

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

José Adriano Custódio Ferreira

**PERCURSOS *DENTRO DA HISTÓRIA*:
uma análise dos itinerários de quatro professore(a)s negros no ensino superior/RS (1983 –
2023)**

Porto Alegre
2023

JOSÉ ADRIANO CUSTÓDIO FERREIRA

Percursos dentro da História: uma análise dos itinerários de quatro professores(as) negros(as) no ensino superior/RS (1983 – 2023)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dóris Bittencourt Almeida.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

Porto Alegre

2023

JOSÉ ADRIANO CUSTÓDIO FERREIRA

**PERCURSOS *DENTRO DA HISTÓRIA*:
uma análise dos itinerários de quatro professores(as) negros(as) no ensino superior/RS
(1983 – 2023)**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Dóris Bittencourt Almeida

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Dóris Almeida Bittencourt - Orientadora - PPGEduc / UFRGS

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz - PPGEduc/UFRGS

Profa. Dra. Eliane Peres - PPGEduc/UFPEL

Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil - PPGEduc/UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Custódio Ferreira, José Adriano
PERCURSOS DENTRO DA HISTÓRIA: uma análise
dos itinerários de quatro professores(as)
negros(as) no ensino superior/RS (1983 - 2023) /
José Adriano Custódio Ferreira. -- 2023.
113 f.
Orientadora: Dóris Bittencourt Almeida.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação. 2. Professores(as) negros(as).
3. Intelectuais. I. Bittencourt Almeida, Dóris,
orient.
II. Título.

Este trabalho é dedicado, primeiramente, a DEUS e in memoriam aos meus pais:
Josué Armindo Lima Ferreira e Claudete Teresinha Custódio Machado, meus primeiros
professores.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta dissertação.

Primeiramente, à minha orientadora, a Professora Dra. Dóris Bittencourt Almeida, pela sua paciência, compreensão e lições valiosas ao longo deste trabalho. Agradeço por me proporcionar um aprendizado que vou levar comigo para além da dissertação.

À minha companheira de caminhada, Monique, por ser uma das principais incentivadoras da continuidade da minha formação e por estar sempre presente e disponível.

Também gostaria de agradecer aos meus colegas do grupo de orientação, por todos os momentos bons que passamos juntos e pela convivência em grupo. Vocês ficarão guardados em minhas lembranças com muito carinho.

À minha família e amigos, por todo o incentivo e apoio nesta jornada. Agradeço por compreenderem as minhas ausências e por estarem sempre ao meu lado.

Por fim, gostaria de agradecer às professoras da banca, Carla Meinerz, Eliane Peres e Natalia Gil, por fazerem parte deste momento tão importante e por me acompanharem desde a qualificação do projeto de dissertação.

Muito obrigado a todos!

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada *Percursos dentro de História: uma análise dos itinerários de quatro professores(as) negros(as) no ensino superior/RS (1985–2023)*, busca destacar as trajetórias de quatro professores(as) negros do ensino superior e elevá-los à categoria de intelectuais da educação por meio de suas histórias de vida. A pesquisa está situada no campo da História da Educação, dentro da linha de pesquisa “Educação, Culturas e Humanidades”. Foram selecionados quatro professores(as) com vasta experiência no campo educacional, alguns com mais de trinta anos de atuação, com idades entre 43 e 77 anos, dois homens e duas mulheres, sendo dois docentes em universidade pública e dois em instituições privadas de ensino superior. A dissertação aborda temas relacionados à educação e à população negra, buscando identificar o processo de exclusão dessa população no sistema educacional brasileiro, bem como analisar a participação de grupos formados pela população negra na busca de espaço na sociedade e no campo educacional, em que a presença na universidade ainda é mínima, conforme dados estatísticos apresentados. Para a produção da documentação, foram utilizadas as metodologias da História Oral e da Análise Documental Histórica. Por meio das entrevistas, busca-se analisar os percursos desses professores(as), desde a infância até o ingresso no ensino superior, passando pela docência no curso de Pós-Graduação e atingindo o doutorado e mestrado. A pesquisa utiliza os postulados da História da Educação, especialmente os conceitos de intelectuais e de representação, para analisar de forma dialógica as quatro entrevistas, o currículo Lattes e as produções acadêmicas e profissionais desses professores(as), construindo, assim, uma narrativa histórica de suas trajetórias em livros e periódicos. Portanto, a importância deste trabalho está em identificar como esses professores(as) construíram seus percursos intelectuais e em analisar suas trajetórias de vida desde a infância até o ingresso no ensino superior e na docência. Contribui-se, também, para discussões sobre questões étnico-raciais, o que é o foco da minha pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Palavras-chave: Memórias docentes; História da Educação; Percursos docentes; História dos Intelectuais.

ABSTRACT

This research historiographical study entitled "Histories within History: An Analysis of the Itineraries of Four Black Professors in Higher Education/RS" (1985-2023), which elevates the category of these professors to intellectuals of Education through their trajectories. The research is situated from the point of view of the History of Education, within the research line Education, Cultures and Humanities. For the research, four professors with extensive experience in teaching and in the educational field were selected, some with more than thirty years of experience, aged between 40 and 77 years old, two men and two women, two of whom teach in public universities and two who work in private institutions of higher education. Ethnic-racial, black and education themes, and other studies that dialogue with education are addressed in the research, which seeks to identify the process of exclusion of the black population in the Brazilian educational process, as well as to analyze the participation of groups formed by the black population in search of space in society in the educational field, in which presence in the university is still minimal according to some statistical data presented. Oral History and Historical Document Analysis are the methodologies used to produce documentation. Through interviews, the aim is to analyze the trajectories of these teachers that range from childhood to entry into higher education, through teaching in the Postgraduate Course, reaching the Doctorate and Master's degrees. The research is positioned in the field of the History of Education, using the postulates of this area, especially the concept of intellectuals and that of representation, through which it seeks to analyze the four interviews in a dialogical way, analyzing the Lattes curriculum and their academic and professional productions for the construction of the present narrative of the historiographical trajectory of these teachers in books and journals. Therefore, the importance of this research lies in identifying how these teachers constructed their intellectual trajectories, analyzing their life trajectories from childhood to entry into higher education, where they reach teaching. In this path, the research refers to other discussions involving ethnic-racial issues, to which I dedicate my research in the Graduate Program in Education.

Keywords: Education; Black teachers; Intellectuals.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	24
2.1 AS FONTES MOBILIZADAS	24
3 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	30
3.1 SITUANDO A PESQUISA NO CAMPO HISTORIOGRÁFICO	30
3.2 PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS DA EDUCAÇÃO	33
3.3 A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL QUE ATRAVESSA A PESQUISA	35
3.4 OUTROS ESTUDOS QUE DIALOGAM COM A DISSERTAÇÃO	38
4 OS NEGROS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	42
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	56
5.1 OS PERCURSOS DOS PROFESSORES PELO CURRÍCULO LATTES	63
6 UMA IMERSÃO NOS ITINERÁRIOS DOS PROFESSORES: O QUE ELES NOS DIZEM?	78
6.1 HISTÓRIA FAMILIAR, MEMÓRIAS DE INFÂNCIA E DE ESCOLA	78
6.2 A ESCOLHA POR UM CURSO DE LICENCIATURA, O INGRESSO NA UNIVERSIDADE: MEMÓRIAS DESSE TEMPO	86
6.3 OS PRIMEIROS ANOS COMO DOCENTE.....	93
CONCLUSÕES	99
REFERÊNCIAS	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Sidney Poitier	17
Figura 2 — Escola Municipal de Ensino Fundamental Vera Cruz	18
Figura 3 — Escola Dom Feliciano	18
Figura 4 — SENAI – Turma Curso Ajustador Mecânico	19
Figura 5 — Professora Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher	25
Figura 6 — Professor José Rivair Macedo	26
Figura 7 — Professor Mauricio dos Santos Ferreira.....	27
Figura 8 — Professora Cleusa Maria Gomes Graebin	28
Figura 9 — População por cor ou raça	44
Figura 10 — Baobá, a árvore do esquecimento	48
Figura 11 — Lei de Cotas aumentou em 205% ingresso de pobres e negros	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Mapeamento dos estudos.....	39
Quadro 2 — Levantamento dos dados dos currículos Lattes	64
Quadro 3 — Levantamento das participações em Trabalhos de Conclusão de Cursos — TCC — Orientações Mestrado / Doutorado / Participação em banca — Currículos Lattes	66
Quadro 4 — Redes de sociabilidade Gládis Elise Kaercher	69
Quadro 5 — Redes de sociabilidade José Rivair Macedo.....	72
Quadro 6 — Redes de sociabilidade Cleusa Maria Graebin.....	74
Quadro 7 — Redes de sociabilidade Maurício Santos Ferreira.....	75

LISTA DE SIGLAS

- APLUB — Associação dos Profissionais Liberais Universitários do Brasil
- ASPHE — Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
- CEIHE — Centro de Estudo e Investigações em História da Educação
- CNEC — Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
- COPENE — Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) da Região Sul,
- FACENSA — Faculdade Cenecista Nossa Senhora dos Anjos
- FFLCH — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo
- GT — Grupo de Trabalho
- HISALES — Centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares
- IBGE — Instituto brasileiro de Geografia e Estatística
- OSPA — Orquestra Sinfônica de Porto Alegre.
- PEC — Programa de Educação continuada
- PIBID — Programa de Iniciação à Docência
- PNBE — Programa Nacional Biblioteca Escola
- PNADc - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
- PNAIC — Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- POLOSAP — Polo Santo Antônio da patrulha
- PPGEDU — Programa Pós-graduação educação
- RP — Residência Pedagógica
- SENAI — Serviço Nacional da Indústria
- TCE — Tribunal de Contas do Estado
- TCC — Trabalhos de Conclusão de Cursos
- UFPEL — Universidade Federal de Pelotas
- UFRGS — Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- ULBRA — Universidade Luterana do Brasil
- UNE — União Nacional dos Estudantes
- UNESC — Universidade do Extremo Sul Catarinense
- UNISINOS — Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UFSC — Universidade Federal de Santa Catarina
- USP — Universidade de São Paulo
- GIPEDI — Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências
- SUSEP — Superintendência de Serviços Penitenciários

1 INTRODUÇÃO

Meu pai foi um grande incentivador dos meus estudos, mas era minha mãe quem levava eu e meus irmãos para a escola. Foi ela que nos ensinou a pegar ônibus para que pudéssemos ir às nossas atividades. Foi ela quem lavou e engomou nossos uniformes e penteou nossos cabelos de forma impecável para que fôssemos bem arrumados para a escola. *Acima de tudo, foi ela quem me ensinou a enfrentar a vida de cabeça erguida. Porque não basta somente incentivar aos estudos, era preciso ter alguém que também incentivasse a andar com a espinha ereta.* O racismo poderia ter feito com que eu desistisse de muitas coisas na minha vida, não foi fácil ser a única aluna negra na escola de inglês, a medalhista no campeonato de xadrez; eu poderia ter o conhecimento, mas não ter a coragem. E sendo mulher negra é preciso ter os dois! (RIBEIRO, 2021, p. 132, grifos meus).

O relato em forma de lembrança que Djamila Ribeiro descreve no livro *Cartas para minha avó* evoca minhas memórias do tempo de escola, dos cuidados da minha mãe e dos conselhos do meu pai, da forma como minha mãe dizia para que eu *não trouxesse desaforo para casa* e sempre *andasse bem arrumado*, exigindo que tivesse cuidado na rua. Na época, não entendia muito bem, achava bobagem e acreditava que toda mãe dizia isso aos seus filhos. Hoje, lendo e relembando esse trecho do livro da escritora e filósofa, Djamila Ribeiro, pude entender um pouco mais sobre o que ela está falando. Hoje, entendo que meus pais estavam *me preparando para a vida, me ensinando a ter coragem!*

Naquela época, além de filho, eu era apenas um adolescente, jovem negro e, para mim, as coisas eram diferentes. Mesmo sem saber ou perceber, o *não trazer desaforo*, como minha mãe dizia, era para não aceitar episódios de racismo e discriminação que sequer eu conseguia notar ou entender. *Andar bem arrumado* era importante devido ao estereótipo de que todo negro anda mal arrumado, a advertência dela para eu ter cuidado na rua era uma espécie de estágio para a vida, preparando-me para o que eu teria de enfrentar sendo negro.

Sobre a coragem, da lição de minha mãe, lembro da passagem do romance *Grande Sertão: Veredas*, do escritor Guimarães Rosa, em que o Jagunço Riobaldo, protagonista da história, desabafa: “[...] o correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (ROSA, 1956).

A partir dessas reflexões, começo a apresentar a pesquisa com a coragem de tratar de um tema tão sensível para quem é negro, pois o estudo que proponho opera com memórias de professores(as) negros(as) que atuam no ensino superior e busca conhecer e problematizar os percursos trilhados por alguns deles, considerando suas singularidades e pontos em comum. O que me move a investir nesta investigação é uma constatação, de base empírica, da escassa

presença de docentes negros no ensino superior, sobretudo considerando os que atuam na pós-graduação, como orientadores dos cursos de *mestrado e de doutorado*.

Ao fazer a escolha do título, *Percursos dentro da História: uma análise dos itinerários de professores(as) negros(as) no ensino superior/RS (1983 – 2023)*, preciso dizer que essa opção veio da sugestão do colega Marcos Hinterholz em uma apresentação do Projeto de Pesquisa ao grupo de orientandos, da linha de pesquisa “Educação, Culturas e Humanidade”. Tal ideia é inspirada em Alberti (2007), em seu texto intitulado *Histórias dentro da História*, referindo-se ao processo de inserir, dentro de uma narrativa inicial, uma outra história, como demonstra a autora, no sentido de que faz, da *versão*, a *narrativa*, quando se usa a metodologia de história oral, como pode, também, dizer que é um método literário que, por meio de uma narrativa, conta-se outra história.

Como esta pesquisa é feita com base em narrativas de professores(as), entre outros documentos, é isto que também faço, que é o ato de contar os percursos desses(as) professores(as). Quanto à temporalidade, as relações que se tem com o tempo são construídas de acordo com a vivência de cada um, e essa temporalidade em que pesquiso o percurso de vida dos professores(as) de acordo com os seus relatos, desde as origens familiares até o ingresso no curso superior e posteriormente à docência, é visto como a temporalidade dentro do percurso de cada professor.

Para a pesquisa que desenvolvi, foram escolhidos quatro professores(as) com ampla experiência na docência, com mais de vinte anos de atuação, com idades entre 40 e 70 anos, dois homens e duas mulheres, sendo dois docentes em universidade pública e dois que atuam em instituições privadas de ensino superior. Portanto, por meio da análise de seus percursos, busquei problematizar as condições que permitiram, aos quatro sujeitos da pesquisa, alcançarem o ensino superior como lugar de trabalho, além de reconhecer o que eles têm em comum e o que os diferencia. A história oral é uma das metodologias utilizada para a produção da documentação. Ao organizar uma proposta de entrevista, pensei nas seguintes questões, que seriam as perguntas norteadoras da pesquisa: Quais são os percursos de vida desses professores(as)? Como narram as histórias de luta e superação até o ensino superior? Qual é o estereótipo do negro? Onde estão os negros intelectuais da história? A invisibilidade do negro na história é proposital? A figura do negro sofre apagamento histórico? Essas inquietações e questionamentos me levaram a outras reflexões.

No Brasil, temos 56% da população brasileira, identificadas, pelo censo IBGE – Instituto brasileiro de Geografia e Estatística, como negras. Já a população autodeclarada negra (pretos e pardos) do Rio Grande do Sul totaliza 1.725.166 pessoas, segundo o censo demográfico de 2010,

realizado também pelo IBGE¹, o que representa 16,13% dos habitantes do estado. Quando o tema é escolaridade, a população negra também está em desvantagem, pois representa, no estado, um percentual pequeno de negros nas universidades, o equivalente a 6,3% no ensino superior, comparado ao de 16,4% dos brancos que cursaram o ensino superior completo em 2019. Observa-se que, com relação ao ensino superior, os números continuam caindo. Estatisticamente, de acordo com os dados do Censo de Educação Superior de 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)², o Brasil tem mais de 8,6 milhões de pessoas matriculadas em instituições de ensino superior, mas apenas 613 mil se declararam pretas, o que corresponde a 7,12% do total³.

Portanto, com base nesses dados, observa-se que é uma parcela ínfima da população negra que alcança o ensino superior. A dificuldade é aumentada por conta de condições sociais para acesso à escola e por trazerem, na pele, esse registro. Consequentemente, isso é refletido na educação. Muito se discute sobre a ausência de professores(as) negros(as) no ensino superior e essa situação vem ao encontro do objetivo da pesquisa, que é o de analisar quatro itinerários docentes, considerando os percursos formativos dessas pessoas, suas histórias familiares, as memórias da escolarização, passagens que marcaram suas vidas, os episódios de preconceito e de racismo, as alegrias e dissabores enfrentados ao longo dos anos.

Entendo esses sujeitos como intelectuais da Educação e, para isso, ancore-me nos estudos de Claudia Maria Costa Alves de Oliveira, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, que pesquisa a relação entre intelectuais e educação, em uma perspectiva histórica, e tem como referência os conceitos trabalhados por Jean-François Sirinelli, historiador francês especialista em história política e cultural do século XX. Ele é professor do Institut d'Études Politiques de Paris, além de possuir diversos trabalhos no campo da história dos intelectuais com vistas a discutir sua apropriação nas pesquisas empreendidas em História da Educação no Brasil⁴. Sirinelli toma os intelectuais enquanto atores históricos portadores de enunciados socialmente forjados, construídos no decorrer de suas inserções nas redes de sociabilidades e em diálogo com suas trajetórias geracionais, condição que os torna um objeto particular em relação aos demais objetos de investigação historiográfica.

Nessa perspectiva, a pesquisa busca compreender os percursos de quatro professores(as) negros(as), tomando o cuidado para escapar de um discurso meritocrático. Esse é um risco que

¹ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em 13/03/2022.

²Ver MACHADO, 2021.

³Ver MACHADO, 2020.

⁴ Alves, C. (2019). Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. *Educação E Filosofia*, 33(67), 27–55. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v33n67a2019-47879>

se corre, tendo em vista que eles e elas ingressaram no ensino superior antes da Lei de Cotas. É preciso deixar evidente que em nenhum momento irá se defender que o esforço individual isoladamente como responsável pela posição que hoje ocupam, visto que há um conjunto de fatores, aqui tramados, que promoveram a constituição desses docentes.

Cabe destacar, nesta introdução, uma matéria da Zero Hora, publicada no dia 19 de novembro de 2021, em razão da semana da Consciência Negra, que evidencia a existência do racismo. Portanto, Ações Afirmativas são necessárias. A matéria traz o título: *Onde estão os professores negros nas universidades gaúchas?* e destaca que apenas 2,65% dos docentes dos cursos superiores de Comunicação do Rio Grande do Sul são pretos ou pardos. “Em razão da invisibilidade dos negros na docência, muitas vezes, as referências são apresentadas aos alunos a partir do olhar eurocêntrico” (MACHADO, 2021). A reportagem “coloca o dedo na ferida” de um tema tão caro, como racismo-preconceito-negros-escolaridade e, nesse contexto, o texto prossegue dando conta das referências brancas-europeias que, forçadamente e sem alternativa, são oferecidas à população negra.

O racismo no mundo acadêmico existe e o tema chega às universidades, a exemplo da própria pesquisa aqui apresentada. A reportagem fala sobre o crescimento do número de universitários negros em todo Brasil, graças a uma política de cotas. Mas a pouca presença negra nos mestrados e doutorados ainda é sentida, visto que os pesquisadores negros ainda lutam para se destacar no mundo acadêmico. Ainda, tem-se a discussão que diz que a entrada de alunos negros por cotas é menos reconhecida do que a de alunos pela ampla concorrência. A meu ver, isso apenas diminuiu a ideia ao discurso de esforço escolar desse aluno, já que o objetivo da Lei é a da reparação histórica e, com a Lei, comprovadamente houve o aumento de negros nas universidades, através das Ações Afirmativas como a política de cotas, como veremos adiante no capítulo os Negros e a Educação⁵.

Quando eu penso em pesquisas sobre histórias de professores(as) negros(as), lembro do filme *Ao Mestre com carinho*, que traz, no elenco, o ator Sidney Poitier. O ator interpreta um engenheiro desempregado em Londres que decide dar aulas e enfrentar alunos adolescentes rebeldes. Entretanto, quando tratados com afeto, os adolescentes acabam por desistir do comportamento hostil. O filme é de 1967, com abordagem de questões raciais. O ator Sidney Poitier faleceu recentemente, em janeiro de 2022, aos 94 anos, mas teve, em seu currículo, a honra de ser o primeiro negro a vencer o Oscar de melhor ator em 1964.

⁵ Para saber mais sobre o assunto ver: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de(orgs). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

Figura 1 — Sidney Poitier

Fonte: RODRIGUES, 2018.

Assisti esse filme quando era criança. Eu devia ter uns doze anos de idade. Foi muito marcante ver um professor negro, bem-vestido e educado, dando aulas a um grupo de alunos brancos em uma escola de classe média na Inglaterra. Essa foi uma das minhas primeiras percepções de conflito étnico-racial sobre o tema racismo, sobre preconceito de cor e diferenças sociais, principalmente na educação, visto que, até aquela idade, eu não havia visto nenhum professor negro, somente naquela forma ficcional. Nessa perspectiva, em que o fato dele ter estudado e alcançado a universidade fez a diferença, acredito que esse filme tenha influenciado as minhas escolhas, tanto profissionais como pessoais, usando como referência o filme em minhas futuras escolhas e atitudes. A mensagem principal da narrativa é a de que com educação, é possível, sim, mudar a realidade de uma criança ou adolescente.

Contudo, pensando nos motivos que me fizeram investir no curso de mestrado em Educação, entendo que é importante apresentar um pouco de meu percurso pessoal e formativo. Nesse sentido, sou natural de Porto Alegre, mas minha vida acadêmica e profissional se passa entre Gravataí e Santo Antônio da Patrulha, municípios próximos a Porto Alegre/RS. Ao recordar meus itinerários, ainda guardo na memória o meu nervosismo no primeiro dia de aula na escola no ensino fundamental — na época, nos anos 1980, chamávamos de primeira série do primeiro grau de ensino. Na fila de espera, junto com os outros alunos no pátio da escola, aguardávamos o anúncio do nome com a indicação para qual sala ir. Minha mãe me segurou por uma das mãos e, na outra, eu estava segurando uma pasta de plástico amarela. Minha mãe me disse que depois compraria uma pasta melhor para eu colocar o material, mas, naquela semana do início das aulas, era o único material que tinha. Eu estava ansioso para aprender, saber o que era a escola que

todos comentavam. Para mim, aquilo ali, era um mundo novo a ser descoberto, era onde estava começando a minha caminhada na educação!

Figura 2 — Escola Municipal de Ensino Fundamental Vera Cruz



Fonte: A ESCOLA, c2017.

Quando iniciei na escola, meus pais estavam morando em Canoas, outro município da região metropolitana de Porto Alegre, mas, logo em seguida, mudamo-nos para Gravataí, cidade que resido até hoje. Fui matriculado na Escola Municipal Vera Cruz, de 1ª a 4ª série, essa escola fica no mesmo bairro em que morávamos. Meu pai ajudou a construí-la, como ele mesmo gostava de contar. Ela era localizada ao lado da igreja e do salão paroquial. Posteriormente, fui estudar no centro de Gravataí, na Escola Estadual Professora Maria Josefina Becker, que é um dos cartões postais de Gravataí, por ficar ao lado do Colégio Dom Feliciano.

Figura 3 — Escola Dom Feliciano



Fonte: ARQUIVO..., 2021.

Já chegando à adolescência, aos 15 anos, por influência do meu pai, fui cursar o SENAI — Serviço Nacional da Indústria — Nei Damasceno, no Distrito Industrial de Gravataí. Iniciei um curso de ajustador mecânico, que acabei não concluindo, porque disse ao meu pai que não

queria ser *mecânico, como ele*. Eu sabia que estava desapontando-o, mas, por outro lado, estava seguindo minha vontade de estudar e de *ter faculdade* — como popularmente se dizia —, pois, para o meu pai, se eu tivesse o segundo grau completo (ensino médio) e tivesse uma profissão, já bastaria para me manter, além disso, com um pouco de sorte, eu acabaria trabalhando em algumas dessas grandes indústrias, como de fato aconteceu com alguns colegas do SENAI. Acho interessante dizer que o pensamento do meu pai faz parte de um pensamento do senso comum. Nele, há uma certa preocupação, que acredito que venha da própria ancestralidade de uma cultura de cultivo de subsistência, de trabalhar em algo pelo que possamos sobreviver, colocando a sobrevivência em primeiro lugar e deixando em segundo plano outros aspectos da vida, como cultura, arte etc. Na foto abaixo, temos um reflexo social da pouca presença negra até mesmo em um curso técnico como o SENAI, no qual aparece apenas eu e o colega Alexandre, os únicos negros da turma de mecânica.

Figura 4 — SENAI – Turma Curso Ajustador Mecânico



Fonte: Arquivo pessoal. Foto de 1989.

Foi então que comecei a procurar emprego em outro ramo que não fosse a indústria. Eu queria algo na área administrativa. Então, por indicação de um amigo da família, fui trabalhar na APLUB — Associação dos Profissionais Liberais Universitários do Brasil — como office-boy, em que quase todos eram estudantes universitários e, com esse convívio entre profissionais de diversas áreas, passei a ter o interesse por aprimorar os estudos. Devido ao contato com diferentes pessoas das mais diversas áreas do conhecimento: professores(as), advogados(as), médicos(as),

jornalistas e publicitários(as), comecei a ter contato com um mundo ao qual não tive acesso antes, contato com livros, acesso à biblioteca, pinacoteca, museus e obras de arte em geral.

Na graduação em Direito, pude conhecer muita gente. Alguns colegas permanecem como amigos até hoje; já outros, nossos caminhos não se cruzaram mais. Sempre fui e me considero um curioso e com vontade de aprender, Confesso que, até hoje, permanece dentro de mim o nervosismo do garoto da infância, visto que, quando vou aprender algo novo ou sou submetido a um desafio, dá aquele “frio na barriga”. Busco usar isso a meu favor, desde o meu ingresso no Ensino Fundamental. Concluí, em 1998, a Faculdade de Direito na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e, 20 anos depois, fui cursar Filosofia, por incentivo de minha esposa que, na época, estava cursando Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no POLOSAP (Polo Universitário de Santo Antônio da Patrulha). Foi mais um sonho realizado, gostei tanto do curso que fiz a Especialização em Filosofia, e, pelo mesmo incentivo, comecei a pensar em investir na formação em nível de Pós-Graduação dentro da área de Educação. Assim, ingressei como aluno PEC (Programa de Educação Continuada), no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como aluno especial PEC – 2019/2, frequentei a cadeira de “Seminário especial – produção do conhecimento III: possibilidades decoloniais e pesquisas em educação no contexto das ações afirmativas” com as professoras: Carla Meinerz, Lodenir Karnopp e Maria Aparecida Bergamaschi e tive, assim, o meu contato com PPGEDU/UFRGS, de modo que conheci alguns dos professores(as) do Programa e da linha de pesquisa. Em 2020/1, me inscrevi, novamente, em outro seminário, dessa vez, “Seminário Especial – Educação e Quilombismo: diálogos a partir de Abdias Nascimento”, em que pude me aproximar mais da temática étnico-racial, estudando como epistemologia e não mais como assunto geral.

Na sequência, participei do processo seletivo pela linha de pesquisa “Educação, Culturas e Humanidades”, do referido Programa. Quando submeti meu anteprojeto, já tinha intenção de pesquisar professores(as) negros(as) no Rio Grande do Sul. Isso foi em maio de 2020 e o movimento Black Lives Matter estava efervescente, por conta do caso de racismo com George Floyd⁶. Então, pensei, como estudante, que um dos meios de transformação e acesso a uma vida melhor era por meio da educação, elemento transformador para todos, mas, para quem é de origem humilde, é uma maneira de melhorar e até de mudar de vida, já que tomo como experiência a minha própria história que foi mudada e transformada pela educação. Ao delimitar a pesquisa, a fim de dar uma direção mais específica e não tão abrangente, pensei nos professores(as) da graduação, professores(as) que atingem o último nível do estudo — mestrado

⁶ Afro-americano que se tornou ícone ao morrer sufocado sob o joelho de um policial branco.

e doutorado. Portanto, a escolha por essa linha de pesquisa se mistura com a minha própria história, por entender que são temas que se entrelaçam nos saberes.

Desde o início do Curso de mestrado, a linha de Pesquisa “Educação, Culturas e Humanidades” me atraiu por ser voltada ao tema Educação, com abordagem de temas culturais, sociológicos e humanísticos, ligados à História da Educação. Estar aqui representa um sonho de longa data, o que, nesse momento, faz-me lembrar da frase de Isaac Newton: “Se enxerguei mais longe é porque me apoiei em ombros de gigantes” (NEWTON, 1675).

Sempre que me perguntam como é estar na UFRGS, eu respondo que, para mim, é como escalar o Monte Everest — em referência às pessoas que escalam grandes picos — e acabo sempre repetindo essa história. Conteí isso na minha primeira reunião à orientadora. Eu me equiparava àqueles homens e mulheres corajosos que enfrentaram um grande desafio para ter o prazer de chegar ao topo do pico do Everest, de saberem que se superaram e de saírem transformados dessa experiência. É assim que me sinto!

A partir dessa apresentação de meus itinerários, não posso deixar de comentar que vivo na própria pele a situação de ser negro advindo de família humilde, que convive, desde muito cedo, com a discriminação e o preconceito. Mesmo com todas as dificuldades, entendi que esse não era o motivo para eu desistir, o que me dava mais vontade ainda de alcançar o ensino superior, até o ingresso no mestrado. Desde o projeto de pesquisa, a inquietação de pesquisar professores(as) negros(as) que alçaram o ensino superior ao nível de mestrado e doutorado me instigava, primeiro pela curiosidade de saber das suas histórias, quem eram eles? Quais as suas histórias? Quais suas trajetórias até o ensino superior? Como é ser um docente negro? O que os motivava? Agora, na pesquisa, tenho a oportunidade de fazer essas perguntas como pesquisador e, quem sabe, para que a pesquisa possa servir de fonte de inspiração a outros pesquisadores, fornecendo, assim, mais subsídios em questões étnico-raciais voltadas à história da educação e à trajetória de vida de professores(as) negros(as).

Provavelmente, o leitor deve estar se perguntando por que escolhi pesquisar percursos de professores(as) negros(as). Primeiro, porque ser professor(as) é uma das mais importantes profissões, na minha opinião. Todos que passaram por uma escola têm a lembrança de um professor(as), alguns(as) carregam na memória, outros no coração, mas, com certeza, lembram dos professores(as) que passaram por sua vida. O fato de serem professores(as) negros(as) também me chama a atenção pela escolha profissional desses sujeitos, que tiveram a coragem de exercer uma profissão, que, entendo, é pouco valorizada no Brasil. Ainda, por conta da cor da pele, provavelmente tenham enfrentado algum tipo de preconceito e racismo, que ainda são existentes, ao lidar com pais, alunos, colegas professores(as), em contato direto com a comunidade em que estão inseridos.

