

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO**

Fernanda Aparecida de Souza

**CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS FORMADORAS  
EM CURSOS DE LICENCIATURA DE FÍSICA NO BRASIL**

Belo Horizonte  
2023

Fernanda Aparecida de Souza

**CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS FORMADORAS  
EM CURSOS DE LICENCIATURA DE FÍSICA NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Professor Dr. Júlio Emilio Diniz-Pereira

Área de concentração: Docência: processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais

Belo Horizonte  
2023

S729c  
T

Souza, Fernanda Aparecida de, 1976-  
Construções identitárias de professoras negras formadoras em cursos de licenciatura de Física no Brasil [manuscrito] / Fernanda Aparecida de Souza. -- Belo Horizonte, 2023.  
242 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Júlio Emílio Diniz Pereira.

Bibliografia: f. 214-232.

Apêndices: f. 233-242.

1. Educação -- Teses. 2. Professores universitários -- Formação -- Teses.  
3. Professores universitários -- Identidade racial -- Teses. 4. Professores universitários -- Relações raciais -- Teses. 5. Professores universitários -- Relações étnicas -- Teses.  
6. Professores -- Formação -- Relações raciais -- Teses. 7. Professores -- Formação -- Relações étnicas -- Teses. 8. Professoras -- Identidade racial -- Teses. 9. Mulheres na educação -- Teses. 10. Professores de física -- Formação -- Teses. 11. Física -- Licenciatura -- Teses. 12. Ensino superior -- Relações étnicas -- Teses. 13. Ensino superior -- Relações raciais -- Teses. 14. Sociologia educacional -- Teses.

I. Título. II. Pereira, Júlio Emílio Diniz. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.12

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## FOLHA DE APROVAÇÃO

Construções identitárias de professoras negras formadoras em cursos de Licenciatura de Física no Brasil

### FERNANDA APARECIDA DE SOUZA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Júlio Emílio Diniz Pereira - Orientador

Júlio Emílio Diniz Pereira  
Assinado de forma digital por Júlio Emílio Diniz Pereira  
Dados: 2023.03.20 23:23:51 -03'00'

gov.br  
NILMA LINO GOMES  
Data: 09/03/2023 16:27:48-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof(a). Nilma Lino Gomes  
UFMG

Documento assinado digitalmente

gov.br  
Wilma de Nazar Baa Coelho  
Data: 08/03/2023 20:36:56-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Documento assinado digitalmente

gov.br  
SILVANI DOS SANTOS VALENTIM  
Data: 20/03/2023 16:33:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Silvani dos Santos Valentim

Documento assinado digitalmente

gov.br  
SILVANIA SOUSA DO NASCIMENTO  
Data: 09/03/2023 19:52:34-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof(a). Sylvania Sousa do Nascimento  
UFMG

Documento assinado digitalmente

Prof(a). Juliana Batista Faria  
gov.br  
JULIANA BATISTA FARIA  
Data: 11/03/2023 11:02:55-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>  
UFMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2023.

*A minha família, em especial aos meus  
pais, Silvia e Francisco, pelo apoio  
incondicional e cuidado comigo.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, toda honra, Glória e Louvor! Foste Tu, Senhor, que me destes o desejo e a graça. Eu estava certa de que, por mais difícil que tudo pudesse me parecer, eu iria concluir com êxito esse importante projeto. Não foram poucos os momentos de medo, angústia e desânimo. Às vezes, os desafios que se apresentavam pareciam maiores do que minha capacidade de lidar com eles, mas, não faltou fé em Ti; não faltou fé em mim.

Agradeço a você minha mãe, Maria Silvéria. Você viveu esse processo comigo de maneira intensa. Quando eu chorava, você estava lá para me acalantar. Quando eu desanimava, você me ajudava a reencontrar o sentido de ali estar. Esta conquista não seria possível se você não estivesse comigo.

E você meu pai, Francisco. Saiba que você é uma grande inspiração para mim. De tantas coisas que aprendi contigo, me comprometer com as responsabilidades que assumi é uma delas.

Minha grande amiga Graciela. Como você foi essencial em todo esse processo! Seu apoio foi além do cuidado e do afeto. E que bom ter uma amiga pesquisadora tão talentosa e dedicada. Você não poupou tempo para me ajudar. Você cuidou de cada detalhe para que eu pudesse entregar a melhor versão deste trabalho.

E como seria tudo isso se você, Getúlio, não estivesse ao meu lado. Seu carinho, compreensão, cuidado e paciência, foram essenciais para que eu permanecesse firme nesse projeto tão grandioso. E agora, a gente celebra juntos essa conquista.

A você Professor Júlio, meu orientador, que acreditou em meu potencial e se interessou por minha proposta de pesquisa, meus sinceros agradecimentos. Ao me aprovar no processo de Doutorado, você me abriu as portas para um novo mundo, o qual eu venho descobrindo, antes com deslumbre e agora com os pés no chão.

A vocês Professoras Nilma, Wilma, Silvani e Silvânia, gratidão pela disponibilidade em participar da minha banca e pelo interesse em contribuir com a minha formação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida.

## RESUMO

A presente investigação acadêmica buscou compreender os processos de construção identitária de professoras negras formadoras de novas/os professoras/es em licenciaturas em Física no Brasil. Ao entender que a/o professora/or formadora/or não é um sujeito homogêneo, trazê-la/o para esta pesquisa foi reconhecer especificidades que marcam o seu fazer profissional e constituem suas identidades. A problemática desta pesquisa foi construída a partir dos seguintes tópicos: i) trajetórias educacionais desiguais entre mulheres negras e brancas, e a subrepresentatividade daquelas na docência do ensino superior; ii) professora negras em cursos marcadamente masculinos; e iii) a complexa tarefa de ser formadora de novas/os professoras/es em licenciaturas no Brasil pelas dificuldades históricas desse campo. A realidade de mulheres negras que “escolhem” trabalhar em licenciaturas de áreas científicas e tecnológicas, mais precisamente na área da Física, se torna ainda mais complexa, tendo em vista a existência de inúmeros fatores que perpassam, demarcam, influenciam suas experiências como mulheres negras no seio da sociedade brasileira. A sociologia das ausências e a sociologia das emergências foram utilizadas como fundamentação teórica deste estudo. As histórias contadas possibilitaram transformar ausências em presenças, além de evidenciar inúmeros mecanismos que podem elucidar de que maneira o modelo de racionalidade dominante opera em nossa sociedade. As análises revelaram o quanto as vivências no âmbito pessoal e social se interconectam na constituição de si, enquanto mulheres, negras, professoras formadoras. Os processos que constroem identidades são as experiências de cada dia, são percepções, são silenciamentos, são recuos e avanços, apostas, reconhecimentos.

Palavras-chave: Formação de professores. Professoras negras. Licenciatura de Física. Construções identitárias.

## ABSTRACT

The present academic investigation sought to understand the processes of identity construction of black teachers who train new teachers in Physics degrees in Brazil. By understanding that the teacher is not a homogeneous subject, bringing him/her to this research was to recognize specificities that mark their professional work and constitute their identities. The problem of this research was constructed from the following topics: i) unequal educational trajectories between black and white women, and their underrepresentation in higher education teaching; ii) black female professors in markedly male courses; and iii) the complex task of being a trainer of new professors in teaching degrees in Brazil due to the historical difficulties of this field. The reality of black women who “choose” to work in undergraduate degrees in scientific and technological areas, more precisely in the field of Physics, becomes even more complex, given the existence of numerous factors that permeate, demarcate, influence their experiences as black women within Brazilian society. The sociology of absences and the sociology of emergencies were used as the theoretical foundation of this study. The stories told made it possible to transform absences into presences, in addition to highlighting numerous mechanisms that can elucidate how the dominant model of rationality operates in our society. The analyzes revealed how much the experiences in the personal and social scope are interconnected in the constitution of oneself, as women, blacks, teacher educators. The processes that build identities are everyday experiences, they are perceptions, they are silencing, they are retreats and advances, bets, recognitions.

Keywords: Teacher Education. African-Brazilian Teachers. Teacher Education Programs in Physics. Identities Formations.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definição de Temas .....	37
Quadro 2 - Categorias de análise.....	39
Quadro 3 - Temas versus categorias de categoria de análise .....	39
Quadro 4 - Temas versus categorias de categoria de análise .....	40
Quadro 5 - Temas versus categorias de categoria de análise .....	41
Quadro 6 - Categorias produção acadêmico-científica professor formador .....	67

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais  
CH - Ciências Humanas  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNS - Conselho Nacional de Saúde  
CPF - Cadastro de Pessoa Física  
CS - Ciências da Saúde  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFMA - Instituto Federal do Maranhão  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LLA - Linguística, Letras e artes  
MEC - Ministério da Educação  
OMS - Organização Mundial de Saúde  
PROUNI - Programa Universidade Para Todos  
PRPG - Programa de Pós-graduação  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.2 Percursos ÉTICO-metodológicos.....	20
1.2.1 O método .....	24
1.2.2 Colocando em prática os procedimentos do método “história de vida” .....	27
1.2.3 A análise dos dados .....	35
1.3 A ESTRUTURA DA TESE .....	43
<b>2. DIÁLOGOS COM A LITERATURA ESPECIALIZADA</b> .....	<b>45</b>
2.1 A formação de professores no Brasil .....	45
2.2 As licenciaturas no Brasil .....	48
2.3 A realidade das licenciaturas de Física.....	51
2.3.1 Disparidade de gênero na Física .....	54
2.4 ser mulher, negra e professora no brasil.....	57
2.5 Revisitando a literatura ESPECIALIZADA .....	65
2.5.1 A/O professora/professor formadora/formador.....	66
2.5.2 Construções identitárias de professoras negras .....	78
<b>3 APROXIMAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS</b> .....	<b>81</b>
3.1 O conceito de Identidade .....	81
3.1.1 Bases históricas para a formação do conceito de identidade .....	82
3.1.2 A emergência do “eu”.....	89
3.1.3 Diferentes concepções de identidade .....	93
3.1.4 Como apreender a identidade empiricamente? .....	99
3.2 O Conceito de Raça.....	103
3.3 O Conceito de Gênero .....	110
3.4 Sociologia das ausências e das emergências .....	118
<b>3 HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS NEGRAS FORMADORAS DE NOVAS/OS PROFESSORAS/ES EM CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA</b>	<b>127</b>
3.1 Maria .....	127
3.2 Joana .....	145
3.3 Elisabeth .....	164
<b>4 ANÁLISES E REFLEXÕES</b> .....	<b>177</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>208</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>213</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	<b>232</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	<b>236</b>

<b>APÊNDICE C - TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITO DE USO DE VOZ E TRECHOS OU PARTES DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>240</b>
---	------------

## 1 INTRODUÇÃO

A proposição de um estudo sobre construções identitárias de professoras negras formadoras de professoras/es<sup>1</sup> em cursos de Licenciatura de Física no Brasil congrega em um objeto diferentes variáveis, a saber: identidade, raça, gênero e formação de professoras/es. Elas tornam complexa a tarefa de pesquisar, pela importância e pelo impacto que cada uma dessas variáveis tem nas tramas construídas em nossa sociedade. Historicizar, estabelecer conexões que permitam o diálogo entre esses elementos a ponto de analisá-los, eis o desafio que se coloca nesta pesquisa.

Sou psicóloga de formação, especialista em gestão estratégica de pessoas e em gestão de políticas públicas de gênero e raça, e mestra em Educação. Minha aproximação com a área da Educação se deu em razão da busca por aprofundar meus conhecimentos sobre questões de diversidade no contexto organizacional, uma vez que, como psicóloga, sempre atuei no âmbito da gestão de pessoas.

No ano que precedeu minha entrada ao mestrado, eu estava fortemente engajada nessas questões na empresa em que trabalhava e, por ocasião disso, e pela necessidade de dar mais embasamento à minha atuação profissional, busquei a realização de uma disciplina isolada intitulada “Currículo: diversidade, cultura e produção do conhecimento”, que estava em oferta no programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do CEFET MG. Minha identificação com essa discussão foi tamanha que eu decidi realizar o processo de seleção para o mestrado. Após aprovação, e tendo sido contemplada com bolsa de estudos, decidi me dedicar integralmente à pós-graduação.

Nesta primeira experiência de pesquisa, realizei um estudo sobre a participação de pesquisadoras negras na produção do conhecimento científico, com o objetivo de contribuir com as discussões sobre a representatividade de mulheres negras em espaços institucionalizados de produção de conhecimento, e atualizar o debate sobre a falta de diversidade étnico-racial nas universidades brasileiras.

---

<sup>1</sup> Consciente do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, utilizarei, ao longo deste texto, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas às vezes que me referir às/aos alunas/os, às/aos professoras/es e educadoras/es em geral, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partiremos do feminino e faremos a diferenciação do masculino: professoras/es; educadoras/es etc.

Embora minha trajetória de estudos sobre gênero e raça seja anterior ao mestrado, foi nesse momento que, efetivamente, decidi me aprofundar no conhecimento da realidade de mulheres negras no contexto educacional, e isto tem a ver com a pouca presença delas, e da população negra, de maneira geral, em níveis mais altos de ensino.

No grupo de mestrandos do qual fiz parte, éramos apenas três mulheres autodeclaradas pretas, e essa ínfima proporção em um montante de aproximadamente 40 pessoas me trouxe inúmeras indagações que se acentuaram quando verifiquei a produção acadêmico-científica sobre a mulher negra no Brasil. Foi possível identificar que uma parcela significativa desses estudos se volta, prioritariamente, para discutir a condição de subalternidade em que elas têm estado historicamente submetidas, e muito pouco busca elucidar outras realidades que perpassam suas histórias. Na ocasião, um de meus anseios era contribuir para a visibilidade de experiências exitosas de mulheres negras.

Considero que o contato com a literatura sobre mulheres negras, juntamente com a percepção do cenário no qual eu estava inserida, por ocasião do mestrado, e as questões oriundas da minha dissertação, foram essenciais para que eu optasse em continuar realizando estudos voltados às experiências de mulheres negras em espaços em que elas permanecem subrepresentadas, e a academia é um lugar emblemático nesse sentido. Dessa maneira, escolhi como objeto de estudo para minha tese construções identitárias de professoras negras que formam professoras/es em cursos de Licenciatura em Física.

Estudar professoras negras que formam professoras/es em cursos de Licenciatura em Física é, sem dúvida, dar continuidade a essa importante discussão sobre representatividade de mulheres negras, visto que a área da Física é um exemplo concreto de segregação por gênero e raça, em áreas marcadamente masculinas. Entretanto, não são apenas as dimensões racial e de gênero que sustentam a importância e o interesse em realizar um estudo dessa natureza.

Situar esse objeto no âmbito da formação de professoras/es é trazer para esse campo reflexões que, na maioria das vezes, se mantêm inseridas em linhas de pesquisas que se posicionam mais fortemente em relação às questões étnico-raciais, de gênero e outras correlatas, como se somente a elas coubessem a responsabilidade de responder às interpelações do mundo frente a esses aspectos. Mas não é.

Por meio da revisão de literatura realizada por ocasião deste estudo, identifiquei que pesquisas realizadas no campo da formação de professoras/es tendem a se voltar para questões que pouco ou nada refletem as dimensões de gênero e raça, que são constitutivas da pessoa da/o professora/or formadora/or. E não seriam elas importantes? E não trazem elas impactos às experiências no campo da formação?

Gatti (1996), em seu texto *Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade*, corrobora essa ideia ao criticar as generalidades que se cometem quando se fala sobre professores e sobre alunos. Tal homogeneidade pode não ser tão homogênea “como possa parecer ou se deseje fazer crer.” (GATTI, 1996, p. 88) Sendo assim, a não identificação de referências às questões raciais ou de gênero, sob qualquer viés, nos trabalhos localizados, abre discussão sobre o quão significativo seriam esses elementos nas construções identitárias de professoras/es formadoras/es, e sustenta a problemática desta pesquisa.

Para Gomes (1995, p. 115), que investigou o processo de construção da identidade da mulher negra professora, “ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público”, principalmente quando anteriormente se permitia que somente homens e brancos ocupassem profissionalmente esses espaços. Nesse sentido, essa presença representa muito mais do que uma simples inserção profissional. Ela rompe com o estereótipo de incapacidade intelectual do negro brasileiro.

A inserção da mulher na docência não foi um movimento tão simples para muitas mulheres, mesmo sendo o magistério um campo reconhecidamente feminino. A feminização da profissão de professor tornou-se visível no final do século XIX, época em que as mulheres passaram a frequentar as escolas normais e a exercer a profissão de professoras em maior quantidade. Porém, essa alternativa de inserção profissional não se deu de forma indiscriminada já que o magistério esteve restrito às mulheres de classes privilegiadas, por inúmeros aspectos. Dessa forma, mulheres do povo, mulheres negras, e outras, as quais havia maior probabilidade de ausência de instrução estavam, de certa forma, impedidas de seguirem por esse caminho. (ALMEIDA, 1998).

Não posso deixar de mencionar também a existência de políticas de acesso ao magistério presentes, por exemplo, na reforma Fernando Azevedo, cujos critérios estabelecidos para o ingresso na Escola Normal, no Rio de Janeiro, demonstravam uma hierarquização racial e, certamente, dificultavam a inserção de muitas mulheres

nessa profissão. Na concepção de Muller (2009, p. 589), “o magistério carioca, possivelmente o brasileiro, passou décadas sendo reserva de mercado apenas dos professores brancos” e, mesmo na atualidade, professoras e professores negros ainda são minoria, mesmo no ensino primário, grau com remuneração mais baixa, sendo que esse cenário se agrava no ensino superior. (CRISÓSTOMO e REIGOTA, 2010).

Datam de 1820 alguns anúncios indicando experiências educacionais da população negra e, nesse interim, foi permitido também à mulher negra ter algum acesso a instituições que eram frequentadas quase que exclusivamente por mulheres brancas e de famílias abastadas. (PEREIRA, 2008). No entanto, mesmo com a abolição e, posteriormente, com a República, era rara a presença de alunas negras em estabelecimentos de ensino, seja por falta de acesso à escola ou pela necessidade de abandonar os estudos para trabalhar e garantir a sobrevivência. E, nesse movimento, muitas se direcionaram para atividades mais desvalorizadas e que demandavam menor qualificação. Esse cenário é significativo, pois, refletirá na pouca representatividade de mulheres negras no magistério pelas condições que se apresentaram. (BATISTA, 2016).

O estudo de Almeida (2009), que buscou traçar um panorama da experiência social e educativa de mulheres negras na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, entre os anos 1950 e 1970, constata o quanto o acesso de mulheres e meninas negras à escola foi marcado por obstáculos que dificultaram tanto a permanência quanto a conclusão da formação escolar. Muitas delas tiveram dificuldades para prosseguir nos estudos após o término da escola primária mesmo tendo o desejo de tal. Dessa forma, a instituição escolar aparece como fator determinante na experiência social de tornar-se mulher negra “seja pela aceitação de um não lugar social, seja pela afirmação desse lugar a partir de sua negação sistematizada” (ALMEIDA, 2009, p. 231), e isso perpassa a construção da identidade feminina negra.

Outro estudo bastante elucidativo sobre trajetória educacional e realização econômica de mulheres negras foi realizado por Lima (1995) que tomou como referência a expansão educacional de 1950, para compreender os avanços nos indicadores de gênero e raça após esse evento. A autora reconhece o aumento significativo no acesso à escola, tendo sido o grupo de mulheres o mais beneficiado. Já em 1980, foi possível perceber igualdade no acesso em relação aos homens no ensino superior, diminuindo as variações de escolaridade no que tange às questões



de gênero. No entanto, ao verificar a variável raça dentre as mulheres, notou-se a existência de desvantagens educacionais bastante representativas para as pretas e pardas, refletidas nas diferentes formas de absorção no mercado de trabalho. As mulheres de classe média e com elevado nível de instrução foram absorvidas no mercado de trabalho enquanto uma parcela significativa da população feminina negra foi empregada nos serviços mais desqualificados, principalmente o doméstico.

O reflexo das dificuldades e conseqüentes disparidades da inserção escolar da mulher negra também é apresentado por Sotero (2013) ao analisar as taxas de escolaridade líquida, tomando como referência a expansão do ensino a partir da década de 1990, quando a ampliação de matrículas, cursos e instituições de ensino superior, por volta de 1998 e 2002, foi possibilitada. Seu estudo revela que houve aumento dessas taxas tanto para homens quanto para mulheres, o que não indicou, necessariamente, igualdade de presença nesse nível de ensino. E, a despeito do crescimento das taxas, as desigualdades raciais não diminuíram. Ao contrário, a presença de mulheres e homens brancos, na ocasião, era muito superior à de mulheres e homens negros.

Mesmo com a implementação de políticas educacionais que contribuíram para a realização educacional de mulheres negras, essa ação não foi suficiente para dirimir as desigualdades nesse campo, já que elas vivenciaram de forma mais intensa esse processo de exclusão se comparadas às mulheres brancas. Enquanto a Lei da Abolição, datada de 1888, possibilitava a alforria das escravas e dos escravos que ainda se encontravam no cativeiro, no período de 1758 a 1870, já se podia falar de uma inclusão, ainda que restrita, de mulheres na escola. (STAMATTO, 2002).

Historicamente, há, portanto, uma série de acontecimentos que podem explicar as disparidades e a persistência dessas entre as categorias raciais e de gênero, que resultaram em desvantagens no posicionamento das mulheres negras na estratificação social e na inserção profissional, inclusive na profissão docente.

A subrepresentatividade de mulheres negras na docência do ensino superior é pontuada por vários autores (CRISOSTOMO; REIGOTA, 2010; SILVA, 2010; SANTOS, 2008), assim como a escassez de dados específicos sobre essa realidade. Silva (2010), em seu trabalho “Doutoras Professoras Negras: o que dizem os indicadores oficiais”, ressalta, por exemplo, a dificuldade de acesso às estatísticas que documentam diferenças raciais no contexto educacional, o que poderia permitir uma análise mais acurada acerca da situação da mulher negra nesse espaço. Artes e

Ricoldi (2015) também consideram que a maior parte das publicações que analisam o recorte cor/raça nesse espaço está direcionada para a educação básica e, marginalmente, para o ensino superior e a pós-graduação, como se as mulheres negras não estivessem lá.

Além desses aspectos relativos à trajetória educacional de mulheres negras e sua inserção no magistério, há ainda o cenário referente à participação de mulheres na docência do ensino superior que endossa a problemática em questão.

O destaque numérico das mulheres no Brasil, em todos os níveis de ensino, entre 2000 e 2005, é relacionado por Teixeira e Freitas (2014) ao crescimento da participação delas na docência do ensino superior. Há uma “hegemonia feminina em praticamente todos os números relativos ao acesso ao ensino superior e à sua conclusão” (BARRETO, 2014, p. 19), e dois aspectos são significativos nesse cenário: 1) as mulheres permanecem segregadas nas áreas de humanas e da saúde, estando poucas em outras áreas, como nas exatas, por exemplo; e, 2) quando se analisa o quadro da docência no ensino superior na perspectiva de gênero, há prevalência masculina nas instituições públicas.

Ao analisar de forma mais específica a realidade da docência nos cursos de formação de professoras/es, prevalece a ideia de que as licenciaturas são para as mulheres e não para homens em razão da feminização da profissão. Porém, se os homens tendem a se direcionar para os cursos marcadamente masculinos -aqueles que compõem as assim chamadas “ciências duras”<sup>2</sup> (*hard Science*), como a Física, a Química, a Engenharia, dentre outros -e as mulheres para os cursos considerados femininos -como a Enfermagem, a Pedagogia etc. -, essa dinâmica possivelmente se refletirá no contexto profissional das licenciaturas. É possível deduzir, então, que as mulheres estarão mais presentes como docentes em algumas licenciaturas em razão da própria natureza da área de conhecimento, e estarão subrepresentadas em outras.

Ao verificar mais especificamente o ambiente da Física, o estudo de Teixeira e Freitas (2014), intitulado “Mulheres na docência do ensino superior em cursos de Física”, buscou compreender a trajetória de mulheres nas chamadas “ciências duras”

---

<sup>2</sup> Ciências duras (em inglês, *Hard Sciences*) é o agrupamento das ciências que se utilizam da observação sistemática, experimentos e às vezes da matemática pura como obtenção de conhecimento. Nas ciências exatas, os experimentos devem ser reproduzíveis (se o experimento for feito uma segunda vez, terá que produzir os mesmos resultados obtidos na primeira vez). (WIKIPEDIA, 2021).

e um dos aspectos apontado pelas autoras refere-se à discriminação as quais as mulheres que adentram cursos tradicionalmente ocupados por homens sofrem continuamente. A influência de gênero no direcionamento profissional tem sido apontada (CARTAXO, 2015) e uma prova disso é o fato de as mulheres estarem mais presentes nas ciências humanas e na saúde. (SAAVEDRA, TAVEIRA e SILVA, 2010; LOMBARDI, 2006).

Além da segregação das mulheres em áreas específicas de conhecimento, Teixeira e Freitas (2014) alertam para o suposto desinteresse do público feminino pelas carreiras científicas, o que poderia ser reflexo de um boicote por parte do próprio professorado composto, inclusive, por mulheres. Em contrapartida, refletindo sobre a situação de uma das entrevistadas que diz ter encontrado apoio para continuar na graduação de Física em uma de suas professoras, as autoras reforçam a necessidade de haver mais mulheres trabalhando como professoras, pesquisadoras, gestoras, em áreas marcadamente masculinas.

O cenário até aqui apresentado evidencia, por um lado, aspectos relativos às trajetórias educacionais desiguais entre mulheres negras e brancas, a sub-representação daquelas na docência do ensino superior, bem como a escassez de dados que possam elucidar a situação da mulher negra no contexto da profissão docente. Por outro lado, há um aumento significativo de mulheres no ensino superior, e na docência universitária, mas a permanência de características que revelam uma divisão sexual do trabalho<sup>3</sup>, na qual as mulheres tendem a se direcionar e permanecerem, em maior quantidade, nas áreas consideradas femininas.

Diferentes elementos se somam e parecem tornar a realidade da mulher negra, professora em cursos marcadamente masculinos, ainda mais complexa, e algumas questões são suscitadas frente a isso: qual o significado de ser professora negra em um curso com predominância masculina, como o de Física? Quem são essas mulheres que buscam a Física como campo de formação e optam por tornarem-se formadoras de novas/os professoras/es? De que maneira, ser mulher, negra e formadora de novas/os professoras/es impacta em seu fazer docente?

Sem fazer distinção do nível de atuação profissional, Oliveira (2011) avalia que as mulheres negras que escolheram a profissão docente, provavelmente, mobilizam

---

<sup>3</sup> Forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo. Conceito cunhado por Daniele Kergoat (2009).

uma força muito maior do que as não-negras, em razão da necessidade de comprovarem a competência profissional e para desenvolverem estratégias para lidar com o preconceito e a discriminação racial fortemente presentes nesses ambientes. Vale destacar que as representações sociais historicamente construídas em relação às mulheres negras, refletidas em uma insistência cultural que faz com que elas ainda sejam vistas como empregadas domésticas, independente do *status* no trabalho ou carreira que ocupam (hooks, 1995), colocam-se como uma questão significativa que perpassa o exercício profissional.

A realidade de mulheres negras que “escolhem” trabalhar em licenciaturas de áreas científicas e tecnológicas, mais precisamente na área da Física, se configura como um campo profícuo para investigar construções identitárias tendo em vista a existência de inúmeros fatores que perpassam, demarcam, influenciam suas experiências como mulheres negras no seio da sociedade brasileira, e que podem, também, impactar os processos de construção de suas identidades. Atrela-se a isso, a complexa tarefa de ser formadora/formador de novas/os professoras/es nas licenciaturas no Brasil.

Berger (2018) conceitua formador como sendo todas (os) as (os) professoras (es) que trabalham com formação de professoras/es, especialmente aquelas/es que trabalham nas licenciaturas plenas no ensino superior, lecionando tanto disciplinas ditas “específicas” quanto as de caráter pedagógico. Mizukami (2006) complementa dizendo que a/o formadora (or) também trabalha junto àqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes e considera tanto a universidade como a escola como agências formadoras.

Ocorre que as licenciaturas enfrentam problemas que persistem desde a sua origem e permanecem sem solução. A mudança no perfil dos alunos que buscam os cursos de licenciatura é uma das consequências dessas questões conjunturais. Outras questões, tais como, a separação entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas, a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, uma maior valorização do bacharelado em detrimento aos cursos de formação de professoras/es, um certo descaso com a licenciatura, além de uma condição docente que tem sido cada vez mais marcada pela precarização do trabalho, tudo isso tem contribuído para a desvalorização da profissão docente. (DINIZ-PEREIRA, 2007).

E, nesse contexto, está a/o professora/or formadora/or diretamente implicada/o na tarefa de formar novas/es professoras/es.

