que indivíduos apenas se conscientizam sem potencial transformador da ação, da prática. Encontramos em Audre Lorde a mesma percepção de que considerar apenas a conscientização de sujeitos oprimidos não se traduz em ganhos imediato para a coletividade, uma vez

que diversas frentes precisam ser articuladas para ampliar a visão da real diversidade que somos, enquanto seres humanos (BERTH, 2018, p. 81).

Para a autora, apenas conscientizar-se dos sujeitos oprimidos não acarretaria uma ação transformadora para a coletividade. A ação pode ser ampliada na resistência de mulheres negras em situações de negação da afirmação da raça. As ações pedagógicas devem fazer um trabalho voltado à inclusão do corpo negro em projetos que envolvam debates sobre as questões de raça e gênero nos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Mariana, nossa terceira interlocutora, narra - de acordo com suas percepções - como a nossa sociedade vê os(as) negro(as) e os(as) brancos(os) no Brasil, inclusive nas escolas onde trabalhou/trabalha no município de Araguaína:

Igualdade entre brancos e negros em nosso Brasil não existe, pelo menos as práticas pedagógicas que eu tive até hoje. Falando sinceramente, eu não levei em consideração o negro, a história afro brasileira e nem o negro. Eu não tenho levado isso em consideração porque eu penso que se a gente for fazer uma auto reflexão sobre nossa prática, a minha eu não levei. Falta o que?! Falta sensibilidade e entendimento de saber que o povo brasileiro é formado principalmente por três raças, o branco, o índio e o negro. Mas é a cultura do negro que se sobressai em todo tempo. Falta uma conscientização e essa conscientização, ela tem que ser forte, principalmente nessa área nossa pedagógica, porque o professor exerce um certo poder, já que ele lida constantemente com alunos, a gente fica em média quarenta horas por semana, é o ano inteiro com quarenta mentes, com quarenta cabeças dentro da sala nos ouvindo, por não aproveitar esse tempo pra retratar a cultura. Como eu disse anteriormente, que eu vejo que as salas de aula são formadas por mais de sessenta por cento de negros e eu me senti faltosa nisso. Mas eu já me conscientizei e vou buscar agora isso. Vou buscar me retratar, vou buscar alternativas pra tratar a cultura negra, falando sinceramente, não existe igualde, ainda não existe igualdade (Mariana, entrevista realizada no 12/01/2021).

Para a professora Mariana, não há igualdade entre negros e brancos na sociedade brasileira; ela acrescenta que falta sensibilidade para debater questões que envolvem o racismo. Reconhece o branco, o negro e o indígena como raças brasileiras, pontuando que a cultura negra se sobressai do ponto de vista da não aceitação por parte da sociedade, tornando-a a mais marginalizada. As culturas, as práticas religiosas, as danças, os costumes do povo negro são desvalorizados e marginalizados pela ótica da branquitude; são como algo a ser combatido e defenestrado dos espaços de aprendizagens formais.

A escola deveria ser um espaço de construção de novos olhares e novos saberes, de desconstrução de falsas verdades e construção da tolerância para com os diferentes. Por esse viés, professoras/coordenadoras negras têm um longo caminho a caminhar em direção

a um planejamento, uma ação pedagógica voltada para descortinar possibilidades de abertura para discussões sobre raça e gênero dentro do Sistema de Ensino de Araguaína (TO). Nessa trilha, é essencial construir políticas educacionais que dialoguem com a realidade social, a história, as culturas e as identidades dos negros para que as mulheres professoras negras sejam e se sintam protagonistas nessa tentativa de mudança social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor e refletir sobre raça, gênero e preconceitos vivenciados por professoras/coordenadoras negras da Rede Municipal de Ensino de Araguaína é tentar compreender como essas educadoras sentem e vivenciam as questões de raça e gênero nas unidades de ensino onde trabalham. A história oral é algo que nos impulsiona a trazer as vozes dos derrotados. Ouvir professoras/coordenadoras negras é, no mínimo, torná-las o centro do debate, da construção de pautas para as questões negras dentro das Unidades de Ensino de Araguaína; consiste em uma tentativa de trazer à pauta conteúdos e ações voltadas para o(a) negro(a). As professoras negras precisam ser ouvidas, pois esse é o modo mais original de propor um trabalho voltado para o racismo. O lugar de fala deve ser apresentado para que seja compreendido.