Desenvolvi a presente pesquisa, em parte, durante o tempo da pandemia do covid-19, que iniciou em março de 2020. Questionei, assim como a maioria da população: o que seria de nós? Vou pegar o vírus? Vou sobreviver? E minha família? A paranoia e o pânico social também bateram à minha porta. Lembro que fiquei uns trinta dias sem sair de casa, me senti mal, preso, angustiado, mas posso dizer que o que me salvou, de certa forma, foram as aulas *on-line*, as leituras, os encontros assíncronos. Falar com os colegas, mesmo por vídeo, era um alento ao meu isolamento. Entretanto, aos poucos, percebi que, mesmo ainda estando em período pandêmico, estávamos voltando à vida normal. Mesmo assim, ainda guardo as lembranças do pânico social que a pandemia nos trouxe, adaptando-me às tecnologias das reuniões e das aulas online — tudo provocado pela pandemia de 2020 —, mesmo estando em 2023, em que estamos com uma média de 85,5% da população já vacinada.

Buscando uma maior interação com os colegas no mestrado, inclusive de outros Programas da UFRGS, logo que ingressei, fui convidado para participar do grupo de *Whatsapp* — cujo nome é “Negrxs na Pós” — formado em 2017, com intuito de reunir acadêmicos negros da Pós-graduação da UFRGS. O grupo tem, aproximadamente, 216 pessoas de outras universidades, que compartilham notícias, pesquisas, datas e links das defesas de dissertações e teses.

Ao ingressar no Curso de mestrado, no PPGEDU/UFRGS, eu tinha a proposta de investigar algo relacionado à educação no Rio Grande do Sul, por meio de abordagens étnico-raciais, com viés histórico. Entretanto, instigado pela orientação, na perspectiva da História da Educação, a proposta de pesquisa acabou tomando uma direção específica, considerando que a proposta inicial era muito abrangente.

Assim, metodologicamente, a pesquisa que desenvolvi buscou conhecer e problematizar os itinerários trilhados por professores(as) negros(as), que atuam no ensino superior, dois deles trabalham na UFRGS, o professor José Rivair Macedo e a professora Gládis Elise Pereira Kaercher. Os outros dois que trabalham em Universidades particulares: o professor Mauricio dos Santos Ferreira, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, instituição de ensino superior privada jesuíta, localizada na cidade de São Leopoldo, na Região Metropolitana de Porto Alegre; e Cleusa Maria Graebin, professora da Universidade La Salle, que tem o *campus* localizado no município de Canoas/RS. Por meio da investigação, pretendo analisar como os(as) professores(as) construíram uma posição de intelectualidade, considerando as singularidades de cada um e as possíveis regularidades em seu processo formativo e de atuação profissional. Atentando para as singularidades e para os pontos em comum, procuro identificar os marcadores dos itinerários de cada um, a partir da análise de suas narrativas, e da produção científica, ao mesmo tempo em que busco refletir sobre o conceito de campo de possibilidades (VELHO, 2003)

que, de certo modo, permitiu o acesso à formação acadêmica que os coloca no lugar de professores(as) universitários(as), portanto, formadores de outros(as) professores(as).

A importância do tema se deve à pequena presença de docentes negros nas Universidades, que nos remete a outras discussões que envolvem questões étnico-raciais, cuja importância está no fato de identificar os seus percursos e o motivo da ausência, a qual dedico uma pesquisa sobre o tema no Programa de Pós-Graduação de Educação.

Adentrando no universo dos percursos individuais, a pesquisa categorizou os seus itinerários de vida, estudo e de trabalho, bem como examinou conceitos evocados nas obras dos(as) referidos(as) professores(as), produzindo, desse modo, o reconhecimento da pesquisa acadêmica e do itinerário de vida desses(as) professores(as), tendo em vista os significados de sua produção. A relevância desta pesquisa se dá pela importância social, cultural e política que os(as) professores(as) José Rivair Macedo, Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Cleusa Maria Gomes Graebin e Mauricio dos Santos Ferreira vêm construindo ao longo de suas práticas como professores(as) e intelectuais, mediadores(as) na produção do conhecimento, nos espaços institucionais de sua atuação.

Falando sobre a temática étnico-racial, argumento a base no pensamento crítico de Grada Kilomba (2019), apoiando-me, também, em outros autores, como Abdias do Nascimento, ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras, e nas produções das professoras Carla Beatriz Meinerz, que trabalha com estudo das educações étnico-raciais, e Eliane Peres, com as interconexões entre história, literatura e os modos de ensino e aprendizagem.

Agora, que o leitor já me conhece um pouco e pode observar como se deu o processo da investigação, apresento, na sequência, com algum detalhamento, os sujeitos da pesquisa: os quatro professores(as) que se dispuseram a colaborar para que esta dissertação se tornasse uma realidade. Para escrever a apresentação, foram consultados os seguintes documentos: o currículo Lattes de cada um dos professores(as), entrevistas concedidas a jornais, reportagens e revistas eletrônicas encontradas em consulta nos websites.

2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

2.1 AS FONTES MOBILIZADAS

A escolha dos quatro professores(as) negros(as) como sujeitos da pesquisa está no fato de serem educadores(as) experientes, que possuem até 25 anos de magistério superior e que produzem conhecimentos, por meio das pesquisas que desenvolvem. Somos educados formalmente por professores(as) e aprendemos lições que carregamos para a vida. Os professores(as) selecionados foram escolhidos em conjunto com a orientadora, tanto considerando seus percursos pessoais como profissionais. Levando-se em conta as suas especificidades, a opção foi por docentes das ciências humanas e que fizeram cursos de licenciatura, ou seja, formaram-se para serem professores(as). A dissertação procura abordar desde suas formações iniciais até a chegada na no ensino superior, entendendo esses sujeitos como intelectuais da Educação e estabelecendo relações com os temas étnico-raciais nas análises de suas trajetórias.

O corpus documental da pesquisa foi constituído pela análise do currículo Lattes⁷, bem como pelas entrevistas com o método da história oral com cada um dos docentes. Sobre o Lattes, importa dizer que é um instrumento de consulta pública produzido por pesquisadores, que traz muitas informações a respeito de suas atividades formativas, profissionais e de pesquisa. Por isso, é valorizado neste estudo, uma vez que apresenta as informações do resumo (construído pelo autor), formação, instituições de atuação docente, projetos de pesquisa e de extensão, prefácios/posfácios de livros, artigos em periódicos científicos, organização de livros, livros autorais, capítulos de livros, verbetes, entre outros. Além disso, constam, no Lattes, as apresentações de pesquisas em eventos científicos; orientação de trabalhos de conclusão de curso, de dissertações de mestrado e teses de doutorado; atuação em cursos de graduação, disciplinas que leciona; atuação em cargos de gestão, entre outros aspectos. Ou seja, trata-se de um importante documento, de caráter acadêmico, que permite identificar os percursos profissionais de professores(as) universitários(as).

⁷ A Plataforma Lattes é uma base de dados virtual que hospeda os currículos de todos os pesquisadores com atividade ou que tiveram atividade no Brasil, ou seja, desde alunos de graduação até cientistas e professores(as) com longa carreira. A Plataforma Lattes foi desenvolvida e é mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão ligado ao Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), um dos principais fomentadores da pesquisa brasileira. O nome dado à Plataforma e também aos currículos acadêmicos dos pesquisadores brasileiros existe em homenagem ao físico curitibano e descendente de italianos Césare Mansueto Giulio Lattes, mais conhecido como César Lattes. Entre tantos projetos, Lattes é mais conhecido pela descoberta do méson π ou pión, uma partícula localizada entre o elétron e o próton que trouxe avanço para o conhecimento da estrutura atômica e para os estudos de radiação. Fonte: CNPq. Histórico.In. Memória CNPq, sd. <http://memoria.cnpq.br/web/portal-Lattes/historico> acessado em 02/03/2023.

Ao usar o currículo Lattes como fonte de pesquisa, tenho consciência de que constam apenas as informações produzidas pelo autor, que é responsável pelas informações ali lançadas. André Cellard (2012) entende os documentos escritos como fontes que auxiliam a compreensão de fatos, acontecimentos, assim como as mobilizações de grupos sociais.

O diferencial analítico, usando como critério de análise o currículo Lattes, é que todos, de acordo com a função que exercem atualmente, por meio da educação formal, obtiveram ascensão intelectual e profissional, o Lattes utilizado como fonte de consulta é algo que conta a história e o percurso profissional. Os(as) professores(as) e estudantes, muitas vezes, são avaliados pelos Lattes que possuem, pois é um instrumento de consulta pública. Entretanto, a entrevista permitiu avançar na compreensão de outros aspectos de seus percursos.

Em razão da pandemia ocasionada pelo coronavírus, as entrevistas foram pensadas dentro da metodologia de História Oral e ocorreram de forma remota, através de vídeo, seguindo os protocolos de segurança e o distanciamento social, de forma a não colocar em risco a saúde dos entrevistados e do pesquisador. Os(as) professores(as) foram entrevistados por meio de plataforma *on-line*. Após os(as) professores(as) concordarem com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), os encontros eram agendados e gravados para a transcrição das entrevistas. Com base nesses documentos, na entrevista e na análise do currículo Lattes, apresento os narradores da pesquisa.

Início com a professora Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, que nasceu em Jaguarão, de mãe professora e pai advogado. Ela tem duas irmãs que também são professoras. Graduada Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1995, ingressou no mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concluindo-o e, logo em seguida, ingressou no doutorado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2006.

Figura 5 — Professora Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher



Fonte: GODOY, 2018.

Atualmente, é professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁸, Coordenadora do UNIAFRO/UFRGS⁹ (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior). Coordenadora do PNAIC/UFRGS¹⁰, Membro do GT 26^a do TCE/RS¹¹, e atua, principalmente, nos seguintes temas: educação infantil, literatura infantil, educação antirracista, infância, texto e identidade e diferença. Gládis possui livros escritos na área de educação infantil, escrito em conjunto com Carmem Maria Craidy¹², em que as autoras procuraram olhar para a ação cotidiana dos educadores de creches e pré-escolas, buscando dialogar sobre as dimensões de educação e cuidado dessa prática.

Gládis se viu assumindo a questão racial como tema de suas pesquisas quando, ao se tornar professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹³, onde trabalha ainda hoje, seus alunos de estágio encontraram, nas salas de aula, problemas relacionados à questão racial. Ela foi marcada pela união entre ensino e extensão, na busca de uma educação antirracista. Recentemente, a docente começou a lecionar também no Programa de Pós-graduação em Educação, como declarou em entrevista no jornal da Universidade¹⁴.

Quanto aos demais entrevistados, começo pelo professor José Rivair Macedo.

Figura 6 — Professor José Rivair Macedo



Fonte: Imagem de Ramon Moser DEDES / PROREXT / UFRGS

⁸ Nível 4 trata-se de progressão funcional de avaliação da UFRGS referente à titulação acadêmica.

⁹ O UNIAFRO é um Curso de Aperfeiçoamento, voltado à Política de Promoção e Igualdade Racial na Escola, ofertado pela Faculdade de Educação, com apoio da Secretaria de Educação a Distância e do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – site: <http://www.ufrgs.br>.

¹⁰ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

¹¹ O grupo de trabalho interinstitucional intitulado “GT 26-A”, constituído de representantes de diversas instituições governamentais, com o objetivo de analisar tecnicamente a educação da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas

¹² Doutora em Educação, Professora titular da área de Educação Infantil, graduada em Pedagogia, com ênfase em educação infantil, possui livro escrito com Gládis: Educação Infantil: Pra que te quero? Editora: Penso, 1ª edição - jan 2001.

¹³ Comentário em entrevista Gládis, 2022

¹⁴ Jornal da Universidade. Secretaria de Comunicação Social/UFRGS. <https://www.ufrgs.br/jornal/Gládis-kaercher-paixao-por-ensinar/>

José Rivair Macedo nasceu em Minas Gerais (MG) e se mudou muito cedo para São Paulo (SP). Ele tem doze irmãos e possui Licenciatura em História pela Universidade de Mogi das Cruzes, em 1985, e doutorado em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), em 1993. Atualmente, é Professor Titular no Departamento de História da UFRGS, professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, pesquisador do CNPq desde 1995, com Bolsa de Produtividade em Pesquisa. Também, ele coordena a Rede Multidisciplinar de Estudos Africanos do Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados da UFRGS. Foi membro da diretoria da Fundação Bienal do Mercosul (2017-2020).

Atua na produção e divulgação do conhecimento da história das sociedades africanas e possui vários livros publicados, como: *História da África* (2014), *O pensamento africano no século XX* (2017) e *Dicionário de História da África, séculos VII-XVI* (2017). É coordenador do projeto de cooperação entre a UFRGS e a Secretaria de Educação Continuada, Educação e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD-MEC) — o que resultou na produção do vídeo documentário *Viajando pela África com Ibn Battuta* (2010). Realizou estágio sênior da CAPES junto à Universidade de Lisboa.

Figura 7 — Professor Mauricio dos Santos Ferreira



Fonte: PÓS..., c2022.

O Professor Maurício dos Santos Ferreira, natural de Esteio, tem dois irmãos, possui formação em Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), possui mestrado (2009) e doutorado em Educação pela UFRGS/PPGEDU (2015). Atua como Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Tem experiência em Recursos Humanos e Gestão de Pessoas, além de ter atuado em algumas empresas privadas com assessoria em Gestão de Pessoas e Recursos Humanos. Também, ele se define como um pedagogo que atua em seleção de professores(as). Desde 2014, trabalha na UNISINOS como coordenador na modalidade de Ensino a Distância (EAD) e no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP)

UNISINOS/CAPES. Destaca-se pelo seu trabalho como pedagogo em espaços não escolares, como Analista de Gestão de Pessoas e processos de formação e desenvolvimento nas empresas. Sua experiência docente é voltada a instituições privadas, bem como atuou no gerenciamento de Recursos Humanos voltado à Pedagogia empresarial.

Figura 8 — Professora Cleusa Maria Gomes Graebin



Fonte: <https://perspectivaonline.com.br/category/entrevistas/feed/>

A professora Cleusa é natural de Jaguarão, mas se mudou, ainda criança, com a família para Rio Grande/RS, onde viveu em uma pequena vila de pescadores até a adolescência. Ela é filha única e possui doutorado (2004) e mestrado (1998). Graduada em História e licenciada pela Universidade La Salle (1995). Atualmente, é orientadora de doutorado, mestrado e pós-doutorado. Também é professora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, coordenadora do Museu Histórico La Salle (Universidade La Salle), e vice-líder do Grupo de Pesquisa Memória, Cultura e Identidade/CNPq.

Atua como Editora da Mouseion Revista Eletrônica. Além de ser pesquisadora voluntária do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul e membro do Conselho Municipal de Políticas Culturais de Canoas. Possui, também, experiência na área de História, com ênfase em História Cultural e Patrimônio Cultural, e atua, principalmente, nos seguintes temas: memória social, cultura e identidade, história da cidade, açorianos no Rio Grande do Sul, festas e celebrações, história e memória institucionais e empresariais, gestão de acervos e de instituições culturais, história local, ensino de história e história da educação.

Em uma primeira análise, podemos perceber que todos eles são pessoas destacadas em suas áreas de atuação profissional, são professores com experiência no ensino superior, alguns com mais de 20 anos de atuação e outros com trabalhos de extensão acadêmica. Dessa maneira, vamos conhecendo um pouco mais de cada um, por meio da pesquisa e de seus trabalhos escritos, artigos, revistas e livros ou nas entrevistas a veículos de comunicação. O campo da área de

conhecimento dos professores é o da área de Ciências Humanas, de modo que dois professores têm licenciatura em História e os outros dois têm licenciatura em Letras e Pedagogia.

Possuem, em comum, Gládis e Cleusa, os locais de nascimento, ambas são de Jaguarão e se mudaram bem cedo de suas cidades, quando vieram morar perto da capital, Porto Alegre. Rivair veio de São Paulo e adotou a região de Porto Alegre, fixando residência com a família. Maurício é morador de Esteio, região metropolitana, próximo à Canoas, onde vive Cleusa.

Para dar suporte a este trabalho de produção do material para pesquisa, busquei apoio nos ensinamentos de Alberti (2013), passo pelos passos que ela descreve, como a escolha do método, escolha dos entrevistados, escolha dos números de entrevistados, tipo de entrevista, cronograma de trabalho, gravação e a transcrição da entrevista. Foi possível, dessa maneira, fortalecer a metodologia aplicada.

3 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Essa pesquisa analisa os percursos de quatro professores(as) negros(as) no ensino superior no Rio Grande do Sul, cujo cerne são as suas memórias, com enfoque étnico-racial. Para atingir o objetivo a que me propus, foi necessária a leitura de autores que dialogassem epistemologicamente com a pesquisa a respeito da história da educação, memória, intelectuais, profissão docente e questões étnico-raciais. Assim, apresento algumas ideias com as quais tive contato nesse tempo durante o curso de mestrado. Tais enunciados me auxiliaram na construção da dissertação, pelos diálogos que procurei fazer.

Primeiramente, localizo esta pesquisa no campo da História da Educação. Ele é amplo e nos permite possibilidades investigativas por meio da memória, como menciona Almeida (2009). Uma grande ajuda veio da leitura e das sugestões de Nóvoa (2015), em *Cartas a um historiador* que, de forma ordenada no texto, vai guiando como o pesquisador deve conduzir a sua pesquisa. Já no início, faz uma citação que acredito que se aplica à dissertação: “Errem, sejam preguiçosos e irrelevantes; e pensem no vosso trabalho como um esforço para equilibrar os valores da verdade, da justiça e da beleza”¹⁵. É por esses caminhos trilhados que percorremos a pesquisa. A experiência de estudo no mestrado vai muito além do que foi aqui exposto. Então, faço a opção de trazer conceitos, amparados em autores em que procuro dar sustentação à problematização das questões propostas pela dissertação.

3.1 SITUANDO A PESQUISA NO CAMPO HISTORIOGRÁFICO

Durante o mestrado, aproximei-me ao máximo de postulados da teoria da História, procurando construir diálogos entre diferentes pensadores, na perspectiva de iluminar a pesquisa. Entendo que este estudo não busca a chamada “verdade absoluta” a respeito das trajetórias dos professores(as) negros(as), pois não tem seu mote pela busca por uma verdade essencialista, mas, sim, busca-se, aqui, por meio da investigação, um efeito do real, a produção de uma narrativa verossímil, pois construímos versões da história, e não a história, como afirma Roger Chartier (2011). Nas palavras do historiador,

[...] qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para

¹⁵ LABAREE, David. A Sermon on Educational Research. *International Journal for the Historiography of Education*, v. 2, n. 1, 2012: 74.

entender as situações ou práticas que são o objeto da representação. (CHARTIER, 2011, p. 16).

O conceito de representação, abordado por Chartier (2011), é muito importante aqui na pesquisa, porque quando alguém narra seu passado, constrói-se uma representação, ou seja, é durante a entrevista, com o uso da História Oral, que acontece uma espécie de invenção do passado com os olhos do presente. Outro exemplo é o próprio currículo Lattes, ele é uma representação produzida para causar determinados efeitos, ou seja, evidenciar uma imagem positiva de si mesmo nos circuitos acadêmicos. Portanto, falar de memória é falar do conceito de representação e, por isso, esse conceito é fundamental nesse contexto da pesquisa, pois a memória que emerge na narrativa provocada pela entrevista é um modo de representar o tempo vivido. E a escrita do currículo Lattes representa a história *de sucesso* do professor, o que não deixa de ser uma representação.

Chamo a atenção para o que diz o historiador Jacques Le Goff (1996), ao descrever que todo documento é criado como uma mentira, trazendo a dimensão ficcional como qualquer outro documento, no qual podemos produzir algo que pareça com a verdade, evidenciando o processo de produção do pesquisador e da sua responsabilidade em construir versões do passado verossímeis, como também explica Chartier, mas com algum espaço para ficcionalidade. Demonstra-se que pode existir interesses em jogo, mas a pesquisa intenciona os efeitos da verdade (CHARTIER, 2008).

Um dos pensadores que conheci é Michel de Certeau. Em seu livro *A escrita da História* (1982), ele explica como se desenvolve a operação historiográfica, o lugar social, as práticas e a escrita. Nessa perspectiva, “[...] a operação histórica se refere à combinação de um lugar social que é como o historiador lida com as fontes e a própria história, de práticas científicas e de uma escrita” (CERTEAU, 2010, p. 66). Entendo, portanto, que a escrita é uma das partes mais sensíveis do pesquisador, em que se encarrega a tarefa de transpor ao papel todas as fases e conclusões resultantes desse processo.

Pensando na pesquisa, cabe destacar a importância do conceito de paradigma indiciário, de Carlo Ginzburg (1989). Para o autor, essa ferramenta permite ao historiador interpretar os vestígios do passado que nos chegam ao presente, entendendo-os como indícios, agindo quase como um investigador que procura pistas para o deslinde do seu caso. É assim que, de acordo com Ginzburg, deve agir o historiador. Em minha investigação sobre os(as) professores(as), busquei conseguir mais informações com base no material que eu dispunha em pesquisa prévia, e as informações encontradas na internet sobre eles. A maior fonte de informações foram os seus

currículos Lattes, nos quais extrai detalhes e indícios que ajudaram a compor o roteiro de entrevista e permitiram que eu melhor compreendesse a construção de suas intelectualidades.

Continuando a pensar nos autores que me ajudaram na construção da pesquisa, destaco o que Albuquerque Jr. (2019) nos convida a refletir sobre a escrita da História e sobre inventar novos usos e sentidos para o passado, incentivando historiadores a repensarem a suas práticas e adotarem um abandono às convenções que marcam a tradição historiográfica. Equipara-se o profissional da história a um tecelão, historiador como artesão das temporalidades:

[...] a história nasce como este trabalho artesanal, paciente, meticuloso, diuturno, solitário, infundável que se faz sobre os restos, sobre os rastros, sobre os monumentos que nos legaram os homens que nos antecederam que, como esfinges, pedem deciframento, solicitam compreensão e sentido. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 30).

A forma com que esse historiador faz analogias no texto é surpreendente, em dado momento, ele equipara o historiador a um cozinheiro do tempo: “[...] aquele que traz para nossos lábios a possibilidade de experimentarmos, mesmo que diferencialmente, os sabores, saberes e odores de outras gentes, de outros lugares, de outras formas de vida social e cultural” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 32). Assim, posso dizer que estou “saboreando” a escrita da dissertação, peço desculpas se por acaso, “errar no tempero”, “salgar” demais com algum argumento ou “apimentar” a discussão em temas mais “acalorados” que acabam cozinhando o meu trabalho, mas cuido para não passar do ponto, uso o tempero dos teóricos e vou procurar fazer a apresentação desse cozimento de saber histórico, no fogo da sabedoria desses grandes historiadores.

Naturalmente, a aproximação do campo temático da História da Educação, da linguagem histórica, da função do historiador e de sua responsabilidade vão “tecendo nexos”, parafraseando o título do livro de Justino Pereira de Magalhães (2004) nos modos como começo a compreender os entrelaçamentos entre essas questões.

Agora que falamos sobre discussão teórica, passo a dialogar sobre a memória do ponto de vista histórico e metodológico da história oral usada na pesquisa. Procuro enfatizar, na discussão teórica da pesquisa, os principais conceitos de intelectuais de educação, essas referências voltarão ao texto nas análises. Por ora, passo a descrever: professores(as) como intelectuais da educação, educação das relações étnico-raciais e a abordagem historiográfica.

3.2 PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS DA EDUCAÇÃO

As categorias profissionais, ligadas ao magistério são vistas a partir do grande leque que abarca as denominações intelectuais. Abriu-se uma senda produtiva que se enriqueceu com novas perspectivas teóricas, cada vez mais presentes com as articulações de trajetórias de intelectuais. Por essa via, muitos sujeitos foram trazidos, transformando o que chamamos de intelectuais da educação. Nesta seção, apresento os sujeitos da pesquisa como intelectuais da educação, de acordo com Alves (2019) e das contribuições de Sirinelli (2003) para a história dos intelectuais da educação. A partir das proposições desses autores, procuro identificar os quatro professores(as), como intelectuais, tendo em vista os desdobramentos desse conceito, por meio de suas heranças familiares, escolarização, formação acadêmica, capacidade de engajamento e redes de sociabilidade. Ou seja, as leituras que fiz me permitem compreender que a intelectualidade não é algo que é dado a priori nas trajetórias, mas, sim, construída tendo em vista as interrelações entre esses fatores.

Entendo que os(as) professores(as) selecionados para a pesquisa exercem uma profissão de aspecto importante socialmente e busco me referir a eles os categorizando como intelectuais, estudando os seus itinerários. Alves (2019) comenta que “[...] os intelectuais, na sua dupla dimensão de mediação e engajamento, aparecem como figuras de destaque na arquitetura e sedimentação das culturas políticas associadas às diferentes gerações” (ALVES, 2019, p. 36)

Na construção da pesquisa, emergiram narrativas que provocaram o estranhamento e a vontade em compreender como se constrói a intelectualidade de um professor, como alcançaram essa condição em seus percursos de vida e profissionais, como se tornaram reconhecidos em suas áreas de atuação. Portanto, seus itinerários, os lugares que frequentaram, onde estudaram, suas parcerias de estudo e trabalho são categorias que permitem melhor compreender a intelectualidade de cada um.

Para o estudo desses itinerários, na pesquisa, procuro evitar uma projeção, busco elementos que permitam dizer, com alguma segurança, como se tornaram professores(as), observando as suas trajetórias. A reconstrução de itinerários foge à simplificação do acaso, foge à ideia ingênua de acreditar que o caminho *já estava pronto*, para ser seguido. Por isso, a importância de contextualizar cada trajetória.

Entendo que os quatro professores(as) que alçaram essa condição são formadores de outros(as) professores(as), pois atuam em cursos de licenciatura, são engajados em causas acadêmicas, sociais e políticas, como veremos nas páginas seguintes. Seus itinerários, nesta

pesquisa, podem ser observados pela análise do currículo Lattes, que traz detalhes da posição intelectual, e pelas narrativas das entrevistas. Posso inferir, também, que dentro da rede de sociabilidade de cada professor, temos a questão racial que atravessa a pesquisa, na qual todos, seja de forma direta ou indireta, estão inseridos ou tiveram algum episódio durante a sua trajetória profissional que envolvem alguma questão racial, que entendo como uma forma de engajamento ligado à rede de sociabilidade, por meio da convivência com colegas de trabalho e alunos.

De acordo com Alves (2019), os itinerários de formação se imbricam à rede de sociabilidade, embora guardem distinções enquanto categoria de análise. Os itinerários acompanham as trajetórias individuais, enquanto as redes de sociabilidade emergem dos encontros das práticas coletivas e de identidade grupal, exercidos nos escritos em parcerias, encontros acadêmicos e atividades de extensão universitária.

Nesse sentido, cabe identificar as representações, assim como as práticas docentes e dos itinerários desses(as) professores(as) que possibilitam a presença no grupo social a qual pertencem, como a correspondência, que termina com a última categoria que é geração, dependendo da época e os ambientes que frequentam, como correspondência e troca de informações da área de atuação, interação com outros pesquisadores e publicações em periódicos,

Dentre os(as) professores(as) pesquisados, todos trazem um protagonismo, têm destaques em suas áreas de atuação e nas trajetórias marcadas pelo campo de possibilidade, que aparece na pesquisa em forma de representação, utilizando o conceito de G. Velho (2003), dentro do campo de possibilidades de cada um dos(as) professores(as), como veremos a seguir.

Para avançar no estudo dessas trajetórias, é importante trazer para o debate do conceito de “campo de possibilidades” (VELHO, 2003). Segundo o autor, essa ideia se apresenta nas possibilidades que nos são oferecidas, desde as origens familiares, a formação escolar, das oportunidades de trabalho, lazer ou opções políticas, tudo isso se articula na produção das intelectualidades.

Especificamente pensando no conceito de redes de sociabilidade, trata-se de um desdobramento da categoria de intelectual proposto por Sirinelli (2003), importante para a compreensão do pensamento dos intelectuais em questão. A partir da perspectiva desse autor, tais redes, também chamadas “estruturas de sociabilidade”, constituem uma ferramenta explicativa para compreender a organização e a dinâmica do campo intelectual com suas amizades, vínculos, parcerias de trabalho e tomadas de posição e projetos sociais, conforme descreve Grejo (2009), em um artigo entre o científico e o político, ao explicar o conceito de redes de Sirinelli. Então, vemos na pesquisa que o trabalho desses(as) professores(as) também é desenvolvido em parcerias acadêmicas de acordo com as suas redes/estruturas de sociabilidade. Portanto, considerando as perspectivas da categoria de intelectuais descritas por Sirinelli, em

diálogo com Alves (2019), podemos compreender os fenômenos intelectuais como situados no cruzamento do cultural, do político e do social, além de examinar o lugar social e profissional dos agentes na sua relação com suas ações e produção intelectual.

Os quatro professores(as), sujeitos da pesquisa, identificam-se nas categorias de análise de Sirinelli, de acordo com Alves (2019), todos eles possuem engajamentos no sentido de produção cultural, itinerários intelectuais, que diz respeito aos percursos até chegarem ao ensino superior, percorrem caminhos intelectuais. Nesse grupo, inserem-se professores(as), mas, também, outros indivíduos que tenham marcado intelectualmente o sujeito em formação.

Dessa maneira, procurei apresentar os quatro professores(as) como intelectuais da educação, categorizando-os a esse nível de acordo com os seus percursos de vida e objeto da pesquisa, como professores(as) ativos em suas áreas e de forte relevância social no meio em que atuam.

3.3 A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL QUE ATRAVESSA A PESQUISA

A importância, dentro da pesquisa de temática étnico-racial, de proporcionar a valorização da cultura afro-brasileira, às vezes tão esquecida e reduzida a debates menores, é necessária, além do fato de podermos discutir, em nível acadêmico, o que podemos fazer por meio dessas discussões. Na disciplina Seminário Especial – Produção de Conhecimento III, consegui me aprofundar mais sobre a temática étnico-racial, entendendo questões sobre o colonialismo e sua influência sobre o racismo. Para que possamos avançar nessas questões, ainda temos metas a serem alcançadas, como as discussões sobre cotas, preconceitos e racismo. Nesse sentido, “Avançamos muito com as políticas de ações afirmativas, [...], porém precisamos reconhecer que ainda vivemos numa sociedade marcada pela desigualdade, também do ponto de vista étnico-racial” (MEINERZ, 2017, p. 72).