A importância da figura da/o professora/or formadora/or é incontestável, uma vez que são elas ou eles que irão oportunizar a formação, a partir de uma determinada visão de mundo, além de serem fundamentais nos processos que se constituem nas/os alunas/os e que concorrem, inclusive, para a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

Diante dessas colocações, considere-se que são muitos os elementos que corroboram a importância de se realizar um estudo que tenha como sujeitos de investigação professoras negras formadoras de novas/os professoras/es em cursos de licenciatura em Física. E a proposta de compreender construções identitárias se apoia na questão “como nos tornamos professoras?” de Fontana (2000), que denota a importância de se olhar para os processos constitutivos do ser professora/or, uma vez que são muitas as variáveis do trabalho docente e do constituir-se como professora/or que tendem a ser apagadas.

A relevância de um estudo dessa natureza se apoia, também, na importância de investigar mulheres negras no Brasil cujas trajetórias rompem com certos padrões históricos relacionados à população negra de maneira geral. Em um país reconhecidamente racista e sexista, cuja herança escravocrata continua a se inscrever no cotidiano de nossa sociedade, perceptíveis em inúmeras modalidades de manifestação (SCHWARCZ e STARLING, 2015), é de suma importância trazer à tona diferentes percursos e conquistas, por mais desafiadoras que sejam. Falar em mulheres negras e docência coloca o desafio de costurar “lacunas bibliográficas” que percorrem possibilidades de resistências e práticas pela educação.

Diante desses apontamentos, busquei, nesta pesquisa, compreender construções identitárias de professoras negras formadoras de novas/os professoras/es em cursos de licenciatura em Física, por entender que a dimensão desse objetivo assume o compromisso de responder as interpelações relacionadas à compreensão das relações, da composição dos espaços, dos direitos de existência digna entre os sujeitos, e explicita o caráter social desse estudo. (SANTOS, 2008).

## 1.2 PERCURSOS ÉTICO-METODOLÓGICOS

Alguns caminhos foram delineados para possibilitar o alcance do objetivo desta investigação, e o primeiro deles foi a realização de um mapeamento da presença de

professoras negras nas licenciaturas de Física nas universidades públicas brasileiras para identificação dos sujeitos da pesquisa. Por meio deste levantamento, relacionei os nomes e os respectivos *e-mails* de todo o corpo docente do sexo feminino.

De posse de tais informações, solicitei ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a disponibilização da autodeclaração racial de todas as professoras identificadas no mapeamento, considerando que a Plataforma Lattes integra dados de currículos, grupos de pesquisa, instituições, e conta, também, com a autodeclaração<sup>4</sup> racial de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros. Tal solicitação foi feita por meio da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, registrada sob o número 01390.002291/2019-13, na data de 08/10/2019.

A negativa a essa solicitação foi dada em 15/10/2019 sob a alegação de que os seguintes dados, relativos à identificação do usuário, a) endereço residencial; b) telefone residencial; c) filiação; d) ano de nascimento; e) CPF; f) sexo; g) cor ou raça; h) identidade; i) passaporte e j) endereços eletrônicos, não podem ter divulgação pública.

Pela dificuldade, então, de acessar dados que pudessem demonstrar a autodeclaração racial de pessoas no sistema educacional, optei pelo método da heteroidentificação, etapa bastante desafiadora em razão da complexa tarefa de definir quem é negro no Brasil. Neste processo, um terceiro é quem realiza a identificação étnico-racial do indivíduo, e pode contar com diferentes critérios, tais como, traços fenotípicos, cor da pele, ancestralidade ou, até mesmo, o construcionismo identitário. (RIOS, 2018).

Na atualidade, o padrão para identificação de grupos raciais tem sido o método da autodeclaração/auto atribuição de pertença no qual o próprio sujeito é quem indica o grupo racial do qual faz parte. Autodeclarar-se negro sugere assumir-se como pertencente ao grupo racial negro, mas, isto é um processo difícil e doloroso por tudo o que tal fato significa na vida de uma pessoa que participa de uma sociedade em que a imagem do negro foi forjada historicamente repleta de atributos negativos, manipulações e ideologias. (NOGUEIRA, 2004).

---

<sup>4</sup> Autodeclaração: critério considerado o mais adequado para determinação da pertença racial do indivíduo, particularmente, no contexto jurídico-político de Estados Democráticos de Direito - o que, conforme será visto, não o torna absoluto e impassível de verificação de terceiros. (RIOS, 2018).

Para Rios (2018, p. 216), “a autodeclaração é ponto de partida legítimo para a definição identitária quanto ao pertencimento aos grupos destinatários das ações afirmativas”, sendo a heteroidentificação uma tarefa complementar e necessária para dissipar quaisquer dúvidas em relação à autodeclaração.

Iniciei a verificação por meio de fotos que, porventura, pudessem constar no Currículo Lattes, no sítio institucional ou em qualquer outro espaço virtual que fizesse referência à pertença racial da professora. A viabilidade de uma busca desse tipo apoiou-se no fato de que nos cursos de licenciatura em Física, o número de mulheres é reduzido. Dessa maneira, a heteroidentificação foi utilizada nesta pesquisa como estratégia principal de localização das professoras consideradas negras, apoiada na formulação de Nogueira (2006) sobre o *modus operandi* do preconceito racial em nossa sociedade.

No Brasil, o preconceito é de marca por se basear nos traços fenotípicos do indivíduo e não por sua descendência. Dessa forma, a compreensão da cor como um conceito racial (GUIMARÃES, 2005) está atrelada aos traços físicos que, segundo Nogueira (1985), são marcantes para uma significação de raça e para a noção de relações raciais, e é esse o fundamento de defesa para o método da hetero identificação fenotípica. (RIBEIRO, 2022).

Para que a heteroidentificação não fosse o único meio de identificação dos sujeitos, e para garantir que a abordagem para participação na pesquisa fosse feita apenas junto a professoras negras, foi realizada a etapa de autoidentificação racial por meio de questionário eletrônico (anexo 1) elaborado no *Google Forms*. Nunes (2016) considera esse tipo de ferramenta como um método eficaz para a criação de perguntas *online* e para a sua análise, sem contar a praticidade de seu uso e o baixo custo.

O questionário eletrônico foi enviado somente às professoras que, durante a etapa de heteroidentificação, foram classificadas como negras (pretas ou pardas). Nele constaram as seguintes informações: 1) nome completo; 2) instituição de ensino; 3) enquadramento profissional atual; 4) tempo que leciona na licenciatura de Física; e 5) autotranscrição segundo os critérios de cor/raça<sup>5</sup>. A escolha desses itens visou a composição de um breve perfil, cuja questão racial teve centralidade.

---

<sup>5</sup> A elaboração do questionário *online* seguiu os mesmos critérios do IBGE na disponibilização das categorias raciais para a escolha de sua pertença: branca, parda, preta, amarela e indígena, buscando, com isso, manter coesão dos dados obtidos com os critérios formalmente praticados. (OSÓRIO, 2003).

Recorri também à técnica da “bola de neve”, sendo ela legítima em casos em que há problemas de coleta de informação para a composição de grupos sociais. (DEWES, 2013). Algumas situações são características para uso da “bola de neve”: populações escondidas ou difíceis de serem encontradas, geralmente por estarem ligadas a temas delicados e que não queiram se revelar, tais como, drogas, imigração ilegal, situações de reprovação social ou de segurança. Nesses casos, os métodos tradicionais de busca não se mostram suficientes para acessar esse público, sendo necessário a utilização de um método de referências. (DEWES, 2013).

O público-alvo da pesquisa em questão se enquadra na descrição dos casos acima, em razão da escassez de professoras negras no âmbito da Física, área marcadamente masculina. Sendo assim, lançar mão de um método de referências ajudou a ampliar as possibilidades de acessar essas pessoas.

Os resultados encontrados foram:

- Universidade Federal do Mato Grosso (1)<sup>6</sup>
- Universidade Federal da Paraíba (1)
- Universidade Federal de Viçosa (1)
- Universidade Federal de Uberlândia (1)
- Universidade Federal do Sergipe (2)
- Universidade Federal de Rondônia (1)
- Universidade Federal da Bahia (2)
- Universidade Federal de Alagoas (1)
- Universidade Federal de Juiz de Fora (1)

De onze professoras abordadas, apenas três responderam ao *e-mail* enviado. Destas, apenas uma se dispôs a participar da pesquisa. As outras duas que não apresentaram disponibilidade indicaram uma relação de nomes que totalizaram oito professoras negras na área da Física, coerente com o método da “bola de neve”. Após abordagem, duas se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

---

<sup>6</sup> O número entre parênteses se refere à quantidade de professoras negras em cursos de Licenciatura em Física com alguns traços fenotípicos que poderiam classificá-las como mulher negra localizadas nas universidades pesquisadas. Ressalta-se que esse levantamento foi feito em escala nacional, ou seja, todas as universidades públicas brasileiras que possuíam Licenciatura em Física tiveram seu corpo docente verificado.



A escrita das histórias de vida das professoras negras foi outro objetivo específico para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, e esse passo foi procedido da escuta de suas narrativas.

### **1.2.1 O método**

O método “história de vida” foi escolhido por se mostrar alinhado, principalmente em propósito, ao objetivo desta investigação que buscou compreender os processos de construção identitária de professoras negras formadoras de professoras/es em cursos de Licenciatura de Física. Por se tratar de um método que busca conhecer o universo do qual o sujeito faz parte, visando com isso compreender aspectos dessa realidade, ele possibilita muito mais do que acessar uma história narrada. Ali estão presentes significados que vão se construindo à medida que experiências são narradas, tornando explícita a dimensão subjetiva inerente ao método, presente não apenas na produção de sentidos, mas, também, no encontro entre pesquisadora e sujeito, que possibilita a escuta de memórias. (SANTOS, MEZZARI e FILHO, 2021).

A escolha do método, assim como outros caminhos que percorri para condução desta pesquisa, apresentou-se como um grande desafio, uma vez que o meu conhecimento inicial não considerava a amplitude e as diferenças que compõem a história de vida. Tal situação exigiu maior aprofundamento acerca do método para que fosse possível, inclusive, realizar distinções necessárias em razão da maior dúvida que se instalou: qual a diferença entre abordagem biográfica, história de vida, pesquisa narrativa?

Mesmo após imergir para conhecer o universo de pesquisas que compõem a metodologia qualitativa e conseguir, de certa maneira, realizar distinções, percebi que há muito para ser aprofundado sobre esse tópico. A grande variedade de terminologias em relação às abordagens biográficas e a utilização de termos como se fossem sinônimos dificulta, sobremaneira, o entendimento dos diferentes tipos de pesquisa e métodos qualitativos, sendo tal entendimento essencial para o processo de investigação e análise do objeto em questão. (SOUZA, 2006; SILVA, et al, 2007; FERNANDES, 2007; BARREIRO, 2014).

O texto “Conte-me sua história: reflexões sobre o método de história de vida” (SILVA et al, 2007) foi bastante elucidativo nesse aspecto e ajudou, juntamente com outras leituras, a compor as bases para estabelecer essa compreensão.

Silva et al (2007), em um breve resgate da historicidade do método, retomam a obra “*The Polish Peasant in Europe and America*”<sup>7</sup>, primeira a utilizar a história de vida, e um marco importante na fundação da sociologia americana. O objeto de estudo foi o processo de organização e reorganização dos poloneses ao se integrarem à cultura americana, a partir do qual os autores buscaram identificar a compreensão e a interpretação que esses imigrantes tinham de suas ações, por meio da significação subjetiva.

Nesse contexto, a Escola de Chicago é um importante elemento a ser considerado na construção de conceitos basilares e direcionadores metodológicos em pesquisas que buscaram produzir conhecimentos para enfrentar, de forma concreta, problemas sociais que assolavam cidades. Dessa maneira, foi pavimentado um importante caminho que viria a inovar metodologicamente o modelo de construção de conhecimentos que cede lugar ao sujeito, considera o valor de suas interpretações e significações e ressalta a importância do contexto em que a ação acontece.

Esses aspectos históricos do método revelam para que fim a história de vida foi se constituindo e favorece a compreensão de seu objetivo que, na perspectiva de Silva et al (2007), é compreender o universo do qual faz parte quem narra sua história em um contraponto às bases empiristas da investigação científica. Fernandes (2010, p. 18) considera que a busca por fontes orais se deu em resposta à decepção do sociólogo que via a “massa de dados separados de seu contexto original, apresentados como cortes transversais onde todas as referências temporais e pessoais eram eliminadas” com impactos significados na construção de conhecimentos acerca da realidade social.

Barreiro (2014) considera que a história de vida possibilita reconhecer as conexões que há entre construções individuais e coletivas e que são inerentes às trajetórias percorridas ao longo de uma vida, sem perder as especificidades e subjetividades do ser. Ela “parece oferecer informações que, por sua própria natureza, formam um conjunto coerente e enraizado na experiência social” (FERNANDES,

---

<sup>7</sup> Tradução: O polonês camponês na Europa e na América, W.I. Thomas e F. Znaniecki (1918).

2010, p. 18), além de possibilitar a produção de sentidos e a percepção das ressonâncias que esses sentidos têm na experiência humana.

Ao avançar no entendimento dos termos e definições, verifiquei que a metodologia qualitativa congrega diferentes tipos de pesquisa que são classificadas como abordagens biográficas por terem em comum a dimensão do contar e o processo de lembrar. As mais comumente utilizadas são: história oral, biografia, autobiografia e história de vida que, na visão de Silva et al (2007), não possuem outros pontos de consenso entre elas uma vez que cada uma conta com procedimentos próprios e independentes. Desse modo, ao informar uma pesquisa com história de vida, se está remetendo à abordagem biográfica quase como sinônimas.

E quanto à pesquisa narrativa? No que ela se difere da história de vida?

Para Barreiro (2014), a pesquisa narrativa é uma metodologia e não apenas um método qualitativo uma vez que fornece parâmetros para condução de uma investigação científica. Dentre os princípios que a regem, estão a ênfase na relação entre pesquisador e sujeito, as informações coletadas consideradas relevantes, o reconhecimento de outros tipos de saberes/conhecimentos e o foco no particular.

Os pesquisadores narrativos tomam histórias, narrativas ou mesmo descrições de uma série de eventos como objeto de seus estudos e buscam produzir histórias “sobre práticas de vida e acerca do modo como essas práticas atravessam a produção de subjetividade.” (SANTOS; MEZZARI; FILHO, 2021). Dessa forma, a história se coloca como elemento fundamental de correspondência com a experiência humana narrada. (BARREIRO, 2014).

Há uma gama de terminologias que se referem às pesquisas narrativas, sendo a história de vida uma delas, dentre abordagem (auto)biográfica, pesquisa autobiográfica, todas no contexto da discussão de Barreiro (2014), como modalidade da história oral, da corrente historiográfica, que se volta para o estudo do indivíduo na sua singularidade. As narrativas também são utilizadas como opção metodológica, no formato de histórias de vida, autobiografias ou narrativas de vida. Identifiquei, portanto, que as narrativas se posicionam tanto como objeto, para o qual se voltam os olhares e esforços do pesquisador para compreender experiências, quanto método, uma vez que a narração é a via pela qual os significados se constroem.

A classificação, se tipo de pesquisa ou método, deriva, pois, do lugar em que a narrativa se encontra. Porém, independente do que seja, para Santos, Mezzari e Filho (2021, p. 89), tanto na condição de método quanto de objeto, a narrativa “nos

possibilita o acesso e a (re)escrita de realidades subjetivas e sociais, servindo de plataforma para repensarmos as antigas formas de validação positivista do conhecimento.” Salientam, ainda, a inclusão da dimensão subjetiva da pesquisa que é inerente ao encontro entre pesquisador e sujeito, propiciada por meio da escuta das memórias narradas e sobre as vidas das pessoas que participam da pesquisa.

Tais aspectos possibilitam realizar a seguinte distinção entre abordagem biográfica, história de vida e pesquisa narrativa: o quadro metodológico qualitativo conta com diferentes tipos de abordagens biográficas, sendo a história de vida um deles. Uma pesquisa biográfica pode contar com o método história de vida e ainda lançar mão da entrevista narrativa como técnica de levantamento de dados. É possível dizer, também, que a história de vida pode se configurar como uma pesquisa narrativa quando lança mão da narração de histórias, evidenciando o vínculo entre narrativa e construção (auto)biográfica. (BARREIRO, 2014).

Ressalto a influência mínima do entrevistador nas narrativas e a possibilidade do uso de questões exmanentes que são aquelas que possibilitam a aproximação com o tema estudado, por ocasião da revisão e diálogo com a literatura para aprofundamento do objeto de pesquisa. Como exigência da técnica, na primeira fase da entrevista, é importante que não haja interrupções por perguntas, deixando-as para após esse momento inicial ou nas entrevistas subsequentes. (ROSENTHAL, 2020).

Silva et al (2007, p. 32), ao descreverem os procedimentos do método de “história de vida”, sem direcionar a entrevista narrativa como técnica, observam a importância da não estruturação da entrevista. Dessa forma, o que se faz é pedir “ao sujeito que conte sua história, como achar melhor.” A ênfase está posta na relação entre pesquisador e sujeito, pois é no estabelecimento do vínculo, da confiança, da construção de sentidos que o método se desenvolve.

### **1.2.2 Colocando em prática os procedimentos do método “história de vida”**

Tendo recebido o aceite das professoras para participação na pesquisa, considereei haver, da parte delas, o desejo de contar sobre suas vidas. Silva et al (2007, p. 32) avaliam que “o método começa a partir do desejo do entrevistado de contar sua vida”. Eis, então, o início desse processo.

Os contatos foram feitos para início dos procedimentos éticos, conforme preconizados na resolução CNS 196 (1996), além das definições de agendas para condução das entrevistas. Neste momento, um novo desafio se colocou uma vez que, em tempos de pandemia, a necessidade do isolamento para cumprimento das medidas de distanciamento social impossibilitou encontros presenciais de todas as ordens. Até então, parecia impensável a realização desta etapa em um outro formato a não ser presencialmente, mas, em quatro anos de estudos, muitas coisas podem acontecer para mudar os rumos da pesquisa.

O primeiro questionamento que me fiz frente ao temor de possíveis impactos que a condução de entrevistas a distância poderia trazer à pesquisa foi em relação ao lugar do corpo no encontro virtual, como se não houvesse outros pontos de grande atenção para garantir a fidedignidade ao método. Mas isto tem a ver com uma construção histórica que se fez em torno da condução de entrevistas na história oral que não privilegia outro tipo de interação que não a presencial, conforme pontuam Santhiago e Magalhães (2020, p. 3):

Mesmo na perspectiva do senso comum, é por meio do corpo que a entrevista de história oral acontece: pelo aparelho fonador, responsável pela produção vocal; pelo cérebro, onde a aquisição, o armazenamento e a evocação da memória se dão; pelos ouvidos, que detectam e processam os sons produzidos pelo interlocutor; pelos gestos, aliados não verbais na expressão de sensações, sentimentos, ideias; e assim por diante. Histórias orais são produzidas e veiculadas por um corpo e percebidas pelos sentidos de outro. (SANTHIAGO; MAGALHÃES; 2020, p. 3).

Segundo Santhiago e Magalhaes (2020), “histórias orais são produzidas e veiculadas por um corpo e percebidas pelos sentidos de outro”. Desse modo, fortalece-se a tese de que não é somente a palavra falada que importa, mas sim uma performance que vai se delineando também por meio de gestos, expressões, recuos e avanços, movimentos físicos, conscientes ou não, e tudo que se mostre passível de ser interpretado por quem escuta. Reconheço, portanto, as implicações metodológicas do corpo.

Face às novas tecnologias que têm possibilitado e fomentado, cada vez mais, a comunicação a distância, reflexões têm sido feitas acerca do lugar do corpo no encontro virtual, favorecendo, inclusive, a construção de novas significações em torno dele e de novos modos de sociabilidade. Sendo assim, é imprudente pensar o corpo no encontro virtual somente nos moldes como ele foi concebido em outro momento

histórico uma vez que, atualmente, não é mais imprescindível estar face a face para encontrar-se com outras pessoas. (BALDANZA, 2006).

Tal necessidade se potencializou mediante a situação de crise global trazida pela pandemia da COVID-19 que nos insta a reconfigurar, dentre outras coisas, “os sentidos de presença e ausência e suspender, mesmo que temporariamente, a compreensão de que eles estão necessariamente ligados à proximidade ou ao distanciamento físico/corporal.” (SANTHIAGO e MAGALHÃES, 2020).

No entanto, conforme afirmam Santhiago e Magalhaes (2020), ainda se verifica uma incipiência de estudos sobre entrevistas *online*, o que favorece a legitimação de que a história oral, para se realizar plenamente, requer o encontro corporal em um mesmo espaço físico, que não o virtual.

Ainda sobre as reflexões que fazem Santhiago e Magalhaes (2020) sobre a questão do corpo na história oral, verifiquei que as discussões que têm sido feitas se voltam muito mais para aspectos ligados à pormenores técnicos que pouco contribuem para o fomento de reflexões sofisticadas acerca das condições de produção de entrevistas nesse contexto. Por outro lado, os autores salientam que é melhor que se façam discussões rasas desse tipo do que se pressuponha haver equivalência entre encontros presenciais e diálogos à distância. Consideram, portanto, a necessidade de se ter cautela na condução de entrevistas *online* sob o risco de não se adotarem padrões que qualifiquem a técnica.

Santhiago e Magalhães (2020, p. 11) pontuam que “as novas tecnologias não podem ser ignoradas, sobretudo em situações nas quais consistem na única forma de viabilização da pesquisa”, porém, há que se pensar sobre as novas configurações que o ciberespaço impõe à existência humana e que alteram, sobremaneira, os padrões historicamente construídos, inclusive, a condução de pesquisas. Então, não se trata apenas de fazer a transposição do presencial para o virtual, como se os parâmetros fossem os mesmos, mas sim de compreender que a reorientação das mudanças tecnológicas traz impactos à comunicação e interações humanas, logo à entrevista em si.

Ao reconhecer as possibilidades de impactos da incorporação das novas tecnologias na produção de pensamento, na memória, na cultura, Santhiago e Magalhães (2020) reforçam a importância de se garantir alguns elementos essenciais na condução das entrevistas *online*. É indispensável garantir que entrevistadora/or e entrevistada/o estejam aptas/os à manusear os recursos de videoconferência, assim

como o investimento que deve ser feito nos momentos pré-entrevista de forma a fortalecer o relacionamento entre pesquisadora e entrevistada. A aclimatação da entrevista para evitar a desatenção e o entendimento de que os aspectos visuais no momento da videoconferência demandam ferramentas de análise e interpretação distintas às utilizadas para aproveitamento de materiais verbais também são pontos de destaque.

O fato é que a possibilidade de conduzir as entrevistas de modo virtual favoreceu a continuidade desta pesquisa e permitiu redirecionar os olhares para novas formas de condução no âmbito da história de vida.

No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado às professoras, logo após o aceite para participação na pesquisa, constaram dois parágrafos sobre o modo de condução das entrevistas, em formato virtual, justificando tal necessidade em razão da pandemia da COVID-19 e em atenção às recomendações e protocolos de segurança emitidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e Ministério da Saúde do Brasil, bem como pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS). Também as condições estabelecidas no Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que orientam procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual foram informadas nesse documento.

No referido documento, salientei os cuidados em relação à escolha das plataformas para realização de entrevistas remotas, sendo opção somente aquelas que possuem criptografia, sistema que ajuda na proteção do dispositivo, garantindo que somente pessoas autorizadas possam acessá-lo. Isso é recomendado uma vez que os dados colhidos por ocasião das entrevistas ficam armazenados no meu dispositivo tecnológico. Busquei, com isso, muni-las previamente das informações necessárias e possibilitar, assim, avaliar se as condições para participação na pesquisa estavam condizentes com os critérios relativos à segurança e confiabilidade previstos em pesquisas com humanos.

E como apreender a realidade vivida na narrativa da história de vida? No âmbito deste estudo, parti da perspectiva de que as vivências narradas são lembranças que vêm à tona em um processo de rememoração da realidade vivida.

Para Nogueira (2017), a realidade passada não é vista no presente como o fato ocorreu, e muito menos a memória é capaz de acessar o vivido de forma objetiva, uma vez que há instabilidade no processo de lembrar. A memória, ora é construída, ora reconstruída; por vezes cultivada, inventada e, por que não, transformada? Trata-

se de um emaranhado de imprecisões no qual navegam as histórias de vida que são narradas. É preciso, mesmo que elas sejam imprecisas, pois apenas assim se pode caber a plasticidade da existência humana.

As narrativas são lembranças. Segundo Streck e Frison (1999), é a partir da lembrança que a memória se atualiza, pois retoma fatos de uma vida. Mas, não se trata apenas de retornar ao passado. Quando se acessam fatos antigos, eles são reconfigurados no presente, em um movimento que permite a continuidade de uma história.

Isso fica evidente quando se percebe a relação velhice-lembrança que denota o quão significativas são as lembranças que idosos trazem consigo no presente, em um gesto de significação do momento atual, a partir de vivências que tiveram grande relevância em suas vidas. Esse ponto é o cerne do estudo “Lembranças de velhos: o mundo do trabalho na infância”, de Streck e Frison, que buscaram “investigar o processo de reconstrução de um passado que hoje é fonte de constituição do sujeito do presente.”

Essa relação velhice-lembrança também nos é trazida por Viguera (1998), que coloca as seguintes funções da reminiscência no que diz respeito a uma velhice saudável: favorecer a integridade; reforçar a identidade e aumentar a autoestima; permitir a ressignificação; estimular os lutos; manifestar os êxitos da longevidade e ajudar a manter a memória coletiva. Todos esses fatores levam, em última análise, à concepção que temos acerca de nossa própria identidade, que vai sendo construída e reavaliada através dos tempos e do exercício da lembrança. (STRECK e FRISON, 1999, p. 110).

A plasticidade da memória possibilita a renovação dos sentidos e dos significados da existência humana, sem o risco da cristalização. Quando o sujeito narra sua história, ele é levado a refletir. E, ao narrar, ele o faz reinventando a realidade a partir de eventos que sua memória vai pinçando neste processo de voltar ao passado. (VASCONCELOS, 2011). Dessa maneira, tive clareza da possibilidade de o imaginário e o sonho também comporem lembranças que se formam no ato da narração, denotando o caráter da reinvenção presente na memória, na lembrança do sujeito.

Vasconcelos (2011, p. 321) faz distinção entre história e memória, termos que se entrelaçam nesta pesquisa, uma vez que memórias narradas revelam histórias de vida. “A memória passa pela subjetividade do sujeito, ao passo que a história se fundamenta em fatos. Muito comumente, o fato contado entra na memória dos sujeitos, levando-os a crer que viveram o momento contado.” O fato é que a questão



da temporalidade se apresenta como importante marcador para ambos os elementos que navegam entre o momento contado e o momento vivido, indicando um hiato que se forma nessa cadência: “falar de si mesmo e contar acontecimentos de sua vida não põe o sujeito na mesma circunstância do acontecimento” (VASCONCELOS, 2011, p. 317)

Não se trata, portanto, de buscar a veracidade dos fatos, mas de compreender que narrativas produzidas no âmbito da história de vida remetem às lembranças que são reveladas por meio da memória. Isso nos alude à dimensão cognitiva da memória, uma vez que ela é falha ou, na perspectiva de Vasconcelos (2011), permite-se falhar, pois está apta a se reatualizar e/ou se reconfigurar ao tempo presente.

A fala é uma ferramenta possível à maioria dos indivíduos, a pessoa que escutamos diz o que quer, escolhe suas palavras. O falante é convidado a contar fatos de sua vida, sem que o ouvinte lhe demande mais do que ele quer dar. Durante o ato de fala, o sujeito porta sobre si mesmo reflexões, desdobramentos de sua história e a atribuição do papel de elementos de sua vida. O aspecto importante é a construção de um saber a partir das relações feitas entre o fato e o contar. Falar e escrever sobre si ou fazê-lo por intermédio dos outros quando não se é capaz de fazê-lo é um viés interessante, mas não suficiente, de vir ao mundo. Contar a própria história é um exercício de autoconsciência, de distanciamento, que faz que o narrador, numa espécie de fragmentação interna, seja expectador de si-mesmo: um eu que deseja contar sua história pessoal, que cria e ao mesmo tempo observa, dialoga e intervém no processo de criação. (VASCONCELOS, 2011, p. 321).

Nesse movimento de recordar fatos de uma vida, é possível reafirmar a existência, reconhecer-se e rever ideias acerca de si, tendo em vista o que a história guarda sobre uma vida, importante fonte para o processo de construção identitária. (VASCONCELOS, 2011). Ao refletir sobre esses aspectos que trazem clareza ao processo de escuta de uma história, prossegui na condução das entrevistas tendo como ponto de partida o imperativo: “conte-me sua história”.