Esperamos ter contribuído para esse debate, e que, cada vez mais, professoras/coordenadoras negras sejam visibilizadas dentro das escolas e dentro do departamento de formação continuada da Rede Municipal de ensino de Araguaína, de modo a fortalecer as discussões sobre questões de raça e gênero. Esperamos provocar questionamentos, novas escritas, novas narrativas para essas temáticas, visto que há uma necessidade de pautas como essas, bem como de projetos pedagógicos voltados às relações inter-raciais, aos pluralismos e à diversidade. É importante evidenciar que a relação entre História Oral e memória como métodos potencializadores de fazer com que possamos conhecer o dia a dia de professoras/coordenadoras negras e como essas educadoras constroem suas narrativas de resistência dentro das unidades escolares.

Procuramos desvelar como as práticas pedagógicas voltadas para as questões de raça e de gênero são constantemente atacadas e silenciadas pelo preconceito institucionalizado, instalado no âmago da referida rede de ensino, uma vez que, nas entrevistas, percebemos que a cultura dos povos pretos nos dias atuais são perseguidas e excluídas do processo educacional de valorização das identidades e, dessa forma, a

identidade das professoras/coordenadoras negras é esquecida e silenciada dentro desse processo.

A partir das vivências e das experiências aqui relatadas por professoras negras, nas escolas onde trabalham, podemos dizer que a negrura de seus corpos é, de certo modo, um símbolo da resistência e da memória de muitas outras professoras negras que já ancestralizaram. Suas narrativas de educadoras são as reminiscências; o território escolar precisa, ainda, debruçar-se sobre a importância de valorização e de construção de projetos didáticos direcionados a todos e, principalmente, a alunos e alunas de pele negra/preta, pois são esses que devem e têm a necessidade de ter suas histórias de resistências contadas, como povos que lutaram por sua liberdade humana.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ALBERTI, Verena; FERNANDES, Tânia Maria e FERREIRA, Maneta de Moraes., orgs. **História Oral: Desafios para o século XXI** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.204p. ISBN 85-85676-84-1. Available from Scielo Books. Disponível em <<https://books.scielo.org>>.

BERTH, Joice. **O que é Empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento e Justificando, 2018.

CRENSHAW, Kimberle. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e gênero. Cruzamento: Raça e gênero, 2001. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

DAVIS, Ângela. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução Marina Vargas. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA, 2019.

_____. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renata da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **Território e Multiterritorialidade: Um debate**. Revista Geografia, Ano IX- n. 17 Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

Juscelino Laurindo dos SANTOS; Wiliana Carneiro CARVALHO. RAÇA E GÊNERO EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS NEGRAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA (TO). JNT Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdadefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdadefacit.edu.br. 2022. Fevereiro. Fluxo Contínuo. Ed. 34. V. 1. Págs. 214-233.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 8ª edição. Tradução Bhuvi Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.

LACERDA, Hélio Márcio Nunes; RAMOS JÚNIOR, Dornival Venâncio. Entre sentidos e discursos: uma etnografia das aulas de literatura africana. **Revista Temporis** [Ação] (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. v.19, n.1, p.1-19, e - 190102, jan./jun.,2019. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>>. Acesso em 15 jan. 2021.

POLLAK, Michel. **Estudos Históricos**: Memória e identidade social. v. 5, n. 10, 1992a, p. 2000-2012.

_____. Memória e identidade social. *In*: **Revista Estudos Históricos**, v. 5, n. 1. Rio de Janeiro: 1992b.

POMBO, Olga. **Práticas Interdisciplinares**. Dossiê [online]. Sociologia, Porto Alegre, ano 8. n. 15 jan/jun 2006, p.208-249. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/n15/ao8n15.pdf>>. Acesso em 15 out. 2018.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como Arte da Escuta**. São Paulo: Ed. Letra e Voz, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.