A citação de Meinerz (2017) nos chama a atenção sobre o fato de que o tema das Ações Afirmativas, racismo e preconceito não deixam de aparecer e de que quando eles somem das rodas de discussão, isso acontece por conta do apagamento, em que se opta pela alternativa de deixar de falar sobre o assunto. As leituras de Abdias do Nascimento (Brasil, 1914-2011), na disciplina, foram fundamentais para apropriação de alguns termos, como o de *aquilombar-se*, no sentido de agrupar-se, e o de *panafricanismo*, com o sentido de união de todos os povos da África, o que dá a ideia de que a luta dos negros é universal, mesmo que estejamos em diferentes países. Abdias nos traz reflexões e provoca inquietações do ponto de vista racial, como o que é descrito em seu livro *O genocídio do povo brasileiro: processo de um racismo mascarado* (2016). Esse

conceito de racismo mascarado norteia as discussões raciais no Brasil, porque, ao negar a existência de racismo, deixamos de discuti-lo.

As leituras de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e de Grada Kilomba me ajudaram a construir o conhecimento necessário para a epistemologia racial, pois estudar as questões étnico-raciais é diferente de as discutir em uma roda de amigos ou de vivenciá-las no dia a dia, algo que no livro de Kilomba (2019), é demonstrado. Portanto, essas leituras foram importantes na composição da pesquisa de forma epistêmica.

Na pesquisa, ao defrontar-se com o tema étnico-racial voltado à educação, gostaria de fazer referência à Lei n. 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, como forma de reparação histórica e para combate ao racismo com a inserção no debate em sala de aula, por meio do estudo da cultura e história da África. Acredito que foi com esse mesmo intuito que a Lei foi reeditada com número 11.645/08 e, a ela, acrescentou-se “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” – considerada o principal instrumento na luta contra o racismo na Educação.

A luta do povo negro e de seus descendentes por um espaço digno na cultura e na educação é antiga, estar em pé de igualdade, como ao que foi oferecido aos brancos imigrantes que aqui vieram. No Brasil, o racismo velado provoca alijamento e o apagamento da participação do negro na história cultural e na construção do país.

Entendo que esses alijamentos e apagamentos desembocam na falta de professores(as) negros(as) nas universidades, porque os jovens negros estudantes vêm sofrendo um esquecimento proposital, que os afastam dos bancos escolares e, conseqüentemente, do acesso à universidade. Desse modo, depende-se de políticas sociais inclusivas para reparação. Os(as) professores(as) pesquisados(as), como veremos mais adiante, têm engajamentos ligados às temáticas étnico-raciais, por isso, a própria presença deles no meio acadêmico já é uma afirmação de que é possível chegar até o ensino superior.

Nas palavras de Abdias do Nascimento, “O Brasil é um país dos índios, construído por negros em benefício de brancos” (NASCIMENTO *apud* KANTER; MACHADO, 2015), e a Lei 11.645/08 contempla negros e índios. Desse modo, esses reflexos de uma educação colonialista respingam também na educação até hoje, em que nós, negros, lutamos para não sermos discriminados, excluídos, esquecidos, o que dá a sensação de não pertencimento do processo (projeto) social. Entretanto, um dos principais, senão o mais importante, elementos transformadores para isso é a educação.

A escritora Adichie (2019), em seu livro *O Perigo de uma História Única*, relata que, ao escutarmos ou estudarmos somente uma versão da história, passamos a incorporá-la. Então, isso

representa, até mesmo, um perigo cultural, pelo fato de aprendermos muito da cultura dos europeus, nossos colonizadores, e, por isso, às vezes a nossa história ser deixada de lado.

Kilomba (2019) afirma que o seu livro *Memórias de Plantação*, foi escrito para entender “quem eu sou” e refere-se a si mesma como mulher negra vivendo na Europa (Alemanha), onde foi fazer o seu doutorado. *Memórias da Plantação* é uma compilação de episódios cotidianos de racismo, escritos sob a forma de pequenas histórias psicanalíticas. Ela também refere muito a questão do colonialismo e de como isso influenciou nossas práticas de racismo, pois, mesmo inconscientes, acabamos por repetir essas atitudes.

Outro ponto importante que está no início do livro de Kilomba. Nele, é discutida a escrita/origem/etimologia da palavra ‘negro’, o que nos leva a novas narrativas, mesmo submetidos à língua e linguagens hegemonicamente colonizadas. Na página 49 do seu livro, por exemplo, a autora, dialogando com Spivak, lembra que, por não recuperarmos, pela pesquisa, o ponto de vista do subalterno em sua totalidade, construímos uma narrativa a partir desse desafio e na responsabilidade que temos na luta antirracista, referindo-se ao livro *Pode o subalterno falar?* de Gayatri Spivak (2010).

Todo o texto é cheio de caminhos potentes para a explicitação do racismo cotidiano, que está presente nas pesquisas interraciais no campo da educação. E, nesse aspecto, pode, a educação, ser agente transformador, moldar novas ideias, igualar, mostrar essas mazelas e nivelá-las de uma forma equânime, com o diálogo dessas questões, não omitindo, mas emergindo a figura do negro que sempre esteve presente na sociedade, mas que, por questões culturais, foi relegado à invisibilidade e ao esquecimento.

Dentro das discussões que a dissertação propõe, no campo da pesquisa em História da Educação, as reflexões são também no campo étnico-racial voltado à educação. Entendo que, pelo simples fato da Lei 10.639/2003 existir, já há uma confirmação, até mesmo no sentido de reparação histórica, em relação ao negro e a sua contribuição na sociedade brasileira para a construção do país. Essas ações educacionais refletem na população negra, seja na identificação étnica ou como contribuição nas políticas afirmativas, reforçando a ideia de uma escola e de práticas pedagógicas que insiram a diversidade, que promovam reflexão e mudança de postura de combate ao racismo e à discriminação. Nesse sentido, os(as) professores(as) aqui pesquisados(as), de forma direta ou até mesmo indireta, já fazem, por meio de seus trabalhos, essa política inclusiva e antidiscriminatória.

A temática étnico-racial aparece na pesquisa porque todos os(as) professores(as) entrevistados(as) são negros(as), e de modo decorrente dessa condição, chama-se a discussão à abordagem racial e aos demais temas que ela agrega, que aparecem na pesquisa como discriminação e episódios de racismo, além da situação do negro na educação com uma

abordagem histórica. A pesquisa pretende investigar em que medida o preconceito racial influenciou, ou não, nos percursos de vida desses(as) professores(as). Assim, procuro fazer contrapontos nesta seção com os autores que li e que fundamentaram este capítulo. Sendo assim, cito Abdias do Nascimento, que na minha visão foi um dos percursores do Movimento Negro e da luta antirracista no Brasil.

Deste modo, a temática étnico-racial não podia ficar de fora da pesquisa, do mesmo modo que não posso falar de professores(as) negros(as) sem citar um pouco da história dos negros e de como eles se constituíram, ao longo do tempo, nesse deslocamento da história entre a África e o Brasil. Outras autoras contemporâneas, como Grada Kilomba e Petronilha B. Gonçalves e Silva, também fazem parte desta seção. Assim, finalizo ao destacar a Lei n. 10.639/2003 que, na minha visão, trouxe, ao palco das discussões, a temática racial para salas de aula, ao incluir, no currículo oficial da educação básica, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, reacendendo a lembrança de um tema tão importante, o que marca um gesto de política pública afirmativa para a população negra.

As políticas afirmativas, em que se criaram a Lei de Cotas e a promulgação da Lei n. 10.639/2003, estabelecem 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 na escolarização e como disciplina. Nesse sentido, um dos intuitos dessas disciplinas na grade curricular era o de diminuir o racismo por meio do debate em sala de aula e através da inserção da disciplina que estuda a cultura e história da África.

3.4 OUTROS ESTUDOS QUE DIALOGAM COM A DISSERTAÇÃO

Para a pesquisa, que tem por objetivo analisar quatro itinerários docentes, considerando os percursos formativos dessas pessoas, suas histórias familiares, as memórias da escolarização, passagens que marcaram suas vidas, os episódios de preconceito e de racismo, as alegrias e dissabores enfrentados ao longo dos anos, é preciso considerar a produção acadêmica já desenvolvida sobre o tema em questão. Certeau (2008) chama essa etapa da pesquisa de “[...] estado da questão” (CERTEAU, 2008, p. 63), pois é uma problemática explorada pelo grupo e pelos pontos estratégicos, que, com os pontos avançados e vazios determinados, fazem a pesquisa, preenchendo as lacunas do pesquisador. Assim sendo, foram consultados, no período compreendido entre 2014 e 2021, junto ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as produções científicas no tocante às trajetórias de professores(as) negros(as) no ensino superior e aos percursos de professores(as) negros(as) no ensino superior.

Em complementação a essa busca, examinei os bancos de dados de diferentes instituições de ensino superior no Brasil, periódicos de História da Educação e a Revista Brasileira de Educação Brasileira – ANPED. Entretanto, encontrei poucas pesquisas no campo da História da Educação. Para tal levantamento, utilizei-me dos descritores: trajetória de professores; história de professores negros; percurso de professores negros no ensino superior; percursos de professores negros; itinerários de professores negros.

Com vistas a amplificar o diálogo com outras áreas, apresento os estudos localizados que julgo serem pertinentes à pesquisa. Os estudos aqui apresentados tiveram, como principal critério, ter uma proximidade com a temática do projeto, caso contrário, tornaria o trabalho excessivamente disperso. Os resultados dessa investigação foram esquematizados no quadro a seguir.

Quadro 1 — Mapeamento dos estudos

Fonte/ Tipo	Autor	Título	Tipo	Instituição/Ano de Publicação	Palavras- chave do trabalho
CAPES	Tereza Josefa Cruz dos Santos	Trajétórias de professores universitários negros em Mato Grosso	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso/2002	Trajétória de professores negros
CAPES	Normélia Ondina Lalau de Farias	Trajétórias de docentes negros/as universitários: desafios entre a presença e o reconhecimento a partir das relações raciais no Brasil	Dissertação	Universidade do Extremo Sul Catarinense/201 8	Trajétória de professores negros
CAPES	Mara Fernanda Chiari Pires	Negros e educação: as trajetórias e estratégias de dois professores da Faculdade de Direito de São Paulo nos séculos XIX e XX	Tese	Universidade federal de Minas Gerais/2020	Trajétória de professores negros no ensino superior
CAPES	Simone dos Reis de Paula	Trajétórias de jovens negros egressos do ensino superior e desigualdade social	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo/2017	Trajétória de professores negros no ensino superior
CAPES	Anandra Santos Ribeiro de Oliveira	Percursos (Im)prováveis: estudantes das camadas populares que chegam ao Ensino Superior	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto/2016	Percurso professores negros no ensino superior

Fonte: Elaborado pelo autor

Aqui, destaco as produções que deram suporte à pesquisa para produzir a dissertação, como, por exemplo, a dissertação de Tereza Josefa Cruz dos Santos (2002), da Universidade Federal do Mato Grosso. Nesse estudo, a autora traz algumas semelhanças com o objeto de pesquisa trabalhado. Entretanto, respeitadas as devidas proporções, o texto da autora apresenta diferenças com a realidade aqui dos(as) professores(as) do Sul do país com acesso ao ensino superior. As semelhanças operam na dificuldade desses(as) professores(as) que relatam seus percursos e a ocupação em ambientes acadêmicos.

No que se refere aos processos de construção subjetiva dos professores(as) negros(as), Farias (2018) traz o cerne da sua pesquisa para os professores(as) negros(as) e negras no decorrer das suas trajetórias como sujeitos e como docentes. Nesse sentido, a pesquisa de Farias foi referente às experiências dos sujeitos, suas memórias expressas durante as conversas no momento da entrevista por meio da técnica do grupo focal. Para atingir seu objetivo, ele passou a analisar as percepções de professores(as) negros(as) e negras das suas trajetórias como sujeitos e como docentes. Nessa perspectiva, ele realizou as releituras a respeito da história dos negros/as do Brasil desde as questões voltadas ao tráfico de pessoas africanas que foram escravizadas até o processo de abolição. Em sua investigação, ele apresentou, também, as questões relativas ao que definimos como preconceito, discriminação racial, negritude e identidade na contemporaneidade. Dessa forma, buscou elaborar um percurso metodológico que pudesse nos ajudar a compreender as construções identitárias de professores(as) dessa universidade, do ponto de vista das experiências do tornar-se negro, bem como aquelas ligadas ao preconceito na forma do racismo, vivenciadas por eles enquanto sujeitos e docentes.

Pires (2014) foca a sua pesquisa em negros e educação, usa a abordagem de trajetória e táticas de dois professores da Faculdade de Direito de São Paulo, nos séculos XIX e XX, e traz a abordagem da história da engenharia de exploração e subjugação do trabalho negro no Brasil. A pesquisa de Pires se assemelha com a minha no sentido de pesquisar trajetórias, também de professores(as), mas, no caso de Pires, que, no século XIX, tornaram-se professores(as) da academia Jurídica de São Paulo, em pleno período escravocrata. Nesse sentido, a pesquisa permitiu construir a trajetória marcada pela ascensão educacional e social, bem como quais foram as estratégias empregadas pelos dois professores.

Paula (2017), em sua dissertação, trata da trajetória de jovens negros egressos do ensino superior e da desigualdade social. Em sua abordagem acadêmica, Paula (2017) procura pesquisar jovens, diferenciando-se das demais pesquisas. Nesse trabalho de investigação, tratou-se de verificar a trajetória social e escolar de cinco negros egressos do ensino superior da Universidade Zumbi dos Palmares, especificamente do curso de Administração de Empresas. Buscou-se verificar como ocorreu a trajetória social e escolar desses egressos, a escolha do curso realizado,

Administração de Empresas, questionando se o curso possibilitou sua inserção profissional e social. Para tanto, foi verificada e analisada a trajetória social e escolar de cinco egressos pertencentes ao curso superior de Administração de Empresas, dos anos de 2010 a 2014, sendo esse o foco da pesquisa. Os objetivos da pesquisa de Paula (2017) foram os de caracterizar os sujeitos quanto às suas condições socioeconômicas, investigar a trajetória social e escolar de cinco egressos pertencentes aos anos de 2010 a 2014 de conclusão do curso de Administração de Empresas, da Instituição de ensino superior Zumbi dos Palmares, e as razões que os levaram a escolher esse curso e essa instituição privada, além de verificar, na perspectiva dos cinco egressos, se o curso de Administração de Empresas contribuiu para alcançarem sucesso profissional, social e econômico. Por último, a pesquisa indica que os cinco entrevistados admitiram que a graduação no curso de Administração de Empresas contribuiu para que alcançassem certa ascensão social. Por outro lado, a ideia de que esses egressos não tiveram condições socioeconômicas para adentrar em outro curso, por serem negros e por não terem frequentado as melhores escolas na educação básica, desse modo, eles não tiveram livre escolha de cursos no ensino superior.

Entre as pesquisas, encontrei a de Oliveira (2016) que trata de Percursos (Im)prováveis de estudantes das camadas populares que chegam ao ensino superior. Nessa dissertação, em seu resumo, vemos que a pesquisadora procurou dados sobre a longevidade escolar de alunos oriundos das camadas populares desde a década de 1960, no exterior, sendo que, no Brasil, em específico, as pesquisas iniciaram-se na década de 1990. Dando sequência, a pesquisa objetivou investigar as estratégias que possibilitaram a longevidade escolar de alunos das camadas populares que ingressaram em uma universidade pública em Ouro Preto/MG pelo sistema de cotas.

A descoberta de outros elementos explicativos que, ao serem analisados, deram origem às categorias práticas religiosas, valorização do estudo e incentivo ao contato com a cultura escrita. Em sua pesquisa, também foi analisado o porquê de estudantes de origem humilde não chegarem ao ensino superior, através da análise das trajetórias.

A partir desses buscadores, foi possível ler os trabalhos de outros pesquisadores que dialogam com a pesquisa. Todos eles trazem sujeitos de pesquisa que são professores(as) e trajetórias pessoais e profissionais, seja pesquisando professores(as) negros(as), episódios de racismo e questões étnico-raciais aparecem em seus percursos, a percepção do preconceito e discriminação racial. A educação é um dos elementos que contribui para a ascensão social — nas pesquisas destacadas, isso fica bem caracterizado e destacado, somando-se a outros fatores sociais, como influência de família, amigos, redes de sociabilidade, entre outros, as diferenças

entre o sucesso escolar entre alunos negros e brancos são grandes, por isso é importante poder analisar essas trajetórias.

4 OS NEGROS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

“A escola, melhor dizendo, a escolarização, é um valor para a comunidade negra”.
(SILVA, 2015, p. 10).

A mensagem da epígrafe chama a atenção para o significado da escola para as pessoas negras. A autora ainda explica: “Não é um abrigo, mas um instrumento para fazer conhecido e reconhecido um povo, o nosso povo negro, e sua luta” (SILVA, 2015, p. 11). Também comenta sobre a ausência de um professor negro durante a sua vida escolar: “Eu nunca tive um professor negro, do primário ao doutorado” (p. 38).

Nesta seção, pelo viés da história da educação, veremos que a população negra brasileira se configura como uma situação de exclusão e marginalização, acarreta e se reveste em diferentes formas de exclusão. Essa discussão interessa à pesquisa devido ao fato de os(as) professores(as) pesquisados(as) terem feito toda a sua formação profissional advinda de escolas públicas, até alcançarem o ensino superior. “O êxito de um negro não pertence somente a ele, mas a toda a comunidade” (SILVA, 2015, p. 143). Essas palavras vêm ao encontro da temática desta pesquisa, que procura problematizar a diminuta presença de professores(as) negros(as) no ensino superior. A relevância da escrita deste capítulo vem da necessidade de compreender a história da educação das pessoas negras, sobretudo pensando na escolarização, pois, como destaca Justino Magalhães (1996): “[...] a escolarização é um dos principais aspectos do processo de modernização da educação” (MAGALHÃES, 1996, p. 15)

Os autores que contribuem para o embasamento deste capítulo são Marcus Vinicius Fonseca (2016), Natalia Lacerda Gil (2021), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), Surya Aaronovich Pombo de Barros (2016), Carla Beatriz Meinerz (2017) e Eliane Peres (2020), considerando a abordagem contextual por uma perspectiva historiográfica educacional, entre outros autores. A escolha desses(as) autores(as) se deve ao fato de eles serem professores(as) com pesquisas em temáticas étnico-raciais, escolarização dos negros e exclusão escolar da população negra do ponto de vista historiográfico.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que fala sobre relações étnico-raciais, práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e direitos humanos (UFSCAR), e Surya Aaronovich Pombo de Barros (UFPA), atua nas áreas de Política Educacional, História da Educação e Relações Raciais e Eliane Peres (UFPEL), com pesquisa em história da alfabetização,

história da cultura escrita e aprendizagem da leitura escrita entre negros e negras escravizados no Brasil.

Sobre a presença do negro na escola, Fonseca (2007), ao analisar a questão a partir do livro *História da Educação brasileira*, de José Antônio Tobias (1972), demonstra o interesse pelo tema na História da Educação. Nas palavras de Fonseca (2009), a importância de tal novidade na área da pesquisa em História da Educação é a sua relação com a formação de professores:

A História da Educação não tem sido um campo privilegiado para a problematização e tratamento das questões relativas à população negra. No entanto, trata-se de uma disciplina matricial na formação de professores e na difusão de representações sobre o processo de constituição da educação no Brasil. O reconhecimento desta condição é imprescindível para a compreensão do padrão de entendimento que se a história da educação dos negros no Brasil estabeleceu na historiografia educacional brasileira, cuja principal característica é a promoção da invisibilidade dos negros. Isto se manifesta através de uma afirmação equivocada, mas recorrente e corriqueira, de que, no Brasil, os negros não frequentaram escolas. Em geral, esta afirmação é dirigida para uma caracterização dos períodos em que vigorou a escravidão e tem como pressuposto básico a ideia de que neste sistema a relação entre os negros e as escolas só poderia ser pensada em termos de uma exclusão. (FONSECA, 2009, p. 125).

Fonseca (2007), na introdução de sua tese doutorado, relata que há uma afirmação explícita, ou até velada, de que, no Brasil, alguns negros não frequentavam as escolas. Como ele mesmo percebe por meio da sua pesquisa, não é uma regra geral, mas em boa parte do Brasil, com algumas exceções, como é o caso do estado de Minas Gerais (FONSECA, 2007), no qual o autor pesquisou e dissertou fazendo essa constatação.

Surya Aaronovich Pombo de Barros (2005), dentro de uma perspectiva histórica, analisou a presença de crianças negras nas escolas públicas, relacionando essa presença com o discurso das elites intelectuais. Essas elites apontavam para a necessidade de se escolarizar a população pobre. A autora busca, ainda, evidenciar como se deu o interesse da população negra em ter acesso à educação e como o discurso das elites intelectuais influenciou, de fato, no favorecimento da presença de crianças negras nas escolas paulistas.

Meinerz (2017), em artigo sobre Raça, Racismo e Etnia¹⁶, articula o conceito de raça e sua fundamentação biológica, dentro do paradigma de raça inferior e raça superior, apresentado por Joseph Arthur de Gobineau, um dos mais importantes teóricos do racismo no século XIX e defensor da superioridade da raça branca sobre as demais (MEINERZ, 2017, p. 63). Seguindo o argumento de Meinerz, ela diz, no mesmo artigo, que, atualmente, é no campo das ciências sociais que podemos alargar os conceitos de raça/etnia para a compreensão dos fenômenos

¹⁶ Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

intrínsecos às relações sociais contemporâneas, balizados por valores como cidadania, justiça e ética.

Natália Gil (UFRGS) pesquisa sobre a forte exclusão escolar da população negra no RS e seus agenciamentos com abordagem sócio-histórica. As pesquisas determinaram que há uma forte exclusão escolar, especialmente em relação à cor/raça e à classe social. Entre as trajetórias dos(as) quatro professores(as) pesquisados(as), todas elas se inserem nos percursos históricos dos negros no Brasil. Desde a diáspora africana, todos os(as) quatro professores(as) carregam, em suas ancestralidades, o que refere Silva como “[...] as raízes da cultura brasileira que têm origem africana” (SILVA, 2011, p. 92), envolvidas entre os “[...] modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros”, e “[...] as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia” (SILVA, 2011, p. 92). A ancestralidade, aqui, também será retratada neste capítulo ao se falar em África, em negros, todos descendentes de alguma forma de africanos, que foram trazidos à força e escravizados, forçados ao trabalho que, de certa forma, construiu o Brasil e deu origem a todo o povo negro que aqui habita, cujos dados históricos e sociais são discutidos até hoje.

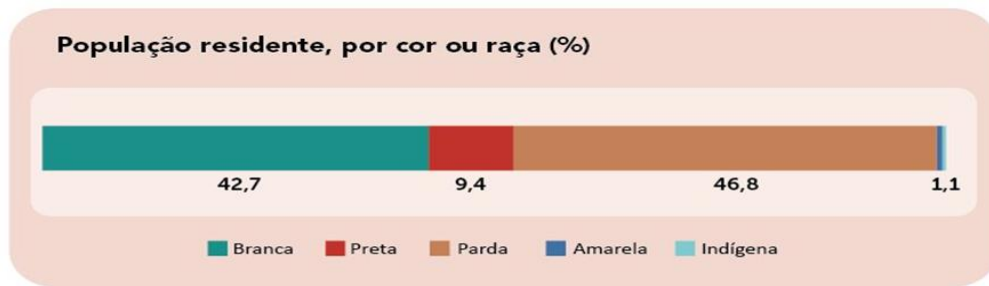
Portanto, aqui, busco dialogar sobre esse tema, iniciando com uma reflexão sobre dados estatísticos referentes à presença dessas pessoas nas universidades brasileiras. Dando continuidade à discussão, passo a apresentar outros dados estatísticos, analisando o que eles nos dizem a respeito da população negra e da escolarização. Nesta seção, em que analiso alguns aspectos da desvantagem entre grupos sociais de negros comparados com os de brancos, pretendo identificar, no grupo populacional preto ou pardo, aqueles mais vulneráveis.

No Brasil, temos 56% da população brasileira identificadas pelo Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) como negras. Já a população autodeclarada negra (pretos e pardos¹⁷) do Rio Grande do Sul totaliza 1.725.166 pessoas¹⁸, o que representa 16,13% dos habitantes do estado. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas.

Figura 9 — População por cor ou raça

¹⁷ O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela.

¹⁸ Fonte: IBGE - Censo Demográfico de 2010.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Fonte: Reprodução IBGE, 2019.

Quando o tema é escolaridade, a população negra está em desvantagem, uma vez que ela representa, no estado, um percentual pequeno de negros nas universidades. Esse percentual é equivalente a apenas 6,3% no ensino superior, quando comparado aos 16,4% dos brancos que cursaram o ensino superior completo até 2019. Observa-se que, com relação ao ensino superior, os números continuam caindo. Estatisticamente, de acordo com os dados do Censo de Educação Superior de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil tem mais de 8,6 milhões de pessoas matriculadas em instituições de ensino superior, mas apenas 613 mil se declararam pretas, o que corresponde a 7,12% do total.

Entretanto, tem ocorrido um aumento nas matrículas das universidades por estudantes negros, de acordo com IBGE, divulgado pela Agência Brasil (2019). Apesar dessa parcela da população representar 55,8% dos brasileiros, é a primeira vez que os pretos e pardos ultrapassam a metade das matrículas em universidades e faculdades públicas. A estatística mostra que a população negra está melhorando seus índices educacionais, tanto de acesso, como de permanência, apesar de ainda se manter bem atrás dos índices medidos entre as pessoas brancas. A proporção de jovens de 18 a 24 anos autodeclarados pretos ou pardos no ensino superior passou de 50,5% em 2016 para 55,6% em 2018.

Entre os brancos, a proporção é de 78,8%. Na mesma faixa etária, o número de pretos e pardos com menos de 11 anos de estudo e que não estavam frequentando a escola caiu de 30,8%, em 2016, para 28,8% em 2018, enquanto o indicador para a população branca é de 17,4% (IBGE 2019). Entende-se que a melhora das estatísticas sobre os negros nas universidades é consequência de políticas públicas, como as Ações Afirmativas, que, através da Lei de Cotas, proporcionaram o acesso e permanência da população preta e parda na rede de ensino.

Uma série de indicadores educacionais da população preta ou parda apresentou trajetória de melhora entre 2016 e 2018, tanto no resultado da escolaridade acumulada ao longo das gerações, quanto em decorrência de políticas públicas de correção de fluxo escolar e ampliação

do acesso à educação promovidas desde os anos 1990. No entanto, a desvantagem da população preta ou parda em relação à população branca continuou evidente.

De acordo com Gil e Antunes (2021), ao fazer a análise da exclusão da presença educacional da população negra, constata-se que eles estão em condição social desfavorável ou em estado de vulnerabilidade social. As desigualdades étnico-raciais reveladas nos índices estatísticos têm origens históricas e são persistentes, resistentes, até hoje, como no tema da relação entre o negro e a educação. A população negra possui severas desvantagens em relação à branca no que tange às dimensões contempladas pelos indicadores apresentados nas pesquisas e nos índices educacionais, tanto na educação como em condição social.

Em recente matéria de Zero Hora, foram levantados dados sobre a sub-representação dos negros no topo da pirâmide social. Esse levantamento sobre Desigualdade Racial no Rio Grande do Sul foi elaborado pelo laboratório da PUC/RS – Data Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)¹⁹. A equipe utilizou como fonte de informações a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com o levantamento de 2021, as taxas de pobreza e de extrema pobreza entre os negros do Rio Grande do Sul foram quase o dobro em comparação com as taxas verificadas entre pessoas brancas, enquanto os índices para os indivíduos auto identificados como pretos e pardos chegavam a 19,5% de pobreza e 4,3% de extrema pobreza. Contudo, entre os brancos, os números eram de 10,8% e 2,2%, respectivamente.

De acordo com o professor André Salata, coordenador do PUCRS Data Social, informa que esses dados enfatizam a manutenção e a estabilidade da desigualdade racial no RS ao longo dos últimos anos e chamam atenção para as grandes barreiras à mobilidade social que os negros encontram na sociedade gaúcha. Esses obstáculos, afirma, podem ser constatados em diferentes momentos da trajetória dessa população:

— Eles estão presentes, por exemplo, tanto nas chances de chegar aos níveis mais altos de ensino quanto na oportunidade de obter melhores salários no mercado de trabalho entre aqueles que conseguiram um diploma de Ensino Superior.

Salata argumenta que a diferença entre as taxas de pobreza se deve basicamente a dois fatores: a barreira de classe e a barreira racial.

— Em função da nossa herança escravista, os negros tendem a nascer em famílias com menos recursos econômicos, culturais e, como consequência, costumam acumular menos escolaridade. Soma-se a isso um efeito da discriminação racial. Vemos nos dados que há um processo de discriminação

¹⁹ PUCRS DATA SOCIAL é um laboratório de pesquisa focado em temas relacionados a desigualdades, pobreza e mercado de trabalho, composto por pesquisadores das áreas de Economia e Sociologia da PUCRS.

racial no mercado de trabalho. Então, o que se tem, na verdade, é um ciclo de desvantagens que afeta os negros – afirma o professor. (COSTA, 2022).

Os dados do levantamento mostram que, historicamente, a média de anos de estudo de pretos e pardos no estado se mantém mais baixa do que a dos brancos, o que reflete no nível de escolaridade atingido pelo grupo. O índice de negros que chegou a ingressar no Ensino Superior é de 16,7%, entre 2012 e 2021, enquanto o dos brancos é de 31,8% (COSTA, 2022).

Conforme os dados estatísticos e a análise dos percentuais da presença de pessoas negras nas universidades, um crescimento tem sido demonstrado pelos números, ainda longe do ideal, considerando que é a maior população do país. Com isto, busco identificar o processo de exclusão e inclusão da população negra no processo educacional brasileiro, assim como analisar a participação de grupos formados pela população negra, em busca de espaço na sociedade no campo educacional. A presença na universidade ainda é mínima, mas alguns progressos em relação a isso podem ser observados, por iniciativas como a da PUC-RS, que, de acordo com o seu Conselho Universitário, aprovou, dia 31 de maio de 2017, o estabelecimento de reserva de 30% de bolsas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), a cada semestre, para alunos pretos, pardos e indígenas. A identificação é feita por autodeclaração²⁰ do candidato e seguirá a designação do IBGE para o tema²¹.

Na sequência, entende-se ser importante buscar outros estratos temporais, com inserções no texto dos negros da África ao Brasil, até os tempos da escravização e o período pós-escravidão, terminando a seção com reflexões sobre as políticas afirmativas e a Lei de Cotas.

Com esses dados estatísticos, procurou-se examinar o que dizem diferentes pesquisadores acerca da escravidão e pós-escravidão. Em meio a essa discussão, buscou-se, também, trazer os processos de escolarização que, de diferentes modos, que também atingem a população negra.