O momento da entrevista foi muito esperado. Por mais que a familiaridade com a técnica seja fruto de aprendizado, há algo nesse processo que vai além do saber fazer. É óbvio que se eu não soubesse dos fundamentos que orientam a condução da técnica, certamente estaria induzida ao erro. No entanto, aquilo que é fundamental no método de história de vida, que é o estabelecimento da relação, do vínculo, entre pesquisadora e sujeito, não se dá apenas pela via do domínio da técnica.

Spindola e Santos (2003), ao escreverem sobre os percalços de uma pesquisadora que trabalha com histórias de vida, ressaltam a primazia do processo em relação ao produto, o que quer dizer que se valoriza mais o estabelecimento de

uma relação de confiança do que a obtenção dos dados em si. Até porque, a qualidade das narrativas está diretamente ligada à qualidade do vínculo entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

Tendo isso em mente, e ansiosa sobre como se daria o primeiro contato com as participantes por videochamada, minha percepção inicial foi de ter havido acolhida e receptividade à proposta da pesquisa, que foi compreender os processos de construção identitária de professoras formadoras de professoras/es em cursos de Licenciatura de Física. Elas deram o “sim”, mas a disposição com a qual chegaram foi crescendo durante o encontro e isso favoreceu a condução desse processo. Falas do tipo, “*you must be tired of listening to me*” (Elisabeth), “*people, in truth, I am the one using Fernanda*” (Maria), corroboram a abertura das professoras para falarem de si.

As entrevistas não foram diretivas, no entanto, em função da dúvida das participantes sobre o que deveriam trazer, retomei com elas o objeto da pesquisa e, a partir daí, deixei-as à vontade para falarem sobre suas vidas. Minha experiência com elas mostrou que é preciso estar atenta para não perder o fio condutor.

A objetividade pode favorecer o silêncio se não se está atenta o suficiente para realizar alguma intervenção. As narrativas não se construíram de maneira ininterrupta, sendo necessário, em alguns momentos, retomar algum ponto para possibilitar a continuidade da narração. Às vezes embaladas, elas contavam de maneira entusiástica determinados fatos. Não raras as vezes, ao término destes, parecia fugir-lhes o ponto de continuidade. Frente a isso, minha postura não foi de instigar para ouvir o que se queria, mas sim de fazer a retomada de algumas de suas falas, possibilitando, assim, a continuidade da história.

Narrar uma história é um modo de estruturar o mundo em função de nossas ações individuais. Implica um trabalho de organização da memória individual, feito a partir da acumulação e organização de dados de uma experiência não necessariamente vivida, visto que a memória é uma organização de ideias, impressões, subjetividades, afetos e conhecimentos adquiridos no vivido, na leitura, no imaginado. (FARIAS, 2011, p. 20).

Ao todo, foram realizados dois encontros com cada professora. Esse número não foi definido *a priori*, mas uma consequência do processo. Chegou um momento em que o repertório pareceu se esgotar. O quanto basta foi entendido por mim como aquele momento em que as participantes da pesquisa se encaminharam para um final, como em uma história que tem seu início, meio e fim. Porém, esses limites não se

deram de maneira claramente concatenada, pois há que se considerar o caráter terapêutico do método cuja escuta do pesquisador, conforme pontua Nogueira et al (2017), abre uma dimensão interventiva que favorece a produção de ressignificações e elaboração do vivido. Por isso as interrupções, por isso os silêncios, e por que não, por isso o ponto final daquele encontro?

A proposta para agendar o segundo encontro foi iniciativa minha em relação à duas das professoras. Quanto à terceira, ela mesma salientou essa necessidade. O intervalo entre um encontro e outro parece responder aos anseios que o caráter terapêutico do método coloca em relação ao processo de significação e elaboração do que se conta.

O tempo-movimento de recolhimento da história de vida, em sua condição de atividade e de experiência, possibilita a abertura de um intervalo temporal e afetivo entre eu e o outro, conexão que fornecerá as condições para que o narrador possa aproveitar desse momento e, a partir dele, produzir novas elaborações sobre o vivido, enquanto o pesquisador, por sua vez, também poderá elaborar suas questões teóricas e pessoais a partir daquela escuta. (NOGUEIRA, et al; 2017, p. 469).

Agora, se dois, três, quatro ou mais encontros, não é possível essa definição *a priori*. Inclusive, esta foi uma de minhas preocupações: se haveria essa abertura para propor novos encontros. Porém, alguns aspectos da condução, é o momento que oportuniza e é preciso estar atenta para perceber isso.

Enquanto o primeiro encontro com as professoras foi marcado por uma pluralidade de temas, o segundo foi mais diretivo e com menos interrupções, ou momentos de silêncio, além de muito conectado às questões trazidas anteriormente. Isso remete ao que Nogueira et al (2017, p. 475) ressalta em relação à autonomia do entrevistado na construção da narrativa: "... o autor nos conta o que apenas ele pode nos dizer, cabendo ao pesquisador construir um objeto que seria, na verdade, apenas um dos objetos possíveis a serem construídos".

O autor é o dono da história. É ela/e quem guarda o lugar da(s) memória(s), é ela/e quem decide o que revelar. A mim coube ouvir e considerar que,

Uma história não é uma explicação. Ela é vivida entre quem conta e quem ouve; seu eco ressoa muito além de seu conteúdo. [...] O significado e o poder da história não se encontram só no conteúdo; ao contrário eles se desdobram ao longo dos processos dinâmicos de ouvir e recriar. (SIMMS, 2004, p. 60).

Ao contar ou ao ouvir histórias, há um envolvimento com a reminiscência de forma que ambos participam desse processo de significações tendo como base a experiência pessoal. (CAFÉ, 2015). E depois, findados os encontros, é tempo de analisar os dados considerando o objeto proposto. Iniciei, então, um intenso processo de produção de saber que considerou os sujeitos desta pesquisa indivíduos sociais.

Considerando a descrição do método História de Vida e o rigor de sua condução que prevê, dentre seus elementos, o não direcionamento da entrevista, reconheço as intervenções realizadas durante as entrevistas que não as caracterizam como semiestruturadas. No entanto, direcionaram, de certa maneira, alguns dos temas abordados pelas professoras na contação de suas histórias. Em função disso, considero que o método aqui utilizado se aproximou do proposto inicialmente, mas, não deve ser caracterizado como História de Vida, pois, não preservou todos os passos do método em sua integridade.

### **1.2.3 A análise dos dados**

Transcrever é reviver as palavras da/o narradora/or agora na minha individualidade/intimidade. É o momento de interagir intensamente com a história do outro; é o momento de sentir, de pensar, de significar o que foi ouvido. A experiência por mim vivida mostra que o ato de transcrever, muitas vezes terceirizado, é um tempo sublime no processo de construção de conhecimento sobre histórias de vida. É a consolidação da entrevista uma vez que, após a escuta, tem-se o privilégio de escutar novamente o que foi dito, escrever o que se escutou, novamente escutar, refletir acerca do que foi dito. Trata-se de um ciclo que se finda com o processo de análise, mas, que durante a sua ocorrência, possibilita um intenso momento de reflexão.

Silva et al., (2007), ao refletirem sobre o método história de vida, destacam a construção conjunta que acontece entre sujeito e pesquisador, e isso fica evidente quando se retoma todo o processo de condução do método, que se inicia no envio do convite e o “sim” para participar da pesquisa, e que se finda na análise dos dados. É conjunta porque, mesmo no momento solitário da análise, o compromisso é com o que foi dito e não com o que se quis ouvir.

Para isso, foi preciso deixar ecoar as vozes que narraram suas histórias fazendo cumprir o que as autoras disseram, a partir de uma construção interpretativa.

Isso porque, apesar de ser “uma construção singular e autoral de sentidos, os resultados da análise de entrevistas são fruto de procedimentos sistemáticos, com passos definidos, que visam fornecer rigor e objetivação à mesma.” (LEITÃO, 2021, p. 19).

O momento da transcrição, então,

[...] representa mais uma experiência para o pesquisador e se constitui em uma pré-análise do material. Dessa forma, principalmente nas entrevistas dos tipos semiestruturada e não-estruturada, que são as entrevistas passíveis de serem transcritas, é conveniente que essa atividade seja realizada pelo próprio pesquisador. (MANZINI, 2008).

Para a etapa de análise dos dados, utilizei a análise de conteúdo que consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos que são aplicados aos conteúdos oriundos de protocolo de entrevistas, histórias de vida, imagens, documentos diversos, filmes, dentre outras fontes. Esse método possibilita compreender os significados dos discursos que são produzidos pelos atores sociais, bem como da interpretação que eles fazem dos significados que estão a sua volta, ou seja, o que está descrito refere-se à visão interpretativa da realidade do entrevistado. (ROCHA; CHRISTO; ADALGISA, 2005).

De posse dos dados, procedi com a primeira etapa que foi a pré-análise, momento em que operacionalizei e sistematizei as ideias iniciais em um modelo de plano de análise que pudesse subsidiar a interpretação final. (BARDIN, 2016). Nessa sistematização, reflexão e análise se embrenharam em um movimento único que visou dispor as informações em um conjunto de significados que pudessem favorecer a interpretação, fazendo valer a ideia de Leitão (2021, p. 19), na qual “procedimentos de análise permitem que o pesquisador desvele sentidos subjacentes aos depoimentos e articule significados em uma rede de conhecimentos coerente.” (LEITÃO, 2021, p. 19).

Sendo assim, segundo a pré-análise, os seguintes passos foram tomados:

Identificação dos temas presentes em cada história: Por exemplo, uma das professoras iniciou sua história com a seguinte exposição:

“Eu sou filha única. Meu pai era zelador do prédio onde morava. Embora a gente fosse uma família pobre, a gente morava num lugar superbom na cidade de São Paulo. O apartamento era pequenininho, ali perto da Aclimação. Minha mãe não trabalhava na época, por opção.” (Maria, 17/03/2022).

O excerto acima compõe uma série da história que se voltou para o contexto familiar e a relação desta com a educação. Sendo assim, para fazer coerência com o que foi trazido pela professora, defini como tema **“A família e a relação com a educação”**. A definição dos temas visou alocar as narrativas de forma a criar um mapa de temas abordados para cada participante da pesquisa para, posteriormente, realizar a identificação de temáticas afins entre as três professoras, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1 - Definição de Temas**

<b>Professora Maria</b>	<b>Professora Joana</b>	<b>Professora Elizabeth</b>
Temas	Temas	Temas
1. A família	1. A família	1. A família
2. A socialização como algo fundamental	2. A profissão e a relação com a educação	2. Experiências de escolarização: as séries iniciais
3. A autorização para se assumir	3. O deslumbre pela Física	3. O gosto pelos estudos
4. Trajetória educacional e profissional	4. A entrada na Unesp	4. O curso de Física
5. O curso de Física	5. O mestrado em física	5. O início da docência
6. A docência	6. O gosto pela pesquisa e o gosto por ensinar	6. O doutorado
7. Os projetos de extensão	7. O concurso para professor	7. A licenciatura em Física
8. Gênero, raça e o ensino da Física	8. O curso de licenciatura no CAMPUS	8. A relação com a educação
9. A Lei 10639 é pra todo o currículo”	9. O desafio de formar professores na licenciatura	9. Uma questão de raça
10.A didática	10.A importância do professor	10.A representatividade feminina no departamento
11.A autorização para se assumir	11.Diversidade de gênero e raça na Física	11.Negra, mulher e nordestina
12.Uma mulher negra de pele clara	12. A importância da representatividade	
	13. A solidão da mulher negra	

Fonte: elaborado pela autora

Categorização dos temas: cada história, pela singularidade dos sujeitos da pesquisa, se compôs de narrativas relacionadas à vida de cada uma das professoras. Sendo assim, temas abordados por uma não necessariamente foram abordados por outra. Por outro lado, houve também muitas similaridades. Sendo assim, a categorização do tema visou organizar o texto em um novo conjunto de significações.

As categorias, ao serem definidas, consideram as várias perspectivas de um mesmo tema, preservando, dessa maneira, a sequência dos fatos contados, conforme o exemplo a seguir:

## Tema 1: **A família**

### Excerto 1

*“Eu fui adotada por uma família branca, mas toda essa história também de ser branca, de não ser branca, de ser negra de pele clara, da minha família ser branca, e até essa consciência, de certa forma, são algumas coisas que estão acontecendo até hoje, mas, elas também se constituíram, assim, de um jeito meio engraçado. Talvez eu não começaria a minha história falando a respeito disso alguns anos atrás, mas hoje está ficando mais nítido como essas coisas também permearam a minha vida, embora realmente muita coisa nunca teve nome.”* (Maria, 17/03/2022).

## Tema 2: **A socialização como algo fundamental**

### Excerto 1

*“Eu me lembro de uma fase muito interessante que foi a primeira vez em que ser negra ou ser negra de pele clara, não era mal. Eu conheci um grupo na própria universidade, que eram os missionários. Então, eles tinham um time de basquete, eles trabalhavam com estudantes e tinham muitas pessoas negras e brancas. O time de basquete era dos meninos. Era aquele negócio, os meninos bonitos e tudo mais. Então, a gente saía, ia ver os jogos, e os meninos que a gente achava legais eram negros. Isso era um negócio que eu nunca tinha vivido. Pelo fato de ter bastante pessoas brancas, mas também pessoas negras, essa coisa de falar de cor, de brincar com a cor, de brincar com o outro, de valorizar... então, aquilo pra mim foi uma marca muito importante.”* (Maria, 17/03/2022)

### Excerto 2

*“Por exemplo, nessa época que eu conhecia esses meninos, eu tinha muito medo de me apaixonar ou de paquerar os meninos negros por causa do meu pai. “Gente, como é que eu vou chegar com um menino negro na minha casa?” Aquilo era muito pesado pra mim. Então, esse vínculo, essa coisa da adoção, eu achava que tinha uma certa fragilidade. Então, eu acho que isso vai influenciando.”* (Maria, 17/03/2022)

Os temas “família” e “socialização como algo fundamental” foram alocados dentro da categoria “família e a relação com a educação”, por entendê-la como sendo capaz de abarcar o núcleo central dos fatos trazidos.

Os parágrafos, da forma como estão dispostos, preservam as narrativas e os significados de cada uma. Sendo assim, precisam ser analisados em seu conjunto de significações e não de maneira isolada.

Ao considerar as especificidades das histórias e os temas identificados em cada história, conforme exposto no quadro anterior, defini as seguintes categorias:

**Quadro 2 - Categorias de análise**

1	A família e a relação com a educação
2	Trajetória educacional e a docência como profissão
3	Mulher, negra, professora formadora no campo da Física

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, estão os temas identificados por história, conforme as narrativas de cada professora, relacionados às categorias de análise:

**Quadro 3 - Temas versus categorias de categoria de análise**

<b>Professora Maria</b>	
<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>
A família	A família e a relação com a educação
A socialização como algo fundamental	A família e a relação com a educação
Trajetória educacional e profissional	Trajetória educacional e a docência como profissão
O curso de Física	Trajetória educacional e a docência como profissão
A docência	Trajetória educacional e a docência como profissão
Os projetos de extensão	Trajetória educacional e a docência como profissão
A Lei 10639 é para todo o currículo”	Trajetória educacional e a docência como profissão
A didática	Trajetória educacional e a docência como profissão
Gênero, raça e o ensino da Física	Mulher, negra, professora formadora no campo da Física
A autorização para se assumir	Mulher, negra, professora formadora no campo da Física
Uma mulher negra de pele clara	Mulher, negra, professora formadora no campo da Física

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa



Quadro 4 - Temas versus categorias de categoria de análise

<b>Professora Joana</b>	
<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>
A família	A família e a relação com a educação
A profissão e a relação com a educação	A família e a relação com a educação
O deslumbre pela Física	A família e a relação com a educação
A entrada na Unesp	Trajetória educacional e a docência como profissão
O mestrado em física	Trajetória educacional e a docência como profissão
O gosto pela pesquisa e o gosto por ensinar	Trajetória educacional e a docência como profissão
O concurso para professor	Trajetória educacional e a docência como profissão
O curso de licenciatura no CAMPUS	Trajetória educacional e a docência como profissão
O desafio de formar professores na licenciatura	Mulher, negra, professora formadora no campo da Física
A importância do professor	Mulher, negra, professora formadora no campo da Física
Diversidade de gênero e raça na Física	Mulher, negra, professora formadora no campo da Física
A importância da representatividade	Mulher, negra, professora formadora no campo da Física
A solidão da mulher negra	Mulher, negra, professora formadora no campo da Física

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Quadro 5 - Temas versus categorias de categoria de análise

Professora Elizabeth	
Tema	Categoria
A família	A família e a relação com a educação
Experiências de escolarização: as séries iniciais	A família e a relação com a educação
O gosto pelos estudos	A família e a relação com a educação
A relação com a educação	A família e a relação com a educação
Experiências de escolarização: as séries iniciais	A família e a relação com a educação
O curso de Física	Trajetória educacional e a docência como profissão
O início da docência	Trajetória educacional e a docência como profissão
O doutorado	Trajetória educacional e a docência como profissão
A licenciatura em Física	Trajetória educacional e a docência como profissão
Uma questão de raça	Mulher, negra, professora formadora no campo da Física
A representatividade feminina no departamento	Mulher, negra, professora formadora no campo da Física
Negra, mulher e nordestina	Mulher, negra, professora formadora no campo da Física
O gosto pelos estudos	Mulher, negra, professora formadora no campo da Física

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Esse processo referiu-se, portanto, à codificação, ou seja, ao processo de transformação dos dados brutos em unidades descritas por meio de características que são pertinentes ao conteúdo. Feito isso, passei à categorização que, conforme Bardin (2016, p. 146), refere-se a “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos.”

Nesta etapa, busquei interpretar os dados à luz da teoria da identidade, dos conceitos de raça e gênero considerados categorias sociológicas fundamentais no âmbito dessa discussão, da literatura que fundamentou a construção do objeto em questão, além das contribuições da sociologia das ausências e das emergências. É a partir desse arcabouço que busquei compreender construções identitárias de professoras negras formadoras de novas/os professoras/es em cursos de Licenciatura em Física no Brasil.

O conceito de identidade sobre o qual se fundamentou as análises realizadas nesta pesquisa é aquele proposto por Dubar (2015) que a reconhece como algo em movimento e que destitui a tese de identidade única; de estáticas e homogêneas à plurais e heterogêneas, não sendo permitido, portanto, conferir uma única definição a alguém.

Dubar (2015) foi um dos estudiosos que indagou a apreensão empírica da identidade, pois, se ela não é uma essência ou não se reduz a papéis desempenhados ao longo de uma vida, logo pode ser apreendida por meio de elementos biográficos objetivos e subjetivos. Essa proposição se mostrou como uma das vias possíveis de leitura analítica das histórias de vida das professoras negras formadoras de novas/os professoras/es de Física, possibilitando a compreensão de seus processos de construção identitária.

Outro elemento que denota convergência entre a teoria de Dubar (2015) sobre a identidade e o objetivo desta pesquisa é a sinalização, por parte do autor, de que a interpretação da identidade é possível a partir das relações que vinculam a pessoa, o indivíduo e/o sujeito nos movimentos que permitem apreender seus registros. Dessa maneira, o meu olhar sobre as histórias de vida tomou as relações sociais como âncora para compreensão de suas construções identitárias.

E, por fim, as três categorias elencadas possuem relação intrínseca com objetivo de compreender as construções identitárias de educadoras negras formadoras de novas/os professoras/es em cursos de Licenciatura em Física.

**Categoria 1: a família e a relação com a educação** -evidencia as bases sobre as quais as histórias das professoras participantes da pesquisa foram se constituindo e permite elucidar a influência familiar na formação educacional, dentre outros aspectos constitutivos de suas identidades;

**Categoria 2: A trajetória educacional e a docência como profissão** -permite visualizar os percursos que conduziram à docência, a inserção no campo da física que traz reflexões acerca da escolha por essa área de conhecimento e o exercício da docência, considerando as questões inerentes ao campo da formação de professores

**Categoria 3: Mulher, negra, professora formadora no campo da Física** - expõe de que maneira essas categorias se presentificam no âmbito da formação de novas/os professoras/es e, de certo modo, demandam posicionamentos das professoras formadoras em relação a esses aspectos. É uma categoria emblemática no âmbito desta pesquisa que se pautou na figura da/o professora/or formadora/or

reconhecendo os desafios de se estar nesse lugar. Aqui se verificam os dilemas no campo da formação imbricados a partir das outras categorias elencadas e que, juntas, evidenciam a tônica do ser educadora formadora de novas/os professoras/es na Física e seus processos de construção identitária.

### 1.3 A ESTRUTURA DA TESE

Toda a construção desta tese se distribuiu em cinco capítulos, sendo o primeiro esse que acabou de apresentar um panorama do problema estudado, os argumentos que evidenciam a relevância da pesquisa e os caminhos percorridos para sua condução. As demais seções se distribuíram do seguinte modo:

No capítulo dois, seguem as páginas que tecem **diálogos com a literatura especializada** que constituem a base sobre a qual se assenta a problemática desta pesquisa. Para isso, realizo uma contextualização histórica sobre a formação de professoras/es e as licenciaturas no Brasil, campos de materialização das relações que nos permitem compreender construções identitárias das professoras negras. Em seguida, ao considerar as especificidades dos sujeitos desta pesquisa, e visando estabelecer análises mais substanciadas, discuto experiências escolares de mulheres negras no Brasil e aspectos de sua empregabilidade no campo da docência.

A revisão de literatura é outro importante elemento de sustentação desta pesquisa e, nela, busquei identificar tendências da produção acadêmico-científica sobre o professor formador no campo da formação de professoras/es e sobre construções identitárias de professoras negras, entendendo esses dois temas como basilares nesta pesquisa.

No capítulo três, estão as **aproximações teórico-conceituais** elaboradas a partir dos conceitos de identidade, raça e gênero, considerando esses dois últimos como categorias sociológicas fundamentais, especialmente pelos significados político e social de seus usos e o que isso representa na sociedade brasileira. E visando não apenas situar a pesquisa, mas também os sujeitos que a compõe, mulheres negras professoras de novas/os professoras/es, recorro à sociologia das ausências e a sociologia das emergências, por entender que esse estudo possibilita transformar ausências em presenças, além de evidenciar inúmeros mecanismos que possibilitam

elucidar de que maneira o modelo de racionalidade dominante opera em nossa sociedade.

No capítulo quatro, **Histórias de vida de professoras negras formadoras de novas/os professoras/es em cursos de Licenciaturas em Física**, apresentei os sujeitos desta pesquisa, por meio do relato de suas histórias. Porém, o que se conta é mais do que histórias. São linhas e linhas de experiências que relatam intimidade, sentimentos, lutas, conquistas; nuances de uma vida. São memórias que ressignificam acontecimentos uma vez que o ato de contar possibilita ao sujeito atuar sobre aquilo que se narra.

O capítulo cinco se compõe das **Análises e reflexões**, em que busquei estabelecer conexões entre os dados interpretados, a literatura de base e o referencial teórico, visando elucidar o problema que justificou a realização desta pesquisa. Nesta etapa, os dados aparecem de forma sistematizada para que seja possível ao leitor compreender os parâmetros utilizados para sua interpretação.

Também as **Considerações finais** estão neste capítulo, momento crucial na condução de uma pesquisa no qual me permiti ousar e me colocar de modo a chamar este estudo de meu. O que foi descoberto, aquilo que se confirma nas repetições, ou cuja tese não sustenta, tudo isso está aqui. São lacunas identificadas que abrem caminhos para novas descobertas, o alento da pesquisadora frente ao longo percurso iniciado com a pergunta mote para a condução da presente pesquisa.

## 2. DIÁLOGOS COM A LITERATURA ESPECIALIZADA

Ao considerar o objetivo de compreender construções identitárias de professoras formadoras de novas/os professoras/es em cursos de Licenciatura em Física, abordar a historicidade da formação de professoras/es e das licenciaturas no Brasil é de suma importância para a compreensão dos dilemas que perpassam esse campo e, certamente, influenciam o trabalho da/o professora/or formadora/or. Procurei dar ênfase, também, à Licenciatura em Física já que esse é um dos contextos nos quais as professoras, sujeitos desta pesquisa, realizam a docência e estabelecem relações sociais.

### 2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

São muitos os desafios colocados à formação de professoras/es desde os primórdios. A produção científica que se atém à constituição desse campo revela a historicidade de suas questões e demonstra que muitos problemas e impasses observados na atualidade foram se construindo e se acumulando no decorrer da história. (GATTI, 2014). Por não terem sido enfrentados de maneira efetiva, hoje podem ser considerados como aspectos crônicos na formação docente e que carecem de soluções urgentes.

Foi no ano de 1827 que se começou a pensar em formar professoras/es para trabalhar nas escolas elementares, em razão do caos no qual se encontrava a situação do ensino no Brasil. Diante disso, foram dados os primeiros passos na direção do desenvolvimento de um sistema educacional que vislumbrou a instalação de escolas primárias por todas as cidades, vilas e lugares com maior população, inclusive autorizando a instrução de meninas nas escolas, desde que realizada por mestras. Anterior a isso, mesmo havendo certa valorização da instrução escolar, não se faziam exigências significativas de qualificação àqueles que se ocupavam da tarefa de ensinar, que lhes demandassem a busca por uma formação mais específica. (CAMPOS, 2002).

No período do Brasil Colônia, os agentes da “educação” eram padres jesuítas que se dedicavam à formação educacional dos filhos das famílias tradicionais, mas também ensinavam as populações autóctones, sendo este um importante meio de

realizar a evangelização junto a esses povos. Membros de outras ordens religiosas, capelães, alguns poucos “mestres-escolas”, além de leigos, também eram nomeados como professores das primeiras letras. Na ocasião, para ensinar a outros bastava saber ler e escrever com “boa letra”, e esse aspecto favorecia a chegada na docência de pessoas não preparadas e, muitas vezes, sem instrução. Campos (2002) considera que o desprestígio da profissão docente, a má remuneração e a presença de profissionais não preparados para o exercício da docência são legados do período colonial.

Alguns ensaios descontínuos de formação de professoras/es podem ser apontados entre os anos de 1827 e 1890, mas a sua concretização em cursos específicos data do final do século XIX com a abertura das Escolas Normais, que correspondiam ao nível secundário de então, e tinham a finalidade de formar docentes para o ensino das primeiras letras. (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011). Segundo Campos (2002), a formação ministrada nessas escolas era ainda meio difusa, sem grandes preocupações com uma preparação efetiva de professores, refletindo a tendência da época de que para o exercício do magistério bastavam dedicação, qualidades morais e aptidão.

Conforme relembram Gatti e Barreto (2009, p. 37), “a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos”. Em termos de privilégios, também as Escolas Normais, em sua maior parte, eram destinadas apenas aos homens, o que não era uma especificidade desses estabelecimentos, visto que à época, somente os indivíduos do sexo masculino podiam acessar os bancos escolares.

Os processos de expansão ocorridos, seja em razão das demandas por industrialização no Brasil, seja pelas demandas do capital, culminaram na expansão da escolarização da população, haja vista a importância desse elemento para o desenvolvimento do país. Nesse contexto, a formação de professoras/es configurou-se como instrumento fundamental para o alargamento do ideário positivista (SCHEIBE, 2008), tendo em mente que a profissão docente, conforme bem destaca Pimenta (1997), a depender de seu contexto e momento histórico, vai se transformando e adquirindo diferentes características para responder às novas demandas postas pela sociedade.

Scheibe (2008, p. 48) ressalta que a trajetória da formação de professoras/es relaciona-se aos diferentes projetos de sociedade e ajusta-se constantemente à imagem do projeto educativo nacional que é “palco de lutas hegemônicas entre as

classes fundamentais da sociedade capitalista” (p. 42). Daí decorrem mudanças sucessivas, descontinuidades, falta de encaminhamentos satisfatórios e do estabelecimento de um padrão minimamente consistente de preparação docente que responda às questões postas pelos muitos problemas da educação escolar brasileira. (SAVIANI, 2011).

O processo de expansão do ensino no Brasil foi um evento que provocou grandes mudanças no âmbito da formação de professoras/es, principalmente no que tange à necessidade de mão-de-obra qualificada para atender às demandas geradas pelo aumento de matrículas nas instituições públicas de ensino. Conforme ressalta Scheibe (2008, p. 44), “foi o processo de expansão do ensino primário, de natureza estatal, que provocou o desenvolvimento das escolas normais no país”.

Enquanto as escolas primárias se expandiram pela ação dos governos estaduais, os cursos normais o fizeram de forma diversificada, tanto no que diz respeito ao vínculo das instituições formadoras (estatais ou religiosas), como pela modalidade da sua oferta (escolas normais secundárias e escolas normais primárias) que conviveram por longo tempo na formação dos professores para a escola primária (SCHEIBE, 2008, p. 44).