Após trazer esses dados estatísticos sobre as posições da população negra no tempo presente, é chegado o momento de *voltar no tempo*, isto é, adentrar outros estratos temporais com vistas a melhor contextualizar historicamente a questão da memória da população negra no Brasil. Assim, nesta pesquisa, que discute percursos de professores(as) negros(as) no ensino superior, entende-se a importância de trazer reflexões acerca desse tema, tendo em vista que os quatro docentes, sujeitos da investigação, não são vidas isoladas, pois carregam, em suas histórias, muitas camadas de tempo e esse tempo nos remete às suas ancestralidades, em outras temporalidades.

²⁰ Sistema em que a própria pessoa assina um documento em que afirma sua identidade étnico-racial.

²¹ Ver Polato (2017).

Portanto, ao percorrer outras camadas temporais em relação à história dos negros no país, apresenta-se um panorama com foco nas questões de acesso à educação formal, desde o período da escravização, seu fim e o tempo da pós-abolição.

Alguns dos escravizados, ao serem capturados no Continente Africano para virem ao Brasil, antes do embarque nos navios negreiros, tinham que passar por um ritual. Esse ritual consistia em circundar voltas pela árvore do esquecimento. Baseada nas histórias que rondam a vinda dos negros africanos para o Brasil no processo de colonização e que narram o ritual do esquecimento das raízes e identidades para, então, atravessar o Atlântico,

As voltas dadas por homens e mulheres na Árvore do Esquecimento antes do embarque em Ouidah no Benin, seriam responsáveis pelo esfacelamento da memória, como num tipo de apagador capaz de anular as lembranças e tornar essas pessoas suscetíveis ao trabalho escravo sem que viessem a se rebelar. (GOMES, 2019, p. 8).

Contudo, percebemos, na luta e resistência do povo negro, o contrário dessa afirmação. Nesse sentido, vamos encontrar, no exemplo das religiões de matriz africanas, uma das manifestações mais intensas da concretude e manutenção dos valores, práticas e visões trazidas para o Brasil no processo de diáspora. A tentativa de induzir o esquecimento torna-se, então, um mote para a persistência, para a recriação de um estar no mundo, que nos chega até os dias de hoje como lembrança dos nossos antepassados africanos.

Figura 10 — Baobá, a árvore do esquecimento



Fig

Fonte: BAOBÁ... (2022).

Chegando ao Brasil, na condição de escravizados, essas pessoas tinham que se adaptar a uma nova realidade. Sobre a escravidão, comenta Silva (2015, p. 9): “Os escravizados, é preciso insistentemente repetir, não só recriaram sua humanidade, afastados de seus povos, de suas famílias, como garantiram com a energia e competência de seu trabalho, a edificação da nação brasileira”. Entre outras palavras, que o povo negro permaneça forte na construção do nosso país, não só como força de trabalho, mas também com a cultura do povo africano.

Portanto, para discorrer sobre a história dos negros e da educação, faz-se necessário estabelecer a relação entre escravidão e a educação. Essa associação ocorre pelo fato de a escravidão ter sido toda baseada em um sistema econômico, em que o negro representava apenas um objeto, visto apenas como mão de obra escrava.

A legislação no período Imperial, em nada contemplava a escolarização dos negros, como podemos perceber em dois decretos. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854²², estabelecia que, nas escolas públicas do país, não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno, além disso, essas estratégias citadas foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Gil e Antunes (2021) comentam que, na legislação provincial do RS no período imperial, observa-se uma forte restrição à escola para negros e negras libertos, como, por exemplo, já na primeira lei de educação: os negros não podiam ir à escola. Conforme Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”²³.

Essas estratégias eram usadas para afastar os negros da escolarização, de modo a não os considerar como pessoas normais, equiparando e considerando eles apenas como objetos ou como força de trabalho, jamais a uma condição igual à da população branca da época. Esse início da escolarização no Brasil, com o alijamento da população negra, gerou um desnivelamento que é visto até hoje em dia, uma vez que é necessária a reivindicação da população negra por melhores condições de vida e de integração na sociedade, que reflete no acesso à universidade pelos professores(as) negros(as).

²² Ver: PORTAL... ([c2022]).

²³ Existia, nesse período, diversas condições dos negros: os escravizados, libertos, escravos de ganho que eram mandados às ruas pelos seus senhores para desenvolverem as mais diversas modalidades de comércio ambulante, de modo a reverter renda para eles, principalmente no Rio de Janeiro.

Entretanto, houve muitos movimentos no Brasil no sentido de criação e de reivindicação de políticas públicas. As políticas públicas são ações institucionais promovidas pelos governos, mas membros da sociedade negra se fizeram presentes no aprimoramento e efetivação dessas políticas, bem como na imprensa nacional. Esses negros intelectuais, escritores, jornalistas, como Cruz e Souza, Machado de Assis, André Rebouças, José Bonifácio, entre tantos outros, fizeram o uso das palavras, assim como os jornais foram veículos na luta e na mobilização social para a causa abolicionista e, posteriormente, como meio de despertar a consciência e senso crítico sobre as questões raciais (FONSECA, 2007).

Os movimentos sociais antiescravagistas e abolicionistas mobilizaram parte da sociedade para liberdade dos escravizados, uma vez que ocorreu o que é considerado como uma das mais expressivas lutas sociais pelo movimento negro, a abolição escravatura em 13 de maio de 1888, quando a chamada Lei Áurea é assinada pela princesa Isabel.

Por conseguinte, para abordar a história dos negros e da educação, fez-se necessário estabelecer a relação entre escravidão e a educação, uma vez que estratégias, historicamente, foram usadas para afastar os negros da escolarização. Nesse sentido, pudemos perceber que, mesmo pós-abolição, os escravizados só conseguiram ir à escola por meio de lutas sociais, que nasceram das reivindicações por melhores condições de vida, como as ações afirmativas. Dez anos após a criação da Lei de Cotas, fruto das ações afirmativas, percebe-se que a frequência de negros à graduação foi, de fato, impulsionada.

Essas melhores condições de vida, só vieram após a abolição da escravatura em 1888, junto com a necessidade de acesso a uma escolarização, de acordo com Fonseca e Barros (2016). O período escravagista é usado como marco inicial da inserção dos negros na educação formal, dando início oficialmente ao convívio escolar. A educação formal, para algumas pessoas, em especial para a população negra mais desfavorecida é uma forma de alcançar uma vida melhor, conforme comenta Fonseca (2016, p. 05).

Acontece que, tendo acontecido a abolição através da Lei Áurea, n.º 3.353 de 13 de maio de 1.888, que extinguiu a escravidão no Brasil há 133 anos e que liberou os negros do trabalho escravo, essa liberdade foi, em tese, fictícia, uma vez que o negro alforriado teve de permanecer na terra dos brancos. Agora, livre, mas sem perspectiva alguma. Sobre essa questão, Joaquim Nabuco, em “O Abolicionismo”²⁴, afirma que, meses antes da Abolição, os deputados conservadores aprovaram uma lei que obrigava o negro a permanecer outros quatro anos na terra do senhor, a fim de compensar, através do trabalho, o “prejuízo” que os senhores teriam (NABUCO, 2003).

²⁴ Ver: Nabuco (2003).

A exemplo dos alforriados em áreas rurais, permaneceram plantando e lavrando a terra em troca de comida, isto é, na prática, a liberdade era uma ficção. Eles estavam livres, mas não tinham para onde ir, a não ser irem para as matas ou para as áreas em que foram se formando os quilombos. O que ocorreu na época, do ponto de vista historiográfico, é que os grandes produtores rurais ainda tinham trabalhadores laborando em regime de escravidão, mesmo sendo libertos.

Desde a introdução da escolarização dos negros, após abolição em 1888, os caminhos da educação até os dias de hoje têm sido alvo de discussão. Por isso, muitas polêmicas são geradas devido às várias versões sobre os fatos e acontecimentos, que, na atualidade, são revistos do ponto de vista historiográfico. O processo de escolarização foi diferente em várias regiões do país. Em Minas Gerais, tivemos uma escolarização melhor para a população negra, por exemplo, diferente do processo de escolarização do Rio Grande do Sul.

A população negra não teve a devida menção e reconhecimento no processo de construção da sociedade brasileira. Durante muito tempo, não foram pensadas estratégias sociais que incluíssem a população negra no convívio social e educacional. Muito pelo contrário, o cenário foi, durante um bom tempo, excludente, de modo que tiveram de ser criadas leis para regulamentar ou tentar corrigir essa desigualdade social. Assim, resta-nos uma pergunta: como os negros estiveram nesses processos de escolarização do Brasil colonial até agora?

Essa indagação é feita porque se reflete diretamente na pesquisa. Aqui, pesquisa-se a pouca presença de professores(as) negros(as) e, nessa lógica, significa que faltaram também alunos negros nas escolas, pois, se fosse homogênea a participação de alunos negros e brancos nas escolas, certamente, na universidade, não faltariam professores(as) negros(as).

Os negros sempre estiveram presentes, porém, não de maneira formal ou sistemática, pois criaram meios para sua escolarização, educação e cultura com outras atitudes e formas de expressão, como nos lembram Fonseca e Barros (2016), ao comentarem algo muito interessante, isto é, ao alegarem que os negros estiveram nas escolas antes do século XIX, porém em um processo diferenciado. Fonseca (2007, p. 20), ainda, com base nas constatações feitas pelo seu estudo de que os negros frequentaram escolas formais no século XIX, critica a concepção, corrente e recorrente na história da educação, de que os negros não frequentaram escolas no século XIX. Na verdade, houve uma invisibilidade, ou falta de menção, na história sobre essa participação dos negros nas escolas. O autor esclarece que os negros estiveram presentes no sistema educacional brasileiro nos diferentes momentos da história da educação brasileira.

Nos séculos XX e XXI, podemos observar algumas abordagens e estratégias usadas pelos negros, advindas de movimentos sociais voltados à educação. Uma dessas estratégias foram as

Políticas Afirmativas nas universidades federais, cujo objetivo é o de estabelecer critérios para reconhecer as diferenças entre grupos sociais.

Aparentemente, não faz diferença a pouca participação de jovens negros em universidades, mas, no final das contas, ao procurarmos a presença negra nas universidades e nos cursos de especialização, os números caem vertiginosamente, pois tornam-se raros os professores(as) negros(as) que lá estão, como mostra a pesquisa. Assim, há a necessidade de se debater a temática dos negros e processo de escolarização na educação brasileira.

Barros e Fonseca (2016) comentam que é possível perceber mudanças, especialmente nos trabalhos acadêmicos que vêm sendo desenvolvidos em institutos de pesquisas e espaços universitários. A história da educação tem contribuído para o debate do tema étnico-racial em educação, uma vez que ela pode agregar, cada vez mais, informações sobre como ocorreu, de fato, por meio de histórias de vida, como é o caso da pesquisa, pelo percurso de professores(as) negros(as) até a universidade. O aumento de pesquisas que associam a discussão sobre relações raciais no Brasil e a história da educação, ocorrido especialmente no início do século XXI, demonstra a exigência de lastros históricos para iluminar questões prementes da sociedade brasileira.

Quanto à presença negra nas escolas regulares, Surya Aaronovich Pombo de Barros (2005) dissertou sobre os fenômenos que se observavam nesse sentido. Na intenção de manter o espaço escolar apenas para os mais abastados ou pertencentes a uma classe dominante, as instituições escolares implicitamente criavam imposições à permanência dos alunos negros. Com isso, as instituições tinham a intenção de tornar o espaço escolar elitizado, permitindo o acesso somente aos que tivessem esse perfil. Barros (2005, p. 5) menciona que: “[...] a restrição a vestimentas vistas como inadequadas, a falta de responsáveis para efetuar a matrícula, as manifestações de racismo vivenciadas dentro da escola; assim como dificuldades inerentes à classe social, como necessidade de trabalhar para sobreviver” contribuíram para naturalizar a ideia de que a escola não era lugar para os negros.

Esses empecilhos, criados a partir de vestimentas, trazem um racismo velado na negativa da realização de matrícula para população negra. Essas desculpas indiretas ainda são usadas em escolas como racismo velado para não aceitarem pessoas negras nesses espaços escolares.

Portanto, observamos uma força excludente para que os negros não frequentassem ou que tivessem acesso a escola de forma proposital, como descrita por Barros (2005) e Fonseca (2007). Por esse motivo é que, entre as estratégias de acesso às escolas, foram criadas a Lei de Cotas. Essa lei visa resolver a sub-representação na proporção de negros, indígenas e de estudantes da escola pública matriculada na educação superior e promover, na sociedade como

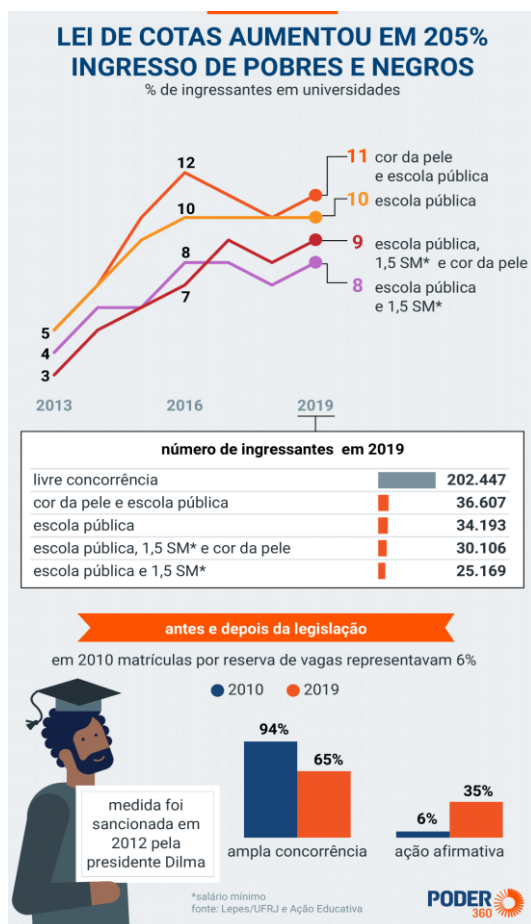
um todo, condições que impactem na desigualdade social, econômica e cultural.

Em agosto de 2012, foi sancionada a Lei no. 12.711 (BRASIL 1, 2012), doravante Lei de Cotas, que, após um longo processo de tramitação no Congresso Nacional, normatizou o “[...] ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio” de estudantes oriundos da escola pública, estabelecendo, no seu artigo 1º, que

[...] as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

Neste ano de 2022, a Lei de Cotas (Lei 12.711, de 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, reservando 50% (cinquenta por cento) das suas vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, completa dez anos. Isso foi fundamental para um maior acesso da população negra, o que garantiu, assim, maior presença negra nas Universidades.

Figura 11 — Lei de Cotas aumentou em 205% ingresso de pobres e negros



Fonte: Nogueira (2022²⁵).

A aprovação da Lei de Cotas impulsionou a frequência à graduação. O percentual de negros e indígenas que cursam o ensino superior é de 87% e 40%, respectivamente. Enquanto, para brancos, o valor é de 9%. Entre os que concluíram a graduação, o grupo dos pardos é o que tem o maior percentual, com 47,2%. Brancos são 40,4%, pretos são 39,2%, amarelos são 38,7% e indígenas são 36%.

Essa lei vem mudando as feições das universidades federais brasileiras, pois ampliou as Ações Afirmativas. Parte da militância do movimento negro, entre outros movimentos afins, ainda querem que ela seja aprimorada. Esse aprimoramento é uma expectativa, já que a sua manutenção também tem a função de fortalecer as bancas de heteroidentificação, de modo a criar, assim, mais políticas de permanência estudantil, bem como a ampliação da política para cursos de extensão e pós-graduação. A política de cotas é responsável pelo aumento de mais 400% no número de estudantes negros e negras no ensino superior (GIFE, 2022).

O ingresso na universidade gera uma experiência de fortalecimento na autoestima do jovem negro que ingressa no meio acadêmico e permite novas convivências, além de gerar perspectivas do ponto de vista social e econômico, ao se profissionalizar com o ensino superior. Os problemas ligados ao preconceito e à discriminação ainda existem, mas, com a presença negra no meio acadêmico aumentando, eles podem ser minimizados no decorrer do tempo.

Não restam dúvidas a respeito da importância e da necessidade de Ações Afirmativas, para que elas promovam a democratização da educação superior, no sentido da superação e do reparo das desigualdades sociais e educacionais históricas. A propósito da revisão, o aprimoramento da política de cotas é o caminho acertado para enfrentar a questão, a médio e longo prazo, sobretudo pela persistência dos problemas de qualidade da educação básica.

Na análise desta seção da dissertação, em que procurei debater sob o ponto de vista histórico os negros e educação, trago algumas das implicações dos dispositivos e as possibilidades de melhoria de uma política pública socialmente acertada e educacionalmente necessária, criada pela Lei de Cotas.

De acordo com os pesquisadores Marcus Vinicius e Natália Gil, desde o tempo antes da abolição da escravidão, já havia uma preocupação com a educação dos negros. Essa preocupação é presente até os dias atuais, como percebemos na intervenção do estado com edição de leis que buscam o equilíbrio da discriminação e exclusão racial. Pôde-se constatar, de acordo com os

²⁵ Fonte: PODER360. Ingresso de negros em universidades aumenta 205% com lei de cotas. Poder360, São Paulo, 15 dez. 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/educacao/ingresso-de-negros-em-universidades-aumenta-205-com-lei-de-cotas/>. Acesso em março 2023.

pesquisadores, que a educação, desde o Império, foi excludente para os negros escravizados e que, no período pós-abolição, não foi dada a devida importância para projetos educacionais voltados a sua inclusão.

Ao longo da história, trataram com descaso a educação para os negros, marginalizando-os na sociedade. Entretanto, buscou-se diferentes alternativas e ações sociais junto ao movimento de luta dos negros até a chegada de ações institucionais, como as políticas afirmativas, que foram fruto desses movimentos sociais e da pressão da sociedade, que reivindicava melhores condições de acesso à educação, por meio da intervenção do estado e com a edição de leis.

As modificações necessárias ao sistema educacional brasileiro estão em andamento, seja em forma de lei ou de cotas, tudo para que seja feita a efetivação de uma educação que respeite a diversidade étnico-cultural. Ainda está longe de ser ideal, mas estamos a caminho. É importante destacar que nenhum dos(as) quatro professores(as) entrevistados(as) fez parte da política de cotas, todos foram admitidos em seus cargos ou assumiram os seus concursos antes do advento da Lei de Cotas nº 12.711, de 2012.

Por fim, termino este capítulo com uma citação, condicionado ao fato de que aquele que se propõe a pesquisar seja capaz de “[...] controlar preconceitos, evitar julgamentos com base em conhecimentos anteriores e se dispor a conhecer o que há de peculiar no que se observa” (SILVA, 2011, p. 78). Para mim, essa citação sintetiza o desafio da escrita sobre educação e negros usando um olhar acadêmico.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

No presente capítulo, procuro demonstrar como foi o processo de construção da pesquisa, abordando aspectos metodológicos. Para isto, problematizo a memória, bem como os usos da metodologia da História Oral, tendo em vista o quanto essa metodologia está atrelada aos entendimentos que se tem da memória. Nesse sentido, os autores que têm me ajudado são: Verena Alberti, Alessandro Portelli, Janaína Amado e Dóris Almeida.

A pesquisa, que tem na História Oral uma de suas metodologias, tende a contribuir para pensar práticas culturais em determinada sociedade que, mormente, não são captadas pelos documentos escritos. Desse modo, a História Oral assume a função de potencializar a riqueza e a complexidade do passado — e do presente — para o debate historiográfico.

A memória, como sabemos, não é permanente. Isto é, os fatos lembrados são versões das nossas narrativas, que variam de acordo com o momento em que são evocadas ou narradas em uma entrevista. Nas entrevistas, a memória é mobilizada por meio da narrativa, desse modo, ambas formam o material produzido pelo entrevistador e têm um papel importante nesse processo de produção da pesquisa.

Nota-se que, para se atingir uma boa entrevista, é necessário, de certo modo, romper barreiras da memória, como em situações em que o entrevistado fala aos poucos, de modo a recordar o que lembra dos fatos para a narrativa. Isso requer tempo e vínculo com o entrevistado, como assinala Portelli (2016).

Podemos, assim, encontrar várias nuances na memória, por exemplo, na definição de fio de memória que localiza a existência ou, ainda, de guia para percorrer nossos ancestrais. Todos esses conceitos sobre memória são familiares ao fazer essas referências, na tarefa da escrita da dissertação. Para Ecléa Bosi (1997), “[...] memória não é sonho, é trabalho: uma operação realizada no presente que suscita indagações”. O que tenho aprendido ao longo da pesquisa, com a realização das leituras e do referencial teórico e metodológico, além do trabalho de entrevistas, e que parece pertinente mencionar, é que o passado não se presentifica como de fato aconteceu e o pesquisador que trabalha com documentos orais deve ter o cuidado de realizar um trabalho de reflexão, de localização das memórias e dos sujeitos que narram em um tempo e em um espaço específico.

Sobre História e Memória, as narrativas de memória usadas na entrevista, obtidas por meio das conversas com os(as) professores(as), em que as suas subjetividades aparecem, dão-nos conta de como vem à tona, na memória, as lembranças dos fatos ocorridos. Ao refletir sobre o tema história e memória, o historiador francês Le Goff (1994, p. 59) nos coloca um grande desafio ao descrever a relação entre o passado e a memória [...] pelas forças que operam no

desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, e por aqueles que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa [...].

Ao falar de História Oral, explico que precisei de um período de preparação sobre como utilizar esse método para pesquisa. Nesse contexto, contei com ajuda do livro de Alberti (2013), no qual pude estudar e ampliar o meu conhecimento sobre tal metodologia, ou seja, sobre como se faz a entrevista, o roteiro, a preparação antes da entrevista, o material a ser usado. Faço uso, também, no sentido de fundamentar teoricamente, em Portelli (2016), que entende a história oral como uma “arte de escuta” e, sobre os seus efeitos: “[...] a história oral diz respeito ao significado histórico da experiência pessoal, por um lado, e ao impacto pessoal das questões históricas, por outro” (PORTELLI, 2016, p. 16). Temos, assim, uma análise da história de um fato ocorrido baseado no percurso que essa vida produziu até o momento, com o exercício de explicar, no presente, algo do passado.

Quando se trabalha com história oral, uma das possibilidades é fazer o cruzamento das informações, junto com a grande lição de “[...] escutar o que o narrador tem a dizer” (PORTELLI, 2016, p. 20). Esses são elementos essenciais para uma boa produção de história oral, por isso, no meu caso, usei o Lattes como fonte.

Já Verena Alberti, ao pensar em História Oral, distinguindo-a de documentos de outras naturezas, exemplifica que os documentos orais podem ser documentos pouco esclarecidos ou experiências pessoais, impressões particulares, ou seja, algo que a história oral permite e, assim, complementa que, nos dias atuais, com advento de internet, *e-mails* etc., a troca de informações é muito rápida e, prescindindo da forma escrita, deixa de preservá-los. As memórias e lembranças do passado, informações inéditas que podem ser revisitadas durante uma entrevista de história oral, podem ser confrontadas com outros documentos escritos, usar a produção oral de documento é o que permite esse confronto, de modo que se possa ser verificado em outras fontes já produzidas na história (ALBERTI, 2013, p. 30).

Nesta seção, vou me ater à metodologia das entrevistas dos(as) quatro professores(as) entrevistados(as). Ao chegar aqui, nesta parte da dissertação, já transcorri alguns caminhos metodológicos e procuro, então, explicar como foi feita a organização, tanto pessoalmente quanto metodologicamente, para a dissertação.

Para que se produza a pesquisa com história oral, a narrativa passa a ser parte fundamental na pesquisa, pois é por meio dos relatos de quem *narra*, que sai a produção da história oral. Toda narrativa apresenta uma versão, um ponto de vista sobre algo, como afirma Janaína Amado (1995, p. 09), em seu artigo “O grande Mentiroso”. Nesse sentido, vale a pena fazer a seguinte citação sobre história e memória:

Encontrei algumas respostas à questão estudando as conexões entre história e memória. As principais conclusões do estudo estão resumidas a seguir. Parece-me necessário, antes de tudo, distinguir entre o vivido e o recordado, entre experiência e memória, entre o que se passou e o que se recorda daquilo que se passou. Embora relacionadas entre si, vivência e memória possuem naturezas distintas, devendo, assim, ser conceituadas, analisadas e trabalhadas como categorias diferentes, dotadas de especificidade. (AMADO, 1995, p. 7).

A citação refere-se ao processo entre história e memória, isto é, o que é lembrado e que, nem sempre, é o que ocorreu de fato, porque a memória é construída tanto na lembrança quanto no esquecimento, de modo que podemos ter diferentes relatos de memória e de acontecimentos do passado se formos perguntados em diferentes fases da nossa vida. É preciso reconhecer a importância da memória, segundo Almeida (2009, p. 215), a memória vai “[...] muito além da mera capacidade de lembrar os fatos passados”, ela é “[...] como a ponta de um iceberg”.

Atualmente, muitos historiadores acreditam que a memória é um modo de manter a *história viva* e, por isso, utilizam-se da História Oral como metodologia de pesquisa, pois acreditam que, através dela, pode-se descobrir fatos nem imaginados, muito além do que está presente em documentos históricos, bem como entender como era o pensamento de pessoas que vivenciaram determinado período. A História Oral pode trazer à tona nuances do passado que se encontram inatingíveis em outras formas de documentação.

A produção de memórias orais no âmbito da História Oral é feita através da realização de entrevistas orais, preferencialmente, gravadas. Para que a entrevista seja bem sucedida, é necessário que se estabeleça confiança, respeito e validação durante o desenvolvimento da rememoração, e ambos, narrador e historiador, devem construir essa ponte interpessoal, muitas vezes, através da vulnerabilidade (ERRANTE, 2000, p. 153).

Quanto à esta dissertação, a forma de contato com os(as) professores(as) foi, primeiramente, através de mensagem via *e-mail* e celular, em que todos concordaram em participar prontamente e em conceder entrevista para colaborar com a pesquisa. Na sequência, as entrevistas foram realizadas no período entre agosto de 2021 a julho de 2022. Após a transcrição das entrevistas, cada professor recebeu, por e-mail, a respectiva transcrição e, então, responderam afirmativamente sobre a permissão do uso das informações. Trata-se de uma dimensão ética da pesquisa. Além disso, foi enviado a eles o material gravado na íntegra, reforçando que os(as) quatro professores(as) foram escolhidos devido aos seus perfis acadêmicos.

Durante a realização das entrevistas, usei um roteiro estruturado, fundamentado no que diz Alberti (2009), que serviu como guia no diálogo. Também, ter o roteiro elaborado e conhecimento prévio do entrevistado ajudam a compor a entrevista. No roteiro, foram

colocadas questões referentes à trajetória de vida e escolar dos(as) professores(as), além de acontecimentos importantes que marcaram suas vidas no ambiente escolar, como episódios de racismo, uma vez que o objetivo da pesquisa é o de analisar os quatro itinerários docentes, considerando os percursos formativos dessas pessoas, suas histórias familiares, as memórias da escolarização, passagens que marcaram suas vidas, os episódios de preconceito e de racismo, as alegrias e dissabores enfrentados ao longo dos anos.

O diálogo foi conduzido de forma com que cada professor buscasse, em sua memória, de acordo com a sua narrativa, tais lembranças. A seguir, apresento o roteiro da entrevista padrão, que se modificou em alguns aspectos, considerando a história do entrevistado e suas peculiaridades, e quanto mais informações tivermos do entrevistado, mais fácil é de se formular o roteiro, conforme orienta Alberti (2018, p. 172).

Todas as entrevistas, foram realizadas durante a pandemia, por isso, foram de forma remota, pela plataforma *Google Meet*. Ao total, foram três reuniões, com duração média de 01 (uma) hora cada uma. Ganha-se o tempo e a facilidade na tecnologia, mas perde-se no contato humano, físico, a visita e o olho no olho, visto que ficamos separados por uma tela. Ao me organizar para a entrevista, seguindo a metodologia da História Oral, preparei-me com equipamentos como celular, câmera do computador e gravador para entrevista. Pensando na entrevista, destaco a ideia de Verena Alberti (1990), destacando o que me pareceu ser mais fundamental:

Mas acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade e a da história oral como um todo decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. (ALBERTI, 1990, p. 5).

Ao afirmar que o sucesso da história oral, diz respeito a toda uma postura que privilegia a emergência das memórias do entrevistado, quer dizer que esse processo de recordar e relatar a sua própria história, nos é permitido dentro da história oral por meio da entrevista. Por isso, na pesquisa elaborei o roteiro de perguntas, que para a pesquisa usamos um padrão para os demais entrevistados, e outro que de acordo com o conhecimento prévio do professor entrevistado, acrescentamos perguntas específicas, como é o caso de Gládis.

A. Primeiro roteiro da entrevista para Gládis:

- 1) Professora, como você descreve a sua trajetória de vida até a chegada no ensino superior? Fale, por favor, da sua infância, família, escolas em que estudou, a escolha da profissão e o ingresso no ensino superior até o doutorado? Comente alegria, desafios e possíveis dissabores.
- 2) Como foi a sua experiência no mestrado e doutorado? Por que a escolha pela educação?
- 3) Como você avalia seu percurso docente na UFRGS? Fale sobre sua trajetória como docente/pesquisadora, alegrias, desafios, possíveis dissabores?
 - Comente a sua participação no UNIAFRO/UFRGS e PNAIC/UFRGS²⁶?
 - Como foi a criação do estojo de giz de cera – lápis cor da pele?²⁷
 - Como foi a sua experiência no TEDxTalks²⁸: Cor de pele de quem? Representatividade?
 - Fale sobre os seus livros e demais publicações
- 5) O que você diria a um aluno negro que ingressa na Universidade?
- 6) Gostaria de comentar algo que não tenha sido perguntado?

Durante a defesa do projeto de dissertação, a professora Eliane Peres (UFPEL), que estava participando da Banca de defesa do projeto, em seu parecer, sugeriu que eu deixasse o roteiro mais sucinto e procurasse escutar mais os entrevistados, como recomenda Portelli (2016). Acolhendo a sugestão dela, passei a usar um roteiro mais genérico e igual para as demais entrevistas, o qual deixou o entrevistado mais à vontade para responder e me proporcionar o exercício maior da escuta. O roteiro ficou, então, da seguinte forma:

B. Roteiro de Perguntas usado aos demais professores

- 1) Professora, como você descreve a sua trajetória de vida até a chegada no ensino superior? Fale, por favor, da sua infância, família, escolas em que estudou, a escolha da profissão e o ingresso no ensino superior até o doutorado? Comente alegria, desafios e possíveis dissabores.
- 2) Como foi a sua experiência no mestrado e doutorado? Por que a escolha pela educação?
- 3) Como você avalia seu percurso docente na instituição onde trabalha ou trabalhou? Fale sobre sua trajetória como docente/pesquisadora, alegrias, desafios, possíveis dissabores?
- 4) Poderia nos contar se teve algum episódio de racismo ou discriminação na sua trajetória de vida ou profissional?

Entre a primeira entrevista e a última, notei que amadureci, no sentido de compreensão maior do entrevistado e da sua própria necessidade de falar e de ser ouvido durante a entrevista, entendendo que a história contada por eles, precisava muito mais de ouvidos atentos, do que um extenso roteiro. Vejo, claramente, que a pesquisa exige disciplina, paciência e dedicação para

²⁶ As siglas UNIAFRO e PNAIC já foram explicadas no capítulo anterior.

²⁷ Gládis é uma das idealizadoras de um estojo com 12 tons de giz de cera cor de pele.

²⁸ São vídeos, com falas de até 18 minutos, filmadas nos eventos TEDx.

análise dos materiais levantados. Ao longo da pesquisa, fiz uso de outros materiais, como veremos a seguir.

Como material de apoio, ou como ferramenta para o acesso e registro das atividades acadêmicas, fiz uso de um diário de campo desde as primeiras orientações, anotando tanto aspectos empíricos da pesquisa, como também as primeiras impressões, o que se constituiu em um relato de atividades da pesquisa. Tal instrumento me ajudou a guiar, de forma ordenada, os passos da pesquisa, pois posso consultá-lo a qualquer tempo. Assim, ele tem se mostrado muito útil, já que consigo ver a cronologia e, também, como foi o desenvolvimento da pesquisa, desde o início até o fim. Conforme Winkin (1953), as funções do diário vão desde observações, leituras, reflexões e frustrações até consegui constatar, de forma prática, essas funções, mantendo o meu diário de campo como um lugar em que anoto não só aspectos da pesquisa como, também, fluxos de consciência. Essa produção documental foi desenvolvida a partir das anotações das aulas, dos seminários e das orientações e, aos poucos, isso foi concatenando as ideias e ligando os pontos, de acordo com a pesquisa.

Ao se pesquisar, em pleno século XXI, é comum recorrer à internet, mas, uma vez navegando através dos buscadores, coube uma classificação. No meu caso, foi a de acessar arquivos que traziam as ocorrências da busca material desses(as) professores(as), ou seja, algo que pudesse me guiar na pesquisa e me dissesse um pouco mais sobre eles. Nesse caso, foram pelos artigos, livros publicados e organizados, capítulos de livros publicados, citações, entrevistas e texto que pude avançar.

Ao dizer que a pesquisa irá operar com duas metodologias: história oral e análise documental histórica (CELLARD, 2008), por meio desse instrumento, foi possível a realização da análise documental, examinando os documentos disponíveis dos(as) professores(as) e de suas produções, extraindo os dados necessários para pesquisa, dando sequência a qual percurso que a pesquisa deveria tomar, com as técnicas de manuseio dos documentos: desde a organização e classificação do material, até a elaboração das categorias de análise para desenvolvimento da pesquisa.

Sobre as minhas primeiras impressões das entrevistas, tenho a relatar que, durante a entrevista com Gládis, em primeiro de setembro de 2021 (01/09/2021), comecei, de forma descontraída, contando sobre como era o processo, há alguns anos atrás, para se realizar uma entrevista. Nesse sentido, comento sobre o fato de que se selecionava um gravador, fita, pilha, isto é, um verdadeiro aparato, mas que, hoje, com a evolução tecnológica e advento da pandemia, fizemos por meio do computador, através do *Google Meet* e gravamos pelo celular, o que exige outra logística, como preparo do equipamento, computador, ajustar horário, gravar a entrevista, de gravá-la. Então, lembramos de como era antes da tecnologia.

Chamou-me a atenção, já no início do nosso encontro, a riqueza de detalhes em sua narrativa, pois se trata de uma professora sendo entrevistada, com amplo repertório cultural, acostumada a conversar com alunos, dar aulas, proferir palestras, inclusive de forma cronológica, situando a temporalidade dos acontecimentos narrados. Eu imagino que, para essas lembranças serem tão bem descritas, deve ter ocorrido, intuitivamente, a transmissão oral da história da família de geração a geração, lembrando nossa ancestralidade de cultura griot²⁶, como percebi nas respostas das perguntas.

A segunda entrevista foi com José Rivair, realizada em 18 de maio de 2022 (18/05/2022), de forma remota. No dia e horário marcado, o professor me pareceu bem disposto, empolgado e preparado para aquele evento. Toda entrevista é um grande evento, como define Errante (1994). Em uma das mãos, ele segurava anotações com as possíveis respostas para as perguntas. No início, ele disse que procuraria ser sintético, porque, ao ser questionado sobre sua trajetória, confessou-me que, provavelmente, acabaria se empolgando e poderia deixar a entrevista muito longa. Esse relato me leva a refletir sobre o poder da memória, que invade camadas de tempo e o nosso cotidiano, assim como suas relações com a história pessoal de cada um de nós. De acordo com Halbwachs (1993)²⁷, a memória envolve uma relação entre a repetição e a rememoração. Rivair se mostrou muito simpático à entrevista e produziu uma narrativa, a meu ver, precisa da sua trajetória, de forma leve e descontraída, contando muitos detalhes de seu percurso acadêmico, desde a sua infância em Minas Gerais, da mudança da família para São Paulo, o período escolar até a chegada à Universidade e o concurso na UFRGS, a partir de quando veio morar no Rio Grande do Sul definitivamente.

A entrevista com Cleusa foi realizada no dia 31 de maio de 2022 (31/05/2022) pelo *Google Meet*. Começamos com uma conversa amena, antes de iniciar a gravação em áudio da entrevista. Comentei que morei em Canoas, na mesma cidade em que a professora mora. No dia, chovia muito e a internet estava instável, mas transcorreu tudo bem e conseguimos conversar sem interrupção por mais de uma hora. Lembro que ela estava com o celular ligado ao seu lado e me pediu desculpa. Então, disse-me que estava online com alunos em Santa Catarina, dando orientação em alguns TCC de Pedagogia. Comentamos que a nossa entrevista era por vídeo e que estávamos nos adaptando às novas necessidades e seguindo os protocolos de segurança, contra a covid-19, pois ainda estávamos em um período pandêmico.

A entrevista com Maurício ocorreu em sete de junho de 2022 (07/06/2022). Devido à sua agenda de trabalho, foi mais difícil conciliar os horários para conceder a entrevista. Ele comentou, no início de nossa entrevista, que trabalha de 40 a 60 horas semanais na Unisinos, como Coordenador Pedagógico, e, nos finais de semestre, faz a seleção de professores(as) para admissão na Universidade. Como ele é o coordenador pedagógico da Universidade, na semana

em que o entrevistei, estava entre um período de fechamento do semestre e, também, fazendo seleção de professores(as). Comentou comigo, rapidamente, como era o processo de seleção, falou que tinham várias etapas. Comentou aspectos da sua ancestralidade, de como sabia pouco, e sobre sua ascendência com italianos, confessou que gostaria de saber mais da sua família, que conhecia alguns parentes por fotos e que não tinha muito contato com a temática étnico-racial.

Mas essas são as minhas impressões pessoais após a realização das quatro entrevistas, em que superei o medo inicial e do nervosismo de estar diante do entrevistado. Após ter vencido essa barreira inicial, pude seguir a análise das narrativas dos(as) professores(as), em que procuro fazer interlocuções com elementos teóricos, e seus percursos de vida baseados no que os(as) professores(as) disseram durante a entrevista.

5.1 Os percursos dos professores pelo Currículo Lattes

Com o objetivo de melhor conhecer os(as) quatro professores(as), realizei um levantamento das informações dos seus currículos Lattes/CNPq, pois eles trazem, de maneira formal, muitos dados acerca de seus percursos profissionais e acadêmicos. Essa plataforma de acesso público é amplamente utilizada no meio acadêmico, tanto para concessão de bolsas, conforme explicado na introdução, como para análise e aprovação de perfis profissionais, quanto como requisito, também, para ingresso em cursos de mestrado, doutorado, concursos públicos, seleção de docentes em instituições particulares.

Os currículos Lattes consultados dos(as) quatro professores(as) estão atualizados (no presente momento, isto é, em 2023), portanto, vejo que todos eles usam essa ferramenta para manter seus dados acadêmicos e informações em dia. Mesmo sabendo que esse currículo registra apenas *o sucesso* e as coisas que *deram certo* no percurso acadêmico desses profissionais, o utilizo como fonte. Portanto, entendo que os indicadores resultantes das análises dos dados extraídos dessa fonte servem para análise de alguns aspectos do percurso acadêmico de cada um, pois, podemos deduzir que o Lattes não contempla toda a vida de uma pessoa, somente os feitos cabíveis de registro. Ao extrair essas informações, relaciono com os ensinamentos de Le Goff (1996)²⁸,

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 1996, p. 538).

No quadro 2, trago o levantamento de alguns dados dos currículos Lattes, com as seguintes informações: formação em nível superior, qual a área de formação, tempo de atuação no ensino superior em anos, instituição em que trabalha, tempo de atuação em Programa de Pós-graduação, temáticas de estudos, livros autorais, livros organizados e capítulos de livros, artigos publicados em periódicos. A informação da idade obtive durante a entrevista.

Quadro 2 — Levantamento dos dados dos currículos Lattes

PROFESSOR	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR (ANOS)	INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA	TEMPO DE ATUAÇÃO EM PPG
Gládis	54	Letras	27	UFRGS	02
Rivair	60	História	32	UFRGS	20
Cleusa	77	História	25	Univ. La Salle	22
Maurício	43	Pedagogia	08	Unisinos	05
PROFESSOR	TEMÁTICAS DE ESTUDO	LIVROS AUTORAIS	LIVROS ORGANIZADOS	CAPÍTULOS DE LIVROS/ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS	
Gládis	Educação Étnico- Racial	3	10	28	
Rivair	Estudos Africanos	9	26	37	
Cleusa	História Cultural	4	13	47	
Maurício	Gestão Pessoas	1	01	07	

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto à formação, Rivair e Cleusa são graduados em História, Gládis em Letras, Maurício em Pedagogia. Quanto ao tempo de atuação no ensino superior em anos, Rivair é o que apresenta maior tempo com 32 anos, Gládis 27, Cleusa com 25 e Maurício com oito anos. Referente à instituição em que trabalha, Cleusa atua na Universidade La Salle, Rivair e Gládis na UFRGS e Maurício na Unisinos. Quanto ao tempo de atuação no Programa de Pós-graduação, Gládis está há dois anos, Cleusa há 22 anos, Rivair há 20 anos e Maurício há cinco anos.

As temáticas de estudo de Gládis são na área de Educação Étnico-Racial, Rivair em Estudos Africanos, Maurício com Gestão de Pessoas e Cleusa dentro da área da História Cultural. Quanto aos livros autorais, Gládis possui três, Maurício possui um, Rivair possui nove e Cleusa possui quatro. Sobre livros organizados, Gládis tem três, Maurício tem um, Rivair tem 19 e Cleusa tem 13. Com relação aos capítulos de livros e artigos publicados em periódicos, Gládis tem 28, Rivair tem 37, Cleusa tem 47 e Maurício tem sete. As idades, de acordo com a informação fornecida na entrevista, são: Gládis tem 54 anos, Rivair tem 60 anos, Cleusa tem 77 anos e Maurício tem 43 anos.

De acordo com a análise do quadro, os(as) professores(as) têm formação na grande área das Ciências Humanas, em cursos de licenciatura. As idades dos(as) professores(as) giram em torno de 40 e 80 anos, de modo que Maurício é o mais novo entre esses docentes e Cleusa é a mais experiente. Todos estão vinculados a Programas de Pós-graduação, Gládis e Rivair na UFRGS, Cleusa na Universidade La Salle e Maurício na Unisinos.

Os(as) professores(as) Cleusa, Rivair, Maurício e Gládis são docentes em cursos de graduação e pós-graduação, Cleusa e Rivair, orientam pesquisas de mestrado e doutorado, Gládis orienta pesquisas de mestrado; Maurício atua como professor convidado no Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos. Suas temáticas de estudos estão dentro das áreas de atuação de cada professor.

Todos possuem livros organizados em parceria com outros pesquisadores. A organização de livros com outros colegas é um indicador das redes de sociabilidades, que será aprofundado mais adiante. Maurício é o mais novo dos(as) professores(as) entrevistados(as), e, de acordo com as últimas informações, há pouco começou a participar de orientações e bancas, pois desenvolve muitas outras atividades de ensino e gestão em sua instituição de trabalho

No quadro a seguir, faço um levantamento de vários aspectos da vida acadêmica dos(as) quatro professores(as), a partir da consulta ao Lattes, como: ano de conclusão do mestrado, que vai de 1995 a 2009; as orientações de TCC, mestrado e doutorado que fizeram; participações em TCC e bancas de mestrado e doutorado, a área do doutorado, título da tese e o tema pesquisado. Os anos de obtenção de doutorado são:

- Cleusa – 2004
- Rivair – 1993
- Gládis – 2006
- Maurício – 2015

As áreas de atuação são Educação e História. A maior participação em Bancas de Trabalhos de Conclusão é de Cleusa com 47 bancas, seguida de Gládis com 30 bancas, Rivair 24 bancas e com Maurício 27 bancas. Esse dado permite inferir que são todos(as) eles(as) professores(as) ativos(as) nos cursos de graduação que atuam, pois se envolvem nas pesquisas de conclusão dos estudantes de graduação. Devido à experiência desses(as) professores(as), presumo que, em cursos ministrados, trabalhos de conclusão e participação em bancas demandam boa parte da atuação acadêmica desses(as) professores(as), assim como a constante procura dos alunos por esses(as) professores(as).

Quadro 3 — Levantamento das participações em Trabalhos de Conclusão de Cursos — TCC — Orientações Mestrado / Doutorado / Participação em banca — Currículos Lattes²⁹

Professores	Gládis	Rivair	Cleusa	Maurício
Ano de conclusão do mestrado	1995	-	1998	2009
Ano de conclusão do doutorado	2006	1993	2004	2015
Área pesquisa doutorado	Educação	História	História	Educação
Título da tese/tema pesquisado	O mundo na caixa: gênero e raça no PNBE/1999.	Tolosanos, cátaros e faidits: conflitos sociais e resistência armada no Languedoc durante a Cruzada Albigense.	Sonhos, desilusões e formas provisórias de existência: os Açorianos no Rio Grande de São Pedro.	Espectacularização da Carreira Docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação.
Orientações de TCC	33	20	76	26
Orientações de mestrado	04	38	29	06
Orientações de doutorado		15	31	
Participação em bancas mestrado	46	16	44	04
Participação em bancas doutorado	12	14	23	03
Participação em bancas TCC	30	24	47	27
Instituição / Doutorado	UFRGS	USP	UNISINOS	UFRGS

Fonte: Lattes / Elaborado pelo autor.

Começo as análises pela formação acadêmica dos(as) professores(as), na busca por compreender o que lhes moveu para o desenvolvimento das pesquisas de mestrado e doutorado. Sobre os anos de conclusão do mestrado, vejo que os anos de obtenção de doutorado são: Cleusa em 2004, Rivair em 1993, Gládis em 2006 e Maurício em 2015, o que demonstra, assim, a grande experiência desses(as) professores(as). Rivair, em entrevista, revela que entrou para doutorado

direto, sem ter concluído o mestrado, tendo optado dessa forma para cursar a Pós-graduação (RIVAIR, 2020).

O doutorado parece ter sido uma continuidade imediata nas trajetórias dos(as) professores(as), pois expandiu a atuação desses(as) professores(as) no meio acadêmico, gerando oportunidades de trabalho melhores em suas instituições. Vejo que, entre os quatro, Maurício e Gládis, embora em anos distintos, fizeram o curso de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação/UFRGS, ao passo que Rivair e Cleusa concluíram seus doutoramentos em História, o primeiro em Programas de pós-graduação, da Universidade de São Paulo e da Unisinos, respectivamente. Sendo assim, apenas Cleusa concluiu a formação acadêmica em uma instituição privada. Além disso, Rivair arriscou-se a sair do Rio Grande do Sul, pois investiu seus estudos na USP.

Agora, teço alguns comentários sobre os temas de estudo das teses dos(as) professores(as). Gládis, em sua tese, cujo título é *O mundo na caixa: gênero e raça no PNBE/1999*, analisou as representações de gênero e raça, presentes no acervo de 110 obras que integram o Programa Nacional Biblioteca da Escola do ano de 1999. Vejo que a discussão da temática étnico-racial sempre esteve presente nas pesquisas de Gládis, como foi o caso da tese que teve aportes dos estudos de gênero e culturais para dar conta de como tais representações se articulam para engendrar branquidade, negritude, masculinidade e feminilidade presentes no acervo.

Maurício, como já dito, é, entre os quatro, aquele que terminou o doutorado mais recentemente, em 2015. Sua tese intitulada *Espetacularização da Carreira Docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação* apresenta um estudo sobre reconhecimento social docente, cujo objetivo foi o de analisar e colocar sob suspeita o Prêmio Professores do Brasil, organizado pelo Ministério da Educação e seus parceiros, que, ao corroborar o pacto contemporâneo entre educação e mercado, esse concurso desvia o foco das experiências de reconhecimento social da visibilidade da profissão para a espetacularização da carreira.

A tese de doutorado de Rivair é de 1993, concluída na USP, intitulada *Tolosanos, cátaros e faidits: conflitos sociais e resistência armada no Languedoc durante a Cruzada Albigense*, e discute a contribuição da historiografia francesa aos problemas sociais do Languedoc (Séc. XIII) durante o episódio conhecido como cruzada albigense e, ao mesmo tempo, com base nas crônicas e poemas do período, estuda as formas de articulação do fenômeno da heresia com as camadas sociais languedocianas no desencadeamento, desenvolvimento e repressão do catarismo.

Sobre a Tese de doutorado de Cleusa, defendida em 2004, *Sonhos, desilusões e formas provisórias de existência: os Açorianos no Rio Grande de São Pedro*, a autora investiga a

realidade açoriana diretamente relacionada com a cultura daqueles povos que saíram das Ilhas dos Açores no século XVIII para colonizar o Brasil meridional. Chama-me a atenção que os temas da Teses de Rivair e Cleusa não abordam questões raciais. Pode ser que mais tarde, em seus itinerários, Rivair tenha se sentido motivado a enveredar por outros caminhos de pesquisa, ensino e extensão, repensando a África, em um sentido *lato sensu*, atrelado às questões raciais que atingem diretamente o Brasil. No caso de Cleusa, ao observar sua produção acadêmica, vê-se que a temática étnico-racial nunca preponderou como campo de investigação. Posso concluir que, independentemente de seus pertencimentos raciais, eles podem sentir desejo de aprofundar temas tão caros ao gênero humano.

Ser um professor universitário exige que, por dever de ofício, participe-se de bancas de avaliação de estudantes, em diferentes níveis acadêmicos, como podemos observar pelo número de participações dos(as) professores(as) em bancas de trabalhos de conclusão e mestrado de Cleusa (47), Gládis (30), Rivair (24) e Maurício (27). Nesse sentido, observo que Gládis é a que possui a maior participação nas bancas de mestrado, talvez por se constituir em uma referência das causas étnico-raciais. Presumo que ela deva ser muito procurada para ser orientadora ou cursar suas disciplinas, justamente por sua militância nas causas raciais, na perspectiva da Educação. Sobre Rivair, observo que, entre os quatro, é o que possui o maior número de orientações em mestrado. Vejo que são dois intelectuais altamente engajados com as temáticas étnico-raciais e tal engajamento repercute nos diferentes campos de atuação docente. Cleusa consta com o maior número de orientações em trabalhos de conclusão e Maurício, talvez por ser o professor mais jovem e com doutorado concluído há menos de dez anos, tem o menor número de participação.

A participação desses(as) professores(as) em bancas examinadoras é uma das atuações que destaco, porque entendo que além das normas acadêmicas definidas pelas universidades que todos seguem, cria-se laços com os pesquisadores e alunos e, desse modo, vai se expandindo a rede de sociabilidade. Os níveis de atuação de cada um deles são variados, desde a participação de trabalhos de conclusão de curso, defesa de monografias, e na pós-graduação *lato sensu* e na *stricto sensu*, com a defesa de monografias, dissertações e teses.

Feitas essas considerações, a seguir, apresento um quadro com algumas produções acadêmicas dos(as) professores(as). Procuro fazer, também, nos quadros, a associação das redes de sociabilidade com negritude, por meio das produções em que aparecem nos textos e produções com temática étnico-racial.

E na sequência analiso, as redes de sociabilidade de cada um(a) dos(as) professores(as). Cabe lembrar que por meio das redes de sociabilidade com o trabalho e as produções feitas em

parceria com outros(as) pesquisadores(as), fortaleceu-se, assim, os seus itinerários intelectuais e rede de sociabilidade acadêmica que indicam as redes de sociabilidades desses(as) professores(as), como veremos a seguir.

Quadro 4 — Redes de sociabilidade Gládis Elise Kaercher

Professora	Redes de sociabilidade
Gládis	<p>CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.</p> <p>SILVEIRA, R. M. H., & KAERCHER, G. E. (2013). Dois Papais, Duas Mamães: novas famílias na literatura infantil. Educ. Real., v. 38, n. 4, dez. 2013.</p> <p>Performance e Ancestralidade: o que a cosmologia bakongo ensina sobre a infância negra brasileira? Rev. Bras. Estud. Presença, v. 13, n. 1, 2023.</p> <p>Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente. 2021 Coautora: MEINERZ, Carla Beatriz²⁹. (UFRGS) ROSA, Graziela Oliveira Neto da (UFRGS)</p> <p>Capítulo de livros: possui 32 produções em capítulos de livros e 14 artigos em periódicos.</p> <p>Parceiras em atividades de pesquisa/extensão: Tanara Forte Furtado³² (UFRGS) Criação estojo Giz de Cera</p> <p>Criação do Curso UNIAFRO (UFRGS)</p> <p>Professora Extensionista UFRGS - UNIAFRO E CURSO DE APERFEIÇOAMENTO.</p>

Fonte: Lattes / Elaborado pelo autor.

Gládis possui inúmeras publicações na área de texto, literatura infantil, raça e etnia, infâncias e educação infantil escrito em parcerias com outros pesquisadores. Entre os livros, selecionei duas publicações, entre elas, o livro *Educação infantil: pra que te quero?* escrito em 2001, em parceria com Carmem Maria Craidy, que é professora emérita da UFRGS e responsável pela criação do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da UFRGS (PPSC). O livro *Dois Papais, Duas Mamães: novas famílias na literatura infantil*, escrito em parceria com Rosa Maria Hessel Silveira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que é professora titular aposentada da Faculdade de Educação da UFRGS e professora colaboradora permanente do PPGedu da UFRGS. Temos, ainda, em seu Lattes, 32 capítulos de livros e 14 artigos publicados em periódicos.

²⁹ Professora, Pesquisadora, Doutora em Educação UFRGS.

Pela análise do currículo de Gládis, em outros eventos, observo que ela construiu parcerias. Uma delas é com a colega Tanara Furtado³⁰. Em 2014, elas criaram um material didático inédito, até então, no Brasil. O material trouxe à tona a questão da identidade e representatividade desde cedo: um estojo de giz de cera em diferentes tons de pele³⁴. O estojo possibilitou, às crianças, a representação de personagens com a pele negra em seus desenhos. A criação do estojo giz de cera cor da pele ajuda crianças, e até adultos, a falarem de identidade e questões raciais.

Procurei, ao analisar o quadro de redes de sociabilidade de Gládis, dar destaque em algumas produções, a sua rede é extensa, assim com seu trabalho de produção, como podemos perceber pelo número de capítulos de livros (32) e artigos publicados (14). Essas parcerias se estendem aos livros, escrevendo como organizadora ou em coautoria, que vai desde a temática infantil: Educação infantil abordando questões de gênero e sexualidade, como em *Dois papais, duas mães: novas famílias na literatura infantil*. Ela também possui escritos em parceria com Graziela Oliveira e Carla Meinerz.

Figura 12 — Giz “Tons de Pele”



Fonte: GIZ..., c2021-2022.

Gládis enfatizou, na entrevista, que se define como uma professora extensionista, realizando trabalhos dentro da UFRGS com cursos de temática racial, mas o principal destaque é a criação do UNIAFRO³¹. Fato, esse, que comenta na entrevista, uma vez que dedica muitas horas de seu trabalho na universidade à atividade de Extensão universitária e se identifica profundamente com esse tipo de ação que transcende o espaço universitário e dialoga diretamente com a sociedade. A professora firmou sua trajetória na Extensão, participando de debates e projetos voltados à educação básica e à negritude.

Ela conta que, por ser uma das poucas professoras negras da UFRGS, sentia que havia uma grande demanda de alguém que falasse sobre as questões raciais dentro da Universidade. Ela finaliza dizendo que “A Extensão me puxa sempre para um lugar que eu acho de fundamental

³⁰ Mestre em Educação pelo PPGEDU/UFRGS

³¹ Curso de aperfeiçoamento Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola

importância, que é o do convívio constante com a comunidade e suas demandas. É sempre nesse espaço entre a sala de aula e a extensão que eu vou construindo a minha trajetória como pesquisadora³⁵, conforme relata em entrevista concedida ao jornal da UFRGS³⁶.

Quadro 5 — Redes de sociabilidade José Rivair Macedo

Professor	Redes de sociabilidade
Rivair	<p>Os sonoje da Senegâmbia e as insígnias tradicionais de poder entre os povos mandingas. AbeÁfrica, 2018.</p> <p>Jagas, Canibalismo e 'Guerra Preta': os Mbangalas, entre o mito europeu e as realidades sociais da África Central do século XVII. HISTÓRIA (SÃO PAULO), 2013.</p> <p>Escrita e conversão na África central do século XVII: o Catecismo Kikongo de 1624. 2013.</p> <p>Dicionário de História da África: séculos XVI-XIX (Editora Autêntica, 2022);</p> <p>Criador Semana da África (UFRGS), Centro Cultural</p> <p>Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN 2014</p> <p>Politéia (Vitória da Conquista) 2001</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os livros escritos de Rivair, classificados no Lattes como livros publicados/organizados ou edições são vinte e seis registrado no currículo Lattes. No quadro acima, selecionei três deles: o primeiro é *Os sonoje da Senegâmbia e as insígnias tradicionais de poder entre os povos mandingas* (2018), em que o autor discute possibilidades de interpretação de artefatos de bronze produzidos na área guineense do antigo estado do Kaabu e seus aspectos simbólicos, sociais e culturais dos referidos artefatos.

O segundo é *Jagas, Canibalismo e Guerra Preta: os Mbangalas, entre o mito europeu e as realidades sociais da África Central do século XVII* (2013), no qual Rivair estuda os jagas e seu papel como elemento desagregador das populações centro-africanas, qualificando-os de selvagens, canibais e adeptos de práticas de idolatria. Além disso, Rivair apresenta tais pontos de vista a partir do estudo dos rituais atribuídos aos jagas no tratado intitulado *Istorica descrizione de tre regni, Congo, Matamba et Angola*, de autoria do missionário capuchinho Giovanni Cavazzi de Montecúcolo. Tais rituais serão confrontados com as descrições a respeito do papel que os jagas desempenharam nas guerras do sertão africano durante o processo de conquista do Ndongo.

O terceiro é *Escrita e conversão na África central do século XVII: o Catecismo Kikongo de 1624* (2013), momento em que ocorreu o primeiro movimento missionário de conversão dos povos pagãos no Oriente, uma das condições para a evangelização era o conhecimento das línguas dos povos não cristãos.

Essas três obras selecionadas, centradas em história africana entre os séculos XV a XVII, retratam que a face do escritor e pesquisador foram direcionados aos campos dos Estudos Africanos. Encontrei, na entrevista, a justificativa para essa mudança, em que Rivair comenta que: “[...] não ocorreu apenas em virtude de interesses pessoais, mas, também, em virtude da convicção de que a política pública antirracista acionada pela promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 desafiou a Universidade brasileira a repensar as bases epistemológicas que dão sustentação a produção qualificada de conhecimento científico” (Rivair, Entrevista 2022).

Entre as obras escritas em parceria com outros pesquisadores como *A pesquisa e o ensino de História Medieval em terras brasileiras: entrevista com Carlile Lanzieri Júnior* e *De Roncesvales ao Contestado: resignificações da memória carolíngia na Península Ibérica e no Brasil*. Estudos Ibero-Americanos, destaco o *Dicionário de História da África* (2022). Esse dicionário aborda a história da África tendo a própria África como centro e sujeito dos acontecimentos, procurando fugir das abordagens convencionais. Além dos mais de 1200 verbetes, essa obra traz: uma síntese cronológica, contextualizando os principais acontecimentos no continente africano entre os séculos VII e XVI; escrito em parceria com Nei Braz Lopes, que é historiador do samba, compositor de música popular e especialista em línguas e culturas da África e escreveu mais de 30 mil verbetes, africanista autodidata.

Rivair possui uma grande produção acadêmica, e como um historiador medievalista, orgulha-se, entre suas atividades, de ter sido um dos criadores e atual coordenador da Semana da África na UFRGS, e acredita que esse seja o maior legado dentro da instituição UFRGS, entre outras ações de extensão do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) da Pró Reitoria de Extensão.

A Semana da África nasceu em 2013, a partir da demanda de um grupo de estudantes africanos que buscavam um espaço para difundir informações e conhecimentos sobre o continente africano e já está na sua 11ª edição. Rivair é membro de diferentes corpos editoriais desde 2001, membro do corpo editorial de periódicos como *Politeia* em Vitória da Conquista/BA; Anos 90, online em Porto Alegre; e *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN/SP*.

Chama a atenção que Rivair tem muitas participações fora do estado do RS, como ABPN/SP e a participação como editor na revista *Politeia* em Vitória da Conquista/BA, além de, é claro, sua atuação no Programa de Educação UFRGS, onde desenvolve várias ações, como a Semana da África. Durante a pandemia, entre as parcerias feitas está a ABPN – Associação Brasileira Pesquisadores Negros.

Quadro 6 — Redes de sociabilidade Cleusa Maria Graebin

Professora	Redes de sociabilidade
Cleusa	<p>Criadora do HEC – Herança Comunhão Multiartes</p> <p>Memória Social e Cidade: Práticas e Representações e imaginários. Cleusa Maria Gomes Graebi, Zila Bernd e Maria Luiza Berwanger da Silva, Unilassalle Editora. 2017</p> <p>Graebin, C. M. G. REGRAS DO DECORO E DA URBANIDADE CRISTÃOS: ENSINAR A BEM VIVER E A MANIFESTAR O CARÁTER DE CRISTO. <i>Fênix - Revista De História E Estudos Culturais</i>, 2020.</p> <p>Negritude e literatura negra como atos de conhecimento e de ação. <i>Letras de Hoje</i>, v. 54, p. 540, 2019.</p> <p>Memória da educação e da escola lassalista: um acervo de fontes orais em construção (2002-2016). <i>Cadernos de História da Educação (Online)</i>, v. 15, p. 953-979, 2016.</p> <p>Livros organizados: 15</p> <p>Capítulo de livros: 32 produções em capítulos de livros e 50 artigos completos publicados em periódicos.</p>

Fonte: Currículo Lattes / Elaborado pelo autor

Cleusa desenvolve um trabalho importante na Universidade La Salle na preservação da memória com apoio institucional. Atualmente, está como coordenadora do Projeto Memória Lassalista – Universidade La Salle. É Criadora do HEC – Herança Comunhão Multiartes³⁸, fundada por ela em parceria com Silva Krupp (teóloga e atriz profissional), com a proposta de ampliar serviços na área artístico-cultural. Destacam-se dois livros escritos, em parceria com outros autores: *Mulheres do Rio Grande do Sul: diversidade* e *Memória Social e cidade: Práticas, representações e imaginários*. O livro *Mulheres do Rio Grande do Sul: diversidade*, foi um trabalho que ela coordenou junto ao Museu Antropológico do Rio Grande do Sul, o qual fez questão de mostrar no vídeo no dia da entrevista. O livro está em sua nona edição e trata-se de um projeto do Programa de Pós-graduação em Memória e Bens Culturais, publicado pela Unilassalle Editora. O livro traz trabalhos em torno do tema memória social e cidade, resultante de investigações das três pesquisadoras, Cleusa, Zila e Maria para promover a arte e a produção científica, o qual contribuíram com o capítulo *Mulheres do Rio Grande do Sul*.