Buscou-se com as Escolas Normais reformar a instrução pública, apoiando-se no pressuposto de que sem professores mais bem preparados não se podia ter um ensino eficaz. E, para tal, seria necessário criar escolas que tivessem condições de realizar essa preparação. (SAVIANI, 2009). Nesse contexto, a reforma da Escola Normal de São Paulo foi um importante momento na história da formação de professoras/es, por tudo o que esse movimento representou em termos de reorganização da instrução pública no referido estado. Essa experiência favoreceu o desenvolvimento das Escolas Normais em todo o país, não apenas no âmbito estatal, mas também no privado. (SCHEIBE, 2008).

Entretanto, mesmo que o padrão das Escolas Normais tenha se fixado em todo o país, considerou-se que tal expansão não trouxe avanços significativos em relação ao modelo pedagógico centrado no domínio dos conteúdos a serem transmitidos. Após a primeira década da República, o movimento de reforma das Escolas Normais arrefeceu. (SAVIANI, 2009).

A criação dos Institutos de Educação marcou uma nova fase no âmbito da formação de professoras/es, pois foram concebidos como um espaço de cultivo da educação e com o objetivo de se tornarem referência em termos de conhecimento de caráter científico e com um modelo pedagógico de formação docente que se



diferenciasse das Escolas Normais do passado, de seus erros e ineficiências. A partir do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, os Institutos de Educação foram incorporados às universidades de seus respectivos estados e atrelados à Faculdade Nacional de Filosofia, cuja finalidade era:

a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939).

Além da organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o referido Decreto orientou também os cursos de formação de professoras/es para as escolas secundárias para atendimento das novas demandas de formação docente, conforme artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 que estabeleceu que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 20).

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), a maioria das/os professoras/es que davam aula no ensino fundamental, ou possuíam a formação no Magistério em nível médio, ou não possuíam qualquer formação específica para tal. Essa nova orientação sobre os níveis de formação para lecionar na educação básica trouxe uma nova questão para o cenário da formação de professoras/es no Brasil, em razão da grande massa de profissionais que precisavam se adequar para o exercício da docência dentro dos novos parâmetros. O prazo estabelecido em lei para que os sistemas de ensino pudessem se adaptar era de dez anos. (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011).

## 2.2 AS LICENCIATURAS NO BRASIL

Nos anos 1930, as licenciaturas foram criadas para atender as demandas de formação de professoras/es para o ensino secundário no Brasil, o que corresponderia hoje ao ensino fundamental 2 e ao ensino médio. Em sua concepção, adotou-se a fórmula “3+1” que consistiu em acrescentar à formação de bacharéis mais um ano de

disciplinas pedagógicas para a obtenção da licença para lecionar. (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Diniz-Pereira (2007) argumenta que não houve qualquer articulação entre o universo do bacharelado e da licenciatura, mas, apenas uma justaposição de disciplinas e isto ocasionou uma clara separação entre conteúdo e como ensiná-lo. Dessa situação, emergiram problemas que permanecem na formação de professoras/es até os dias atuais, o que inclui a fragmentação das licenciaturas e um desprezo relacionado às questões de ensino.

Em muitas universidades brasileiras, há cursos que oferecem tanto a modalidade de bacharelado, quanto a de licenciatura. Nesses casos, há clara duplicidade de objetivos na formação, visto que o primeiro visa a formar pesquisadoras/es e o segundo, professoras/es. No contexto das faculdades de educação, os cursos de licenciatura tendem a ser preteridos em relação ao bacharelado que desperta maior interesse, tanto pelo corpo docente que quer preparar os melhores alunos, quanto do próprio alunado que o percebe como formação de melhor qualidade. (DINIZ-PEREIRA, 2007).

Essa fórmula “3+1”, com foco na formação dita “específica”, consagrada no início do século XX nos cursos de formação de professoras/es, ainda prevalece em sua essência, mesmo que muitas leis tenham sido implementadas visando, dentre outras coisas, intervir nessa questão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394/96, que propôs alterações tanto no âmbito da instituição formadora quanto na estrutura dos cursos de formação, é um exemplo disso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, no seu artigo 61, estabelece dois fundamentos para a formação dos professores, quais sejam: a associação entre teorias e práticas, incluindo aí a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades[...]. (SCHEIBE, 2008, p. 49).

Para Scheibe e Bazzo (2013, p. 25), esta nova legislação, assim como os atos legais oriundos do Conselho Nacional de Educação (CNE) que a sucederam, trouxeram avanços importantes na configuração dos cursos de licenciatura, diferenciando-os, de alguma maneira, dos cursos de bacharelado. Gatti (2010) considera que os ajustes ocorridos em razão das novas diretrizes não foram suficientes para mudança no foco das disciplinas específicas nas licenciaturas. Ainda

que, no século XXI, as orientações adotem uma perspectiva mais integradora dos eixos conteúdo e formação pedagógica, o que se verifica é a prevalência da fórmula “3+1”.

Desde a promulgação da LDB nº 9.394/96, as discussões em torno da temática “Formação de Professoras/es para a Educação Básica” têm encontrado eco em vários setores no âmbito educacional (GOMES, 2011) e em outros setores da sociedade, e daí derivaram-se vários documentos e atos normativos<sup>3</sup> que até hoje, na visão de Saviani (2011, p. 10), “não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”, o que resulta na perpetuação de dificuldades no campo da formação de professoras/es.

Mesmo reconhecendo que muitos desses documentos<sup>8</sup> foram concebidos com base em diagnósticos relativamente adequados da realidade da formação docente, Saviani (2011) considera que eles se mostram incapazes de apresentar soluções satisfatórias, questão esta que se configura, inclusive, como um dos dilemas no campo da formação de professoras/es. Para o autor, os textos dos documentos são demasiadamente amplos, ao mesmo tempo que restritivos, o que denota uma necessidade de se considerar diferentes propostas, perspectivas e pressões advindas do meio acadêmico, além dos vários aspectos que envolvem a formação docente. Conforme pontuado por Scheibe (2008), o cenário da formação é complexo, pois representa o embate entre concepções de mundo e de educação. Enquanto isso,

Múltiplos fatores convergem para os problemas enfrentados pelas licenciaturas: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1358).

E os reflexos nas licenciaturas são evidentes.

---

<sup>8</sup> Resolução CNE/CP 02/97, de 26/6/97; Resolução CNE/CP 01/99, de 30/9/99; artigos 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95; Decreto 3276, de 6/12/1999; Decreto 3.554/00 - Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999; Parecer CNE/CP009/2001; Parecer CNE/CP 027/2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001; Parecer CNE/CP 028/2001 -Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001; Resolução CNE/CP 1/2002; Resolução CNE/CP 2/2002 (GOMES, 2011).

### 2.3 A REALIDADE DAS LICENCIATURAS DE FÍSICA

Souto e Paiva (2016), em estudo sobre a atratividade da carreira docente, refletiram acerca de vários aspectos que têm contribuído para o desinteresse por essa profissão: aumento da complexidade da atividade docente e a consequente diminuição do prestígio social da profissão, precarização do trabalho docente, secundarização do lugar ocupado pelas licenciaturas nas universidades brasileiras, decadência do salário do professor, dentre outras coisas, favorecem, segundo essas autoras, a baixa na procura pelas licenciaturas.

Em 2007, o MEC elaborou um relatório intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” (RUIZ, RAMOS e HINGEL, 2007; PINTO, 2014), resultante de inúmeros levantamentos e discussões para subsidiar medidas de superação do suposto *déficit* de professores no ensino médio, especialmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia, com tendência ao agravamento dessa questão em razão da universalização do acesso a esse nível de ensino.

Com base no referido relatório, Lunkes e Filho (2011) avaliaram que o caso da área da Física era o mais crítico, visto que, na ocasião, apenas 9% das/os professoras/es que lecionavam essa disciplina possuíam habilitação na área. Essa situação dialoga com o estudo de Santos e Curi (2012, p. 838), ao constatar que “a maioria dos professores que ministram a disciplina de Física no Ensino Médio tem sua formação específica no curso de licenciatura de matemática”.

Utilizando-se dos dados do Censo da Educação Superior de 2009, realizado pelo INEP/MEC, Santos e Curi (2012) revelaram que dos 44.566 docentes responsáveis pela disciplina de Física no ensino público, somente 12.355 eram licenciadas/os nessa área. O restante possuía formação específica em outras disciplinas.

Brock e Filho (2011) consideram que a Licenciatura em Física é a mais rejeitada entre todas as outras do magistério e não é somente em razão da desvalorização da profissão docente, cujos reflexos podem ser vistos nos baixos salários das/os professoras/es e na precariedade da estrutura física de trabalho. Ao realizarem um estudo com estudantes do ensino médio de escolas públicas e privadas de Porto

Alegre, os autores identificaram que a atitude das/os próprias/os professoras/es de Física é um dos principais fatores de rejeição por essa licenciatura. Tal fato pode relacionar-se à maneira negativa com que docentes apresentam as possibilidades da profissão.

Outro aspecto apresentado na pesquisa de Brock e Filho (2011) refere-se ao baixo desempenho dos estudantes na disciplina de Física. O fato de terem sucesso em outros tópicos faz com que a/o professora/professor de Física seja responsabilizada/o por tal fracasso e por não ser capaz de despertar em seus alunos o desejo de compreensão dessa ciência. As representações que os alunos criam de suas/seus professoras/es podem favorecer a escolha de uma determinada área ou carreira profissional. Para Bonadiman e Nonenmacher (2007), em muitos casos, falar em física significa avivar recordações desagradáveis.

Além do desafio de atrair alunos para os cursos de formação de professoras/es, a manutenção daqueles que já estão é outro problema a ser enfrentado por diferentes instâncias que discutem e trabalham essas questões. André et al (2010), em um estudo sobre o trabalho docente do professor formador em cursos de licenciatura, ressaltaram a desmotivação por parte dos alunos, a rejeição à profissão docente, mesmo estando inseridos em cursos de licenciatura, além de pontuarem certas posturas utilitaristas de estudantes que estão a buscar uma formação rápida sem muita preocupação com a fundamentação das práticas que irão desenvolver.

Também no âmbito da Licenciatura em Física, o ensino é posto em questão. Ataíde, Lima e Alves (2006) alegam que há o predomínio da matematização na transmissão da física, seguindo o modelo tradicional de ensino que está presente também nos livros didáticos e na própria cultura pedagógica. Para os autores, o ensino da Física desvinculado da fenomenologia torna essa ciência ainda mais difícil de ser compreendida. Esse aspecto também é enfatizado por Bonadiman e Nonenmacher (2007) que verificam uma grande ênfase tanto na física clássica quanto na física matemática e uma desconsideração da física moderna e de uma física mais conceitual, o que gera um distanciamento entre o cotidiano do aluno com as proposições dessa ciência, além de uma dificuldade de contextualização dos conteúdos e do próprio fazer científico e tecnológico.

É interessante que há críticas de formadoras/es de professoras/es de Física em relação à formação que oferecem aos seus alunos de licenciatura. Cortela e Nardi (2004), ao analisarem discursos de docentes em cursos de Licenciatura em Física,

verificaram que, apesar do descontentamento na condução de seu trabalho como formadoras/es, a maioria das/os professoras/es entrevistadas/os não se julga apta/o pedagogicamente para fazer mudanças no modo de ministrar aulas. Estas/es utilizam-se de metodologias tradicionais e muitos afirmaram repetir o modelo de ensino que lhes foi passado quando estavam se formando. Relataram ainda dificuldade em contextualizar os conteúdos pedagógicos.

Dessas situações, decorrem a falta de professoras/es para lecionar na educação básica, inclusive na Física, e esta é uma questão que vem sendo apontada em diversos estudos (ARAÚJO; VIANA, 2011; SOUTO; PAIVA, 2016; PINTO, 2014) e tem gerado preocupação em diferentes representações no âmbito educacional.

A evasão nos cursos de Licenciatura em Física é expressiva e se trata de um fenômeno complexo, de múltiplas facetas e que nem sempre é bem compreendido. Souza, Salem e Kawamurac (2009) acreditam que essa questão requer uma atenção mais detalhada para que se tente identificar quais as possíveis adequações que poderiam ser feitas na estrutura curricular e no projeto pedagógico desse curso para atender melhor às demandas de seus alunos.

Ataíde, Lima e Alves (2006), ao tratar da questão da repetência e da evasão escolar no contexto da Licenciatura em Física, consideram a necessidade de se estudar essa situação a partir de diferentes aspectos, visto que são muitos os elementos na trajetória acadêmica dos alunos que podem levar a isso. Por exemplo, a dificuldade na apreensão de conceitos que podem impactar na resolução de problemas, a condição socioeconômica, questões de ordem psicológica e do ambiente familiar, dentre outros, são pontos a serem analisados para o entendimento desse problema.

As mudanças relacionadas ao perfil do alunado da licenciatura também é uma questão pontuada nas discussões sobre evasão. Ataíde, Lima e Alves (2006) não priorizam o fator socioeconômico na análise do abandono escolar no âmbito dos cursos de formação de professoras/es de Física, no entanto, eles chamam atenção para a heterogeneidade de alunos que chegam à universidade, provenientes de classes sociais menos abastadas e que são, muitas vezes, oriundos da escola pública cuja precariedade no ensino é uma marca.

As deficiências no ensino que é praticado em todos os níveis manifestam-se, entre outros, na evasão escolar, no alto índice de repetência e no fraco desempenho dos alunos quando colocados diante de situações em que são solicitados a explicitar seu aprendizado (ATAÍDE; LIMA; ALVES, p. 21).

### **2.3.1 Disparidade de gênero na Física**

Historicamente, a área da física se constituiu como um campo marcadamente masculino, com características bem definidas que configuraram o perfil do que já foi tido como o tipo ideal de um cientista. Barthelemy, McCormick and Henderson (2016) ressaltam que esta área foi vista como o ápice da racionalidade, desprovida de emoção e que evitava a influência humana. Isso, atrelada à ideia de que objetividade, razão e mente se relacionavam ao masculino, e subjetividade, sentimento e natureza ao feminino, contribuiu para o fortalecimento de uma cultura na qual a mulher não era vista como apta ao fazer científico, especialmente no campo da física, por sua objetividade.

Os impactos para as mulheres que adentravam a área eram muitos. Elas precisavam se adequar a um ambiente masculino e, de certa forma, negar sua feminilidade. Segundo Barthelemy, McCormick and Henderson (2016), elas não podiam se mostrar femininas, não deviam usar coisas como salto alto, vestidos, isso para assumirem características de um físico. A participação delas na física significava ter a consciência de como deveriam se apresentar enquanto mulheres.

Na atualidade, os impactos dessa construção histórica podem ser percebidos, especialmente, pela pouca presença de mulheres na física, o que confirma a perpetuação de uma visão estereotipada de um cientista.

A pesquisa de Carvalho (2021) sobre experiências de docentes e discentes na educação superior, conduziu seu estudo em uma universidade federal nordestina, e utilizou a Física como recorte para discutir as relações de gênero nesse espaço. Os números apresentados são bastante elucidativos. A autora destacou que o Departamento de Física da instituição pesquisada permaneceu durante toda a sua história com duas mulheres em seu corpo docente. Em 2009, a quantidade de homens era 27, aumentando para 30 em 2012, e 32 em 2014. Até o ano de 2016, as mulheres somavam 5.88% do corpo docente do departamento.

Na pós-graduação, o cenário não era diferente. No total de 23 docentes, apenas 2 eram mulheres, sendo uma delas, professora visitante. Em 2018, o número

de docentes aumentou para 28, sendo uma mulher, já que a professora visitante se foi. Em 2014, no corpo discente, de 26 apenas 4 eram mestrandas e, no doutorado, num montante de 63, 7 eram mulheres.

Analisando o cenário da graduação em Física, tanto bacharelado quanto licenciatura, Carvalho (2021) observou que as alunas representavam 17,5% do total de discentes. Em 47 anos do curso, a média de discentes do sexo masculino era de 85% e feminino era de 15%.

A pergunta que parece ser comum em diferentes estudos (CARVALHO, 2021; AGRELLO, GARG, 2009) sobre mulheres na física é: por que elas são tão poucas? Dentre as respostas veiculadas, está a de que tal disparidade se associa, de alguma forma, ao papel biológico e às responsabilidades da mulher no âmbito privado; ser mãe e cuidar das tarefas domésticas eram premissas do ser mulher. Sendo assim, elas se distanciaram de esferas profissionais as quais cabiam somente ao homem pertencer. (Agrello; Garg, 2009).

A despeito da baixa representatividade, Agrello e Garg (2009, p. 1305-1) refletem sobre aquelas mulheres que adentram os cursos de física, mas, desistem. “Uma proporção maior de mulheres que de homens abandona a física em cada estágio da carreira -um fenômeno frequentemente chamado de leaky pipeline (“esvaziamento na tubulação”). Para os autores, isto talvez seja ainda mais grave.

O estudo de Agrello e Garg (2009) apresenta a porcentagem de docentes lotados em cursos de Física em diferentes universidades brasileiras, aquelas de maior destaque, e revela que em alguns casos, como por exemplo, na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o número de mulheres atinge cerca de 25%. Um percentual menor de mulheres pode ser encontrado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), abaixo de 5%.

Em se tratando do percentual de professoras de Física na educação básica, tomando como referência o Censo Escolar de 2018, Nascimento (2020) ressalta que o percentual é de aproximadamente 30%, algo equivalente ao percentual de alunas nas licenciaturas. Isso quer dizer que, do total de docentes em todo o Brasil, 2990 são do sexo feminino, e 6089 são do sexo masculino, ambos com a mesma formação.

É interessante observar que a carreira docente na Educação Básica é predominantemente feminina, conforme pode ser visto no censo de 2020 no qual o número de professoras registradas foi de 2.064.159. O número de professores foi de 476.680, ou seja, quatro vezes menor. No entanto, no âmbito da física, esse cenário



se inverte, de maneira geral, já que a predominância é de profissionais do sexo masculino.

Outro dado importante que Ramos, Ibaldo e Martins (2023) apresentam confirmando a prerrogativa masculina na física relaciona-se à carga horária.

... se não filtramos os docentes pelo código de identificação, percebemos que o número de vezes em que homens aparecem como professores de Física em 2020 é igual a 193.495 enquanto número de registros femininos é igual a 105.018, o que significa que, na média, cada homem está registrado 5,6 vezes no sistema enquanto cada mulher aparece, em média, 4,1 vezes. Isso indica que além de haver mais homens lecionando física, estes ainda atuam em mais escolas, ou seja, possuem uma carga horária maior do que as mulheres, o que impacta diretamente em seus salários. (RAMOS; IBALDO; MARTINS, 2023, p. 139)

Verificando a disparidade de gênero, por região, na Educação Básica na área da física, no Nordeste é onde encontramos desigualdades mais significativas, já que a prevalência de professores é de quatro vezes mais em relação ao número de professoras. Na região sudeste, o percentual de professoras que ensinam física está entre 42% e 45%, enquanto no Centro oeste, este número está um pouco mais de 40%. (RAMOS; IBALDO; MARTINS, 2023).

A região Sul do Brasil se destoa desse padrão, visto que a experiência tem evidenciado certa igualdade entre homens e mulheres. Ramos, Ibaldo e Martins (2023) ressaltam que o padrão de distribuição de professores, de acordo com o sexo, no Sul é diferente das demais regiões do Brasil. Por exemplo, em 2021, o percentual de professoras lecionando física chegou a 62%. Estão em maior quantidade, inclusive, nas escolas públicas, alcançando um percentual de 66%. Nas escolas particulares, elas não conseguiram esse feito, e ainda permanecem em menor quantidade.

Apesar de serem a maioria em números absolutos, quando se analisa a formação específica das mulheres na região Sul, nota-se que apenas 20% delas possuem licenciatura em física, enquanto os homens alcançam um percentual de 42% em 2020. (RAMOS; IBALDO; MARTINS, 2023).

Analisando os dados sobre a presença de alunas em licenciaturas de Física, Ramos, Ibaldo e Martins (2023) informam que Mato Grosso e Acre são os estados com o maior número de inscritas, 42%. Santa Catarina segue com 39% e Tocantins, 38%. Pará e Amapá são os estados com o menor número de inscritas, 25%. A região Sudeste é a que apresenta o maior número de professores e a segunda com maior

oferta de cursos de licenciatura. Nesse cenário, gira em torno de 20% o percentual de professoras licenciadas em física.

Conforme já exposto anteriormente, são inúmeras as questões que permeiam a realidade do campo da formação de professores e provocam a escassez de profissionais interessados em atuar nessa área. Nesse ínterim, a disparidade de gênero também é um fator que complexifica ainda mais as questões da formação de professoras na física.

Considera-se que o cenário acerca dos cursos de formação de professoras/es é complexo, pois apresenta uma realidade preocupante e que precisa ser estudada admitindo-se as especificidades da área da Física. E, ser mulher, negra, professora em um curso de Licenciatura em Física apresenta, pois, um triplo obstáculo à realização profissional daquelas que optam por estarem nesse lugar.

#### 2.4 SER MULHER, NEGRA E PROFESSORA NO BRASIL

A situação de escravização a que foi submetida a população negra na diáspora no Brasil exerceu e ainda exerce grande impacto na vida e na história deste grupo. Trata-se de uma herança escravocrata que continua a se escrever no presente e cujos frutos permanecem delineando experiências no cotidiano de nossa sociedade, perceptíveis em inúmeras modalidades de manifestação (SCHWARCZ e STARLING, 2015).

Nesse cenário, a realidade da mulher negra é marcada por diferentes especificidades e uma delas relaciona-se ao fato de ela ser tida, muitas vezes, como sujeito implícito, uma vez que suas diferenças tendem a se dissolver em questões de gênero e de raça: se entre as mulheres, a questão racial não é fundamental, entre os negros as diferenças entre homens e mulheres tendem a ser desconsideradas. (RODRIGUES, 2013).

O não reconhecimento da raça e das diferenças raciais na constituição do gênero, atrelados às questões históricas que perpassam a vida da mulher negra, tornam sua realidade realmente desafiadora e isso pode ser constatado em inúmeros indicadores sociais e de mercado que revelam uma sistemática situação de desvantagem desse grupo. (ABRAMO, 2006).

Busco, neste capítulo, abordar aspectos históricos que elucidam experiências de escolarização de mulheres negras, por considerar esse elemento determinante no

estabelecimento de dessemelhanças entre trajetórias de mulheres. Também o fato de a educação ter um papel preponderante na luta da população negra por garantia de direitos justifica discorrer sobre esse tema. As possibilidades diminuídas de acesso à educação escolar por mulheres negras, certamente, deram a tônica na configuração de suas realidades, inclusive, profissionais.

Ao retornar ao período pós abolição, com a instituição da República, a participação de alunas negras em estabelecimentos de ensino, ali pelo século XIX, era bem pequena, visto que a maioria era pobre e precisava trabalhar para prover o sustento próprio e da família. O trabalho doméstico se instalou, portanto, como alternativa. “De escravas a domésticas, eis uma frase que caracteriza bem a situação da mulher negra no Brasil.” (SOUZA, 2018, p. 55)

Uma parte significativa das mulheres negras não teve acesso à escola e aquelas que tiveram, por uma questão de sobrevivência, não era incomum precisarem abandonar os estudos. Dessa forma, mesmo com a abolição da escravatura, elas continuaram a ocupar posições subalternizadas, visto que o ambiente não favorecia a ascensão social. (LEAL, 2017).

É possível localizar algumas experiências de escolarização de mulheres negras, como a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, no Rio de Janeiro, que foi criada para atender, também, filhas de mulheres pobres, negras e não negras. Essa instituição foi uma das que contrariaram o pensamento corrente, uma vez que não fazia distinção de cor. Inclusive, em seu corpo de congregadas havia freiras negras, presença identificada por meio de fotografias. (LEAL, 2017).

Os princípios que norteavam a formação das mulheres na Nossa Senhora do Amparo se mostravam bastante alinhados ao pensamento vigente da época. Dessa forma, elas eram preparadas para cuidarem da casa, do marido e dos filhos. Em relação às meninas pobres e desvalidas, o propósito era habilitá-las a serem boas mães e boas empregadas domésticas, tudo isso sob os dogmas cristãos. (LEAL, 2017).

Há relatos de experiências de escolarização ou instrução de mulheres negras, antes mesmo da abolição da escravatura. Pereira (2009) conta que, em algumas instituições frequentadas majoritariamente por mulheres brancas e abastadas, era permitido à mulher negra ter algum acesso. Silva (2002) também afirma ser possível pensar em experiências de letramento vivenciadas por mulheres negras e seus descendentes, em situação de cativeiro. Disto é possível inferir o uso político das

letras com a intencionalidade de transformar aquela realidade ou situação a que estavam submetidas.

Alguns dados do primeiro censo nacional, ocorrido em 1872, permite elucidar um pouco mais os índices de escolarização da população que contava com 9.930.478 habitantes. Segundo Machado (2009), 61,9% eram negros e 38,1% eram brancos. A proporção de analfabetos era de 86,56% para a população feminina e 99,91% referente a população escravizada.

A cidade do Rio de Janeiro era a que congregava um maior número de escravos alfabetizados, sendo 220 homens e 109 mulheres. Em Pernambuco, eram 105 homens e 52 mulheres. Na província de São Paulo, dos 87.959 homens escravizados, 81 sabiam ler e escrever e, dentre as 68.549 mulheres cativas, apenas 23 eram alfabetizadas. (MACHADO, 2009).

Ao verificar experiências de escolarização de mulheres negras no século XX, destaco o estudo de Almeida (2009), intitulado “História da educação escolar de mulheres negras”, que buscou traçar um panorama da experiência social e educativa desse grupo na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, entre os anos 1950 e 1970. O intuito foi compreender de que forma a presença ou a ausência de políticas de escolarização interferiram em suas histórias.

No referido estudo, Almeida (2009) aponta uma estreita relação entre a ausência de políticas públicas e a exclusão educacional de alguns grupos, dentre os quais o das mulheres negras. Segundo ela, tais políticas interferem na vida das sociedades na medida em que geram oportunidades que não seriam alcançadas apenas com os esforços empenhados pelos indivíduos.

Para fortalecer seu argumento, Almeida (2009) ressaltou uma ação do Ministério da Educação e Saúde Pública, entre as décadas de 1930 e 1940, que consistiu na elaboração e implementação de políticas de escolarização, cujo papel foi preponderante na ampliação do acesso à escola em todo território nacional. Nesse ínterim, também mulheres e meninas negras tiveram oportunidade de acesso à escola pública elementar, o que denota a influência dessas políticas na possibilidade, ainda que restrita, de escolarização desse segmento, constituindo-se uma novidade na trajetória de famílias negras.

Outra evidência no estudo de Almeida (2009) está na constatação do quanto o acesso de mulheres e meninas negras à escola foi marcado por obstáculos que dificultaram tanto a permanência quanto a conclusão do curso. Sem contar o fato de

muitas delas terem tido dificuldades para prosseguir com os estudos após o término da escola primária, encerrando aí seu ciclo de educação escolar.

No que foi possível observar, em nenhum momento da história brasileira, as chamadas “oportunidades de escolarização” foram direcionadas de forma igualitária para os diferentes segmentos populacionais, instalando, de tal modo, distâncias históricas entre grupos.

Trata-se de uma desigualdade iniciada ainda no processo civilizatório da sociedade brasileira quando os direitos de uns foram expropriados em detrimento de outros. Esse processo se deu aliado ao estabelecimento de uma hierarquia de raças na qual a inferioridade dos negros e a superioridade dos brancos foi pautada. Isso fundamentado em proposições teóricas que buscaram significar moral e intelectualmente as características fenotípicas e biológicas das pessoas. (ALMEIDA, 2009).

Também as diferenças de sexo foram capturadas e transformadas em formas de hierarquização dos indivíduos, igualmente embasadas em discursos que atribuíram múltiplos sentidos às singularidades dos corpos sexuados. “O sexo foi tomado como atributo gerador de desigualdades, construindo-se o masculino em contraposição ao feminino através de um trabalho de construção simbólica e prática que alimenta as relações entre homens e mulheres” (SANTOS, 2012, p. 12).

Por essas e outras questões que ser negro e ser mulher na sociedade brasileira atribui ao indivíduo um *status* de menor valor na hierarquia social e isto se configura como suporte ideológico para que diferentes formas de dominação sejam exercidas na vida dos sujeitos cujos estigmas estão relacionados. A própria questão do acesso às mulheres nas primeiras instituições de ensino elucida bem essa colocação.

Foi apenas no final do século XIX e primeiras décadas do século XX que as mulheres puderam acessar as primeiras instituições de ensino. Isto se deu tardiamente em comparação aos homens, a quem era permitido circular pelo ambiente público. A elas cabia apenas o que era intrínseco ao ambiente privado: a conservação das famílias e a perpetuação das sociedades. (ALMEIDA, 1998).