Temos o artigo publicado na Revista de História da Estudos Culturais: *Regras do decoro e da urbanidade cristãos, ensinar a bem viver e a manifestar o caráter de Cristo*, em que o artigo discute a obra *Regras do decoro e da urbanidade cristãs*, de João Batista de La Salle, fundador da congregação religiosa francesa Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Aponta-se a sua

intrínseca comunicação com a esfera do religioso, a partir de uma linguagem criadora de uma determinada forma de ser e estar no mundo e como dispositivo eficaz para a ordenação da realidade dos alunos das escolas dos Irmãos, mais conhecidos no Brasil como Irmãos Lassalistas.

Quanto à temática étnico-racial, encontramos a resenha *Negritude e literatura negra como atos de conhecimento e de ação*, que consiste em uma resenha descritiva da segunda edição da obra *Negritude e literatura na América Latina*, da destacada pesquisadora sobre literatura comparada, Zilá Bernd. Mesmo após 30 anos de seu lançamento, a sua contribuição continua relevante no que tange às questões sobre negritude e sobre a construção de consciência negra nos espaços latino-americanos. Em que pese o crescimento quantitativo e qualitativo de produções literárias negras, ainda um grande contingente da população negra no Caribe e no Brasil não tem acesso a esse repertório cultural. Nesse sentido, a negritude, como afirmação de uma presença, e a literatura negra como atitude frente à atualidade da segregação no século XXI, apresentam-se como evidências incontestáveis.

Nessas duas produções acima, vejo três alusões bem definidas nas pesquisas e produções de Cleusa em referência à “mulher”; na segunda, a referência “cristã” da instituição onde trabalha e, na terceira, a temática racial, valores que percebo serem importantes para professora e que exalta em sua escrita.

Dentro os livros escritos em parceria, dou destaque aos artigos publicados nos livros dedicados a *Mulheres do Rio Grande do Sul e Mulheres Açorianas* nas edições de Memória Social e cidade – Vol.09 - Editora La Salle, que, pelos comentários da própria Cleusa, foi o que mais trouxe satisfação a ela ao escrever e organizar, de modo que ela o considera como a sua melhor obra, escrito em parceria. Entre os livros organizados, ela tem quinze produções e 32 capítulos de livros, além de cinquenta artigos completos publicados em periódicos. Isso constitui uma vasta produção acadêmica em seu acervo, registrada no Lattes.

Quadro 7 — Redes de sociabilidade Maurício Santos Ferreira

Professor	Redes de sociabilidade
-----------	------------------------

Maurício	<p>Mídias e educação: as linguagens da TV, do cinema e das tecnologias digitais na constituição de subjetividades contemporâneas. 1. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017. v. 1. 92p.</p> <p>Artigos completos publicados em periódicos: 06</p> <p>Capítulos de livros publicados: 01</p> <p>Curadoria de filmes como potência na formação inicial de professores. In: Antonio Serafim Pereira. (Org.). Educação no contexto que se move: saberes, experiências e reflexões. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, v. 1, p. 34-55.</p> <p>Resumos publicados em anais de congressos: 03</p> <p>Entrevistas, mesas redondas, programas e comentários na mídia: 03</p> <p>Demais tipos de produção técnica: 05</p> <p style="text-align: center;">Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPED) – (UNISINOS/CNPq).</p>
-----------------	--

Fonte: Currículo Lattes / Elaborado pelo autor

Nas redes de sociabilidade de Maurício, em que analiso de acordo com o quadro acima e de informações extraídas do Lattes, observa-se a produção de um livro autoral, que se transformou em curso na Unisinos, em parceria com outros pesquisadores. O curso em questão é o curso de extensão *Mídias e Educação: As Linguagens da Tv, do Cinema e das Tecnologias Digitais* que visa sistematizar o estudo da TV, do cinema e das mídias digitais como linguagens artístico-culturais. Essa produção conta com organizadores no curso e proporciona um aprofundamento da formação docente.

A partir do estudo dos conceitos trazidos por este curso, ele desenvolve a competência cultura ético estética, traz como propósito reconhecer as experiências culturais como possibilidade de formação ético-estética, em uma perspectiva de formação integral. Entre as produções do professor, destaca-se que ele possui seis artigos completos publicados em periódicos e uma publicação em capítulo de livro publicado.

Entre as obras escritas com outros pesquisadores, cita-se *Curadoria de filmes como potência na formação inicial de professores e Educação no contexto que se move: saberes, experiências e reflexões* (2022), com Antônio Serafim Pereira, graduado em Pedagogia, Estudos Sociais e Ciências Sociais (URCAMPRS) e integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI) – (UNISINOS/CNPq). Isso também é uma forma de interação com outras pessoas.

A rede de sociabilidade está ligada às entrevistas dos candidatos selecionados para o Programa de Pós-graduação. Posteriormente, eles se transformam em colegas de trabalho e

contatos que se mantêm com instituições acadêmicas. Maurício possui, em seu currículo Lattes, cinco entrevistas concedidas a programa de rádio e TV e um comentário vinculado à mídia.

Diferente dos(as) demais professores(as), Maurício também tem, em seu currículo, produção técnica de curso de formação de professores, planejamento e avaliação, empreendedorismo e mundo do trabalho contemporâneo. Esses cursos têm afinidade com a sua formação de pedagogia voltada à área de recursos humanos e empresas. Outro fato interessante de Maurício é o de ser curador de filmes voltados à formação de professores e o seu livro publicado é voltado à mídia e educação, área que o professor demonstra grande predileção.

Dessa maneira, Maurício exerce a sua rede de sociabilidade em forma de contato com professores(as) parceiros(as) em cursos e produções que realiza nas suas formações voltadas para professores. Sua atuação como coordenador dos cursos de licenciatura também permite a circulação nos meios acadêmicos.

De acordo com a pesquisa e analisando os quadros, destaca-se, ainda mais, as características de intelectuais com seus itinerários acadêmicos, do curso de mestrado, doutorado e obras escritas. Aliado a isso, temos o fator geracional, cujas idades vão de 43 a 77, o que significa que alguns professores(as) passaram por épocas em que havia efervescência política e por várias mudanças sociais. Além disso, suas histórias se cruzam em algum momento, seja pela época em que vivem ou por afinidade culturais e acadêmicas.

Dessa forma, construíram as suas redes de sociabilidade que, em algum momento, entrelaçam-se, como é o caso da professora Carla Meinerz que tem artigos escritos com Gládis e Rivair. Carla Meinerz é outra referência na temática étnico-racial, portanto, entende-se que entre as redes de sociabilidade dos(as) dois(as) professores(as) citados(as), esteja a presença dessa professora da Faculdade de Educação/UFRGS. Maurício e Rivair já participaram de bancas de mestrado junto com Carla. Gládis e Carla também já fizeram parte de bancas ao mesmo tempo. Os caminhos desses(as) professores(as), devido às suas histórias, cruzam-se e, em algum momento, encontram-se. Agora é o momento de emergirmos um pouco mais na história de cada um e nos seus percursos de acordo com as suas entrevistas, como veremos a seguir.

6 UMA IMERSÃO NOS ITINERÁRIOS DOS PROFESSORES: O QUE ELES NOS DIZEM?

Esta parte da pesquisa, organizada em categorias que foram construídas com base no roteiro das entrevistas e análise do Lattes, me ajudou a compreender os percursos dos quatro docentes nas suas singularidades, aproximações e dissonâncias. O objetivo dessas análises é de conhecer os percursos desses(as) professores(as), pois atravessa as pesquisas sobre a infância, o tempo de escola, o ingresso na faculdade, escolha e opção pela docência até a chegada ao ensino superior. Procuo, então, categorizar de acordo com esses dados, a história familiar, memórias de infância e de escola; a escolha por um curso de licenciatura; o ingresso na Universidade, memórias desse tempo; os primeiros anos como docente.

Em conjunto com a realização das entrevistas, procurei fazer um primeiro panorama com informações consideradas fundamentais para melhor conhecê-los e, logo em seguida, avançar nas problematizações do estudo sobre os(as) professores(as), dando indício das questões que julguei serem relevantes à pesquisa.

Tomei as perguntas norteadoras da pesquisa como base para formular as categorias, uma das perguntas é sobre a pouca presença desses(as) professores(as) na universidade. Assim, na pesquisa, tracei um itinerário ao contrário, que vai desde a infância até a chegada ao ensino superior e à docência acadêmica nos cursos de Pós-graduação.

Logo, os eixos temáticos desta pesquisa são: histórias familiares, memórias de infância e de escola, a escolha por um curso de licenciatura, o ingresso na universidade, memórias desse tempo e como foram os primeiros anos como docente, isto é, em relação aos desafios, expectativas, surpresas, alegrias e como se sentiram como professores, além de episódios de racismo. Isso é o que veremos a seguir:

6.1 HISTÓRIA FAMILIAR, MEMÓRIAS DE INFÂNCIA E DE ESCOLA

Ao falar da história familiar e das memórias da infância de cada um(a) dos(as) professores(as), percebo que houve uma espécie de reencontro de suas próprias lembranças e, ao entrevistá-los, ocorreu um compartilhamento dessas memórias familiares. Isso me permite examinar a formação e a transformação no percurso de vida desses(as) professores(as) e nos leva à reflexão a partir de suas narrativas. Com base nas experiências dos sujeitos entrevistados, de acordo com Sirinelli (2003), trazidas por Alves (2019), essa ideia de itinerário também está na constituição da intelectualidade, bem como a de família e comenta: “Esses poderes também guardam relação com o poder de linhagens familiares, ligadas à propriedade, seja de terras ou de

empreendimentos industriais” em contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. (SIRINELLI, 1986 *apud* ALVES, 2019 p. 27).

Com a experiência da entrevista, vejo narrativas muito ricas em acontecimentos e fatos que marcaram a família e a vida dos entrevistados. Mesmo quando se fala de seus antepassados, em todos os casos, percebo que os pais foram aguerridos e trabalharam fortemente a fim de promover melhores condições de vida aos seus filhos.

Rivair vem de uma família de origem rural de Minas Gerais, os pais eram pequenos agricultores e migraram para São Paulo em busca de uma vida melhor. Ele tem doze irmãos e, atualmente, mora em Porto Alegre. Cleusa é filha única, o pai era enfermeiro e a mãe doméstica. Ainda criança, mudou-se para Rio Grande, cidade portuária, em uma vila de pescadores.

Mauricio relata ser de origem pobre, fala sobre os pais negros, a mãe mais escura e o pai mais claro. Além disso, ele menciona, durante a entrevista, uma curiosidade: que seus pais eram primos e refere que as tias são primas também. Quanto aos pais, ambos falecidos, o pai era metalúrgico/soldador e a mãe auxiliar de enfermagem. Nasceu em Porto Alegre, mas cresceu em Esteio, município da região metropolitana de Porto Alegre. Tinham muita dificuldade financeira em casa, os pais se divorciaram e, logo após o divórcio, o pai teve um infarto, que deixou sequelas permanentes. Então, relata que, quando ele tinha 12 anos, mesmo separados, a mãe passou a cuidar do pai.

Gládis e Cleusa, coincidentemente, passaram parte da infância em Jaguarão/RS, que é uma cidade histórica, reconhecida nacionalmente pelos casarões e sítios arquitetônicos, considerada sem similar em número e estado de conservação.

A origem humilde é característica de quase todos os entrevistados, com uma dissonância: a família de Gládis, cuja mãe é professora e o pai advogado. Em Jaguarão, o pai exerceu a profissão de mecânico e, buscando melhores condições, prestou concurso público e ingressa na Superintendência de Serviços Penitenciários (SUSEP) e, por conta disso, a família passou a morar em Charqueadas. Todos relatam que os pais que lutaram muito para sustentar seus filhos e para dar uma educação melhor a eles.

Há uma coincidência nas famílias de Gládis e Maurício, ambos têm dois irmãos, enquanto Cleusa é filha única e Rivair possui 12 irmãos. Devido à origem rural de Rivair, provavelmente, seus pais tiveram mais filhos para ajudarem no campo e seus afazeres como plantio, preparo da terra e colheita.

A influência da família na escolha profissional fica clara ao falarem dos pais e do incentivo deles para que os filhos estudassem. Em função disso, os quatro buscaram, por meio do estudo, uma melhor condição de vida. Eu me identifico muito com esses relatos, também tive, dentro da minha própria trajetória, meus pais como incentivadores para estudar e dar

continuidade aos estudos, em especial minha mãe, como foi o caso de Maurício. No meu caso, mesmo eles não tendo condições de pagar uma faculdade, só consegui concluir graças ao benefício de uma bolsa de estudos federal³². Trabalhar e estudar sempre foi uma realidade para mim — e tem sido, inclusive no mestrado, em que concílio meu tempo entre o trabalho, estudo e família.

Gládis apresenta melhor condição econômica, porque os pais passaram pela fase de transição profissional quando vieram de Jaguarão para Charqueadas, município próximo à capital, da região carbonífera do estado. Depois, mudaram-se para Porto Alegre, onde ela mesmo conta que “[...] quando moravam em Charqueadas a escola ficava lado do Presídio, na época, o pai era Agente Penitenciário e a mãe dava aula aos filhos dos funcionários que moravam na região” (Gládis. Entrevista, 2022). Dos tempos de escola, recorda, ainda, que acompanhava a sua mãe e simulava dar aula aos alunos e que, com o tempo, de fato, auxiliava sua mãe em sala de aula.

A trajetória de Gládis, por ter a sua mãe professora e o pai funcionário público, entrelaça-se com a luz do campo de possibilidades (VELHO, 2003), ou seja, ela nasceu e cresceu em um ambiente que a estimulou intelectualmente e favoreceu que se tornasse a pessoa que é hoje, como ela mesma narra:

eu sou a terceira e última filha, de um casal vivos até hoje, casados até hoje, pelo pai e minha mãe, na época quando se casaram uma professora e um mecânico, então, porque que eu narro essa origem de pai e mãe, eu acho que a professora que eu me tornei tem uma relação profunda com a trajetória de vida da minha família. (Gládis, entrevista, 2022)³³.

Essa consciência do papel da família em sua formação é muito importante e mostra como os laços familiares são fortes. Também, eles definem não só a parte emocional de um membro da família como também tem influência direta para uma vida profissional.

Tendo em vista que, para os pais, o estudo dos filhos era algo importante, o ingresso na universidade, para os quatro, estavam dentro do campo de possibilidades, talvez para Gládis, com um facilitador a mais, pela condição econômica da família. Podemos inferir que, entre as famílias negras, o estímulo ao estudo seja algo recorrente, como um modo efetivo de enfrentar possíveis práticas de racismo, ao longo da vida. Estudar para enfrentar, com poder, as adversidades da vida.

³² Bolsa PROUNI-Programa Universidade para todos é um programa do Governo Federal do Brasil.

³³ Entrevista concedida por Gládis ao autor em 2022.

Nesse sentido, Cleusa, por ser filha única, teve um apoio familiar todo dirigido a ela, mais efetivo do pai que a incentivava constantemente para estudar. Ela relata, ainda, que, na pequena localidade onde morava, toda a comunidade a incentivava, com livros, presentes, jornais. comenta que:

era uma comunidade de pescadores artesanais, parte dessa comunidade de imigrantes portugueses, e a maior parte era de catarinenses, pescadores que iam pra quarta seção da Barra - Rio Grande, e lá tinha o que eles chamavam de parselhas, pescavam, aí voltavam pra Santa Catarina, na época então das safras específicas, camarão, tainha, por exemplo, então a localidade ali era povoada por essas famílias. (Cleusa em entrevista, 2022)³⁴.

O fato de morar nesse lugar também teve influência direta na formação de Cleusa, pois havia uma diversidade de pessoas vindas de lugares diferentes, o que propiciou vivências em diferentes culturas. Desse modo, a comunidade acolheu Cleusa e, provavelmente, viam o seu potencial. Seu pai era uma pessoa respeitada na comunidade, visto que atendia desde partos até afogamentos. Sobre a educação, Cleusa diz que: “[...] você estudava até o 5º ano e, depois, fazia um exame para ver se continuava estudando ou se seguia para uma vida profissional e estudaria em escolas técnicas”. Lembra que, na escola, era a única criança negra, mas se destacava por ser a melhor aluna da turma e, então, os colegas queriam fazer trabalhos com ela, sempre estar no grupo com ela.

Um aspecto importante a ser analisado são as memórias de racismo que emergiram durante as entrevistas. De modo geral, observei que, para alguns, no decorrer da conversa, emergiram, mesmo sem eu perguntar, lembranças de episódios de racismo sofrido na infância.

Cleusa relatou episódios de racismo sofridos na infância, quando uma colega falava do seu nariz. Lembrou, também, que uma colega costumava defendê-la e a acompanhou até o final do curso científico. Identifico que a colega, ao criticar negativamente o nariz dela, estava fazendo referência aos traços negroides em geral, como nariz, boca, lábios e cabelo, que, geralmente devido a uma cultura europeia branca, é uma característica étnica dos negros que é bem diferente de uma pessoa de ascendência europeia. Esses relatos ainda me causam espanto, mesmo que a população negra seja maioria em nosso país. Cleusa comentou que exercia uma certa liderança e a colega que a defendia não deixava ninguém mexer com ela. Como Cleusa lia muito, tinha noção de racismo e, por ser a única criança negra em uma escola particular em Rio Grande, diziam que era ela diferente. Acredito que o *ser diferente* era no sentido de destaque nos estudo e própria

³⁴ Entrevista concedida por Cleusa ao autor em 2022.

Cleusa refere que, por ler muito, já tinha a noção de racismo por outros relatos encontrados nos livros.

Ao mencionar que era a única criança negra, problematizo, na pesquisa, a ideia de consciência da sua condição enquanto criança negra na sala de aula. Gládis também lembrou *das brincadeiras* de mau gosto na infância com ela, enquanto Rivair e Maurício não se referem a essa consciência. Entendo que, para alguns, como é o caso de Cleusa e Gládis, a percepção da sua condição apareceu mais cedo, desde a infância e no ambiente escolar. O racismo na infância pode ter um impacto e discriminação infantil pode gerar traumas e ter impacto para a vida toda da criança. Assim, entendo que Cleusa e Gládis tiveram esse impacto, na forma como se percebem. Apesar disso, foram ajudadas graças ao ambiente familiar e à leitura, desde cedo, sobre o assunto, como afirma Cleusa:

[..] Uma vez, apenas, eu notei alguma indicação ao meu aspecto exterior, que era o meu narizinho chato. Uma menina virava para as outras e fazia assim no narizinho dela.

[..]Aquilo era o de menos. Como eu lia muito, eu sabia que tinha racismo, eu sabia o que a gente ia enfrentar, poderia enfrentar, e eu tinha uma base muito boa em casa, na própria localidade onde eu vivia, né, as pessoas, pelo pai ajudar todo mundo, a gente era muito bem-visto, era muito mimada pela comunidade toda, né, isso eu me lembro. (Cleusa em entrevista, 2022).

Gládis, ao ser questionada sobre algum episódio de racismo, conta que passou por vários, mas o que marcou pontualmente foi o racismo na infância. Contou que sempre foi boa aluna, gostava de ler, escrever, estudar, tirava boas notas, mas narrou um episódio em que uma professora de História fez uma pergunta e ela respondeu, mas a professora disse que uma aluna negra não ia ter condições de construir uma resposta daquelas. Isso aconteceu no quinto ou sexto ano de escolarização. Em suas palavras:

Lembro dessa experiência do final do ensino fundamental, era um tema de história era uma questão livre, gostava, sempre perguntavam quem quer ler, eu lia, eu leio a professora disse, professora de história, uma mulher branca se vira para mim e diz assim, mas essa resposta não foi tu que fez, uma menina negra não ia ter condições de fazer uma resposta dessas, lembro disso. (Gládis em entrevista, 2022).

Ao relembrar essa história, Gládis demonstra uma certa indignação da situação em que a professora em sala de aula, que estaria ali justamente para promover uma equidade entre os alunos e ensinar práticas antidiscriminatórias, estava fazendo justamente o contrário, subestimando a sua capacidade e aliando, a isso, o fato de Gládis ser negra. O papel do professor em sala de aula vai muito além das atividades e atribuições do cotidiano da docência, pois, muitas

vezes, precisa tomar decisões para dirimir conflitos em sala de aula. Sendo assim, o professor atua como mediador de conflitos e opiniões e, acima de tudo, como exemplo de conduta para os seus alunos.

Rivair e Maurício não relataram situações de racismo na infância. Coincidência ou não, o racismo na infância só foi mencionado pelos dois professores. Por que será? Será que nunca passaram por esse tipo de experiência? Seriam memórias traumáticas a ponto de não poderem ser narradas em entrevista? O trauma é uma resposta emocional a um evento ou fato perturbador que acontece na vida de uma pessoa, como um desastre natural ou um crime violento, por exemplo. Nesse mesmo raciocínio, existe o trauma racial³⁵ como reação a experiências de racismo, incluindo violências ou humilhações, e que também pode ser chamado de trauma ou estresse traumático baseado na raça.

O racismo é algo abominável e, na infância, é justamente um momento em que estamos nos constituindo como pessoas e formando nossa personalidade. Assim, o racismo pode causar danos a nossa autoestima. Nesse sentido, o ideal seria que, nessa fase, tivéssemos a noção das diferenças étnico-raciais, mas que fôssemos vistos com igualdade pelos colegas. Ou seja, o fato de Rivair e Maurício não terem narrado episódios de racismo, não quer dizer que não tenham vivido essas tristes experiências. A memória é algo complexo, *não se tem acesso ao que se quer*. Por inúmeros motivos, permeados por subjetividades, cada um, no momento da entrevista, presentifica alguns aspectos do passado. Os ressentimentos, muitas vezes, situam-se em zonas da memória difíceis de emergirem como lembranças.

Mudando de assunto, por incentivo do pai, Cleusa era uma leitora contumaz. Além dos livros, ela recorda que lia o Jornal Correio do Povo, principalmente aos sábados, o Caderno Cultura, o que foi, de certa forma, encaminhando-lhe para a área de humanidades, com interesse especial em História. O fato de ser leitora, como menciona, me leva a uma reflexão de que não há rigidez nos conceitos, ou seja, o estímulo à leitura não é uma exclusividade das camadas mais abastadas da sociedade. Constato que, além da leitura, houve outras influências e tendências para que Cleusa continuasse os estudos, não só pelos pais, mas pela própria comunidade em que vivia, criando-se um campo de possibilidades favorável à intelectualidade construída por meio do estudo.

Cleusa ainda comentou que teve ajuda dos(as) professores(as) que a respeitavam, que a incentivaram a estudar e que valorizavam o potencial dos alunos e guarda a lembrança da

³⁵ Leia mais em: FREDERICO, Roberta. Trauma racial: quando o racismo deixa suas marcas. Veja Saúde, [s.l.], 9 mar. 2021. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/coluna/saude-negritude-atitude/trauma-racial-quando-o-racismo-deixa-suas-marcas/>. Acesso em abril de 2023.

bibliotecária que a ajudava com livros emprestados escondidos. Recorda que leu a obra completa de Jorge Amado, que eram considerados livros proibidos, referindo-se à ditadura militar.

Alguns dos(as) professores(as), como Rivair, Cleusa e Gládis passaram pelo período da ditadura militar enquanto estudantes, período compreendido entre 1965 a 1985, o qual acredito ter sido um período tenso no país. Presumo que, nesse período, o medo da repressão e a luta por direitos democráticos pairavam pelo ar enquanto se aguardavam o fim desse tempo difícil, como podemos perceber sutilmente no comentário de Cleusa: “E uma das coisas que eu lembro muito bem, é que lá pelos anos 1960 e alguma coisa, já quase terminando o ginásio, sumiram alguns livros da biblioteca. Os do Jorge Amado foram retirados do rol de livros”.

Em outro trecho da entrevista, ela menciona:

Mas eu cheguei na idade adulta com o Jorge Amado todo completinho, lido e outros escritores proscritos também das bibliotecas das escolas, que a gente não podia. (Cleusa em entrevista, 2022).

Relacionado a este fato vem as lembranças do regime militar, eram proibidas tanto a publicação quanto a circulação de livros nacionais e internacionais, sobretudo os de temática social e política, livros de autores brasileiros foram oficialmente vetados pelo Estado durante este período. Apresento, assim, mais uma narrativa de Rivair que reforça a informação da entrevista que vem de uma família de operários e de trabalhadores rurais, relatando:

Então não havia, no horizonte de expectativas, da minha mãe nem do pai, qualquer ideia de carreira, formação, eram trabalhadores simples, que no final dos anos 60 migrou para São Paulo, fim do ciclo do café, migraram para Zona Leste de São Paulo, que foi onde eu passei o final da minha infância, fui pra lá com 10 anos, em 1972, e foi onde eu passei o final da minha infância e começo de adolescência, onde eu completei as primeiras séries, ensino fundamental, onde eu completei o ensino fundamental e médio, na periferia de São Paulo, num momento em que o ensino público estava absolutamente sucateado. (Rivair em entrevista, 2022).

A frase em que afirma que não havia horizonte de expectativa traz uma visão diferente da análise de Cleusa e Gládis, pois, para ambas, já se desenhava uma perspectiva profissional por influência e incentivo de seus pais. Isso demonstra que, nas décadas passadas no Brasil, mesmo em situações adversas, poderia haver espaço para o imponderável, ou seja, mesmo nas situações mais difíceis, talvez fosse possível para uma pessoa pobre e negra chegar ao ensino superior. Mas, não podemos esquecer que essas situações eram raríssimas, pois o país depende de políticas públicas de fomento ao ingresso de estudantes pobres e negros ao ensino superior. Só assim teremos, um dia, justiça social.

Quero ainda destacar que Rivair, que nos anos 1960, migrou com a família para São Paulo, completou seus estudos no ensino médio com muita dificuldade. Ele disse lembrar, nos relatos, de ter a experiência de um ensino público bem defasado e que isso trouxe deficiências bem grandes para seu processo de aprendizagem durante muito tempo, mas que isso não foi impeditivo de fazer as coisas que queria fazer. Provavelmente, quando se refere ao ensino público defasado seria no sentido de ter passado o período de transição da escola na época da ditadura e das greves dos(as) professores(as), enquanto estudava em escolas públicas.

Nesse contexto, semelhante à Kilomba (2019), fala sobre as relações poder e autoridade racial ligados aos conceitos de conhecimento, erudição e ciência (KILOMBA, 2019, p. 50), que, no relato dela, veio de uma professora, ou seja, o conhecimento estaria somente com pessoas brancas. Por isso, cabe, aqui, o seguinte pensamento de Kilomba (2019):

Todas as formas de desrespeito - político, social e individual - tem grande importância na vida de pessoas negras nas sociedades dominadas por brancas(os), porque tornam nossa realidade real. Além disso, são reproduzidas nos discursos acadêmicos através de epistemologias e métodos que colocam as vozes de grupos marginalizados como secundárias, privando-nos do direito à autorrepresentação. (KILOMBA, 2019 p. 82).

A ideia de o conhecimento só estar entre pessoas brancas vem do colonialismo e da tentativa de hegemonia do branco sobre o negro, desde a escravidão, em que pessoas negras eram tratadas como objetos e não eram vistas em iguais condições quando comparadas às pessoas brancas. Isso é uma herança vergonhosa do ponto de vista do preconceito racial: “O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra” (KILOMBA, 2019, contracapa).

É muito provável que os(as) quatro professores(as) entrevistados(as), que passaram por episódios de racismo/preconceito racial, hoje sejam pessoas maduras e com bom trânsito em seus meios profissionais, que seguem suas vidas convivendo com várias etnias. Isso garante a eles mesmo, como negros, um lugar de representatividade nos lugares que ocupam.

Enfim, ao analisar as memórias de infância e de escola de cada um e o fato de relatarem as suas próprias histórias, funciona como evocativos de memória, alguns relatos, como pude observar, carregam forte carga emocional e, não raras vezes, diziam: “nem me lembrava mais disso, agora te falando lembrei”. O acesso a essas memórias de infância e a ao período de escola, imagino, é um registro muito forte em cada um de nós, principalmente quando narramos, no tempo presente, o que lembramos do passado. Contudo, seguimos com outros relatos das experiências do percurso desses(as) professores(as), agora, na sequência, analisando a escolha do curso de graduação e o ingresso na universidade.

6.2 A ESCOLHA POR UM CURSO DE LICENCIATURA, O INGRESSO NA UNIVERSIDADE: MEMÓRIAS DESSE TEMPO

A escolha profissional se revela um desafio para qualquer pessoa, na pesquisa. A partir das representações que emergiram nas entrevistas, observei as motivações para escolha do curso de licenciatura, atreladas ao ingresso na Universidade. Entendo que há muitos elementos que influenciam esse processo, a escolha passa de uma dimensão pessoal e coletiva, pelo valor social do curso e pelo grupo social em que o sujeito está inserido, tais como família, amigos e lugares que frequentam e que acabam interferindo na escolha.

Gládis conta que as irmãs estudavam no Colégio Júlio de Castilhos, mas conhecido como *Julinho*, nos anos 1970 e 1980, no final do regime militar no Brasil, e sua mãe estava preocupada com ela, pelo contato com a efervescência política e cultural. Lembra-se que sempre ia à Feira do Livro de Porto Alegre, escutava Chico Buarque e Caetano Veloso. Sua mãe, com intuito de proteger a filha e não querendo que participasse de qualquer movimento estudantil, tomou a decisão de não matricular a filha no mesmo colégio das irmãs³⁶, procuraram outra escola. Então, Gládis ingressou no Colégio de Aplicação da UFRGS⁴². Logo em seguida, fez vestibular para Letras. Chegou a participar de movimentos estudantis, entre eles a UNE – União Nacional dos Estudantes. Gládis se destacou na graduação e, na cerimônia de formatura, foi escolhida como oradora da turma. Ela permanece na UFRGS até hoje, pois prestou concurso para docente, visto que chegou ao mestrado e doutorado. Ela lembra: “[...] ao chegar ao ensino superior, mesmo sendo a terceira e última filha de um casal de pais vivos e, até hoje, casados, a família é bem presente em sua vida e estavam presentes em todos os momentos” (Gládis em entrevista, 2022).

Ao dar esse depoimento, Gládis demonstra que vem de uma família que garantiu a ela segurança e equilíbrio financeiro até alcançar o ensino superior. Ela relata ainda que, na sua família, quando entrou na faculdade, seus pais já tinham graduação e suas irmãs também, o que a faz acreditar que isso seria um elemento que a ajudaria a situar a sua história. Acrescenta que isso pode ser definido em famílias negras que tem alguém com curso superior. Isto é, isso pode ser um elemento desencadeante nas trajetórias familiares, pois, com um curso superior, pode-se ascender socialmente, ampliar a questão salarial desse membro da família, que conquista o ensino superior e, por isso, o restante da família vai vivendo esse processo.

É muito comum, principalmente em famílias de pessoas negras, que a conquista do curso superior represente uma melhora a todo o núcleo familiar. Creio que, com as políticas

³⁶ O Colégio Estadual Júlio de Castilhos, também chamado de *Julinho*, é uma escola pública localizada na cidade brasileira de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul.

afirmativas, está acontecendo um aumento do número de pessoas negras que concluem o ensino superior. Importa lembrar que os pais de Gládis, ela mesma e os outros três professores, cursaram o ensino superior antes que essas políticas de ações afirmativas fossem implantadas no país.

Agora, faço algumas considerações a respeito do percurso de Cleusa. Já sabemos que seu pai se esforçou para que a filha chegasse ao ensino superior. Cleusa fez o segundo grau de ensino na modalidade curso científico. Ela lembrou que muitos dos seus colegas não deram continuidade ao ensino secundário. A princípio, ela não queria ser professora, embora o pai quisesse. Então, ela terminou o curso científico com 17 anos e fez uma licenciatura curta em Matemática, assim que terminou a educação básica. Contudo, ela não exerceu o magistério, optou por fazer um curso técnico para trabalhar como secretária em grandes indústrias, que foi o que aconteceu, de modo que ela trabalhou nessa área dos 19 aos 22 anos. Conheceu o marido na Adubos Trevo³⁷, quando era secretária da empresa, vieram para Porto Alegre e, depois, para Canoas.

Em Canoas, decidiu estudar História. Então, estudou na Faculdade La Salle, licenciatura em Estudos Sociais e História e foi chamada para fazer estágio no Colégio La Salle. Em seguida, foi contratada como professora de História, fez mestrado e doutorado na UNISINOS — apoiada pelo La Salle — em História. Assim, se tornou professora do Curso de História no La Salle.

Cleusa comenta que, ao terminar as disciplinas do Curso de História, logo em seguida, fez o mestrado. Em 1996, assim, ela já era professora do curso superior de História. Ainda, relata, com certo humor, o fato de que tinha algumas colegas iniciando a graduação e enquanto está terminando as disciplinas da graduação, no ano seguinte, passou a ser professora delas. O engajamento que aparece aqui no comentário de Cleusa ocorre na vida profissional e se manifesta de maneira diferente para cada um deles, Cleusa na Universidade La Salle, Rivair e Gládis na UFRGS e Maurício na UNISINOS. Assim, eles foram desenvolvendo seus próprios engajamentos políticos e acadêmicos durante a vida profissional.

Denota-se a grande vontade de Cleusa seguir como professora no La Salle, uma vez que foi convidada a assumir um cargo como professora. Nota-se um envolvimento com a instituição, pois se rompem as barreiras e os preconceitos e enfrenta as dificuldades pelo esforço pessoal e para mostrar sua capacidade. Acredito que isso faça parte da história de muitos negros, não só na de Cleusa, visto que a luta contra os preconceitos, assim como a superação de barreiras é uma postura que já vem sendo adotada por muitos negros, pois têm de se validar e autoafirmar perante a sociedade e ao mercado de trabalho.

Além da situação na infância, trazida anteriormente, Cleusa relatou outra memória de racismo enquanto estava na faculdade e cursava a disciplina de História da Arte. Ela tinha que

³⁷ Empresa de navegação e fertilizantes de Porto Alegre.

fazer trabalhos em grupos, porém, nenhum quis fazer o trabalho com ela. Assim, fez o trabalho sozinha e ganhou nota máxima. Acredita que o fato se deve por ter sido a única mulher negra na sala. Destacou, ainda, que, inclusive como professora do La Salle, é a única professora negra.

E como sempre, eu era a única negra em sala de aula. No curso de Estudos Sociais, acho que éramos duas colegas negras, o que me fez ver o quando tem professores(as) negros(as) na minha época, né. Hoje também, mas na minha época o número era muito ínfimo, de professores(as) negros(as) fazendo curso superior, ou fazendo magistério, raríssimas situações. (Cleusa em entrevista, 2022).

A pouca presença de professores(as) negros(as) é sentida por Cleusa, sendo essa uma das abordagens da pesquisa, isto é, o porquê dessa quase ausência de professores(as) negros(as). Apesar disso, penso que Cleusa foi uma precursora no seu tempo, pois abriu caminhos para outros professores(as) negros(as) e marcou presença onde esteve, no sentido da representação de se ter uma professora negra.

Feitas essas análises, passo a examinar algumas questões a respeito do percurso do professor Maurício. Ele contou que foi influenciado por cursos técnicos. Após começar a trabalhar para pagar os estudos, formou-se em Técnico em Administração. Nesse meio tempo, trabalhava em uma empresa metalúrgica, na qual começou como office-boy. Relata que, na época em que cursava Pedagogia, tinha uma grande área que se chamava Treinamento e Desenvolvimento. Entretanto, ele comenta que hoje nem se fala mais em treinamento, o que é quase uma ofensa, pois alega que falar em treinamento é ser tecnicista.

Em relação ao ensino tecnicista, houve diversas tentativas no Brasil de implementar uma política educacional e profissional voltada a cursos técnicos, inclusive, eu, na introdução da pesquisa, trago uma foto de quando participei do curso técnico Senai³⁸. Além disso, lembro que, nos anos 1980, as empresas patrocinavam e incentivam alunos para que cursassem o Senai e fosse trabalhar em suas linhas de produção, priorizando mudanças no sistema educacional, favorecendo mais essa visão de estudos práticos que pudessem ser aplicados no mercado de trabalho.

Rivair, ao comentar como foi a sua chegada ao curso superior, falou que, quando terminou o segundo grau, percebeu a possibilidade de pensar no ensino superior. Primeiro, disse que não sabia que graduação seria essa, depois fez a escolha pela História e alega que não foi uma escolha consciente, então, ele repete a frase: “[...] deixar a vida me levar, não foi uma escolha consciente, porque era um curso possível finalizar”.

³⁸ SENAI – Serviço Nacional da Indústria

Está presente, na entrevista do professor Rivair, a realidade de muitos jovens negros — assim como foi em meu caso —, que tem de trabalhar e estudar concomitantemente, então, opta-se por estudar a noite para poder cursar a faculdade e trabalhar durante o dia. Além disso, estudar em uma instituição de ensino superior privada representa um compromisso a mais para alguém sem recursos financeiros, porque, geralmente, é paga pelo próprio estudante. Maurício, por exemplo, comenta que a partir dos 15 anos já teve de custear os seus estudos.

Rivair cursou uma faculdade paga, em São Paulo, Universidade Mogi das Cruzes, em 1983, e se formou em 1985, no curso de Licenciatura em História. Era um curso noturno que tinha, como maioria, alunos trabalhadores. Todos trabalhavam durante o dia e, assim, tinham aula aos sábados também. Ele menciona que lembra de ter tentado o vestibular para a Universidade de Mogi das Cruzes, mas, por alguma razão, não se sabe qual, foi cogitada a ideia de se inscrever para o vestibular da USP em História. Contudo, na época, a USP era um sonho que, para ele, estava absolutamente distante. Nota-se que, para uma pessoa negra antes das políticas de ações afirmativas, como era o caso de Rivair, o ingresso em uma universidade era algo distante. Disse que não via a possibilidade de que isso fosse acontecer, isto é, de fazer vestibular na USP. Mesmo assim, foi aprovado no vestibular, mas em uma universidade privada. Então, de seus dez irmãos, ele foi o primeiro a completar um curso no ensino superior.

O comentário de Rivair, em que diz que precisou trabalhar e estudar, é muito similar ao de muitas famílias de jovens negros. Por exemplo, encontro a mesma descrição na entrevista de Mauricio, isto é, o fato de estudar e trabalhar, ter que ajudar os pais com as despesas de casa, através da contribuição com o pagamento da água, luz, aluguel e medicamentos, ter de colocar os estudos em prioridade, sem deixar o desânimo ou cansaço abaterem a vontade maior, de concluir um curso universitário, como objetivo e forma de vida melhor. Uma dura realidade, mas que é comum em nosso país, uma vez que o investimento em educação passa a ser secundário, o que dá lugar às necessidades mais urgentes, como alimentação e despesas básicas familiares.

Rivair, em sua narrativa, lembra das leituras de livros didáticos em que estudava, nas quais apareciam trechos de Tibicuera³⁹, justamente um trecho em que ele se olha na água e vê que ele era muito feio e, por alguma razão, depois, eu me lembro de ler o livro. Ele disse que, aos 12 anos, já tinha essa leitura, embora fosse algo isolado e, ao final, diz que vem de uma família simples, cuja concepção do pai sobre os filhos era a de que, quando se cresce, tem que trabalhar, ajudar a família, isto é, um estilo de família antigo.

Na minha pesquisa, tive a mesma percepção dos(as) professores(as) entrevistados(as), baseado até mesmo na minha experiência de vida, penso que, para os jovens negros, basta, às

³⁹ Referencia ao livro de Érico Veríssimo – As Aventuras de Tibicuera.

vezes, uma oportunidade de seguir estudando, pois, como diz Rivair, na entrevista, bastou o acesso a um livro, enciclopédia financiada, para que ele começasse a despertar o interesse pelos estudos, pois, antes disso, ele estava, assim como milhares de famílias, apenas trabalhando para subsistência. O professor Maurício, também, após ter acesso a livros de Paulo Freire, começou a estudar com mais afinco, bem como decidiu fazer vestibular e dar sequência aos estudos.

Além disso, Rivair e Maurício, somente na adolescência é que tiveram atenção voltada a dar seguimento aos estudos. Ambos, mesmo com poucos incentivos familiares, seguiram os estudos por meio da persistência do que do incentivo. Diferente dos pais de Cleusa e Gládis, que sempre as incentivaram a continuar a estudar. No ensino superior, também compareceram lembranças de episódios de racismo sofridos pelos professores(as) entrevistados(as), Rivair comenta que:

[...] teve um professor de história chamado Olavo Ferreira, professor de História Antiga, que ele dizia em tom de brincadeira, mas uma brincadeira maldosa, racista, na verdade, ele dizia que os alunos dele eram “os primeiros da raça”. Porque eram os primeiros da família a fazer faculdade. Cansei de ouvir, durante a formação. Num momento em que não se discutiam questões raciais, e que a proporção de alunos negros e negras nas universidades era muito pequena. Então o curso foi feito, digamos assim, instintivamente, e na realidade foi um pouco antes de começar a faculdade que eu comecei a ler. Ler romances, ler obras de Filosofia, e a leitura me abriu, talvez, hoje eu vejo que, instintivamente, eu segui o que a leitura estava me abrindo, as humanidades. (Rivair em entrevista, 2022).

O racismo velado vem, muitas vezes, em forma racismo estrutural ou recreativo. Eu mesmo já escutei muitas dessas falas vindas de professores(as), na época da faculdade, que diziam “não era pra tu estar aqui, teu pai é mecânico”, “hoje tu não vais trabalhar na obra” e eu, de forma inocente, achava graça. Somente hoje é que vejo o verdadeiro sentido dessas piadas preconceituosas. Essas falas tinham o tom da exclusão e de segregação racial, e eu sequer tinha noção do racismo recreativo que estava acontecendo.

Rivair também relata alguns episódios de racismo ao ingressar na docência, de uma maneira muito clara, e de como ele administrou esses eventos. Em sua entrevista, ele comenta:

[...] durante muito tempo, eu procurei não ver o que era racismo. O intelectual negro que ocupa espaços que não são espaços esperados para ele, reage de modo diferente diante do racismo, que é estrutural na nossa sociedade. Eu me lembro, inclusive em faculdades em que eu lecionei, de ouvir piadas racistas. Piadas sobre negros. E me lembro que eu ouvi até o dia em que eu falei: “Olha, não conta essa piada perto de mim”. Porque a piada contada perto de uma pessoa negra, ela não só constrange, mas ela acaba forçando a pessoa ou a se posicionar ou se ela não se posiciona, é como se ela fosse conivente, como se você fizesse parte daquilo. Então eu ouvi em São Paulo. Depois, em parte, eu já disse pra

você, pra sobreviver na USP, eu tive que fazer certos trabalhos, que seriam trabalhos “braçais” para intelectuais. (Rivair em entrevista, 2021).

Rivair revela que “[...] na verdade, acha que fui um dos primeiros professores(as) negros(as) do IFCH, senão o primeiro. Talvez só existisse, ali, antes, o professor José Carlos dos Anjos”. Também, ele relata os comentários racista de colegas, que disseram: “Olha, nós temos agora um negrinho no departamento” e comenta “Não que eu não dê a devida atenção, mas eu não potencializava isso (Rivair em entrevista, 2021).

Com o passar do tempo, ele entendeu que essas atitudes funcionavam mais como uma estratégia de sobrevivência do que qualquer outra coisa, como omissão, ou fuga do tema. Alega, ainda, que a sua carreira é a cadeira do pé duro, do cara que vai ter que trabalhar sempre muito mais que os outros para provar que ele pode estar no lugar que não é o lugar esperado para ele. Comenta por analogia, ao ser comparado a um colega branco, que ele produzia mais, pois o amigo produzia, “[...] por exemplo, um artigo em um ou dois anos, eu produzia três artigos, um livro, participava de três congressos”.

Rivair, a respeito de ser negro fala: “[...] é como se você tivesse o compromisso de responder e os outros não”. E, sobre racismo, complementa:

[...] já senti, já ouvi boatos, e já senti que havia esse pé do racismo. Mas soube responder também a cada um deles da melhor maneira que pude. E acho que talvez a minha melhor resposta tenha sido assumir as posições que eu passei a assumir na universidade, e desenvolver o trabalho que eu tenho desenvolvido dentro da universidade, com competência, qualidade. (Rivair em entrevista, 2022).

Ao finalizar a entrevista, o professor Rivair faz a seguinte observação: “Eu nunca acreditei que a pauta racial fosse suficiente, só ela, para mudar as coisas. Ela tem que estar articulada, pensada no âmbito da justiça social. Eu acho que é isso que está acontecendo, enquanto justiça epistêmica, vamos dizer assim!”. Entendo que o professor está se referindo a uma complementação das ações afirmativas que se desdobrem em outras ações, como as políticas afirmativas, leis, cotas etc.

Os(as) professores(as) entrevistados(as) suportaram e viveram episódios de racismos que diminuía a autoestima. Essas brincadeiras de cunho racista foram geradas pelo simples fato de serem negros. Gládis relata que, no Dia da Abolição da Escravatura, davam-lhe parabéns. Ela respondia: “Parabéns por quê? Nunca fui escrava”.

Mauricio traz o relato de dois episódios de racismo, um no trabalho e outro no curso de pedagogia, de comentários maldosos, sobre os quais narra:

Eu me lembro que uma das marcas que diziam, fortemente, os colegas, as pessoas diziam, ‘Ah, um homem na Pedagogia, e um homem negro no curso de Pedagogia’, era duas vezes novidade. Então não tinha nenhum homem coordenador do curso e muito menos um negro, né? (Maurício em entrevista 2022).

Esses comentários foram feitos porque as pessoas que tinham passado pelo cargo de coordenador não eram negras, o curso nunca teve um coordenador negro, então, foi um grande impacto o fato de que quem ocupou o cargo foi um homem e negro, demonstrando um racismo estrutural. Silvio Almeida (2019) define racismo estrutural como o preconceito que é discriminação racial consolidados em uma organização da sociedade, privilegiando determinada raça ou etnia em detrimento da outra. De acordo com Maurício, isso fez com que ele se aproximasse do Núcleo de Estudos África Brasileiro Indígenas – NEABI Unisinos, mas confessa que era um lugar que ele não ocupava, apesar de sentir-se provocado a pensar nessas relações étnico-raciais e na sua própria formação e condição de homem negro. A questão de sobrevivência, de ocupar um cargo em que outros negros não tinham ocupado e, até mesmo, para permanecer ou se manter, teve que sublimar questões étnico-raciais.

O fato de ouvir calado e de não se manifestar quando ocorre um episódio de racismo, pode representar, para pessoa negra, uma opção de sobrevivência institucional, até mesmo para poder preservar a sua permanência, não significa uma omissão, mas uma ação estratégica de opção de calar para depois poder agir. É muito comum acontecer isso no racismo estrutural. São dados extremamente alarmantes e que comprovam a clara presença do racismo no mercado de trabalho, conforme o próprio Maurício relata:

Essa discrepância fica ainda mais notória quando analisamos o nível de graduação de todas as raças, comprovando que há uma clara distinção de oportunidades para os negros, especialmente em posições de suporte e gestão, completa. Detectamos que há um racismo estrutural, um racismo velado e que acaba prejudicando a justa inserção da população negra no mercado de trabalho. (Maurício em entrevista, 2021)⁴⁰.

Quanto à discussão mais política, de ser negro, de se colocar como negro na sociedade, ele comenta que, em sua família, não se tinha uma tradição de falar disso, ou de narrar as nossas histórias, de falar das nossas ancestralidades, “[...] são coisas que hoje eu penso, mas que na época não tive essa formação”. Maurício (2021):

Tanto que... vários tios faleceram, meus pais já faleceram, muitas coisas se perderam, né, a história que sempre me marcou desde a infância era que assim, o pai da minha mãe era negro, e que ele era... ele tinha sido... meu avô, né, ele

⁴⁰ Entrevista concedida por Maurício ao autor em 2021.

tinha sido filho de uma escrava. Com o senhor, ele era filho bastardo, então tinha essa história que rolava, assim. Mas como eu não os conheci também, quando eu nasci meus quatro avós já tinham falecido há muito tempo, mas era a história que minha mãe contava, uma das poucas histórias. (Maurício em entrevista, 2021).

Os(as) professores(as) entrevistados(as) carregam com eles essas lembranças de racismo que sofreram e que, ao serem perguntados, dizem-nos pontualmente como aconteceu. Isso é uma marca para quem é negro — falo por experiência própria —, que aquele que sofre racismo jamais esquece. Outra semelhança entre os relatos é o fato de terem acontecido em duas fases de suas vidas: na infância e no trabalho, o que demonstra que o racismo velado é perigoso, assim como demonstra a face preconceituosa contra o negro em nossa sociedade, seja ele de forma direta ou institucional é um mal a ser combatido.

Nas análises deste tópico, em que conhecemos um pouco mais dos(as) professores(as) por meio de seus relatos e de como foi a escolha de cada um para o ingresso na universidade no curso de licenciatura, podemos trilhar um pouco mais, junto com os entrevistados, sobre as memórias e saber também dos episódios de racismo que cada um enfrentou em suas carreiras. Agora, passo a percorrer um pouco mais dessa trajetória, mas com os relatos do início profissional de cada um.

6.3 OS PRIMEIROS ANOS COMO DOCENTE

Quanto aos primeiros anos como docente, entendo ter sido um desafio para todos os entrevistados. Nas entrevistas, instiguei que falassem sobre esses desafios que os esperavam, suas expectativas, surpresas, alegrias, dissabores no decorrer da vida profissional. Nesta seção, procuro fazer essas análises. Para isso, descrevo e procuro problematizar os primeiros anos como docente de cada professor. Portanto, passo a examinar as narrativas de cada professor, considerando as possíveis adversidades do início da vida profissional.

Gládis comenta que fez concurso na UFRGS para professora e foi aprovada. Ela sempre estudou na UFRGS, desde o Colégio de Aplicação até o doutorado, como já vimos. Ela diz que sempre se sentiu professora, que gosta da profissão e comenta que teve dificuldades no início, pois foi uma das primeiras professoras negras a ingressar na universidade. Ela acredita que os olhares eram diferentes, referindo-se a um racismo velado.

Cleusa sobre o início de sua carreira disse:

[...] a gente não escolhe a profissão, a profissão é que escolhe. Também por me sair bem no curso – eu sempre fui uma aluna muito aplicada – pensei “Vou fazer o melhor possível”, então eu fui chamada pra fazer um estágio no próprio

colégio da rede La Salle e fiquei, já no final do estágio me contrataram, e eu fiquei como professora no colégio La Salle aqui em Canoas. (Cleusa em entrevista 2022).

Cleusa revela um fato curioso, que no início de sua vida profissional não queria ser professora, que trabalhou como secretária dos 19 aos 22 anos, de acordo com as páginas anteriores. Entretanto, no intuito de continuar a formação, ingressou no curso de Estudos Sociais, uma licenciatura curta que habilitava para lecionar História e Geografia.

Maurício não exerce a docência diretamente. Devido ao seu cargo de Coordenador, ele faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos como professor colaborador, mas ele diz que aprendeu a ser professor nesta universidade e agradece a outros professores na instituição, que ajudam os colegas, no sentido incentivarem ao ingresso na docência de forma efetiva. Isso aconteceu por meio de convites para participar de aulas em conjunto, de palestras, bancas de TCC, mestrado e doutorado e, até mesmo, por meio da atuação em algumas orientações de mestrado. Além disso, ele diz que essa aproximação que vem fazendo com a sala de aula é fundamental para ele. Ao final da entrevista, ele revela o fato de querer ser professor titular no PPG. Rivair, ao iniciar a carreira docente em 1993, defendeu o Memorial e passou no concurso da UFRGS como professor, e veio morar no RS.

Os relatos, aqui nessa parte da análise, são bem sensíveis aos desafios e possíveis dificuldades enfrentadas nos primeiros anos como docentes, início da carreira como professor. Nesse sentido, percebo o entusiasmo de Gládis ao sentir-se professora e quanto à satisfação ao ingressar na UFRGS por meio de concurso. Cleusa demonstra a mesma satisfação, pois tem a lembrança que carregava desde a infância de que os professores lhe ajudavam e sentia-se encorajada a prosseguir. Maurício e Rivair trazem relatos mais sensíveis, como a incerteza da profissão, além de relatarem de certa forma, a falta de possibilidade, e que, mesmo com dificuldades, conseguiram concluir o curso e dar sequência às suas carreiras. São relatos de coragem e determinação dos(as) quatro professores(as) que, quando os leio, incentivam-me a seguir em frente nos meus projetos profissionais, mesmo tendo que enfrentar dificuldades pelo caminho.

Dando seguimento às análises, até agora podemos perceber que os caminhos trilhados pelos(as) professores(as) não foram fáceis, pois eles enfrentaram dificuldades de toda ordem para chegar à docência, mas fica a curiosidade de saber como esses(as) professores(as) encaram os desafios após o ingresso na docência. Agora veremos, como foi para ele a docência no ensino superior: desafios, expectativas, surpresas, alegrias. A docência não é algo fácil e ainda mais no ensino superior, por isso, presumo que, ao trabalhar com educação, existe, como em qualquer

carreira profissional, um período de avaliação da profissão escolhida. Assim, veremos como os(as) professores(as) relatam os seus ciclos profissionais no ensino superior.

Nesse sentido, Huberman (2000) ressalta que o ciclo de vida profissional engloba características semelhantes entre os(as) professores(as) em diferentes fases da carreira, agrupando-as e classificando-as em categorias. O autor identifica diferentes fases no percurso da carreira docente, visando compreender como as pessoas se percebem como professores(as) em exercício em diferentes momentos de sua carreira. Identificam-se diferentes fases entre os professores(as) entrevistados(as), por exemplo, temos a professora Cleusa que já é aposentada, mas que ainda exerce a profissão. E o professor Maurício, que está em busca de uma oportunidade como professor colaborador do PPG Unisinos.

Dessa forma, têm-se estudado as trajetórias dos professores(as), em que, ao analisarmos também os seus ciclos da vida, veremos que estão ligados ao desenvolvimento do ser humano como um todo, em suas fases de vida, mas também a como as expectativas e experiências sociais influenciam e são influenciadas pelo ciclo pessoal e profissional. Desse modo, Huberman (2000) destaca que o ciclo de vida profissional é o percurso pelo qual o docente dedica-se à profissão docente, visando compreender como os(as) professores(as) se percebem em diferentes momentos de sua carreira. Com isso, o percurso da vida profissional envolve diferentes fases vivenciadas pelo professor ao longo da sua atuação profissional: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, a fase de distância afetiva ou serenidade e, por fim, a fase do desinvestimento (HUBERMAN, 2000).

Gládis afirma que suas experiências formativas a levaram à docência no ensino superior e que essas experiências contribuíram para que pudesse adensar suas reflexões e ações em pautas como: racismo, educação, inclusão e representatividade. Nas palavras da professora, “Afinal de contas, encontrei mais força para poder discutir essas questões e o sempre participar intensamente de bancas de mestrado e doutorado” (Gládis em entrevista, 2022). Ainda, ela complementa a ideia dizendo que a sua participação no Programa de pós-graduação em Educação/UFRGS passou a ser uma necessidade, e não mais um desejo, diante da sua experiência acadêmica e das discriminações que viu no Programa.

Maurício, em 2014, foi convidado para ser o coordenador do Curso de Pedagogia na Unisinos e, assim, assumiu a coordenação. Ele comenta que também foi outra surpresa: “[...] assim, também não imaginava e não estava no meu horizonte, pela minha inexperiência”. Mas ele está na parte de coordenação pedagógica e não exerce, atualmente, a docência no ensino superior. Se define profissionalmente como um pedagogo que trabalha com recursos humanos em espaços não escolares, uma vez que tem experiência na iniciativa privada em análise de gestão de pessoas, inclusive com formação e seleção de professores e tutores desde 2014, além de

possuir forte atuação na área de aprendizagem corporativa. Atualmente, é coordenador do curso de Licenciatura em Pedagogia e Professor do PPG em Educação, Coordenação Institucional Compartilhada Pibid-RP Unisinos/Capes e da Escola de Humanidades – UNISINOS.

Rivair começou a lecionar no ensino superior em 1989. Em São Paulo, na Universidade Mogi das Cruzes, lecionou História Antiga. Depois, para complementar a sua renda, dava aulas em universidade particular, pois sempre precisou trabalhar. “Então eu dava aula de História Antiga na universidade, mas, em uma outra universidade, dei aula de Introdução à História, aula de História Medieval, então, teve um momento, em 1991, 1992, que lecionei em três faculdades diferentes” (Rivair em entrevista, 2022). A carga horária extensa em uma jornada extenuante é característica de milhares de trabalhadores brasileiros e de professores, que trabalham 40 a 60 horas por dia, em dois a três turnos, para dar conta de suas necessidades financeiras, o que revela a dura realidade na vida de um professor. Assim, Rivair segue comentando sobre esse período:

Por outro lado, isso também me deu uma experiência de sala de aula, uma experiência de contato com o ser humano que me ajudou muito quando eu comecei a minha carreira na UFRGS, que é onde, em geral, as pessoas começam aqui. Geralmente as pessoas entram, fazem o curso de graduação, começam o mestrado, doutorado, prestam o concurso e continuam dando aula na UFRGS. Então as pessoas só têm a UFRGS como referência. O meu mundo é um pouco maior, é bem maior, na verdade. Então é um pouco por aí. Mais ou menos por aí que as coisas aconteceram. (Rivair em entrevista, 2022).

Sobre a UFRGS, ele fala, que: “[...] a UFRGS não é minha, eu não a considero minha. Como muitos colegas entram na UFRGS e no dia seguinte já falam como se a universidade fosse deles. ‘A casa’, ‘minha’, falam como se a UFRGS fosse propriedade. Não, a UFRGS, para mim, é meu local de trabalho, onde eu tenho muitos colegas, alguns amigos e amigas”.

Da mesma maneira, Cleusa relata sua forte vinculação institucional com a Universidade La Salle, que investiu nela como professora, subsidiando o mestrado e doutorado, e onde, hoje, desenvolve trabalho institucional como coordenadora do Museu Histórico La Salle. Cleusa manifesta a sua satisfação em ser professora e comenta a sua adaptação às novas tecnologias digitais, por ministrar aulas online. Ela também diz que pretende seguir dando aula:

E quanto tempo não sei. Até o momento em que eu disse: “Não, agora chega!” E não sei mesmo. Eu tenho colegas na graduação que tem 78 anos, se aposentaram na universidade pública, e ainda estão dando grandes contribuições no ensino superior, no *stricto sensu*. Então vamos ver, até quando eu não estiver muito cansada, tiver um problema de saúde, né, a gente vai continuando. (Cleusa em entrevista, 2022).

Percebo, nos(as) professores(as), que eles têm engajamentos com a suas instituições, bem como o senso de compromisso bem definido com os alunos, de modo que colocam o ensino em primeiro lugar. Admiro esse tipo de sentimento, mesmo com todas as mazelas sobre o ensino, a chama da docência ainda está acesa nesses(as) professores(as), mesmo entre aqueles com muitos anos de magistério. Isso demonstra um amor à profissão, mesmo após a aposentadoria, como no caso de Cleusa, ou quando se está quase completando o tempo de serviço, como no caso de Rivair e de Gládis ou, ainda, mesmo quando se está no meio da carreira acadêmica, como é o caso de Maurício — até mesmo por ser o mais novo dos(as) professores(as) entrevistados(as).

De acordo com essas análises, após ter escutado esses(as) professores(as), entende-se que a educação pode não ser o único elemento de salvação, mas que ela pode ser transformadora se aliada a outros fatores sociais, para o alcance à ascensão profissional, social e intelectual. A própria Gládis, em seu depoimento, chama-me a atenção de que famílias negras, ou boa parte de estudantes negros que ingressam na universidade para fazer graduação e que os pais têm graduação, são os primeiros na família, de modo que essa questão geracional é rompida, como foi o caso de Rivair, Maurício e Cleusa.

Observo que todos eles têm uma construção de si como sujeitos pessoais e condições familiares que permitiram chegar ao ensino superior, até mesmo pela luz do olhar do campo de possibilidades, de acordo com o que expliquei anteriormente. Alguns com mais dificuldade do que outros. Todos eles, constato, gostam de estudar e foram alunos dedicados, de modo a alcançar, assim, a ascensão acadêmica. A educação aparece como ponto central a todos eles, como mola mestra para a condição de ascensão social. Mesmo que a educação não seja o único meio para se atingir sucesso profissional, para os entrevistados, o acesso à formação escolar e ao ensino superior foi um modo de construção identitária de valorização e qualificação profissional.