Enquanto a Lei da Abolição, datada de 1888, possibilitava a alforria das escravas e dos escravos que ainda se encontravam no cativeiro, no período de 1758 a 1870, já se podia falar de uma inclusão, ainda que restrita, de mulheres na escola. Sendo assim, ao abordar o processo de educação escolar, é preciso considerar as relações de gênero, as questões étnicas e sociais, pois, “fazia diferença ser mulher

branca, índia ou negra; livre, liberta ou escrava; rica, pobre ou desvalida” (STAMATTO, 2002, p. 10). O processo de exclusão foi maior em relação às mulheres negras, já que elas congregam três dimensões que inferiorizam o indivíduo na sociedade brasileira: raça, gênero e classe.

Ao analisar o cenário sobre experiências de escolarização de mulheres negras no ensino superior, é possível verificar disparidades tanto entre negras e brancas, quanto entre mulheres negras e homens brancos, isto tanto na inserção, permanência e conclusão, quanto na continuidade para níveis mais altos de ensino.

O estudo de Lima (1995) sobre trajetória educacional e realização socioeconômica de mulheres negras verificou significativa desvantagem educacional ao inserir a variável raça entre as mulheres, sendo ela bastante significativa para as pretas e pardas, refletidas nas diferentes formas de absorção no mercado de trabalho. As mulheres de classe média e com elevado nível de instrução foram absorvidas no mercado de trabalho, enquanto uma parcela significativa da população feminina negra foi empregada nos serviços mais desqualificados, principalmente, o doméstico.

Mesmo com a implementação de políticas que contribuíram para a realização educacional de mulheres negras, esta ação ainda não foi suficiente para dirimir as desigualdades nesse campo. As disparidades entre categorias raciais e de gênero persistem e resultam em desvantagens no posicionamento das mulheres negras na estratificação social.

Sotero (2013) avalia que houve aumento na participação de mulheres negras no ensino superior, no entanto, esse crescimento se deu não somente para elas, mas para negros e pobres, ao longo dos últimos dez anos, certamente potencializado pelas ações afirmativas e o Prouni<sup>9</sup>. Nessa discussão, a autora faz uso da noção de hierarquização para refletir sobre o acesso diferenciado de grupos historicamente sub-representados em diferentes cursos e instituições de ensino superior, com reflexos também no acesso desigual aos postos de trabalho.

A presença de mulheres negras no ensino superior é diminuta em cursos de maior prestígio social como Medicina, Direito, Odontologia, entre outros, conforme atesta Queiroz (2008) que focou seu estudo na realidade específica da Universidade

---

9 O Prouni (Programa Universidade para Todos) é um programa do Ministério da Educação (MEC) criado em 2004. Sendo mais uma ferramenta de inclusão educacional do governo federal, o Prouni oferta bolsas de estudo parciais (50%) e integrais (100%) para cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros de baixa renda e que não possuem diploma de nível superior.

Federal da Bahia (UFBA). Elas estão mais nas Ciências da Vida e do Comportamento, e nas Ciências Sociais, sendo os cursos relativos às áreas das Exatas, tais como Engenharia, Tecnologia, Indústria e Computação, os mais procurados por homens. (LIMA, 2013). Estudantes negros, de maneira geral, tendem a ingressar nos cursos de menor prestígio social, como os de Licenciatura, por exemplo.

... a inserção dos diferentes grupos de cor nas carreiras universitárias ocorre “espelhando a escala de ordenação de participação por sexo: em geral, carreiras mais masculinas têm menor participação de pretos e pardos; e carreiras mais femininas, maior participação desses grupos” (op. cit., p. 35-36). Sobre o aumento da escolaridade de mulheres e de pretos e pardos, os autores apontam que este seguiu linhas temporais muito semelhantes, “com um mesmo padrão de seleção social e hierarquização” (op. cit., p. 36), no qual a tendência é que mulheres brancas e negras e homens negros se concentrem em carreiras de menor prestígio (SOTERO, 2013, p. 43)

É notória a prevalência de raça e gênero de acordo com as áreas de conhecimento. Um exemplo disso são os dados apresentados nos estudos de Lima (2013) que revelam queda no número de mulheres na área de computação, por mais que esteja crescendo o número de cursos nas universidades e os salários pagos para esses profissionais sejam altos.

... nos percentuais de matrícula e graduação por sexo na UFPB, as Ciências da Computação têm acumulado índices extremamente desiguais de participação entre os sexos. No ano de 2000, 74,1% do corpo discente era formado por homens. No ano de 2005, esse número foi ainda maior, saltando para 92,1%. As mulheres, que em 2000 somavam 25,9% dos alunos, cinco anos depois eram apenas 7,9%.

Esses números não refletem apenas a situação brasileira, pois internacionalmente Glover aponta que o nível de representação das mulheres nas ciências da computação varia entre 9 e 25%. Em 1985, nos EUA e no Canadá, o número de mulheres na graduação em computação era de 37% e, em 2000, esse número caiu para 28%. Nas escolas superiores dos EUA, o número está abaixo de 20%. (LIMA, 2013, p. 794)

As desigualdades no acesso, progresso e conclusão para as diferentes etapas do ensino superior são demarcadas pela cor/raça das/os estudantes. Na associação entre cor/raça e sexo, são as mulheres brancas as que apresentam os melhores indicadores, seguidas por homens brancos, mulheres negras e homens negros. (ARTES e RICOLDI, 2015).

Essa é uma questão que merece ser problematizada uma vez que ela se desdobra na situação de diferentes grupos de cor e sexo no mercado de trabalho. A escolarização não é o único fator que determina a forma como os indivíduos irão se

movimentar socialmente, mas é um importante determinante no posicionamento dos indivíduos na hierarquia social. (SARTORE, 2013).

Para complementar esse cenário, apresento dados da pesquisa de Souza (2018) que buscou analisar a presença de professoras negras no quadro docente da Pós-Graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse estudo é importante, no seio desta discussão, uma vez que estar como docente na Pós-Graduação possibilita, enquanto carreira, alcançar a posição máxima do Magistério Superior nas universidades federais no Brasil, que é a de Titular. (UFMG, 2023).

Na ocasião, computou-se o número total de 2.411 docentes atuando nesse nível de ensino, sendo 1.351 pesquisadores e 1.060 pesquisadoras. Há uma diferença relativamente pequena entre homens e mulheres, denotando o que Beltrão e Alves (2009) discutiram acerca da reversão da lacuna educacional existente entre gêneros. No entanto, à medida que as análises foram se desencadeando por áreas de conhecimento e seus respectivos cursos, ficou evidente que o crescimento de mulheres engajadas em atividades científicas se deu preservando a hierarquia de gênero segundo as profissões.

Está nítida a prevalência de mulheres como docentes nas Ciências da Saúde, na Linguística, Letras e Artes e nas Ciências Humanas. Ao avaliar os números nas Engenharias, Ciências Exatas e da Terra, os homens estão presentes de forma majoritária. Nas áreas Interdisciplinar, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências Sociais Aplicadas, os homens seguem em maior quantidade, porém, há um perfil mais misto.

É interessante notar que, nas áreas em que as docentes estão presentes em maior quantidade, como nas Ciências da Saúde (CS), Linguística, Letras e Artes (LLA), e Ciências Humanas (CH), a diferença em relação ao número de homens não é tão significativa. Por exemplo, nas CS, as mulheres somam 59%, enquanto os homens estão em 41%. Em CH, então, a diferença é mínima: 51% de docentes mulheres e 49% de homens. Porém, quando se analisa as áreas que são consideradas reduto masculino, o número de mulheres é ínfimo, a exemplo das Engenharias em que o quantitativo de homens é de 81% e de mulheres, 19%. (SOUZA, 2018).

Para Savedra, Taveira e Silva (2010), são vários os vieses a partir dos quais se pode compreender a presença reduzida de mulheres em áreas consideradas



masculinas, sendo a escolha profissional por áreas de conhecimento tradicionalmente feminizadas um deles. No entanto, as autoras reconhecem que, nos últimos anos, tem ocorrido um aumento na proporção de mulheres doutoras em Ciências e Tecnologia. A questão está na defasagem na contratação de mulheres para lecionar no ensino superior, depreendendo disso a existência de barreiras na inserção profissional de mulheres na área acadêmica.

Ao fazer a associação raça/cor, Souza (2018) verificou o seguinte quantitativo de professoras nos PRPG's da UFMG: 66% se autodeclararam brancas, 11% pardas, 2% pretas, 1% amarela e o percentual das declaradas indígenas não chegou a 1%. Houve ainda um percentual de 15% de professoras que optaram por não declarar sua condição racial e 5% que deixaram o campo sem qualquer informação.

Em relação à presença de professoras pretas por área de conhecimento, a Linguística, Letras e Artes é a que congrega um maior número, pois elas estão em 9. Nas Ciências Biológicas, estão em 7; nas Ciências da Saúde, em 5; nas Ciências Humanas, em 4; e nas Ciências Sociais, apenas 1. Nas Engenharias, Ciências Exatas, Ciências Agrárias e Interdisciplinar, não houve quem se autodeclarasse preta. (SOUZA, 2018).

Ao realizar a estratificação por programa, os que possuem um número maior que um são: Educação e Docência (4), Enfermagem (4), Microbiologia (2). (SOUZA, 2018).

Se as mulheres seguem confinadas a determinadas áreas de conhecimento, mas aos poucos estão se fazendo presentes em espaços considerados majoritariamente masculinos, ao analisar a situação de mulheres negras no contexto acadêmico vê-se que esta situação é ainda mais complexa. (SOUZA, 2018, p. 101).

Dentre as constatações a que chegou Souza (2018), está a de que a inserção da variável raça, no conjunto de professoras dos PRPG's da UFMG, possibilitou verificar diferentes dinâmicas operando entre elas. Por mais que as professoras brancas transitem com certa restrição entre áreas de conhecimento e programas de Pós-Graduação, as professoras negras estão nitidamente restritas a algumas áreas de conhecimento e em programas específicos.

Os números da pesquisa de Souza (2018) contribuem para o entendimento da forma como as hierarquias sociais se estabelecem e operam quando gênero e raça se interseccionam. Se, no geral, as mulheres estão em menor quantidade, ou não estão presentes, em profissões ditas masculinas, exatamente por serem mulheres, as

negras, além de não estarem nos empregos designados para homens, por serem mulheres, elas também seguem excluídas ou subrepresentadas em oportunidades direcionadas para mulheres, em razão de seu perfil racial. Isso demonstra o quão complexas são as dinâmicas que estruturam e operam as relações sociais. (SOUZA, 2018).

## 2.5 REVISITANDO A LITERATURA ESPECIALIZADA

O panorama acerca da formação de professoras/es e das licenciaturas no Brasil não deixa dúvida sobre os impasses a serem enfrentados. Neste estudo, enfatizamos dois momentos cujos impactos contribuíram significativamente para a configuração desse campo, sendo o processo de expansão do ensino, tema tratado em profundidade por autores como Diniz-Pereira (2007), Gatti (2010, 2014), Saviani (2011), um deles. Estes discutem, dentre outras coisas, a formação de professoras/es frente às novas demandas advindas da abertura das portas da escola a uma parcela significativa da população que, até poucas décadas atrás, ou não estavam presentes, ou estavam em quantidades irrisórias, naquele ambiente. A constituição do campo da formação de professoras/es também é outro aspecto amplamente estudado e cuja produção científica nos evidencia a historicidade dos dilemas da formação.

No entanto, tendo em vista a proposta desta pesquisa que é compreender os processos de construção identitária de professoras negras formadoras de novas/os professoras/es em cursos de Licenciatura em Física, enfatizamos outra dimensão que também se mostra de grande relevância no âmbito da formação docente, que é a figura da/o professora/professor formadora/formador.

A importância dessa figura no processo de formação de novas/os profissionais da educação parece ser unânime entre autores que discutem questões relativas à/ao professora/professor formadora/formador, como é o caso de Gatti (2014) que enfatiza a centralidade e a importância dela/e na disseminação do conhecimento e de elementos que são substanciais em nossa cultura. Também Silva (2009) aborda essa questão, ao ressaltar o envolvimento direto que essa/e profissional tem com a formação das/os novas/os professoras/es que trabalharão na escola básica. Caldas (2008) considera que a/o professora/professor formadora/formador é essencial para a construção de processos reflexivos na formação de futuras/os profissionais da educação.

O texto “Formação de professores: saberes da docência e identidade profissional”, de Pimenta (1997, p. 6), traz uma colocação muito atual que contribui para o entendimento do caráter, não só dinâmico, mas da complexidade do trabalho docente: “A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” e vai se transformando e adquirindo diferentes características para responder às novas demandas postas pelas sociedades. Ou seja, são as/os professoras/es que irão oportunizar processos formativos.

Nesta revisão de literatura, buscamos identificar dois aspectos: i) tendências da produção acadêmico-científica sobre a/o professora/professor formadora/formador no campo da formação de professoras/es e ii) tendências da produção acadêmico-científica sobre construções identitárias de professoras negras. Estes são dois temas basilares nesta pesquisa, logo, construir esse panorama possibilita-nos verificar como eles vêm sendo abordados nos estudos e pesquisas que se voltam para tais questões, inclusive, para que seja possível identificar as lacunas presentes nessas discussões. Ressalta-se que os dados apresentados refletem uma realidade parcial acerca dessas temáticas, pois não se pretendeu esgotar todas as fontes de busca, dada a amplitude delas.

### **2.5.1 A/O professora/professor formadora/formador**

Costa (2010), em seu estudo sobre a docência da/o professora/professor formadora/formador, destacou a incipiência das discussões sobre a formação e a atuação dessa/e profissional na formação de novas/os professoras/es, corroborando o que apontaram Almeida e Hobold (2013), de que pouco se sabe acerca do trabalho da/o professora/professor formadora/formador e dos saberes que são requeridos na sua atividade docente.

Na construção desse panorama, identificou-se um trabalho cujo propósito foi a realização do estado do conhecimento sobre a/o professora/professor formadora/formador de professoras/es, no entanto, este voltou-se exclusivamente para a área da Matemática (COURA e PASSOS, 2017), o que reforça a importância da condução de estudos dessa natureza.

Foram realizados levantamentos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal CAPES, no GOOGLE Acadêmico e na biblioteca eletrônica do SCIELO para identificar trabalhos relacionados à temática “professor formador”. Alguns critérios foram estabelecidos para seleção deles, conforme descrito a seguir:

- Trazer no título os descritores “professor(a) formador(a)”, “professores(as) formadores(as)” “formador de professores”;
- Em relação ao tipo de produção, definiu-se pela seleção de artigos em periódicos, dissertações e teses.
- A escolha temporal teve como objetivo apresentar o desenvolvimento da produção sobre o respectivo tema, sendo assim, não foi definido um ano específico como marco.

O estabelecimento das categorias que serão apresentadas se deu a partir dos objetivos dos trabalhos, informados nos respectivos resumos. Ressalta-se que a leitura dos resumos foi a etapa primeira para esse processo de categorização, no entanto, foi necessário tomar como referência para esclarecimento dos objetivos o título e as palavras-chave dos trabalhos, de forma a obter esclarecimento complementar. Em alguns casos, nos quais essas três informações não deixavam claro o objetivo geral do trabalho, procedeu-se com uma leitura mais atenta de partes específicas do texto completo.

Ao todo foram selecionados 113 trabalhos, de acordo com o Quadro 6, que se compõe de 11 categorias, sendo que uma delas intitulada “outros”.

Dentre as categorias construídas, a “prática docente” foi a que apresentou maior número de trabalhos produzidos. Ao todo foram 27. Dentre estes, destaco a tese “A didática do professor formador: concepções e práticas pedagógicas para o ensino superior” (GRANGEIRO, 2017) que analisou a prática do assim chamado “professor formador”.

**Quadro 6 - Categorias produção acadêmico-científica professor formador**

<b>Prática docente</b>	<b>27</b>
<b>Formação da/o professora/professor</b>	<b>20</b>
<b>Constituição identitária</b>	<b>13</b>
<b>Trajetória acadêmico profissional</b>	<b>11</b>
<b>Saberes docentes</b>	<b>10</b>
<b>Outros</b>	<b>8</b>
<b>Aprendizagem na docência</b>	<b>7</b>

<b>Profissionalidade docente</b>	<b>5</b>
<b>Desenvolvimento profissional</b>	<b>5</b>
<b>aspectos epistemológicos, conceituais, científico, formativos</b>	<b>4</b>
<b>Avaliação da aprendizagem escolar</b>	<b>3</b>
<b>Papel do professor formador</b>	<b>2</b>
<b>Processos formativos</b>	<b>2</b>
<b>Relação pedagógica</b>	<b>1</b>
<b>O cuidar na relação docente</b>	<b>1</b>
<b>Educação de jovens e adultos</b>	<b>1</b>
<b>Questões institucionais e condições de trabalho</b>	<b>1</b>

**Fonte: elaborado pela autora**

Um dos argumentos apresentados pela autora é que práticas de ensino e pesquisa nem sempre se constituem uma unidade. Com isso, a atuação docente tende a afastar-se de ações colaborativas e dialógicas, o que seria o cerne da função formativa em sala de aula. Esse trabalho, assim como outros que se detiveram no estudo da prática docente, buscaram, de maneira geral, identificar certa incongruência entre o que se aprende e o que se materializa na ação docente.

Cito também o trabalho “A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares.” (MELO, 2010). Essa investigação se deu em uma comunidade de professoras/es e alunas/os de um curso de formação de professoras/es de matemática e buscou verificar como, por meio de seus discursos e saberes, estes transformam suas práticas.

Outro trabalho situado nessa categoria foi a tese “Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional” (FERREIRA, 2011), que intentou compreender a direção na qual deve caminhar a prática docente da/o professora/professor formadora/formador para mediar a construção da autonomia profissional do novo tipo de professora/professor que se pretende formar.

De maneira geral, os trabalhos sobre a prática docente consideram-na como um elemento central na docência da/o formadora/formador e, a partir dela, muito se pode conhecer e compreender sobre a realidade dessa/e profissional.

Em outros trabalhos identificados em categorias diferentes também foi possível identificar um diálogo com a prática docente, a exemplo da dissertação “Constituição dos saberes docentes de formadores de professores de matemática” (SOARES, 2006), que buscou compreender como as/os formadoras/es de professoras/es de

Matemática, ao longo de sua formação e desenvolvimento profissional, constituem, elaboram e reelaboram, diante dos desafios da prática docente no nível superior, os seus saberes docentes. Nesse caso, a prática da/o professora/professor formadora/formador é um tema transversal à principal discussão da dissertação que são os saberes docentes. Esse aspecto evidencia a centralidade da categoria “prática docente” na produção acadêmico-científica sobre a/o professora/professor formadora/formador.

A segunda categoria com maior número de trabalhos foi “formação da/o professora/professor”. Nesta, estão reunidos trabalhos que focalizaram a formação, a partir das seguintes ênfases: i) formação da/o professora/professor pesquisadora/pesquisador; ii) formação inicial; iii) formação da/o professora/professor formadora/formador; iv) formação continuada; v) formação de tutores e vii) formação para a EAD.

A maioria dos trabalhos, nessa categoria, abordou a questão da formação da/o professora/professor formadora/formador, intentando compreendê-la a partir de algum aspecto, como foi o caso do artigo “Aprendizagem da docência: professores formadores” (MIZUKAMI, 2005) que discutiu aspectos relacionados às características e papéis de formadoras/es de professoras/es que deveriam ser considerados nas políticas públicas de formação de professoras/es.

De acordo com o trabalho acima, no cenário brasileiro, verifica-se que as propostas e experiências de formação inicial e continuada recaem sobre a educação básica, deixando o território da docência do ensino superior ainda pouco explorado. Segundo Mizukami, não se verificam programas de formação de professoras/es para atuar nesse nível de ensino, sendo poucos os profissionais que possuem alguma preparação pedagógica para a realização de seu trabalho. Defende-se a proposta de criação de uma base de conhecimento que oportunize situações e experiências, bem como contribua para que a/o futura/o professora/professor aprenda a ensinar de diferentes maneiras.

Observou-se que algumas pesquisas relativas a esse descritor se detiveram em trajetórias de formação de professoras/es que são formadoras/es e na continuidade dessa formação. A tese de Pinheiro (2007), intitulada “Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si”, estudou a trajetória de um grupo de professoras/es formadoras/es que narraram os caminhos percorridos e a situação de formação. Um aspecto ressaltado, nesse trabalho, é que

a formação, para se tornar formadora/formador, exige aprofundamento dos saberes docentes, mas também de outros saberes, além de sensibilidade e intuição. A prática cotidiana vai sendo aprimorada no decorrer dos anos e isso lhes cumula de experiência.

Localizei, também, a dissertação “Professor Formador & Professor Discente: uma relação a ser construída com consciência da sincronicidade” (ANDRADE, 2005), por meio da qual, buscou-se compreender como a/o professora/professor formadora/formador compreende a formação da/o professora/professor de matemática. Nessa pesquisa, estão presentes elementos que podem possibilitar uma reflexão por parte das/os formadoras/es de professoras/es acerca de suas práticas formativas no exercício da docência e na formação das/os professoras/es que estas/es buscam formar.

Questões do tipo “como a/o formadora/formador dos cursos de formação de professoras/es constroem a sua própria formação” ou “quem forma e como se configura a formação de professoras/es formadoras/es” foram identificadas, nessa categoria, evidenciando a existência de uma produção que busca compreender diferentes aspectos da formação.

Na categoria “constituição identitária”, foram identificados 13 trabalhos. As questões preponderantes nessas produções foram “como a identidade profissional da/o professora/professor formadora/formador se constrói?” ou “como se torna uma/um professora/professor formadora/formador?”. A dissertação “A constituição identitária de professores formadores de língua espanhola na modalidade de educação a distância em uma universidade pública baiana” (SANTOS, 2019) traz, como discussão central, o impacto das inovações tecnológicas na sociedade contemporânea, em todos os contextos em que estamos inseridos, inclusive no âmbito educacional. Novas configurações têm sido exigidas nas modalidades de ensino e tal aspecto reverbera no perfil da/o professora/professor. É nesse contexto que se discute a identidade de professoras/es.

A dissertação “Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade” (PEREIRA, 2016) é um trabalho que também se volta para a constituição identitária profissional. Ao considerar a legislação que apresenta determinações em termos de formação para a atuação em cursos de licenciatura, estabelece-se aí uma questão quando se constata a presença de professoras/es bacharéis nesses cursos. Basicamente o que se pretendeu, nessa pesquisa, foi

investigar aspectos da trajetória formativa e do processo de constituição identitária de professoras/es bacharéis em cursos de licenciatura. Um dos pontos ressaltados pela autora foi a especificidade dos processos formativos do bacharelado e da licenciatura, porém, ressaltando que essa diferença, por si só, não determina as ações de pertencimento. De qualquer maneira, o que se enfatizou foi a importância de se pensar em políticas voltadas para a formação contínua da/o professora/professor formadora/formador.

Alguns aspectos comuns foram observados nas produções relacionadas à essa categoria, tais como: i) a influência da identidade profissional da/o professora/professor formadora/formador no exercício da docência; ii) a vinculação do processo de construção identitária à trajetória acadêmico-profissional, ou mesmo, iii) a construção identitária atrelada aos aspectos (auto)formativos, o que, de certo modo, caracteriza os trabalhos sobre identidade docente. Enquanto alguns dos trabalhos se voltam para os processos constitutivos, outros buscam conhecer as identidades profissionais de formadoras/es.

Referindo-se à categoria “trajetória acadêmico-profissional”, observa-se que tais produções, em sua maioria, buscaram conhecer as trajetórias de professoras/es formadoras/es, enfatizando algum aspecto dessa questão. Por exemplo, a dissertação “Professor formador do curso de pedagogia: os saberes que importam para o ensino da matemática nas séries iniciais” investigou a formação, os saberes, as condições de trabalho e também as escolhas referentes aos conteúdos programáticos considerados necessários para o ensino da/o futura/o professora/professor das séries iniciais. Para alcançar esse objetivo, construiu-se uma biografia a partir da trajetória profissional do sujeito da pesquisa e, dentre as constatações apresentadas, está a de que o recebimento de uma formação de qualidade durante a trajetória de formação, somada à experiência cotidiana em sala de aula, exercem forte influência sobre a formação inicial de novas/os professoras/es.

Perguntas do tipo “quem é o docente atuante nos cursos de licenciatura” ou “quem é a/o boa/bom professora/professor formadora/formador” podem ser identificadas nessa categoria. Estas se valem das trajetórias para obtenção das respostas.

Verificam-se ainda alguns trabalhos que procuraram compreender percepções, significados ou crenças acerca da trajetória formativa e profissional. Uma característica comum nos trabalhos listados acima e outros classificados nessa



categoria é a relação que se estabelece entre trajetória de vida e o exercício da docência. Ou seja, as trajetórias percorridas por professoras/es durante sua vida marcam a sua prática profissional, suas escolhas e, inclusive, suas percepções acerca da docência.

A categoria “saberes docentes” é a quarta com maior número de produções. De maneira preponderante, os trabalhos objetivaram analisar a constituição dos saberes docentes e a relação desses saberes com a prática docente.

Uma pesquisa que ilustra bem o tipo de discussão presente nessa categoria é a “Constituição dos saberes docentes de formadores de professores de matemática”, em que se buscou compreender como as/os formadoras/es de professoras/es de matemática, ao longo de sua formação e desenvolvimento profissional, constituem, elaboram e reelaboram os seus saberes docentes. A partir das falas dos sujeitos da pesquisa, foi possível verificar como elas/es mobilizam os saberes adquiridos ao longo da vida, especialmente durante a prática docente, e o reconhecimento, por parte delas/es, de que a formação acadêmica se constitui como um diferencial no processo de constituição profissional.

O artigo “O professor-formador e a sua constituição na dimensão reflexiva: existência de espaços/tempo de formação em serviço” (LAUXEN; DEL PINO, 2016) teve como objetivo identificar como essa/e profissional se relaciona com os seus saberes docentes na interação com o espaço intrainstitucional. Uma das reflexões presentes nesse trabalho refere-se a esse espaço, não apenas como lugar de formação contínua da/o professora/professor-formadora/formador, mas também como importante lócus para se problematizar a prática profissional docente, com vistas à melhoria na qualidade educativa na formação de novas/os professoras/es.

Os artigos “Os professores formadores e os saberes de orientação mediante ações tutorais” (AZEVEDO; ANDRADE, 2010) e “Os saberes docentes para uma prática eficiente: a perspectiva do professor-formador em relação ao aluno-professor de matemática” buscaram investigar que saberes se tornam necessários para que alunas/os em processo de formação inicial tenham práticas docentes eficientes. Dentre as constatações apresentadas, está a de que muitos dos saberes que as/os futuras/os professoras/es precisarão serão adquiridos no momento da prática docente.

Partindo da mesma perspectiva, a de que saberes docentes são construídos na prática, a pesquisa “Uma viagem aos saberes das formadoras de professores da

Educação Infantil” buscou, exatamente, compreender os saberes que são requeridos na prática profissional de formadoras. Nesse trabalho, a concepção de saberes estende-se a ideias, crenças, concepções, razões, argumentos, discursos, construídos pela formadora durante sua vida.

Ainda sobre essa categoria, ressalta-se que as contribuições trazidas pelos trabalhos selecionados refletem a importância dos saberes na prática profissional docente e argumentam que os muitos saberes advindos da trajetória pessoal e profissional exercem influência na constituição de uma/um profissional crítica/o-reflexiva/o.

Passando à categoria “aprendizagem na docência”, nesse grupo de trabalhos foi possível identificar, quase que de maneira unânime, a relação entre processos formativos e a aprendizagem na docência. Em alguns casos, observou-se, ainda, a necessidade de apreender concepções e práticas que fundamentam o aprendizado. O pressuposto de que as aprendizagens são adquiridas no exercício da docência fundamenta as produções nessa categoria.

Destaca-se a tese “A docência do professor formador de professores” (COSTA, 2010) que analisou, dentre outras coisas, as aprendizagens vivenciadas pela/o professora/professor formadora/formador ao desenvolver a sua docência na licenciatura. O autor reflete sobre a falta de propostas institucionais de formação que possam encaminhar professoras/es a um processo de autoformação, de modo a buscar alternativas para atender suas necessidades e desafios no ensino e na pesquisa.

E ainda, a dissertação “O aprendizado profissional da docência de ‘bons formadores’” (FARIAS, 2017), que se propôs a compreender o processo de aprendizagem profissional da docência, de professoras/es formadoras/es que estão em cursos de licenciatura e que são reconhecidas/os como “bons formadores” por suas/seus ex-alunas/os. A autora reflete sobre a importância da formação inicial no processo de desenvolvimento e construção da identidade profissional de novas/os professoras/es, uma vez que esta é a primeira etapa institucionalizada na formação docente. No entanto, os desafios, as necessidades e as novas exigências impostas à formação de futuras/os professoras/es fazem com que se torne essencial estudar as/os formadoras/es em razão de sua centralidade nesse processo formativo. Este é um trabalho que dialoga com outras categorias, tais como, trajetórias de formação, saberes docentes, desenvolvimento profissional, sendo este último pelo fato de se

partir do pressuposto de que o aprendizado da docência é uma forma de desenvolver-se profissionalmente.

Em relação à categoria “profissionalidade docente”, percebe-se que a compreensão de processos ou de elementos presentes na construção da profissionalidade de formadoras/es aparece como objetivo central na maioria dos trabalhos. Assim pode ser visto na dissertação “Ser formador do curso de pedagogia PARFOR: implicações para a profissionalidade docente.” (YERED, 2016). Esse trabalho discute a falta de domínio de bens culturais e simbólicos de um grupo de professoras/es e o que elas/es fazem para lidar com suas necessidades formativas, relacionando esses aspectos à profissionalidade de professoras/es.

De maneira parecida, o artigo “O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores” (ANDRÉ et al, 2012) buscou analisar a contribuição das práticas de licenciatura na constituição da profissionalidade das/os estudantes, futuras/os professoras/es. Esse texto elenca uma série de elementos presentes na formação que certamente influem na profissionalidade docente.

O que se verifica nas produções referentes à essa categoria é que a profissionalidade docente vai se constituindo desde a formação inicial até o exercício da atividade docente. Sendo assim, não apenas as experiências profissionais devem ser tomadas para análise da constituição da profissionalidade docente, mas também aspectos da formação recebida.

Na categoria “desenvolvimento profissional”, observa-se que os trabalhos, em sua maioria, buscam compreender aspectos do desenvolvimento profissional das/os formadoras/es de professoras/es, mais precisamente os processos e as experiências de desenvolvimento, tendo em vista a ampliação de um quadro de informações sobre esse aspecto. Praticamente todas as análises realizadas nessas produções olharam elementos que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento profissional de formadoras/es.

Na tese “Desenvolvimento profissional de formadores de professores de matemática que são Investigadores da docência” (COURA, 2018), a autora estabelece uma relação entre o desenvolvimento profissional da/o formadora/formador e o seu comprometimento com a docência. Ao analisar as experiências das/os participantes da pesquisa, a autora identificou, dentre outras coisas, a constituição de uma prática

orientada e o estabelecimento de uma base teórica que favorece a atuação profissional e qualifica esses aspectos como parte do desenvolvimento profissional.

Uma questão pontuada em trabalhos na categoria “desenvolvimento profissional” foi a importância de se direcionar olhares para a/o profissional que forma novas/os professoras/es para a educação básica. Pouco adianta se os investimentos forem direcionados apenas para a formação de professoras/es, deixando a/o responsável por essa formação fora das políticas de formação. Argumenta-se que o entendimento dos elementos e/ou processos que favorecem o desenvolvimento profissional da/o professora/professor formadora/formador pode ser um caminho para promoção de melhorias, tanto na formação quando no ensino.

Ao prosseguir com a categoria “aspectos epistemológicos, conceituais, científico e formativos”, ressalta-se que os trabalhos aqui levantados buscaram identificar concepções de professoras/es formadoras/es sobre algum dos elementos que compõem a categoria informada. Por exemplo, a tese “A formação continuada do professor formador: saberes da ação docente no diálogo entre pares” (LAUXEN, 2016) voltou-se para os aspectos “epistemológico” e “formativo”. O objetivo geral desse trabalho foi analisar as concepções epistemológicas e educacionais das/os professoras/es-formadoras/es sobre o ensinar e o aprender, visando a compreender quais racionalidades fundamentam as ações dessas/es docentes.

Uma das principais discussões presentes no trabalho citado acima refere-se aos desdobramentos que a interação e o diálogo têm para a prática docente. Acredita-se que, a partir daí, processos reflexivos são concretizados, saberes são socializados, práticas pedagógicas podem se tornar objetos de análise e reflexão. Tudo isso pode culminar em novos estágios de compreensão do processo educativo, o que inclui questões de natureza epistemológica e pedagógica. Argumenta-se a favor da criação desses espaços de interação e diálogo como lugar de formação continuada da/o professora/professor formadora/formador.

Com abordagem semelhante, a dissertação “As concepções de professores formadores em relação ao uso da história da matemática no processo ensino aprendizagem nos cursos de licenciatura em matemática” (SILVA, 2007) buscou, por meio das percepções dos sujeitos da pesquisa, identificar ideias e metodologias utilizadas por formadoras/es ao tratar de abordagens históricas. Dentre os destaques do trabalho estão a aplicabilidade ou a dificuldade do uso da história da Matemática

na formação de professoras/es e, conseqüentemente, no desenvolvimento matemático e crítico da/o aluna/o.

Reforça-se, portanto, que os trabalhos alocados nessa categoria se voltam para a compreensão de aspectos de cunho científico, formativo, conceitual ou epistemológico, na perspectiva da/o formadora/formador e seu entrelaçamento com as questões da docência.

Destaco, ainda, a “avaliação da aprendizagem escolar”, categoria na qual foram identificados três trabalhos. Pode-se dizer que as produções aqui encontradas abordam a avaliação da aprendizagem de maneira muito similar. Em todos os trabalhos, buscou-se investigar ou os sentidos e significados ou as concepções de avaliação. Em um dos trabalhos, além das concepções, identificaram-se também as práticas avaliativas das/os formadoras/es de professoras/es.

Dentre os argumentos apresentados pelos autores para envidarem esses estudos estão a ideia de que as concepções de avaliação da/o formadora/formador influenciam na construção das futuras práticas avaliativas de futuras/os professoras/es e o elevado percentual de reprovação e abandono da escola entre alunos da educação básica, como fatores que poderiam ter relação com as avaliações. O fato é que os três trabalhos deixam evidentes a importância de se discutir a avaliação da aprendizagem na formação docente, no contexto do trabalho da/o professora/professor formadora/formador.

Uma observação mais geral dos 113 trabalhos refere-se ao fato de que 23 deles elegeram concepções, representações ou crenças dos sujeitos da pesquisa sobre algum aspecto da docência como objeto de análise e 17 utilizaram narrativas biográficas como método para construção das histórias dos sujeitos. Trabalhos dessa natureza tendem a possibilitar, aos sujeitos envolvidos, um olhar sobre a própria atividade.

Ao retomar o objetivo desse levantamento -verificar o panorama da discussão sobre a/o professora/professor formadora/formador na produção acadêmico-científica no campo da formação de professoras/es –, tendo em vista a centralidade desse sujeito nos processos educativos, considera-se que: as categorias “prática docente” e “saberes docentes” tangenciaram as discussões ou dialogaram com outras categorias em grande parte dos trabalhos, o que denota a importância desses dois aspectos no âmbito da discussão sobre a/o professora/professor formadora/formador.

Muitos trabalhos alocados em diferentes categorias utilizaram a produção de narrativas dos sujeitos sobre suas realidades, práticas e saberes para o desenvolvimento das pesquisas. Tal característica evidencia a importância de trabalhos que apresentem o olhar das/os próprias/os professoras/es sobre a sua realidade, seja para refletir sobre ela e dela apreender aspectos que possam contribuir para o aprimoramento do exercício da docência, seja para transformá-la. Além disso, produções como estas possibilitam a criação de referenciais de práticas, de saberes, de experiências para que outras/os professoras/es formadoras/es possam se reconhecer e obter instrumentos de reflexão sobre a própria prática.

A argumentação de que a/o professora/professor formadora/formador é uma figura central na formação de professoras/es aparece de maneira preponderante nas reflexões realizadas nos trabalhos selecionados e, exatamente por isso, a compreensão dessa/e profissional, bem como de suas práticas, saberes, trajetórias, identidade é algo que se faz necessário, inclusive, para subsidiar políticas de formação.

Não foram identificados trabalhos que tivessem como centralidade a discussão de políticas de formação da/o professora/professor formadora/formador. Em 113 trabalhos, a palavra “políticas” foi localizada 13 vezes nos respectivos resumos, assim situadas: políticas docentes, políticas neoliberais, políticas públicas educacionais, políticas de formação de professoras/es, políticas educacionais da educação superior, políticas de formação docente, políticas de formação continuada (2), políticas para validação, políticas públicas de formação de professoras/es, políticas de implementação, políticas. Algumas discussões realizadas nos trabalhos aqui abordados que utilizaram o termo “políticas” refletem sobre a falta de políticas para a formação da/o professora/professor formadora/formador. Esse é um aspecto comum e incontestável em grande parte dos trabalhos, o que leva a ressaltar a importância dessa discussão no âmbito da formação de professoras/es.

Alguns trabalhos não apresentaram, no resumo, o objetivo geral ou mesmo uma questão de pesquisa. Nesses casos, foi necessário recorrer ao texto na íntegra para identificação dos elementos necessários para composição da respectiva categoria. Esse é um apontamento de âmbito metodológico, mas que apareceu de maneira significativa nos trabalhos levantados.

Elenco, ainda, como lacuna, o fato de não ter sido verificado nos trabalhos levantados qualquer referência às questões raciais ou de gênero, sob qualquer viés.

Isto nos remete à reflexão de Coelho (2005, p. 138) sobre “a cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente -ele está ali mas ninguém o vê, ninguém nota, ninguém se interessa”. E não seriam esses elementos significativos para se pensar as práticas, os saberes, a constituição do ser formador?

### **2.5.2 Construções identitárias de professoras negras**

A ausência das questões de raça e gênero nas discussões sobre professora/professor formadora/formador apontam a necessidade de se verificar, na literatura sobre construções identitárias de professoras negras, a presença de elementos relativos à condição de formadoras, visto que esses dois temas são centrais na proposta da presente pesquisa. As bases de dados selecionadas para realizar essa busca foram as mesmas utilizadas no levantamento sobre professora/professor formadora/formador.

A maioria dos trabalhos identificados nessa revisão investigaram trajetórias de professoras negras, atendo-se aos desafios, dificuldades e obstáculos que precisaram ser superados para que elas pudessem se estabelecer na profissão docente e de que maneira essas questões perpassaram suas construções identitárias.

A pesquisa de Oliveira (2011), intitulada “Mulheres negras e educadoras: de amas de leite a professoras”, que discorreu a respeito dos desafios de se constituir professora negra, ilustra bem essa colocação. Para Oliveira (2011), mulheres negras que escolheram a profissão do magistério provavelmente mobilizaram uma força muito maior do que as não-negras. Isso porque tornou-se lugar comum visualizar mulheres negras exercendo funções desprestigiadas socialmente como, empregadas domésticas, babás, serventes, cozinheiras, que seriam a extensão das atividades realizadas ainda no contexto da escravidão. Logo, constatar que uma mulher negra exerce uma profissão que saia desse padrão causa, não só estranhamento, mas também rejeição, manifestos nas inúmeras formas de preconceito e discriminação, denotando o desafio de se constituir uma professora negra.

Santos (2008), em seu trabalho “Mulher negra professora entre a crisálida e o beija-flor”, reflete sobre a função ideológica da escola, a partir dos pressupostos da teoria bourdieusiana e ressalta que o ambiente escolar tem reproduzido as desigualdades presentes em nossa sociedade de variadas maneiras, inclusive

veiculando representações estereotipadas em relação ao povo negro. Certamente, essas questões refletem nos percursos de mulheres negras que se colocam na profissão docente. Tendo isso em mente, a autora se propôs a investigar a história de vida de Luiza Carmo de Jesus, uma mulher negra que se tornou professora. Dentre as questões presentes em sua investigação, questionou-se os impactos das experiências de discriminação racial em sua trajetória e os desafios para a construção dos processos de uma identidade étnico-racial, considerando o potencial das discriminações raciais para o comprometimento da identidade pessoal, imagem corporal, o autoconceito, a estima das mulheres negras.

Segundo Santos (2008), em razão do passado escravista que marca a constituição da sociedade brasileira, as mulheres negras protagonizaram composições históricas bem diferentes das mulheres brancas. Muito do que se impôs a essas mulheres, como, por exemplo, o confinamento à casa, ao espaço privado, a imagem de recato, a dedicação à família, não se estendia àquelas, em razão das condições que lhes foram conferidas. Elas “estavam nas ruas, eram ganhadeiras, comerciantes, lavadeiras, escravas ou forras” (SANTOS, 2008, p. 62). Tal cenário reflete o desafio das mulheres negras que conseguem superar as inúmeras desigualdades que foram se constituindo historicamente.

A pesquisa de Crisóstomo e Reigota (2010), intitulada “Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas”, teve como objetivo identificar e analisar o processo de constituição da identidade dessas professoras e em que medida sofrem ou sofreram discriminação e/ou preconceito por questões de gênero ou raça. Partiu-se da constatação de que a sub-representação de mulheres negras como docente no ensino superior pode favorecer um processo de exclusão em razão das representações sociais construídas em torno das mulheres, de uma maneira geral, e das mulheres negras, em particular. Ao abordarem questões relacionadas à prática docente, as autoras argumentam sobre a importância de a pedagogia mudar de mãos e passar a ser assumida pelas classes subalternas, compreendendo que a educação pode ser um importante instrumento a serviço da elaboração e concretização de um novo projeto social. Dentre as constatações apresentadas pelas autoras, está a de que a inferiorização dada pela cor é uma marca visível simbolizada historicamente.

Corroborando as questões apontadas por Crisóstomo e Reigota (2010), Alves (2018), ao analisar os processos de construção da identidade étnico-racial de



educadoras negras, na pesquisa “Trajetórias de educadoras negras: costurando memórias de identidades, estética e formação”, ressalta que esse pertencimento faz emergir práticas curriculares de enfrentamento ao racismo e à discriminação. Outro aspecto abordado pelas autoras relaciona-se aos lugares escola e universidade como campos vastos de memórias, enfrentamentos e transformações que constituem as trajetórias dessas educadoras. E ainda, o sentido político de se ter mulheres negras ocupando um lugar público e político ligado ao saber formal. Certamente, essa questão contribui para a desmistificação da inferiorização intelectual da pessoa negra.

A pesquisa “A mulher negra que vi de perto”, realizada por Gomes (1995), analisou o processo de construção da identidade de mulheres negras professoras, a partir de suas trajetórias, buscando compreender de que maneira suas vivências na escola favoreceram a reprodução do preconceito e da discriminação racial e de gênero em suas práticas pedagógicas e em sua própria constituição como mulheres. Um dos aspectos enfatizados pela autora é o fato de a construção identitária ser um processo inacabado e construído por diversos caminhos que se cruzam e descruzam, se opõem e se complementam. Nesse caminho, verificaram-se as diferenças étnico-raciais entre as professoras como um ponto delicado e, mesmo que a ênfase tenha sido posta nas identidades de trabalhadoras, profissionais, as questões raciais estiveram presentes.

Um estudo mais atual, identificado nesse levantamento, foi a dissertação de Pereira (2018), intitulada “Negras, professoras e cotistas: saberes construídos na luta pelo exercício da docência”. A especificidade desse trabalho refere-se ao fato de que os sujeitos da investigação são professoras negras admitidas por meio de cotas raciais em concurso público e que compuseram um movimento de resistência para enfrentar o questionamento judicial acerca da validade de seu exercício profissional. Buscou-se problematizar a ressignificação de suas histórias de vida e atuação docente a partir dessa experiência. O enfoque da análise foi posto sobre a questão da construção de suas identidades subjetivas e profissionais, a partir do entendimento de que o ser pessoa e o ser profissional docente estão interseccionados.

E, por fim, o estudo de Silva (2013) que buscou refletir sobre o processo de construção identitária de uma professora negra e compreender os limites e possibilidades de sua contribuição para a constituição de uma identidade étnico racial de alunas/os do ensino fundamental. Dentre as constatações da autora, está a de que

a descoberta de si possibilitou a construção de práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista.

Esse breve panorama sobre os trabalhos que abordam a figura da/o professora/professor formadora/formador e identidades de professoras negras nos revelam cenários distintos, o que é de se esperar dada a formulação dos descritores. Enquanto o primeiro conjunto de trabalhos abordou questões relativas aos elementos que compõem as experiências da/o professora/professor formadora/formador, a segunda colocou ênfase na questão racial e em como ela está refletida nas trajetórias e no exercício da docência por professoras negras.

Entende-se que os aspectos identificados nos dois cenários possibilitam uma densa e importante discussão para melhor compreensão das diferentes realidades das/os professoras/es formadoras/es de novas/os professoras/es, considerando as suas especificidades.

### **3 APROXIMAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS**

Nesta seção, abordo os conceitos de identidade, raça e gênero, considerados categorias sociológicas fundamentais no contexto da discussão sobre identidades de professoras negras. A partir deles, e em diálogo com a literatura que fundamentou o objeto em questão, recorro ainda à sociologia das ausências e à sociologia das emergências, teorizadas por Boaventura de Souza Santos (2017), com o objetivo de ampliar as possibilidades em diferentes esferas da sociedade.

Ao considerar o objetivo desta pesquisa -compreender os processos de construções identitárias de professoras negras –, o conceito de identidade ganha centralidade por oferecer caminhos para que se possa compreender os fenômenos presentes na dialética entre indivíduo e sociedade e que constituem histórias de vida. Refletir sobre processos identitários implica compreender esse conceito, seus paradoxos, a multiplicidade de sentidos que a ele é atribuído, de que forma ele se constrói enquanto categoria de análise. Para Dubar (2015), essa compreensão é essencial para que depois se decida sobre a legitimidade de seus diferentes usos.

#### **3.1 O CONCEITO DE IDENTIDADE**

A palavra identidade tem origem na raiz latina *idem*, que alude à igualdade e continuidade (PAIM, 2010). No dicionário Aurélio (2001), ela é apresentada como sendo caracteres próprios de uma pessoa, tais como, nome, idade, estado civil, profissão, sexo. Este é um escopo possível de sua compreensão. No entanto, se o ampliarmos, veremos que aspectos sociais, históricos e subjetivos têm sido agregados à palavra qualificando-a em relação à objetos específicos. Dessa forma, “a identidade da pessoa ultrapassa a simples carteira de identificação” (PROENÇA; TENO 2011, p. 132).

A historicidade do conceito é atravessada por uma multiplicidade de sentidos e termos que são fruto do conhecimento que vem sendo construído a partir de estudos e reflexões dedicados a essa questão. A diversidade conceitual em torno da identidade é grande uma vez que o interesse pelo tema é algo que perpassa diferentes épocas e correntes de pensamento. Paim (2010, p. 173) é categórica ao dizer que a identidade “sempre esteve presente nas reflexões dos teóricos de todos os tempos” o que corrobora a colocação de Zanatta (2011) que afirma que, desde a antiguidade (no continente europeu), há discussões sobre identidade.

### **3.1.1 Bases históricas para a formação do conceito de identidade**

Se o que se via antes era a vida em sociedade, na qual o homem, “sujeito da razão”, era o centro das coisas, posteriormente, identifica-se um sujeito autônomo e regido por sua vontade própria. Esse cenário foi propício para o surgimento de inúmeras e constantes interrogações acerca da imutabilidade do homem.

Foi longo o período de estudos e revelações acerca da existência humana. Muitas questões postas não encontraram eco nas ciências naturais, levando a filosofia a deparar-se com um novo problema, de ordem epistemológica.

[...] o homem, em concepção, estaria disperso numa multiplicidade de origens possíveis, estaria colocado numa série sucessiva de seres, diferenciando-se dos demais por certas características de sua evolução, ou seria ele o centro para onde convergiriam os demais seres vivos, constituindo a história como um processo definido a partir da cronologia humana? (LOPES, 2002, P. 12).

Esse contexto favoreceu a emergência de novas concepções acerca do mundo e sobre a realidade, além do surgimento das noções de indivíduo e sujeito que na modernidade encontraram eco. Para Almeida (2013), é na modernidade que se

encontram as bases do individualismo contemporâneo, que evidenciou a singularidade e a individualidade inconfundível do indivíduo. “As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas” (HALL, 2002, p. 25) e estabeleceram um novo balizador para uma nova identidade: o homem racional e científico.

Greuel (1994) considera que a modernidade tem seu ponto inicial no acordar do homem para a importância da existência material e passageira, levando à desconstrução da ideia de permanência e totalidade. Do ideal da obediência, o homem segue com a possibilidade de fazer a si mesmo.

O conceito de homem fora abalado na modernidade e a ideia de indivíduo e sujeito se erguem, em consonância ao movimento decorrente da passagem da consciência moral à consciência psicológica, processo marcado pela individuação e interiorização da pessoa e que repercutiu na sua identificação com o eu, fato que passa a ser considerado na Psicologia a partir da noção de inconsciente. (LOPES, 2002).

O sujeito e o tempo foram os pontos a partir dos quais a reflexão filosófica se orientou para conhecer o homem na história. Tal reflexão possibilitou registrar a consciência humana nas perspectivas da figura psicológica do eu, ou seja, a identidade consigo mesma, da figura moral ou ética, produzindo uma consciência na pessoa e o sujeito consciente de seu agir por sua capacidade de conhecer.

De acordo com o que destacou Lopes (2002, p. 16), os termos pessoa, sujeito e indivíduo são desdobramentos dos registros da consciência e irão repercutir na categoria identidade que se estrutura “transversal e dialeticamente a partir e sobre elas”. Essa derivação que, ao mesmo tempo, extrapola os limites contidos nesses conceitos, possibilita àquela categoria diversificar-se. Desde sua fase histórica, de amadurecimento teórico, a categoria identidade esteve sujeita a reflexões afetadas pelas dinâmicas e ambiguidades produzidas na sincronidade desses registros, na vida social. (LOPES, 2002, p. 16).

O século XIX sediou, portanto, uma série de reflexões oriundas das indagações acerca do homem e, nesse contexto, o conceito de humanidade veio à tona com o intuito de questionar a origem e a evolução humana, além de se tornar uma nova questão para a filosofia, que se caracterizou como a Filosofia da Ação Humana. Nesse processo de formação da categoria identidade, a psicologia e a antropologia foram disciplinas reconhecidas como aptas ao estudo do homem, cada qual com sua ênfase.

A primeira voltada ao estudo das capacidades mentais e a segunda buscando esclarecer quem são os homens. Essas duas áreas contribuíram com o propósito de “estabelecer modelos e limites mais consistentes ao estudo empírico dos registros teóricos que a Filosofia elaborou a respeito da condição do homem quando optou por conhecê-lo nos parâmetros culturais em que sua origem humana se assenta”. (LOPES, 2002, p. 13).

Nos primeiros estudos realizados pela psicologia, o termo personalidade foi utilizado para significar o que na atualidade se entende por identidade. Na ocasião, além de uma perspectiva individualista, que possibilitava a categorização dos indivíduos, o termo também abarcava princípios da ciência médica relacionados a questões de ordem biológica e psíquica que estavam presentes no debate que versava sobre “normal” e “patológico”, o “natural” e o “inerente”. (LAURENTI; BARROS, 2000). Assim sendo, a personalidade foi um ponto de intercessão entre identidade, pessoa e indivíduo, uma vez que, por meio dos estudos sobre ela, era possível entender “os modos como as disposições se apresentam organizadas no interior da ‘pessoa’, considerada aqui como indivíduo” (LOPES, 2002, p. 17).

A emergência de novas ciências sociais e as fortes críticas dirigidas ao “individualismo racional” do sujeito cartesiano (Hall, 1998) forneceram subsídios para uma nova concepção teórica da personalidade. Trata-se de uma perspectiva sociológica que localizou o indivíduo em processos grupais e normas coletivas que corroboram qualquer contrato entre sujeitos individuais. Ela desenvolveu, portanto, alternativas de como os indivíduos são formados subjetivamente por meio de sua associação e participação em relações sociais mais amplas e, inversamente, de como processos e estruturas são sustentados pelos papéis sociais que os indivíduos neles desempenham. (HALL, 1998, p. 24-25).

Segundo Dubar (2015), as bases da noção de identidade, no pensamento filosófico, podem ser encontradas em duas grandes correntes, a saber: a essencialista e a nominalista. A primeira baseia-se na ideia das “essências”, aquilo que permanece no tempo, e a segunda atribui valor às nomeações, aos modos de identificação que variam historicamente.

O essencialismo permeou o pensamento ocidental, estruturado pelo cristianismo e pela filosofia grega, durante dois milênios e, nesse contexto, as identidades eram pensadas a partir da noção do sujeito cartesiano, logo, eram fixas e inalteráveis. A própria etimologia da palavra ratifica esse aspecto inabalável da

identidade, já que, originária do latim, a palavra vem de *idem* que quer dizer “aquilo que permanece o mesmo ao longo do tempo.” (DUBAR, 2015, p. 337).

De acordo com Dubar (2006), Parmênides foi o primeiro a teorizar sobre a crença nas “essências” e, em seus postulados, ele refletia sobre a mesmidade garantida na identidade dos seres empíricos, a despeito das mudanças pelas quais esses pudessem passar. Basicamente, o que se verifica no pensamento de Parmênides é a permanência no tempo e a mudança como algo excluída do Ser. Trata-se do sujeito do Iluminismo, totalmente centrado, unificado, racional e que, ao nascer, dotava-se de um núcleo interior que ia se desenvolvendo, mas cuja essência permanecia a mesma, ao longo da existência do indivíduo. “Seu centro essencial era sua identidade como pessoa.” (SANTOS, 2010, p. 28).

Outra leitura da perspectiva essencialista pode ser verificada nas proposições de Greuel (1994), que refletiu sobre Platão e Friedrich Schiller acerca da teoria do belo e a estética dos sentidos, por meio da distinção entre as coisas visíveis e a ideia de uma dada coisa, deixando evidente a lógica que permeia o pensamento essencialista. Segundo esse autor, nossos órgãos de percepção nos possibilitam apreender uma realidade sobre as coisas que se apresentam inconstantes, uma vez que aquilo que nos é visível está sujeito à constante alteração. No caso da ideia de uma dada coisa, esta não sofre alteração alguma, por isso, é essencial. A ideia é, portanto, aquilo que perdura, sem ser modificado, por isto, é.

Na lógica do essencialismo, as ideias valem por si só. Tal posicionamento reflete o pensamento de Platão sobre a essência, a qual não se pode conhecer pelos sentidos, mas somente pelo espírito. De maneira diferente, mas também enfatizando o caráter da invisibilidade da essência, Aristóteles a coloca como condição de existência:

[...] convém notar que, já nessa sucinta caracterização da essência como ente primeiro, surgem alguns dos seus traços preponderantes. Em primeiro lugar, pois, na ordem do tempo, nenhum outro ente pode vir a ser antes dela, pela simples razão de que, não sendo capaz de subsistir por si, tampouco é capaz de ser sem encontrar-se em uma essência. (p. 24).

Em Descartes, também subsiste o pensamento de que o homem possui ideias inatas, não inventadas por ele, mas algo dado. Assim descreve Franco:

Elas subsistem no nosso ser, em algum lugar profundo da nossa mente, e somos nós que temos liberdade de pensá-las ou não. Representam as essências verdadeiras, imutáveis e eternas, razão pela qual servem de fundamento a todo o saber científico. Este inatismo traduz a profunda

confiança que Descartes tem na razão e desconfiança no saber vindo dos sentidos. A razão é fonte de todo o conhecimento seguro e verdadeiro, faculdade universalmente partilhada, a razão ou bom senso é aquilo que define o homem como homem, o que o distingue dos outros animais. (FRANCO, 2019, p. 69).

Ao discordar da tese das ideias natas, Hume enfatiza que é na experiência que o homem se torna conhecedor de algo. A experiência possibilita ao homem ter impressões e ideias, sendo a primeira aquela que irá possibilitar a existência da segunda. Ou seja, as ideias são oriundas das impressões e não o contrário. Dessa forma, ressalta Franco (2019), a impressão sensível é necessária para que se tenha ideias.

Nessa discussão, verifica-se o posicionamento de Kant que identifica nas sensações empíricas a matéria prima para o entendimento da nossa estrutura de conhecimento. Para ele, o ato de conhecer está na relação com os objetos e em como somos imediatamente conduzidos a eles. Essa condução ao objeto, Kant irá chamar de intuição e esta apenas terá lugar se houver receptividade/sensibilidade para sermos afetados pelos objetos. (FRANCO, 2019).

Esses diferentes pensamentos marcaram um importante debate no âmbito da filosofia com reflexos diretos nas discussões sobre identidade que se apresenta com dois sentidos filosóficos bem distintos: um deles ligado aos fenômenos sem qualquer relação científica, ideia prevalente até o século XIX, e o outro relacionado à consciência e derivado da moral.

Uma ruptura com o idealismo, que defendia a impossibilidade de se conhecer a consciência e o espírito a partir do exterior, possibilitou que ela deixasse de ser considerada como uma substância, a consciência (principalmente moral) não é mais reduzida a uma espécie de atributo da natureza, imutável e misteriosa, inata e de origem divina (DUBAR, 2015).

A consciência passa a se tornar histórica, dependente de seu contexto e de suas manifestações, principalmente da linguagem. Pode-se constituir a identidade pessoal como objeto das ciências humanas, mas com a condição de poder inscrevê-la em um contexto histórico, estudá-la a partir de seus atos. (DUBAR, 2015).