Finalizo essa seção deixando uma frase de cada professor que retirei da entrevista, que, pelo menos na minha cabeça, reverbera e ecoa toda vez que leio.

A fala de Rivair:

“O caminho não existe, o caminho se faz ao andar”⁴¹. Que não é exatamente a mesma coisa de deixar a vida me levar. Não tem um caminho, esse caminho vai se constituindo na medida em que você vai trilhando, é a experiência. (Rivair em entrevista, 2022.)

⁴¹ Trecho poema de Antonio Machado, poeta espanhol.

O conselho de Cleusa: “Como professora, quando a gente vê uma possibilidade, uma potencialidade no aluno, a gente investe. Felizmente eles investiram muito em mim” (Cleusa em entrevista, 2022). Também, a sensatez de Gládis:

Eu vejo os coletivos negros pesquisa de ponta criando, reescrevendo a historiografia do negro no Brasil e discutindo as questões de espaço urbanismo. Vejo que esse papel é fundante para que a gente corrija consiga corrigir as injustiças sociais brasileiras sem uma guerra civil, essa intelectualidade negra! (Gládis em entrevista, 2022).

O reconhecimento pessoal de Maurício:

Então já tive relatos, não de racismo, mas positivo, de alguns alunos, fazerem essa referência por terem sido meus alunos, “Que bom que eu tive um professor negro”. (Maurício em entrevista, 2022).

CONCLUSÕES

Na introdução, faço a minha apresentação pessoal para que o leitor possa me conhecer um pouco antes de adentrarmos à pesquisa e, lá, procuro explicar como cheguei ao tema, isto é, quais são os caminhos que trilhei, além de descrever o meu próprio itinerário até aqui. Agora, nas considerações finais, já tendo passado pela experiência da escrita acadêmica, da metodologia da pesquisa e do estudo dos itinerários dos(as) quatro professores(as) pesquisados(as), saio diferente, pois carrego comigo, agora, um pouco de cada um, por meio de suas histórias, de modo que a trajetória desses(as) professores(as) agregou muito ao meu saber. Agora, levo-os na minha caminhada acadêmica e carrego-os para minha vida, como exemplo de persistência, resistência, luta, trabalho e coragem!

Essa pesquisa iniciou-se, como digo na introdução, pela inquietação que carrego comigo, advinda de uma constatação pessoal. Por que eu tive tão poucos(as) professores(as) negros(as)? Então, desde o projeto, iniciei o mestrado com intenção de pesquisar esse tema, através do refinamento das orientações e sendo guiado para o caminho, comecei a trilhar a investigação. Sendo assim, na dissertação, faço com a minha apresentação pessoal para que o leitor possa me conhecer um pouco antes de adentrarmos aos assuntos pesquisados. Ao me apresentar, tive que, primeiro, explicar o meu próprio itinerário até aqui.

Conforme aponta Nóvoa (2015), cada professor traça sua trajetória e sua carreira. No entanto, é relevante compreender o ciclo da vida pessoal e profissional para conhecer e aprender sobre a profissão docente, as possibilidades criadas para a construção da identidade profissional, da trajetória e da carreira docente, a partir de um intervalo de tempo de vida de cada pessoa. Por esse caminho acadêmico, por meio da dissertação, empreitei a tarefa de dissertar sobre os percursos de quatro professores(as) negros(as) no ensino superior do RS.

A temática surgiu a partir de constatações empíricas sobre os percursos dos(as) quatro professores(as) até à docência em um curso superior. O objetivo desta pesquisa foi o de analisar quatro itinerários docentes, considerando os percursos formativos dessas pessoas, suas histórias familiares, as memórias da escolarização, passagens que marcaram suas vidas, os episódios de preconceito e de racismo, as alegrias e dissabores enfrentados ao longo dos anos, por meio da metodologia da história oral, utilizando o currículo Lattes como material a ser analisado em conjunto.

A importância da pesquisa se dá pela baixa representatividade de docentes negros nas universidades, o que suscita debates acerca de questões étnico-raciais. Investigar a trajetória de professores(as) negros(as) propiciou uma compreensão epistemológica e acadêmica da identidade negra, desde os tempos coloniais até a chegada ao posto de professor universitário. A

análise desses caminhos contribui para a identificação das causas subjacentes à falta de presença de docentes negros nas universidades. A pergunta da pesquisa é: Como esses quatro professores(as) negros(as) construíram seus percursos? Nesse sentido, aborda-se a trajetória de docentes negros no ensino superior e compreende-se a relevância de trazer reflexões acerca desse assunto, tendo em vista que os(as) quatro professores(as) investigados(as) não são meras existências isoladas, pois trazem, em suas histórias, diversas camadas temporais que nos remetem às suas ancestralidades em outras épocas, além da importância social, cultural e política que os(as) professores(as) José Rivair Macedo, Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Cleusa Maria Gomes Graebin e Mauricio dos Santos Ferreira vêm construindo ao longo de suas práticas como educadores e intelectuais, que atuam como mediadores na produção do conhecimento nos ambientes institucionais em que atuam.

No entanto, é importante destacar que as experiências e desafios enfrentados por professores e professoras podem ser influenciados por outras questões, como as de gênero, que implicam em diferentes expectativas sociais, e as de classe, que estão relacionadas às desigualdades estruturais. Esses fatores podem desempenhar um papel na forma como homens e mulheres são percebidos e tratados na profissão docente. Para uma análise mais aprofundada das diferenças de gênero e de classe na docência, seria necessário um estudo mais abrangente e específico, que levasse em consideração variáveis como condições de trabalho, salários, oportunidades de progressão na carreira, percepções sociais e outros fatores relevantes.

Os documentos mobilizados foram a análise do currículo Lattes, bem como as entrevistas, seguidas com a transcrição com a metodologia da História Oral com cada um dos docentes. A análise dos currículos Lattes dos professores(as) foi feita para identificar suas trajetórias, pesquisas na internet de arquivos de mídia, entrevistas e levantamento dos livros, artigos escritos, orientações. Isto é, a construção da pesquisa, por causa do seu objetivo de analisar os percursos de quatro professores(as) negros(as), utilizou-se da metodologia da história oral para produção material a ser analisado em conjunto com o currículo Lattes.

Depois, a escrita das bases teóricas, localizando a pesquisa no campo historiográfico, de modo que categorizo os professores(as) como intelectuais da educação abordando assuntos que atravessam a pesquisa como a temática étnico-racial e os demais estudos que dialogam com a dissertação, como no capítulo “Os negros e a História da Educação”.

Portanto, entendo que a construção da educação, enquanto via de superação à igualdade racial, e o que ela proporciona, vai além do esclarecimento e da linha de compreensão sobre as barreiras, tanto do ponto de vista material, como social; em que a educação não é o único meio de salvação, mas, em determinadas situações, ou dependendo do campo de atuação, é essencial para a constituição do profissional, em especial, de alguém que é negro — até mesmo como

processo de autoafirmação e de validação perante a sociedade, que, para quem é negro, tem um peso maior.

Na metodologia, faço o relato de como utilizei o diário de campo e o relato de como foi as entrevista com os professores(as). No encerramento da pesquisa, passei para análise dos conteúdos da entrevista. Já nas análises de conteúdo das entrevistas, passei pela história familiar de cada professores(as), bem como memórias de infância e da escola e dos primeiros anos como docente, no que diz respeito aos desafios, expectativas, surpresas, alegrias, além da escolha por um curso de licenciatura, do ingresso na Universidade e as memórias desse tempo. Finalizo, por fim, com a docência no ensino superior.

Todos, nas entrevistas, trazem, nas lembranças, elementos familiares que nos remetem ao que se refere Claudia Alves (2019) em rede de sociabilidade. Ou seja, em suas categorias de análise, com base no pensamento de Jean-François Sirinelli (2003), na história dos intelectuais da educação, quando diz que as categorias de itinerários intelectuais contêm rede de sociabilidade e geração intelectual no processo histórico brasileiro.

Agora, que já foi feita uma análise das entrevistas, em que foram citados pequenos trechos do percurso dos quatro professores(as) entrevistados(as), juntamente com as informações do currículo Lattes, pude observar que todos, de diferentes modos, têm muita semelhança entre si em determinados pontos, assim como suas preocupações e interesses acadêmicos coincidem, tanto quanto a temática étnico-racial. Além da forma de ascensão profissional, nos cargos que ocuparam, foram marcadas por episódios de racismo, além de haver semelhança na forma como lidaram com isto. O racismo está presente em todas as fases da vida de uma pessoa negra e pode ocorrer a qualquer momento. Na pesquisa, temos episódios de racismo na infância, na vida adulta e na docência.

Na análise dos itinerários, é possível observar uma intersecção entre raça e classe na perspectiva da negritude como campo de possibilidade de sociabilidade distintas, que distingue especialmente as vidas docentes de Gládis, Cleusa, Rivair e Maurício. Estudar professores(as) negros(as) e seus percursos me ajudou a explicar, até para mim mesmo, de uma forma mais epistemológica, as nossas origens, assim como a dedicação de um olhar diferente à nossa formação familiar e acadêmica, identificando quem somos enquanto negros, desde a colonização até a ascensão intelectual no cargo de professor, que é uma profissão de formadores. Isso tem uma função que ajuda a definir o que seremos daqui para frente.

Vejo que escrever percursos de vida é um exercício importante, até para poder buscar relações com os itinerários dos sujeitos da pesquisa. A identificação é inevitável, somos identificados pela cor da pele. Por conta do estereótipo, esquecem do individualismo dos sujeitos e de suas diferenças, enquanto pessoas e personalidades, desrespeitam, muitas vezes, as suas

opções e essa é mais uma das importâncias da pesquisa apresentada e, também, da educação como um dos meios para romper com os estigmas e preconceitos associados à cultura negra.

Existem algumas semelhanças nas histórias aqui narradas, se comparadas com as de outros negros, que, por meio de algum elemento transformador, no caso deles, foi a própria educação formal, até a chegada na universidade, na qual os sujeitos da pesquisa conseguiram ascensão social, fugindo das estatísticas. Os(as) professores(as), aqui descritos na pesquisa, são professores(as) em universidades públicas e particulares que quebraram o estereótipo e superaram as estatísticas e, na presente dissertação, pudemos ver o lado intelectual de cada um deles com as suas especificidades.

Todas as professoras e professores mencionados nas narrativas fornecidas tiveram sua formação em escolas públicas. Essa característica comum destaca a importância do sistema de ensino público na capacitação e formação desses profissionais. A experiência vivenciada nas escolas públicas pode ter contribuído para moldar suas perspectivas e abordagens pedagógicas, além de fornecer uma compreensão mais ampla dos desafios e realidades enfrentados pelos estudantes provenientes desse contexto. A formação em escolas públicas também demonstra o compromisso desses(as) professores(as) com a educação acessível e inclusiva, bem como sua capacidade de superar obstáculos e buscar oportunidades de aprendizado em um ambiente desafiador.

As similaridades e as singularidades das histórias de Gládis, Cleusa, Rivair e Maurício, de fazerem sua formação em escolas públicas, evidenciam seu compromisso com a educação inclusiva e seu entendimento dos desafios enfrentados por alunos provenientes desse contexto. Além disso, ao demonstrarem dedicação à profissão, eles buscaram impactar positivamente a vida de seus alunos.

No entanto, cada professor apresenta singularidades em suas experiências e trajetórias. Gládis, por exemplo, é marcada, em sua trajetória, pela criação do lápis cor da pele e pela criação do UNIAFRO. Cleusa, assim como os outros, também enfrentou obstáculos significativos no início da docência, mas foi a primeira professora negra da Universidade La Salle, vencendo o preconceito por meio de sua resiliência e capacidade de superação.

Rivair, como um dos criadores da semana da África UFRGS, acolheu não só estudantes estrangeiros, mas a comunidade, no sentido de compartilhar conhecimento sobre o continente Africano. Por fim, Maurício também traz consigo uma experiência multicultural, por ter estudado em uma escola pública e possui em seu currículo produção com trabalho audiovisual. Essa vivência enriquecedora o ajuda a promover a inclusão e a valorizar a pluralidade de perspectivas de acolhimento de professores(as) em sua instituição.

Essas singularidades ressaltam a diversidade e a riqueza da profissão de professor, mostrando como as singularidades colaboram para a dedicação desses profissionais. Cada professor possui uma bagagem diversa de experiências, como pude perceber nos(as) professores(as) entrevistados(as), habilidades e valores que influenciam sua abordagem educacional e sua capacidade de impactar a vida de seus alunos de maneiras singulares. No entanto, todos compartilham o objetivo comum de fornecer uma educação de qualidade, de inspirar e de colaborar para o desenvolvimento das gerações futuras, por meio de suas ações, que são referências positivas em suas comunidades escolares.

Então chego a constatações de que pesquisas como essa ganham novos espaços de circulação, que evidenciam avanços no que diz respeito aos(as) professores(as) negros(as) como intelectuais. Esses avanços, até mesmo fora das universidades, atingem políticas sociais, como as ações afirmativas, fruto de uma luta do movimento negro. Com isso, destaco a potencialidade de pesquisas que, por longo tempo, não existiam, mas que vêm ganhando força, por conta da temática étnico-racial, o pensamento sobre professores(as) negros(as) como intelectuais. Entretanto, ainda há pouca presença desses(as) professores(as) nas universidades. Quanto aos(as) professores(as) pesquisados(as), por meio de seus percursos, pude analisar as suas trajetórias de vida e que caminhos optaram para alcançar esse lugar de destaque e protagonismo que todos eles exercem.

Na pesquisa, fiz questão de mostrar a figura do negro por outros vieses, que, muitas vezes, são esquecidos ou apagados, até mesmo de forma proposital. Assim, a importância dessa pesquisa reside nesse aspecto também, isto é, de emergir esses sujeitos que, talvez por um descuido temporal, pudessem passar em branco, à margem da história da educação. Todas as categorias de análise foram discutidas também na perspectiva do racismo sofrido e vivido pelos sujeitos da pesquisa.

As seleções do que pode ser lembrado ou esquecido são chamadas, pela historiografia, de políticas de memória. Tal como vemos na história oficial, elas afetam as experiências tanto de oponentes quanto de pessoas amigas e aliadas dos poderosos, sobretudo se estamos falando de pessoas negras. Ao analisar o modo como a sociedade entende a história, notei que o racismo norteia os critérios das escolhas de lembranças das vidas que merecem ser lembradas, assim como comenta Bosi (2015).

Confesso que isso é um desafio muito grande para mim. Primeiro, pela temática e por minha aproximação com o campo da História da Educação, de modo que foi necessária uma carga de leitura para poder acompanhar os colegas com formação em História, enquanto minha formação acadêmica foi voltada para o Direito e a Filosofia. Outro desafio imposto foi o de não escrever sobre os(as) professores(as) de uma forma laudatória, particularmente, pela admiração

que desenvolvi por todos eles, mas procuro não ser seduzido e absorvido pelas suas narrativas, colocando-me no lugar de um pesquisador, procurando certa imparcialidade na análise e na escrita, mesmo que, falhando às vezes, esse é o meu maior desafio!

A minha identificação com as trajetórias dos percursos percorridos dos(as) professores(as) acontece, pois, elas demonstram muitas semelhanças com as dificuldades que passei. O que nós passamos é maior do que se imagina entre os(as) professores(as) negros(as) que ascendem na educação e isso traz valores inerentes à ancestralidade, como a força, garra e a alegria herdadas de nossos ancestrais que nos antecederam por melhores condições de vida e lutaram por sua liberdade. Esse passado não é tão distante, digo, pois, a luta pelo reconhecimento de direitos dignos aos negros é contínua, seja por meio de ações afirmativas ou por representatividade e, por conta disso, cada vez mais diferentes cargos, nos quais, antes, nenhuma pessoa negra ocupou. Essa representatividade é muito importante e valorizada, pois, como disse na introdução da dissertação, só fui notar que não tive contato com professores(as) negros(as) aos 12 anos de idade.

Portanto, dessa forma, foi apresentado o percurso teórico e metodológico, demonstrados os documentos que foram produzidos para subsidiar a pesquisa, realizados os levantamentos de trabalhos que se aproximam da temática História da Educação, que demonstram que existem futuras ações a serem empreendidas quanto ao assunto e as demais entrevistas realizadas e nos documentos produzidos, com a análise da trajetória de quatro professores(as) negros(as) no RS.

Concluo, assim, que os percursos desses(as) quatro professores(as), sob o ponto de vista histórico, mostram a importância deles na História da Educação, sobretudo de professores(as) negros(as), como sujeitos sociais — intelectuais que atuam na construção da educação para uma sociedade melhor.

Na pesquisa conclui que estamos presenciando uma nova geração intelectual, que vem chegando às universidades e usufruindo as conquistas sonhadas pelos negros, no sentido de igualdade de oportunidades. Nessa nossa geração as características étnico-raciais adquiram novas tonalidades com a emergência de uma intelectualidade negra que pode penetrar no debate não só acadêmico e cultural, mas político e social, como também afirma Claudia Alves (2019).

Como proposta de enfrentamento do problema, entendo que novas Ações Afirmativas possam ser implementadas pelo poder público no intuito de diminuir a pouca presença de professores(as) negros(as) nas universidades. Na pesquisa, aponta-se o levantamento dos dados estatísticos que vem demonstrando um crescimento, mas de forma tímida, o que demonstra que essas políticas sociais e novas Ações Afirmativas são urgentes e necessárias.

Como perspectiva de estudos futuros, existem várias possibilidades de ponto de vista da história da educação, utilizando-se da mesma metodologia da pesquisa de história oral, seria a de

pesquisa de outros(as) professores(as) com novas categorias de análises. Podendo ser ampliada e feita a escolha dos sujeitos pesquisados do ponto de vista sociológico, educacional, histórico, cultural, separados por gênero, idade, região. Enfim, vão se organizando novas ideias de pesquisas que possam contribuir com a sociedade com o levantamento destes dados.

Ao concluir quero, oportunamente, *fazer um link* com a citação que fiz de Durval Albuquerque Júnior na seção *Situando a pesquisa no campo historiográfico*, em analogias ao texto em que se equipara o historiador a um cozinheiro do tempo: “[...] aquele que traz para nossos lábios a possibilidade de experimentarmos, mesmo que diferencialmente, os sabores, saberes e odores de outras gentes, de outros lugares, de outras formas de vida social e cultural” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 32). Naquele momento da escrita, eu estava “saboreando” a escrita da dissertação, agora, que temperei o texto e cozinhei meu trabalho no fogo das palavras, quero, então, servi-lo aos leitores, para degustá-lo em forma de leitura! Espero que sintam o sabor das palavras e que gostem!

Este trabalho encerra-se aqui, esperando ter realizado alguma contribuição para a História da Educação com a pesquisa dos percursos de quatro professores(as) negros(as) no ensino superior do RS, com intuito de instigar novas possibilidades para que, em futuras pesquisas, possam ser empreendidas.

REFERÊNCIAS

- A ESCOLA. **EMEF Vera Cruz**, Gravataí, c2017. Disponível em: <<https://emefveracruz.wixsite.com/emefveracruz/our-school>>. Acesso em fev. 2022.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc, 2007.
- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **O Tecelão dos Tempos: novos ensaios de Teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas - The memories and the history of education: theoretical-methodological approaches. **Revista História Da Educação**, v. 13, n. 27, p. 211–243, 2012. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29033>. Acessado em: 10 mar. 2023
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. História da Educação. **ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Percursos de um Arq-viv: entre arquivos e experiência na pesquisa em história da educação**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2021. 164p.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt.; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. História oral: narrativas de memória, acervos e a pesquisa em História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, Minas Gerais, v. 15, n. 3, p. 899-901, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/issue/view/1419>>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.
- ALVES, Claudia. Contribuições de Jean François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 27-55, jan./abr. 2019.
- AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **Revista História**, São Paulo, 14, p.125-136, 1995.
- ARQUIVO: Escola Dom Feliciano. **Wikimedia Commons**, [s.l.], 16 mar. 2021. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Escola_Dom_Feliciano.JPG>. Acesso em fev. 2022.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 22 abr. 2023.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; FONSECA, Marcus Vinícius (orgs.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/images/jdownloads/Publicacoes/A%20Historia%20dos%20negros%20na%20educacao%20no%20Brasil%20.pdf>

BENITES, Vagner. Estudo mostra panorama da desigualdade racial no RS. Imprensa. **Portal Gov RS**, Porto Alegre, 19 de nov. de 2021. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/estudo-mostra-panorama-da-desigualdade-racial-no-rs>>. Acesso em fev. 2022.

BENJAMIN, Walter. O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. SP: Brasiliense, 1994, p. 201. (Obras escolhidas; v.1)

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, v. 29, p. 15-41, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de Velhos. 18 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília: Poder Executivo, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008-2012.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CERTEAU, Michel de. A História: a leitura do tempo. *In*: SCHÜLER, Fernando; et al. (org.). **Fronteiras do pensamento**: retratos de um mundo complexo. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. Volume 1. Petrópolis: Vozes, 1994; 22-ed. 2014.

CERTEAU, Michel de. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 23, jan./jun. 2011.

CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 23, jan./jun. 2011.

COSTA, Jhully. Quase um quinto da população gaúcha, negros são apenas 5% entre os mais ricos no RS, aponta levantamento. Desigualdade Racial. **GZH**, Porto Alegre, 12 nov. 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/11/quase-um-quinto-da-populacao-gaucha-negros-sao-apenas-5-entre-os-mais-ricos-no-rs-aponta-levantamento-clae4wamb002w0170y26b3ap5.html>. Acesso em 2023. CRUZ, Itan.

MAGALHÃES, Ana Flávia. Por que a história do Brasil 'escolheu' esquecer trajetórias negras? **Uol**, [s.l.], 20 nov. 2021. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2021/11/20/a-cor-da-consciencia-trajetorias-negras-versus-politicas-de-esquecimento.htm?cmpid&cmpid=copiaecola>>. Acesso fev. 2022.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Nas margens do instituído: memória e educação. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 40- 46, jan./jul. 1999.

CUNHA, Maria Teresa Santos; Almeida, Doris Bittencourt. Arquivos Pessoais no radar do Tempo Presente. Dimensões e possibilidades nos estudos acadêmicos. **Cadernos De História Da Educação**, v. 20, e049, 2021b. <https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-49>

CUNHA, Maria Teresa Santos; Almeida, Doris Bittencourt. Traços que deixam traços: arquivos pessoais no tempo presente. **Cadernos De História Da Educação**, v. 20, e042, 2021a. <https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-42>

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, set. 2000.

FARIAS, Normélia Ondina Lalau de. **Trajetoórias de docentes negros/as universitários: desafios entre a presença e o reconhecimento a partir das relações raciais no Brasil**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Santa Catarina, 2018

FONSECA, Marcus Vinicius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, 2002.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.48.2007.tde-08112007-143618. Acesso em: 2023-04-22.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. História da Educação e História Cultural. *In*: VEIGA, Cynthia G. FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- GIFE. Apesar do aumento de pessoas negras nas universidades, cenário ainda é de iniquidade. **GIFE**, 2022. Disponível: <https://gife.org.br/apesar-do-aumento-de-pessoas-negras-nas-universidades-cenario-ainda-e-de-desigualdade/>. Acesso em 22 abril 2023.
- GIL, N. L.; ANTUNES, C. P. Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, 2021.
- GIL, Natália de Lacerda; ANTUNES, Cláudia Pereira. Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, p. e174, fev./ 2021.
- GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GINZBURG, Carlo. **Os Andarilhos do Bem**: feitiçarias e cultos agrários nos séculos XVI e XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: **MITOS, emblemas, sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- GIZ de Cera Profissional Tons de Pele Estojo com 12 Cores Pintkor. **Amazon**, [s.l.], c2021-2022. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Cera-Profissional-Estojo-Cores-Pintkor/dp/B07PH3KB72>>. Acesso em fev. 2022.
- GODOY, Giulia. #TEDxUnisinos :Gládis Kaercher. **Mescla**, [s.l.], 1 de ago. 2018. Disponível em: <<http://mescla.cc/2018/08/01/tedxunisinos-Gl%C3%A1dis-kaercher/>> Acesso em fev. 2022.
- GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares. São Paulo: Três Estrelas, 2012, volume 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.
- GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Vol. 1. São Paulo: Globo Livros, 2019.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. *In*: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./out./dez. 2000.
- GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. **Sonhos, desilusões e formas provisórias de existência**: os açorianos no Rio Grande de São Pedro. 2004. Tese (Doutorado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GREJO, Camila Bueno. **Carlos Octavio Bunge e José Ingenieros: entre o científico e o político.** Pensamento racial e identidade nacional na Argentina (1880-1920). São Paulo: Editora UNESP, 2009. 131 p. [online]

HERANÇA e Comunhão MultiArtes. Início. **H&C Multiartes**, Canoas, c2022. Disponível em: <<https://hecmultiartes.com>>. Acesso em fev. 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Desigualdades sociais por cor e raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas**, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10/2022

KANTER, Marcelo de Mello; MACHADO, Thales. O papel do negro na construção do Brasil sob a ótica de Abdias do Nascimento: 13 de maio e o mito da democracia racial. **Sul 21**, Porto Alegre, 17 maio 2015. Disponível em: <<https://sul21.com.br/opiniao/2015/05/o-papel-do-negro-na-construcao-do-brasil-sob-a-otica-de-abdias-do-nascimento-13-de-maio-e-o-mito-da-democracia-racial-por-marcelo-de-mello-kanter-e-thales-machado/>>. Acesso em fev. 2022.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'Entretien Compréhensif**. Paris: Éditions Nathan, 1996.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p. 535.

MACEDO, Jose Rivair. **Tolosanos, cataros e faidits: conflitos sociais e resistencia armada no langue-doc durante a cruzada albigença**. 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Acesso em: 12 abr. 2023.

MACEDO, José Rivair; FONSECA, Vicente Fernandes Dutra. Entrevista com José Rivair Macedo. **Revista da Extensão**, n. 16, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revext/article/view/92082>>. Acesso em fev. 2022.

MACHADO, Mariana. Mesmo com aumento, presença negra no ensino superior ainda é minoria. **Correio Braziliense**, [s.l.], 2 nov. 2020. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2020/11/4886108-mesmo-com-aumento-presenca-negra-no-ensino-superior-ainda-e-minoria.html>>. Acesso em fev. 2022

MACHADO, Wagner. Onde estão os professores(as) negros(as) nas universidades gaúchas? **GZH**, Porto Alegre, 19 de nov. de 2021. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2021/11/onde-estao-os-professores-negros-nas-universidades-gauchas-ckw6dib7u001k014ct1xhcvnz.html>>. Acesso em fev. 2022.

MEINERZ, Carla B. Carla Beatriz. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

MEINERZ, Carla B. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

MELLO, Carla. Gládis Kaercher: paixão por ensinar. **Jornal da Universidade - UFRGS**, Porto Alegre, 25 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/Gladis-kaercher-paixao-por-ensinar/>>. Acesso em fev. 2022.

NABUCO Joaquim. **O Abolicionismo**. (1849-1910). Brasília: Senado Federal Conselho Editorial, 2003

NARLOCH, Leandro. **Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil**. São Paulo: Editora Leya, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do povo brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Reimpressão da segunda edição. São Paulo: Perspectiva, 2016a 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 2. edição. Brasília/Rio: Fundação Cultural Palmares; O.R. Editora, 2002.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 71 -91.

NITAHARA, Akemi. Pela primeira vez, negros são maioria no ensino superior público. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 13 de novembro de 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/pela-primeira-vez-negros-sao-maioria-no-ensino-superior-publico>. Acesso em 10/22:

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. **História e Memória de la Educación**, v. 1, p. 23-58, 2015.

NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de. **Percursos (Im)prováveis: estudantes das camadas populares que chegam ao ensino superior**. 2016. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

PAULA, Simone dos Reis de. **Trajatórias de jovens negros egressos do ensino superior e desigualdade social**. 81 f. (Dissertação) Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PERES, E. A aprendizagem da leitura e da escrita entre negras e negros escravizados no Brasil: as várias histórias dos “sem arquivos”. **Cadernos De História Da Educação**, v. 19, n. 1, p. 149–166, 2020. <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-10> Acessado em março 2023

PIRES, Mara Fernanda Chiari. **Docentes negros na universidade pública brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta**. 2014. 200 p. Tese (doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622591>. Acesso em: 22 abr. 2023.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte de escuta**. Tradução de Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016. (Coleção Ideias).

PÓS-GRADUAÇÃO UNISINOS. Professores. **UNISINOS**, São Leopoldo, c2022. Disponível em: <<https://www.unisinus.br/pos/images/cursos/professores/mauricio-dos-santos-ferreira.jpg>>. Acesso em fev. 2022.

QUILOMBOLAS no Brasil. Matérias Especiais. **IBGE Educa**, [s.l.], c2022. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21311-quilombolas-no-brasil.html>>. Acesso em fev. 2022

RESENDE, Leandro. De 302 instituições de ensino superior públicas, apenas 8 têm reitores negros, diz estudo. **CNN Brasil**, Rio de Janeiro, 6 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/de-302-instituicoes-de-ensino-superior-publicas-apenas-8-tem-reitores-negros-diz-estudo/>. Acesso em 10/2022:

RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

RODRIGUES, Ariadne. FILME TO SIR, WITH LOVE (AO MESTRE, COM CARINHO) 1967. **De volta ao retrô**, Belo Horizonte, 20 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.devoltaaoretro.com.br/2018/07/filme-to-sir-with-love.html>>. Acesso em fev. 2022.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: https://www.geledes.org.br/historia-da-educacao-do-negro-e-outras-historias/?noamp=available&gclid=CjwKCAjwkaSaBhA4EiwALBgQaCJftG0evmvOSZA59_gs1sNyjihX7hW7LUuPvX4ntiZYalebyzRC_BoCrAIQAvD_BwE. Acesso em 10/2022:

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1956.

SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. **Trajetórias de professores universitários negros em Mato Grosso**. 90 f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal De Mato Grosso. CUIABÁ: Biblioteca Depositária: CETEDE – Centro de Tecnologias e Documentação Educacionais, 2002.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAÚDE da População Negra. Ações em Saúde. Atenção Básica do RS. **Portal GOV RS**, Porto Alegre, c2022. Disponível em: <<https://atencaobasica.saude.rs.gov.br/saude-da-populacao-negra>>. Acesso em fev. 2022

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Entre Brasil e África: Construindo Conhecimento e Militância**. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2011 e 2015.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, René (org.). **Por uma História Política**. Tradução de Dora Rocha. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 231-270.

VELHO, G. Trajetória individual e campo de possibilidades. *In*: **PROJETO e Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VELOSO, C. **Verdade tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: Da teoria ao trabalho de campo. Organização e apresentação de Etienne S'Amain. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

WINTER, J. "A geração da memória: reflexões sobre o 'boom da memória' nos estudos contemporâneos de história". *In*: SELIGMANN-SILVA, M. (org.). **Palavra e imagem**: memória e escritura. Chapecó: Argos, 2006. p. 68.