A ênfase no homem como um ser que se constitui ao mesmo tempo corpo e consciência indica, portanto, um novo olhar para a questão da identidade que, nesse contexto, indica a especificidade do eu. Maheirie (2002), apoiando-se na ontologia sartreana para a concepção de sujeito, ressalta que toda consciência é desprovida de

conteúdo por ser sempre consciência de algo. Nessa lógica, a consciência estará para um objeto que assume a objetividade e que possibilita que a relação aconteça. Para a autora, com essa proposta, Sartre parece ter buscado romper com o paradigma cartesiano que enfatizava a correspondência entre o existir e o pensar e, a partir daí, romper também com algumas dicotomias, tais como a da razão e da emoção, colocando assim, a consciência no patamar da existência. Ainda segundo a autora, afetividade, imaginação, percepção, reflexão, tudo são consciências, cada qual com sua especificidade.

Sendo corpo e consciência, ao mesmo tempo, o sujeito é objetividade (pois é corpo) e subjetividade (pois é consciência), não podendo ser reduzido a nenhuma destas duas dimensões. O Eu, ou a identidade, ou a especificidade do sujeito, aparece como produto das relações do corpo e da consciência com o mundo, consequência da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social. (MAHEIRIE, 2002, p. 35).

Freud também contestou a lógica cartesiana do “penso, logo existo” ao evidenciar a importância do inconsciente na atuação do sujeito. Dessa forma, ele rompeu com o conceito de identidade tal qual considerado na razão clássica (DINIZ, 2008).

Em sua teorização, Hall (1986) elenca cinco rupturas que marcam o minar da completude do sujeito clássico, sendo as tradições do pensamento marxista, que versaram sobre a forma como os homens fazem a história, uma delas.

Para Hall (2006), a descoberta do inconsciente por Freud foi o segundo descentramento no pensamento ocidental do século XX, uma vez que a sua teoria evidenciou que “nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente” (p. 36), o que impactou fortemente a lógica do sujeito cognoscente.

O terceiro descentramento refere-se à língua que, para Saussure, não é um sistema individual, mas sim um sistema social. Logo, a fala, como expressão da língua, apresenta um significado instável que não se conforma de sentido do próprio sujeito. Foram muitas as questões surgidas no final do século XX e início do século XXI que trouxeram dúvidas para o homem, sendo a língua uma delas. Segundo Castro (2007, p. 136), “sendo o homem sujeito histórico e social, este não pode se apropriar de um instrumento linguístico sob uma forma fixa, padrão sem nenhuma flexibilidade...”, até porque, a língua apenas existe porque existem homens para falar. A autora aborda a questão da identidade linguística e ressalta o cunho político da



língua, viva e ativa. Tal aspecto, trazido por Saussure, põe em xeque a ideia de língua única, a fixação de identidades nacionais representadas por símbolos, mitos fundadores.

O poder disciplinar, teorizado por Foucault, foi o quarto descentramento elencado por Hall (2008). Trata-se de um novo tipo de poder emanado pelas novas instituições que o usam para manter um rígido controle sobre as pessoas, nas suas diferentes dimensões. São as escolas, os quartéis, os hospitais, as prisões, dentre outras instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que têm como finalidade a disciplina e o controle das populações modernas.

A quinta ruptura é atribuída ao movimento feminista que, segundo Hall (2008), desestabilizou setores sedimentados da sociedade. Grupos minoritários da sociedade, tais como, mulheres, negros, gays, lésbicas, dentre outros, aliaram-se para lutar pela afirmação de suas identidades, diferentes daquelas padronizadas anteriormente.

Na perspectiva nominalista, também chamada existencialista, “não existem essências ou existências contingente. Recusa-se a considerar que existam pertencas essenciais e, por isso, não existem diferenças específicas a priori e permanentes entre os indivíduos.” (DUBAR, 2006, p. 9). Contrapondo-se ao essencialismo, essa corrente apoia-se na ideia dos modos de identificação que podem variar na história do indivíduo e, nessa lógica, há identificações que são atribuídas pelos outros e há identificações que são requeridas por si mesmo. Basicamente, ao indivíduo cabe ou aceitar ou recusar aquilo que lhe é atribuído.

O existencialismo se pauta no sujeito que pensa, age, sente, em sua liberdade individual. Isso se coaduna com a ontologia sartreana sobre a concepção do sujeito que enfatiza “o homem como um ser que se constitui ao mesmo tempo corpo e consciência.” (MAHEIRIE, 2002, p. 32). Ao trabalhar com a noção de consciência, Sartre rompe com o paradigma cartesiano e enfatiza a objetividade da relação corpo e consciência.

Maheirie (2002) explica que o sujeito materializado no corpo é objetividade e sua consciência é a subjetividade, alertando que não há reducionismos a nenhuma das dimensões. Sendo assim, a relação corpo e consciência no mundo significa uma relação dialética entre objetividade e subjetividade inserida em um contexto. Como fruto disso encontra-se a identidade, aquilo que torna o sujeito específico.

Dubar (2006) situa na história a origem dessa concepção, oposta ao essencialismo, a partir de Heráclito que escreveu: “Não se pode tomar banho duas vezes no mesmo rio”, e ainda, “tudo flui”. Verifica-se nessas frases um contraponto à essência eterna.

Não há essências eternas. Tudo é submetido a mudança. A identidade de qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado. Quais são então, neste caso, as categorias que permitem saber alguma coisa sobre estes seres empíricos em constante mutação? São as palavras, os nomes que dependem do sistema de palavras em uso, servindo num determinado contexto, para as nomear. São os modos de identificação, historicamente variáveis. Esta corrente denominar-se-á nominalista, por oposição a essencialista. (DUBAR, 2006, p. 8).

Santos (2010) considera que essa forma de pensar a identidade na relação com o contexto e como algo em constante mudança abre caminhos para que se questione e se conteste a própria identidade. Em razão disso, novas teorias sobre construção e manipulação da identidade foram construídas.

### 3.1.2 A emergência do “eu”

A identidade como categoria puramente objetiva perde espaço para um movimento de emergência do Eu como processo psicossocial, no qual o Eu irá suportar a “identidade de si”, que se constrói historicamente, e que é, de alguma forma, reconhecida pelos outros. Dubar (2015) aponta um paradoxo presente nessa noção que apregoa um elemento invariável, mas que depende do reconhecimento do outro.

O século XX marca, portanto, um período no qual a consciência ou, mais precisamente, o seu processo reflexivo, se torna um tema central na psicologia, despertando a atenção de estudiosos de diferentes linhas de pensamento. A literatura científica internacional aborda essa questão no contexto dos estudos do *self*, tendo como um dos objetivos analisar aspectos da personalidade em consonância com o contexto social. Tratava-se de uma perspectiva que combinava um olhar da psicologia do desenvolvimento, já existente, com o olhar da psicologia social, uma área em emergência. (SOUZA e GOMES, 2005).

A teorização psicológica acerca das questões do *self* podem ser divididas em dois blocos, sendo o primeiro relativo à “formação de uma ideia psicológica do *self*”,

compreendido entre o século XVIII e meados da década de 1950, período a partir do qual o *self* se estabelece como fenômeno central nas teorias psicológicas. No segundo bloco, estão presentes os achados basilares do *self* na investigação psicológica, com especial ênfase na concepção de *self* como resultado da interação entre indivíduo e o meio.

Um dos pilares da pesquisa contemporânea sobre o *self* foi fornecido por William James, quem primeiro sistematizou esse conceito em sua obra sobre o senso de identidade e a configuração da autoestima, na qual ele afirmou o empirismo do *self* representado por três aspectos: o *self* material, o *self* social e o *self* espiritual. Ele enfatiza, então, a pluralidade dos papéis que o Eu desempenha e faz um contraponto à ideia do Eu permanente. “Cada um de nós, durante a mesma jornada, desempenha vários papéis que mudam ao longo de nossa vida.” (DUBAR, 2015, p. 341).

Uma das premissas do pensamento de William James é o corpo como base fundamental do ente biológico, ou seja, o lugar de subsistência do “eu”, capaz de possibilitar a um organismo vivo as condições de sua existência. Esse corpo é finito e “ao mesmo tempo mantém uma identidade e transforma-se, desde o desenvolvimento embrionário até os últimos momentos da vida.” (DENTELLO, 2009, p. 17). O “eu” material consiste, portanto, nas condições objetivas que suportarão a existência do indivíduo no aspecto físico.

O “eu” social se define como o reconhecimento dos outros sobre si. A identidade, nesse caso, depende da aprovação e das críticas que lhe são dirigidas pelo outro. “Ser ignorado por pessoas que se reconhecem como importantes, por exemplo, reduz o indivíduo à condição de coisa.” (DENTELLO, 2009, p. 19). Essa concepção de “eu” social em James apregoa a existência de diferentes “eus” em uma mesma pessoa, seja porque em cada contexto em que o indivíduo está inserido ele é diferente, seja porque cada pessoa com quem esse indivíduo se relaciona carrega uma imagem dele e isto é um dos elementos fundantes da identidade.

Já o “eu” espiritual refere-se a “todas as faculdades ou disposições psíquicas do indivíduo, funcionando como o centro da ação e da adaptação.” (SOUZA; GOMES, 2005). Seria uma espécie de ente interior, subjetivo, que traz consigo um caráter reflexivo que se volta para o pensar da própria condição do indivíduo, possibilitando, dessa maneira, a autopercepção de si para além do que os outros pensam sobre si.

Há ainda o ego puro nas proposições de James, considerado como princípio de identidade pessoal que reconhece os diferentes “eus, uma espécie de agente

substancial que materializa os fenômenos psíquicos que não existem ser um agente que lhes dê concretude.” (SOUZA e GOMES, 2005, p. 81). Ao teorizar sobre o ego puro, James apoiou-se em teorias que discutiram o princípio da identidade pessoal sob o ponto de vista metafísico, mas ele não as incorporou em seu estudo, certamente, pelo fato de elas contemplarem uma acepção de objetos que podem ser investigados de forma empírica.

A abordagem de Charles Horton Cooley sobre o *self* também foi considerada como um dos pilares da investigação contemporânea. Ele apresenta uma concepção de *self* que busca compreender como aspectos psicológicos e sociais influenciam a percepção de si. Sua teoria, *Looking-glass self*, faz uma analogia com a situação na qual alguém que se olha no espelho, diante de sua imagem, reflete sobre como é visto por outros, sobre o que os outros pensam de si, e isto evoca emocionalmente o que Cooley chamou de “*A self-feeling*”, um sentimento que influencia a identidade da pessoa e, em consequência, seu agir. (JONES, 2015).

O *self* social em Cooley refere-se a uma ideia ou ideias oriundas das relações, interações vivenciadas e que são apropriadas pela mente como sendo próprias, em uma espécie de *self* refletido. Souza e Gomes (2005, p. 81) definem esse movimento como um mecanismo “que nos faz ver a nós mesmos como os outros nos veem”.

Diante do espelho, o eu “descobre tanto aquilo que é aos olhos dos outros, como diante de um espelho de si. O processo também é individual, pois o eu não é estático, dado de uma vez por todas, nem passivo ou determinado pelos outros.” (DUBAR, 2015, p. 342). Essa colocação clarifica duas ideias presentes na noção de *self* de Cooley, sendo uma que emerge da comunicação, das interações sociais e outra que se refere ao que o “eu” apreende sobre si e, segundo Jones (2015), ambas possuem um forte impacto sobre a percepção de si.

Outra grande contribuição para a teoria do *self* foi dada por Georges-Herbert Mead, por meio da descrição do *self* social que enfatiza a linguagem gestual como elemento fundamental na constituição social do *self*. Para esse autor, a conversação de gestos, “situação na qual o ato de um *self* torna-se estímulo para uma resposta dada por outro *self*” (SOUZA; GOMES, 2005, p. 82) funciona como um mecanismo de apropriação da atitude do outro como sendo própria.

A tese de Mead defende que todo comportamento tem algo que lhe impulsiona e isto é interno e próprio. Assim, ele retira do exterior a subordinação de sua capacidade de agir. Essa perspectiva que valora, em demasia, o exterior sai de cena

na teoria de Mead em detrimento da valorização da singularidade do sujeito que o torna agente de suas intenções em relação ao objeto e a si mesmo. (SOUZA, 2006).

Sendo assim, a comunicação por gestos tem preponderância na validação intersubjetiva de sinais, símbolos e outros códigos que vem à tona na conversação e que são instaurados como parte da conduta social. Os gestos seriam, então, fundamentais para a constituição social do *self*, assim como a segunda pessoa que se faz necessária para qualquer autorreferência. (SOUZA, 2011).

O que Mead (1934) buscou enfatizar, em seus próprios termos, foi a pré-existência temporal e lógica do processo social para o indivíduo consciente de si que cresce nele. A conversação de gestos é uma parte do processo social e não algo que o indivíduo sozinho torna possível. O desenvolvimento da linguagem, especialmente o símbolo significante (*significant symbol*), tornou possível para o indivíduo controlar essa situação social dos outros indivíduos, e de se ajustar antecipadamente a ela. Tal conduta, por sua vez, produz uma mudança na situação social que é novamente refletida no que Mead (1934) denomina o “mim”. (SOUZA; GOMES, 2005, p. 82).

A teoria do *Self* de Mead evidencia a dimensão psicossocial da emergência do si, na qual as relações, materializadas por meio da comunicação gestual, entre o “eu” e os outros é fundamental. A identidade, enquanto consciência de si, é, portanto, produto de interações mútuas que favorecem múltiplas e recíprocas identificações. No cotidiano das relações, muitos papéis de pessoas próximas são assumidos, como, por exemplo, “ler o jornal com o papai, cozinhar como a mamãe etc.”, de forma que tais papéis, em um primeiro momento, definirão o “eu”. Depois, o “eu” é quem irá assumir-se como identificado ou não com esses papéis. O fato é que, na perspectiva de Mead, são os outros quem fornecem as primeiras identidades (DUBAR, 2015, p. 342) em um processo mediado pela linguagem.

Embora as contribuições de Mead tenham sido significativas no campo da psicologia, Souza (2011, p. 377) considera ter havido um apagamento de seus achados por intelectuais de sua época, na psicologia social. E isso favoreceu, inclusive, “a ausência de traduções brasileiras de textos originais de George Mead.”

Habermas foi um dos intelectuais contemporâneos que reconheceu a contribuição da concepção de *self* de Mead para a compreensão do desenvolvimento individual da identidade. Ele ressalta, como ponto alto da teoria Meadiana, a relação que se estabelece entre estrutura de papéis, formação da consciência e obtenção de autonomia de indivíduos, diferenciando-se, por exemplo, da proposição de Hegel cuja

individuação depende do movimento de subjetivação do espírito, logo, um movimento de dentro para fora. (SOUZA, 2006).

Assim como Habermas, autores como “Goffman, Blumer, Berger e Luckmann, Scheibe, Marx e Hillix, Ciampa, Sass, dentre outros” (SOUZA, 2006, p. 11) deixam evidentes a importância e a atualidade da obra de Mead para estudos do *self* na contemporaneidade.

### 3.1.3 Diferentes concepções de identidade

Claude Dubar (2015, p. 336) considera que o conceito de identidade tem muitas definições que nem sempre são postas de maneira clara e objetiva, o que as leva a estar “no centro de vários paradoxos e polêmicas que se tornam necessários conhecer e compreender antes de decidir quanto à legitimidade de seus diferentes empregos”. Tal questão contribui para que haja um intenso debate teórico-conceitual em torno de suas diferentes concepções.

A consolidação do conceito de identidade se deu por volta dos anos 1960, conforme destaca Zanatta (2010), mas seu desenvolvimento enquanto objeto de investigação no âmbito das Ciências Sociais, é mais recente. Sabe-se da antiguidade das discussões sobre esse tema, conforme pontuado anteriormente, no entanto, o molde das reflexões na atualidade são diferentes, até porque, em tempos passados, nas comunidades tradicionais, não se considerava a individualidade e/ou as particularidades do indivíduo, sendo esses aspectos fruto de tempos modernos que trazem consigo questionamentos sobre questões de identidade.

Mesmo que a identidade seja uma temática que tem sido abordada em diferentes disciplinas e correntes de pensamento e que sempre esteve presente nas reflexões teóricas de todos os tempos, é no século XX que o seu uso se populariza por influência das publicações *The Lonely Crowd* de Riesman et al. em 1950, e *Identity and Anxiety* de Stein et al., em 1960. Em relação ao seu uso nas Ciências Sociais, Brandão (1996) considera que é mais recente o momento em que o conceito passou a ser convocado com frequência em debates e escritos de sociólogos e antropólogos.

Nesse contexto, tem expressividade o seminário de Toulouse, realizado no ano de 1970, em que pensadores de diferentes áreas de conhecimento, dentre as quais,

a psicologia, a sociologia, a antropologia, “buscaram refletir não só sobre as dificuldades do conceito de identidade, mas também sobre as implicações ideológicas e intelectuais, individuais e coletivas a que o conceito se refere” (MEDEIRO, 2002, p. 80). Um dos aspectos que parece ser comum nessas discussões relaciona-se à polissemia do termo (MEDEIRO, 2002; BERLATTO, 2009; PAIM, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2016), o que torna a sua definição *a priori* uma necessidade.

Para Medeiro (2002), o seu uso na Sociologia tem se dado, muitas vezes, sem o devido rigor nas construções teóricas. Ao reconhecer que o conceito de identidade traz consigo diferentes significados, as análises em torno dele se mostram mais complexas e demandam aproximações interdisciplinares. “Isso significa procurar as raízes do conceito na fenomenologia e na psicologia social e reconstruí-la na sociologia.” (MEDEIRO, 2002, p. 80).

A complexidade do termo é abordada por Oliveira (2000) que refletiu sobre os (des)caminhos da identidade para se referir, de maneira metafórica, à ambiguidade do termo. Esses “(des)caminhos” relacionam-se às palavras “caminhos” e “descaminhos” e essa foi uma maneira de enfatizar a importância de o estudioso encontrar um ponto estratégico, que faça oposição ao ponto cego, de onde possa melhor fixar sua atenção na tentativa de elucidar a identidade. Por meio dessa reflexão, o autor faz um paralelo com o espelho do retrovisor do carro que não permite visualizar o objeto em sua totalidade, em razão do ponto cego. No caso da identidade, há algo que está escondido, escamoteado, não apenas ao olhar do homem na rua, mas também ao olhar apurado do sociólogo, do antropólogo e do cientista político.

A legitimidade da discussão sobre identidade é pontuada por Mendes (2002) que enfatiza a importância no cuidado para não cair no “psicologismo” ou no “sociologismo”, que seria a ênfase em demasia ou no aspecto individual ou no aspecto social.

A identidade é construída entre dois espaços: entre o singular e o plural, entre o espaço interno e o espaço externo, entre o espaço do ser e o espaço da ação, da defensiva e da ofensiva, da discriminação e da assimilação, da inserção e da marginalização. Para que esses dois movimentos se processem acreditamos ser necessário que o ator social adquira a dimensão de si, para que ele possa se impor ao outro. (MEDEIRO, 2002, p. 85).

Em muitas produções que teorizam sobre a identidade, verificam-se as dimensões pessoal e social na construção do conceito. Para Diniz-Pereira (2016), essas dimensões se interconectam na identidade, além do caráter dinâmico que o

conceito traz consigo. Berlatto (2009) considera que a construção da identidade se realiza no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações e suas escolhas. Esse autor ressalta, ainda, que a construção da identidade não é uma ilusão, uma vez que é dotada de eficácia social, produzindo, inclusive, efeitos sociais reais.

Berlatto (2009, p. 141), ao refletir sobre a construção teórica do conceito de identidade, considera-o como resultado de “diversas interações entre o indivíduo e o seu ambiente social, próximo ou distante”. Ao abordar, também, o conceito de identidade social, o autor salienta o conjunto de vinculações de um indivíduo em um sistema social e isto caracteriza sua identidade. Os indivíduos estão vinculados à sistemas etários, de classe, de nação, de raça, dentre outros, que os localizam e os referenciam.

As várias configurações de identidade habitam reflexões de teóricos da modernidade tais como Giddens, Habermas, Hall, Castells, dentre outros, que contribuíram de maneira significativa oferecendo, em suas proposições teóricas, chaves para a compreensão dos processos constitutivos da identidade.

É possível afirmar que há consenso entre diferentes autores acerca da antiguidade das discussões sobre a identidade (ZANATTA, 2010; PAIM, 2010; FORTES, 2013). No entanto, é importante ressaltar que as reflexões acerca desse conceito na atualidade seguem outros moldes. Uma das questões que parece marcar tais discussões é a relação entre identidade e modernidade. Deffaci e Oliveira (2015, p. 78), ao analisarem essa questão no século XX, em diferentes concepções teóricas, afirmam que a sua emergência é “consequência da decomposição do cenário construído na modernidade sustentado na filosofia do sujeito”.

A passagem do século XIX para o século XX é marcada pela necessidade de se repensar valores ocidentais em decorrência da fragmentação destes frente às críticas dirigidas às dimensões econômica, política e social, que colocam em xeque toda uma forma de ser e estar na sociedade, sustentada nos marcos teórico-filosóficos fundados no Iluminismo. (DEFFACCI e OLIVEIRA, 2015).

Do ser racional, autônomo e capaz de dirigir sua própria vida, ao individualismo, com a valorização em demasia do autodesenvolvimento individual, personificado na ideia do privado, de forma que tal privacidade passa a organizar e realizar os ditames da vida pública (MANCEBO, 2002). É nesse contexto que a reconstrução de um arcabouço teórico mais alargado, no campo das humanidades, capaz de absorver



processos sociais com contornos diferentes daqueles visualizados, até então, se torna um imperativo. (DEFFACI e OLIVEIRA, 2015).

Habermas considera a modernidade como um projeto inacabado, marcado pela ruptura com as tradições precedentes. Não se trata de um acontecimento em si, mas de uma sucessão de fatos que se reforçam e caracterizam esse processo. Ele situa a crise do paradigma teórico da modernidade no século XIX, tendo como pano de fundo a crítica marxista que se direcionou para as dimensões econômica, política e social e cujos impactos afetaram de maneira contundente os pilares do Iluminismo, na figura do sujeito cartesiano, ancorado no individualismo racional.

A perspectiva de Habermas reflete sobre a fragmentação da ordem social e a busca de unidade em um contexto em que as noções universais já não ofereciam sustentação aos aspectos subjetivos da existência humana.

Habermas empreende um mapeamento das construções teórico-filosóficas da primeira metade do século XX, certificando-se da incapacidade das mesmas em alimentar uma nova perspectiva que suficientemente restabelecesse a unidade abalada. Em comum a todas, permanece o fato de que estiveram presas a uma tentativa forçada de reconstruir o Sujeito por meio de uma crítica à Razão elaborada dentro da própria racionalidade condicionada a si mesma. (DEFFACI e OLIVEIRA, 2015, p. 79).

É nesse contexto que Habermas destaca o mundo da vida, “dimensão cotidiana por meio da qual os indivíduos interagem em determinada cultura” (DEFFACCI e OLIVEIRA, 2015, p. 79), como cenário de relação e construção de identidades no século XX. A linguagem ganha ênfase em sua teorização por possibilitar a integração e a autoafirmação, enquanto indivíduos, no mundo da vida. Os fundamentos da reflexão teórica de Habermas sobre identidade baseiam-se na relação entre processos de individuação e socialização, ambos estruturados pela linguagem, e pautados na busca por equilíbrio no desenvolvimento da relação entre indivíduo e sociedade. (SOUZA, 2006).

Lima (2012), ao buscar acepções de identidade na obra de Habermas, o que ele ressalta ser um grande desafio, pontua uma não definição direta do conceito de identidade em suas teorizações e evidencia inúmeras colocações que permitem compreender de que forma a identidade se configura como objeto de reflexão desse autor. Ao dizer, por exemplo, que a individuação é um processo linguisticamente mediado da socialização e, ao mesmo tempo, da constituição de uma história de vida

consciente de si mesma, Habermas ressalta a identidade humana como resultado da simultaneidade entre a socialização e a individuação.

Ao destacar a ideia de desenvolvimento da identidade humana em Habermas, Lima (2012) enfatiza: i) a “relação do sujeito com a realidade social concreta como também as questões simbólicas e intersubjetivas do sujeito com ele mesmo” (p. 255) e ii) um sistema de delimitação na formação do “eu” entre subjetividade e objetividade de uma natureza externa subjetiva, bem como entre normatividade da sociedade e intersubjetividade da linguagem. Com essas delimitações, a transcendência do “eu” se sobrepõe a sua subjetividade nas dimensões cognitiva, linguística e social.

Deffacci e Oliveira (2015, p. 80) consideram que Habermas, além de situar a problemática da identidade no século XX, oferece uma proposta para superação do problema, uma vez que “sua teoria parece não solapar as diferenças em vista da unidade, tampouco resgata a unidade apenas no âmbito do discurso, mas sim estende a reflexão para as lacunas sociais.”

Hall trabalha o conceito de identidade na relação com as transformações ocorridas na “modernidade tardia”, enfatizando o declínio das velhas identidades e o surgimento de novas. Sendo assim, conforme destaca Santinello (2011), o autor apresenta três concepções de identidade: i) sujeito do Iluminismo; ii) sujeito sociológico; e iii) sujeito pós-moderno.

A concepção de pessoa intrínseca ao sujeito do Iluminismo, “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2015, p. 11), cujo “centro” constituía em um núcleo interior que emergia em seu nascimento e com ele se desenvolvia, desdobrando-se na identidade da pessoa.

Referente ao sujeito sociológico, Hall (2015) ressalta que a sua identidade é formada na interação entre o “eu” e a sociedade, logo, formada na relação com outras pessoas por ele apreciadas. Trata-se de uma concepção interativa da identidade do eu.

No caso do sujeito pós-moderno, este é composto por várias identidades que são definidas historicamente e não biologicamente. Basicamente, não há identidade fixa, mas sim identidades que podem ser formadas, transformadas, que são, por vezes, contraditórias, não resolvidas. Ao relacionar identidade com “modernidade

tardia” ou “pós-moderno”, Hall (2015) evidencia o impacto das transformações da sociedade nas identidades dos sujeitos considerados, antes, integrados.

Giddens caracteriza a modernidade como um projeto de mundo amparado no conhecimento, na organização e no controle da sociedade e que traz consigo, como consequência, uma mudança radical no domínio do tempo e do espaço. Os tempos gastos no deslocamento por longos espaços diminuíram, além de ter havido uma flexibilização do espaço. Essa desconexão entre os elementos tempo e espaço contribuíram para que as ações humanas tivessem repercussão para além dos contextos globais e este é um dos fatores de impacto para o “eu” e para as identidades, uma vez que estas deixam de ser localizadas para se tornarem globais. (MOCELLIM, 2008).

Giddens rejeita a ideia simplista de que a autoidentidade é um problema da modernidade, em razão do individualismo ocidental. Para ele, tanto a questão da identidade quanto da individualidade sempre esteve posta, mesmo nas culturas tradicionais, pré-modernas. Por isso, é preciso explicar melhor a relação entre modernidade, modernidade tardia e identidade (MOCELLIM, 2008).

Em sua tratativa sobre a identidade, Giddens ressalta a ideia do “eu” como um projeto reflexivo de responsabilidade do próprio indivíduo em que estaria implicada a capacidade e a possibilidade de escolhas sobre o que se deve ou não fazer bem como a capacidade de refletir sobre a autoidentidade com vistas a reformular a forma de agir. Ele aponta, ainda, o corpo, a autobiografia e o controle do tempo como elementos fundamentais no processo de construção da identidade (MOCELLIM, 2008).

Ao trabalhar o conceito de identidade, Castells ressalta os significados e a experiência dos indivíduos como elementos fundantes de sua constituição. Ao verificar os tipos de identidade em sua proposição teórica, verifica-se que eles se constroem por meio de relações de poder, logo, estão interligados a um contexto. A identidade legitimadora, por exemplo, é uma apropriação das instituições dominantes para a disseminação e a racionalização do poder sobre outros atores sociais, a identidade de resistência é uma criação dos atores sociais que estão em desvantagem na lógica de dominação e a identidade de projeto que visa transformar a estrutura social por meio da redefinição de posições na sociedade. (SANTINELLO, 2011).

Ciampa (1984) é um dos nomes que aborda a identidade como categoria da psicologia social, compreendendo-a como algo em constante transformação. Para o

autor, o “tornar-se” contrapõe a fixidade do “ser” e evidencia um processo dinâmico que se materializa na história da autoprodução humana.

Ciampa (1984) discorre sobre a representação como importante elemento para a análise do processo identitário. Segundo ele, quando respondemos à pergunta “quem sou eu”, nossa resposta apresenta uma descrição narrativa do “eu” como um personagem. Dessa maneira, o autor considera que “todos nós -eu, você, as pessoas com quem convivemos -somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo”, sendo assim, a resposta ao “quem sou eu” reflete uma representação da identidade.

A partir do pressuposto de Ciampa (1984), a representação poderá ser o ponto de partida para a compreensão do processo de identificação. No entanto, ele ressalta que tanto o objeto da representação quanto a sua representação são fenômenos sociais, sem características de permanência. Sendo assim, não se pode isolar, de um lado, elementos de caracterização de um indivíduo e, do outro, a sua representação, pois “há como que uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado.” (CIAMPA, 1984, p. 65).

Em Ciampa, verifica-se, portanto, que identidade é movimento. No entanto, “uma vez que a identidade pressuposta é repostada pelos ritos sociais, passa a ser vista como algo dado e não como se dando.” (FARIA e SOUZA, 2011, p. 36). Nessa teoria, o que sustenta a mesmice é a reposição que consiste nas várias identidades que o indivíduo vai assumindo a cada momento e que denota algo dado. Ora sou pai, ora sou filho, ora sou professor. A cada momento que o indivíduo se apresenta, prevalece a ideia de “ser” e não de “estou sendo”. Não se imagina “estou sendo pai” e sim “sou pai”.

A relação entre identidade e contexto social, enfatizada em diferentes perspectivas teóricas, reflete a necessidade de sua sustentação. Para Fortes (2013), todo conceito apenas se sustenta quando se vincula em relação a um objeto específico que, nesta pesquisa, são as construções identitárias de professoras negras que formam professoras/es em cursos de Licenciatura em Física no Brasil.

#### **3.1.4 Como apreender a identidade empiricamente?**

Esta é uma questão posta por Dubar (2015, p. 347) na seguinte reflexão:

se a identidade não se reduz ao conjunto de papéis desempenhados ao longo da vida (uma vez que eles são distintos das relações com os papéis, dos modos de gestão dos mesmos, do lugar que ocupam o Si) e se ela não pode ser convertida a uma identidade eterna, única e imutável, então como apreendê-la empiricamente a partir de elementos biográficos não somente objetivos, mas, também, subjetivos?

E continua:

A identidade, não sendo uma essência, deve, portanto, ser um vetor, ao menos parcial, de coerência e de continuidade de si, e, portanto, provedor de sentido, tornando-se, assim, um tipo de regulador biográfico, de “modelo cognitivo”, permitindo compreender as relações entre as diferentes esferas de existência em transformação. (DUBAR, 2015, p. 348).

A partir dessa colocação, Dubar (2015) enfatiza a identidade como trajetória de mobilidade, ou seja, aquilo que não permite conferir a alguém uma definição única, incontestável e permanente, mas, ao contrário, possibilita reconhecer as muitas dimensões que compõem a pessoa.

Ao tomar como referência sociólogos de Chicago, Dubar (2015) ressalta os atos de atribuição e de reivindicação presentes na identidade, em que se verifica tanto uma posição objetiva, que tem a ver com um lugar que se ocupa na sociedade, pela atribuição que é dada por outrem, quanto uma posição subjetiva, que se relaciona ao reconhecimento de si, por si mesmo. Esse movimento presente no conceito possibilita visualizar sua multiplicidade, bem como a dimensão da transformação nele inculcado. E, nesse movimento, vale ressaltar não apenas as facetas que reforçam o caráter incerto e plural da identidade, mas, antes, o quanto essas “operações” impactam subjetividades, definições de si e histórias de si.

De acordo com Dubar (2015, p. 347), “as questões de identidade afetam a intimidade, os julgamentos sobre si, a própria autoestima”, comprometendo, igualmente, o psiquismo, as condições de seu equilíbrio, de sua saúde e felicidade. Sendo assim, as identidades não podem ter a mesma história, o mesmo trajeto, o mesmo resultado.

Nesse trânsito de sujeitos “unos” dotados de identidades “estáticas”, “homogêneas” para sujeitos plurais, com identidades heterogêneas, em um “colapso das incertezas e dos conceitos solidificados na sociedade moderna” (DINIZ, 2008), as questões das identidades se tornam foco de atenção pelo paradoxo que se instaura

em relação à mesmidade em um processo de mudança. É como Diniz (2008, p. 30) diz: “ainda as identidades aparentemente mais sedimentadas trazem intrinsecamente várias temporalidades, transformações e negociações, o que possibilita afirmar que identidades são identificações em curso”.

Referindo-se à identidade enquanto categoria, Lopes (2002) destaca suas possíveis adjetivações, tais como, identidade étnica, de gênero, juvenil, social, de classe, e a relação destas com a hegemonia do processo de ocidentalização que instaurou uma noção de subalternidade entre as culturas e grupos incluídos no seu desenvolvimento, de modo que, perguntar sobre a identidade é questionar referências hegemônicas.

Para esse autor, o grande desafio de interpretar a identidade está nas relações que vinculam a pessoa, o indivíduo e/o sujeito nos movimentos que permitem apreender seus registros, como manifestação de uma consciência de pertencimento, de motivações racionais de ação ou de constituição de lugares do humano, como experiência cultural. (LOPES, 2021).

Lopes (2002), ao discutir as questões da identidade, o faz no bojo da psicologia, e salienta a necessidade de reconhecer as “transformações que se operam processualmente no centro e na periferia da formação psíquica dos sujeitos” (p. 21), o que implica questionar, também, a forma de imbricação desses processos com as amplas estruturas que são determinantes nas condições sociais da própria formação psíquica, ou seja, as condições em que se materializam aquilo que os sujeitos pensam e refletem.

Outra questão de grande relevância apontada por Lopes (2002) refere-se à diversidade como zona de tensão na qual se dão as relações dialéticas de exclusão/inclusão e como elemento que move as metamorfoses da identidade que se dão, tanto o âmbito da consciência, quanto nos aspectos sociais. Esse ponto dialoga com a reflexão feita por Dubar (2015) sobre o processo identitário como sendo relacional e que se torna um problema quando as atribuições dirigidas à outrem são negativas, de forma a desvalorizar a pessoa em relação a vários quesitos, tais como, cor de pele, deficiência(s) ou qualquer outro traço.

É por isso que Erving Goffman trata a questão da identidade no âmbito dos estigmas, estabelecendo uma relação entre o “normal” e o “estigmatizado” a partir da qual se é possível compreender a constituição da identidade. Nessa perspectiva teórica (DUBAR, 2015), a identidade deve ser contextualizada, reportada às suas

condições de produção, conectada às interações nas quais aparece e às dinâmicas que ela gere. Nesse contexto, as trajetórias ganham sentido por trazerem elementos que possibilitam a compreensão do processo de construção identitária.

Em sua produção sobre trajetórias sociais e formas identitárias, Dubar (1997) traz alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos com o intuito de explicitar os usos empíricos da noção de identidade. Ao tomar como base as proposições de Kaufman, ele faz uma distinção entre dois universos que estão vinculados à palavra “identidade” no contexto das ciências sociais, sendo o primeiro, o processo identitário individual e o segundo os quadros sociais de identificação.

Para Dubar (1997), o processo identitário individual relaciona-se às produções biográficas, quando os indivíduos buscam dar conta de suas trajetórias, por meio de uma história. Trata-se de um processo em que a definição de si é reconstruída subjetivamente, denotando uma identidade biográfica ou identidade para si.

Partindo de igual premissa, Lima e Aguiar (2019) consideram que as configurações identitárias permeiam a trajetória de vida dos sujeitos porque se valem das mudanças, interações, experiências, para constituir histórias. Por meio do estudo de trajetórias de vida como método de compreensão da formação de identidades profissionais docentes, as autoras fizeram inúmeros apontamentos, dentre os quais, o alto grau de singularidade que o método “Histórias de Vida” propicia.

A vida, que se compõe de trajetória dos sujeitos, se destaca nesse processo de apreensão da identidade, ou, da forma como ela se configura, quando se toma como parâmetro os fenômenos sociais que se tornam reais quando compreendidos no contexto que o cerca. Dessa maneira, Dubar (1997) enfatiza a importância da análise dos processos interacionais, tendo em mente que mesmo aquilo que nos é próprio sofre interferências pelos sentidos oriundos da relação entre o Eu e o Outro.

Considerando a proposta deste estudo -compreender construções identitárias de professoras negras, formadoras de professoras/es de Física –, as relações Eu Outro se mostram bastante representativas, tendo em vista que o trabalho docente se constrói, principalmente, na relação com o outro. Neste estudo, contexto de vida e formação se apresentam como elementos que possibilitam a compreensão do ser professora, ou, mais precisamente, de como elas constroem suas identidades.

A dimensão da experiência no contexto da vida torna-se, portanto, objeto de produção de conhecimento e de interpretação da realidade (SILVIA e MAIA, 2010).

Nesse sentido, o diálogo com as categorias gênero e raça torna-se prioritário tendo em vista os sujeitos desta pesquisa.

### 3.2 O CONCEITO DE RAÇA

É importante ressaltar a relação do conceito de raça com a história de nosso país, marcada por uma configuração étnica que o tornou singular. Para Martins (2009, p. 84), “a imagem do Brasil foi e ainda é construída como um ícone da diferença”, fruto da mistura de diferentes povos que aqui se encontraram: o índio, habitante nativo, o escravo africano (negro), trazido para esta terra ainda no período colonial, e os colonizadores europeus.

A mestiçagem produzida nesse encontro de diferentes povos fez com que o Brasil fosse visto pelo olhar do estrangeiro como um grande laboratório racial que carecia de investigação para ser compreendido, pois diferia dos padrões presentes em sociedades europeias, consideradas como um ideal de civilização. Conforme destaca Martins (2009), qualquer nação que desejasse alcançar certo nível de civilidade e progresso deveria ostentar o selo de “pureza”, que pressupunha a superioridade de uma raça. Dentro dessa lógica, o Brasil estaria em apuros, pois bastava olhar para o seu povo para constatar que estava longe de preencher os requisitos da almejada pureza racial.

Em um primeiro momento, a imagem do negro integrado ao modelo econômico escravocrata era positiva (MARTINS, 2009). Porém, com o “fim” da escravidão e as transformações que se davam no seio da sociedade, já não havia espaço para os ex-escravos, tidos, então, como inúteis e perigosos. Nesse ambiente, travaram-se discussões em torno da questão racial, conseguindo, inclusive, intimidar os debates em curso sobre cidadania e empregabilidade da imensa mão-de-obra de ex-escravos disponível no mercado de trabalho. Priorizava-se a busca de soluções para o que se considerava um verdadeiro “nó nacional”: a constituição de uma nação de raças mistas, algo considerado inviável. (SCHWARCZ, 1996).

Foi oportuno para a ocasião, o desenvolvimento de teorias raciais que, apoiadas no discurso científico, contribuíram para o fortalecimento do ideário da divisão do mundo em raças e da superioridade de umas em detrimento de outras. Tais teorias, bastante adotadas no país, desde os anos de 1870, enfatizaram o quão



calamitoso seria a prática da miscigenação e que ela, inclusive, explicaria o atraso da constituição da nação. Os discursos produzidos por tais teorias seriam essenciais para forjar a imagem do negro como um elemento perigoso para a sociedade, adotando um modelo racial de cunho biológico. (MARTINS, 2009).

Cabe aqui um adendo sobre o fato de as diferenças terem sido, historicamente, adotadas para classificação e hierarquização dos povos, não sendo, portanto, um feito exclusivo da ciência predominante no século XIX e de seus intelectuais.

Schwarcz (1996) ressalta que a descoberta das diferenças entre os homens propiciou a criação de uma cartografia de termos e reações, contribuindo para o enquadramento de povos, grupos e indivíduos no decurso da história. A classificação de determinados povos como “bárbaros ou civilizados”, “inferiores ou superiores”, “livres ou escravos”, “cristãos ou pagãos” indica uma dicotomia presente nos alicerces da humanidade com vistas à divisão dos seres humanos. Tais hierarquias pareceram intrínsecas à maioria dos povos da Antiguidade (Moore, 2012) e se estendem até a atualidade.

Segundo Moore (2012), é possível identificar, na história da dominação greco-romana, antes desta se estender para fora da Europa, os fundamentos ideológicos de um princípio de pureza racial com base no sangue que irá justificar o sistema escravista na Antiguidade. Naquele contexto, condenava-se a mistura entre os povos em razão do caráter destrutivo e degenerante da mestiçagem, incompatível com a sustentação do Império e os “bárbaros”, incluídos aqui todo e qualquer estrangeiro, inclusive aquele proveniente de populações vizinhas compostas por maioria branca europeia, eram exemplos de agente contaminador, o que justificava a sua escravização. Trata-se, portanto, de uma visão racializada, ainda que precoce, de gregos e romanos, que irá se robustecer à medida que se amplia a conquista e a colonização de partes da África do Norte e do Oriente Médio.

O surgimento das primeiras teorias sobre a escravidão está relacionado ao desenvolvimento do sistema escravista na Antiguidade e assim também as regulamentações que viriam a definir o papel do escravo naquela sociedade. As relações de poder apoiavam-se na premissa de que os gregos eram dotados das características e qualidades necessárias para o domínio do mundo, denotando a ideia de que o imperialismo grego seria não uma vontade dos homens, mas, antes, algo dado pela própria natureza, em razão de sua raça. Parte também dessa perspectiva os argumentos para o estatuto negativo do estrangeiro. (MOORE, 2012).

Ressalta-se ainda o fato de que tanto a natureza e a inteligência humanas como as qualidades e os defeitos morais do ser humano eram baseados em critérios puramente fenotípicos, de tal forma que a cor negra era tida como a marca dos covardes, enquanto a cor rosada enunciava boas disposições, denotando uma pretensa superioridade genética de certas raças sobre outras. (MOORE, 2012). Dessa maneira, a hostilidade e o medo à cor especificamente negra é um fenômeno francamente universal que se encontra nos mitos e nas culturas de praticamente todos os povos não negros.

Ao retomar o contexto do século XIX, auge das teorias raciais, destacaram-se três escolas que atuaram no sentido de evidenciar a inferioridade do negro e a necessidade de civilizá-lo nos moldes das sociedades europeias. A escola “etnológico biológica”, que teve como principal precursor Louis Agassiz que defendia o princípio da poligenia, ou seja, a criação das raças humanas por meio das mutações diferentes das espécies. A escola “histórica”, representada pelo conde Arthur de Gobineau e Le Bon, que trabalhava com as máximas de Darwin, porém enfatizando a antiguidade na formação das raças, de tal modo que seria possível estudá-las como uma realidade ontológica. Ele relacionou as diferenças sociais entre negros e brancos à inferioridade biológica do africano, sendo necessário civilizá-los nos moldes organizacionais brancos para superar tal desigualdade. E, por fim, o “darwinismo social”, cujos adeptos defenderam a superioridade da raça ariana, sendo esse pensamento o que mais impactou a intelectualidade brasileira. (RODRIGUES, 2009).

Um importante intelectual brasileiro que constou do quadro de referências de base evolucionista foi Nina Rodrigues, médico, mulato e que muito assimilou as ideias eurocêntricas típicas de seu tempo. Por meio de seu pensamento, afirmava ser inegável a superioridade do branco em relação ao indígena e ao negro, além de abominar o cruzamento dessas diferentes raças. Conforme destaca Rodrigues (2009):

[...] a miscigenação entre raças em diferentes estágios de evolução resultaria em indivíduos desequilibrados, híbridos fisicamente, degenerados intelectualmente e com desvios comportamentais. A imagem da miscigenação constituía o ponto inicial para o entendimento da situação sócio-política do país. N. Rodrigues entre outros colocava-se a esse respeito com a certeza de que a condição de mistura seria funesta para o progresso da nação. (RODRIGUES, 2009, p. 90).

No estudo “Raça e controle social no pensamento de Nina Rodrigues”, Elisa Rodrigues (2009) faz uma síntese da relação entre as noções de raça e a política vigente à época na qual afirma que os pressupostos científicos fundamentados na biologia e na anatomia humana, áreas autorizadas a legislar sobre as questões raciais, atuavam como base de justificação, manutenção e implementação das desigualdades sociais. Sendo assim, “o conceito de raça, de acordo com o evolucionismo, funcionou como um catalisador de um processo histórico”, por meio do qual o seu uso implicou na representação negativa do negro e do mestiço, imbuída de juízos estigmatizantes, legitimados por abordagens científicas. (RODRIGUES, 2009, p. 99).

As crenças em que as doenças teriam vindo da África, que o nosso enfraquecimento biológico seria resultado da mistura racial ou mesmo a vinculação da questão da higiene à pobreza e à população mestiça e negra fortaleceram o princípio da eugenia como alternativa para se obter uma raça pura e forte. Foi Francis Galton, um cientista britânico que relacionava a capacidade humana exclusivamente à hereditariedade, quem cunhou o termo “eugenia”, no ano de 1883, sendo essa “uma espécie de prática avançada do darwinismo social.” (SCHWARCZ, 1996, p. 85). Nessa corrente de pensamento, retirava-se o foco do indivíduo para centrar-se no grupo e em suas potencialidades, ou não, e esse saber, inclusive, implicou em um tipo de ideal político ou diagnóstico sobre as raças de modo a favorecer a sua submissão ou eliminação daquelas ditas “inferiores”. (SCHWARCZ, 1996).

Enfim, as teorias raciais “tomaram força e forma conjuntamente com o debate sobre a abolição da escravidão, transformando-se em ‘teorias das diferenças’ na medida em que recriaram particularidades e transformaram em estrangeiros aqueles que há muito habitavam o país.” (SCHWARCZ, 1996, p. 97). É nesse sentido que Rodrigues (2009) ressalta o uso do conceito de raça na justificação da exploração da força de trabalho de negros e de mestiços já na sua condição de livres. No momento em que negros e mestiços são desqualificados biologicamente, tendo, inclusive, sua imagem atrelada a indivíduos preguiçosos, pouco produtores e de índole duvidosa, abre-se caminho para interferências no próprio processo de construção da cidadania desses sujeitos.

O fato é que, se antes a mestiçagem era vista com desconfiança e por isso foram arregimentados esforços no sentido de combatê-la, em um momento próximo,

ela deu lugar a um projeto de nação cujo principal objetivo seria a eliminação do negro da sociedade brasileira.

Ao analisar a mestiçagem no Brasil, Martins (2009) ressalta que ela foi um dos principais efeitos do discurso racializado que surgiu mediante a constatação da mistura em nossa população, além de surgir como resultado do jogo de forças políticas e sociais. Enquanto categoria de análise, a mestiçagem foi um recurso utilizado tanto para a positivação quanto para a negativação de certas raças, originando assim uma ambiguidade no discurso sobre o “ser mestiço”, uma vez que este tanto servia para denegrir quanto para exaltar o Brasil e seu povo. (MARTINS, 2009).

Essa ambiguidade presente no discurso em torno do “ser mestiço” precisou ser trabalhada para que fosse eficiente naquilo para o qual foi cunhado: ser a solução para o problema da mistura racial existente no Brasil. Pelo fato de não haver uma “raça”, no sentido como esse conceito foi entendido por muitos intelectuais no século XIX, era preciso atribuir à mistura das três raças um significado que daí resultasse na “verdadeira raça”. E, nesse ínterim, seria o mestiço o seu representante nacional.

O “elogio à mestiçagem” se deu na esperança que por esse processo o país se tornasse mais parecido com as civilizações, todas elas “brancas”! e Silvio Romero se apresentou como um dos idealizadores de tal proposta apostando que o mestiço podia ser o elo que faltava para definir o Brasil e o brasileiro. Tal qual Nina Rodrigues, Romero foi o representante e o principal articulador de uma “Escola”, que influenciou os debates na Escola de Direito do Recife, instituição definidora de um modelo legislativo que pretendia nortear uma ideia de sociedade e de indivíduo/cidadão no Brasil do século XIX. (MARTINS, 2009, p. 92).

E como se chegou ao conceito de raça após o estabelecimento do mestiço como expressão de nosso povo e a mestiçagem como discurso “oficial” no Brasil? O conceito de raça fundamentado na biologia e na antropologia, para as quais a espécie humana poderia ser dividida em subespécies e cuja divisão foi associada ao desenvolvimento diferenciado de valores morais, dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos, possibilitou a hierarquização entre as sociedades e populações humanas, como foi exposto anteriormente. (SCHWARCZ, 1996). No entanto, novas descobertas em torno das questões raciais começaram a pôr em xeque conhecimentos até então definidores da nova ordem social:

Os avanços do geneticismo, enquanto campo do conhecimento, vieram confirmando a inexistência de raças humanas desde sua dimensão biológica. Assim, da variabilidade física entre distintos indivíduos que formam a espécie humana, a partir da análise do DNA de cada qual, percebe-se que 95% são encontrados dentro de um mesmo grupo e apenas 5% são determinados intra-grupos. (PAIXÃO e CARVANO, 2008, p. 30).

A afirmação de que raça seria antes um mito social do que um fato biológico gerou inúmeras controvérsias e reações dentro da própria genética, na psicologia, na biologia, que alegavam imprecisão na afirmação de que não havia diferenças inatas entre grupos humanos e quanto à ausência de associações entre características psicológicas e dados biológicos (LIMA, 2011). Sobre esta questão, Paty (1999), em seu texto “Os discursos sobre as raças e a ciência”, argumentou que a afirmação acerca da desigualdade das raças é tão inaceitável como desprovida de sentido, além de denotar ainda, um pensamento racista.

O fato é que os novos estudos relativos às questões raciais contribuíram para o enfraquecimento das teorias que correlacionavam formas físicas, atributos de culturas e escalas hierárquicas entre os tipos humanos. Houve, assim, um forte movimento por parte de cientistas geneticistas, biólogos, sociólogos e antropólogos em banir o conceito de raça das ciências. (AGUIAR, 2007). O desejo era que essa ideia fosse apagada da face da terra e levasse consigo também o racismo existente na sociedade. (GUIMARÃES, 2008).

O que Schwarcz (1996) observou é que essa discussão perdeu o seu lugar na academia, mas isso não significou o esvaziamento da questão, uma vez que esse tema passou a compor os espaços de vivência cotidiana e a esfera das relações pessoais, fato que pode ser constatado a partir do uso de expressões e piadas que revelam como “raça” esteve ou está entre nós. Tal reflexão encontra eco nas análises de Guimarães (2008) que, ao refletir sobre o termo “raça”, alega que ele não desapareceu totalmente do discurso científico. As teorias em torno do conceito possibilitaram a hierarquização das populações humanas e ainda continuam respaldando posturas políticas insanas.

Tendo perdido seu espaço na biologia, o conceito permanece sendo utilizado pelas ciências sociais, que trata das identidades sociais. Segundo Guimarães (2008, p.2), “as raças são, cientificamente, uma construção social (...). São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços

fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas etc., pelo sangue”, denotando a ideia da identificação entre aqueles que compõem um grupo.

Também Aguiar (2007) trabalha com o conceito de raça na perspectiva sociológica, atribuindo-lhe uma conotação de construção social. Segundo esse autor, o conceito não se sustenta para as discussões sobre as diferenças que compõem a sociedade brasileira, no entanto, ele continua operando na vida social, inclusive em razão das associações que são feitas tomando como referência a cor ou a raça do indivíduo com significados simbólicos que elas possuem. O fato de uma pessoa receber tratamento diferenciado nos diversos espaços por onde transita, por ser branco ou negro, é um forte indício desta ligação entre o mundo social e o universo simbólico que lhe dá sentido e o significa.

Paixão e Carvano (2008), ao discorrerem sobre o termo raça, apontam sua efetiva persistência na sociedade a partir de dois vetores: o primeiro, fundamentado na permanência de ideologias racistas que insistem em atribuir aos indivíduos que possuem determinadas características fenotípicas ou aportes culturais diferentes estigmas que podem ser mentais, intelectuais, psicológicos, religiosos, estéticos e físicos. A outra perspectiva é a dos movimentos sociais que, ao resgatar o termo raça, buscaram recriar um ponto de vista racializado, porém, visando combater o racismo e suas consequências deletérias.

Tanto o Movimento Negro como pesquisadoras/es das questões raciais enfatizam o conteúdo social e político na composição do conceito de raça, “com toda a ressignificação que o mesmo recebeu dos próprios negros ao longo da nossa história” (GOMES, 2003, p. 78) e destacam a relevância dele para a compreensão das situações diferenciadas pelas quais passam os negros, dentre as quais os lugares ocupados por eles em nossa sociedade.

A ressignificação da raça foi essencial para visibilizar a condição da população negra no Brasil e esta foi a tônica do Movimento Negro, grande agente de contestação da ordem social vigente e denunciador do racismo. Para ele, importava recuperar a história do negro de forma a inculcar neste o orgulho de sua condição racial, de suas características físicas, contrariando o que antes era apregoado e que favorecia a negação de suas origens. (PINTO, 1993).

O Movimento Negro foi um garantidor à população negra do verdadeiro exercício da cidadania, pois o que se avistava era uma república de valores falhos conduzindo um projeto de cidadania inconclusa, cujos efeitos poderiam ser

claramente observados nas inúmeras manifestações de desigualdades sociais (SCHWARCZ e STARLING, 2015). Tratou-se de uma abordagem antirracista que reconhece que as iniquidades produzidas nas dinâmicas sociais se dão em razão da realidade das raças.

O conceito se colocou, portanto, como uma via de contestação e abriu possibilidades de atuação frente às inúmeras desigualdades que se estruturam na sociedade pelo viés da raça.

Nota-se, portanto, convergência na compreensão do conceito de raça como um constructo sociológico, fruto das relações dos diferentes indivíduos e a evidência, a partir das abordagens teóricas aqui utilizadas, do caráter hierarquizante do termo, bem como as implicações dele nas relações sociais estabelecidas em nossa sociedade. Conforme pontua Aguiar (2007), no contexto brasileiro, algumas hierarquias estão intimamente ligadas ao processo de formação das diferenças sociais, dentre as quais estão classe, raça e gênero. Se, para ele, raça/cor são conceitos essenciais para se pensar as hierarquias sociais, assim também se pode dizer de gênero.

### 3.3 O CONCEITO DE GÊNERO

A reflexão sobre o conceito de “gênero” realizar-se-á à luz dos debates que as estudiosas feministas e as teóricas de gênero realizam em torno do mesmo, enfatizando sua emergência, os usos e os limites desse conceito em diferentes teorias. Antes de adentrar nas questões específicas ao conceito, buscou-se discorrer, brevemente, sobre algumas considerações em torno dos termos “estudiosas feministas” e “teóricas de gênero”.

Zirbel (2007, p. 19), em seu trabalho “Estudos Feministas e Estudos de Gênero no Brasil: um debate”, caracteriza os estudos feministas como sendo aqueles envidados por pesquisadoras feministas no universo acadêmico e cujas pesquisas estão voltadas para as questões do feminismo. O ingresso de militantes feministas no contexto acadêmico é descrito pela autora como o ponto chave do início desses estudos. Organizadas em grupos, elas buscaram se dedicar à elaboração e à sistematização das teorias e práticas acumuladas pelo movimento, imprimindo nesse fazer “o compromisso com a transformação social e a afirmação das mulheres como sujeitos políticos e sujeitos do conhecimento.”

Para Louro (1997), o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos foi o de dar visibilidade aquela que fora ocultada.

A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito - inclusive como sujeito da Ciência. É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres. (LOURO, 1997, p. 17).

Destaca-se, então, como característica dos “estudos feministas”, o seu caráter político, presente tanto na forma quanto no conteúdo produzido por essas estudiosas que buscavam responder às questões ligadas às suas experiências de luta e às interrogações acerca de como mudar suas condições.

No que se refere aos “estudos de gênero”, Zirbel (2007) relaciona a criação desse campo de conhecimento à expansão e organização dos estudos feministas, a partir da criação de institutos, núcleos e grupos de pesquisa em meio aos quais formulou-se o conceito de gênero, cuja principal ideia girava em torno da construção sócio simbólica das relações humanas. As pesquisadoras de gênero se dedicam, pois, ao estudo dos sistemas culturais que dão significado às subjetividades e à compreensão das realidades empíricas diversas.

O grande número de pesquisas envolvidas com esse conceito contribuiu para a criação dos “estudos de gênero” como um campo próprio que se espalhou e se consolidou com rapidez no Brasil, sendo que o mesmo não pode ser percebido com os “estudos feministas” e os “estudos da mulher”. (ZIRBEL, 2007).

Sobre os “estudos da mulher” é importante destacar a sua relevância para as lutas das mulheres de maneira geral. É dele o mérito de transformar as questões das mulheres em um tema central. Se antes elas eram referidas de maneira esparsa, em caráter de exceção, em notas de rodapé, como desvio da regra masculina, com os “estudos da mulher”, informações sobre a realidade da mulher foram levantadas e estatísticas construídas, lacunas em registros oficiais foram apontadas e suas vozes, silenciosas e silenciadas, puderam informar a sua própria realidade. Talvez, por isso, esse campo tenha encontrado tanta resistência. (LOURO, 1997).

No final da década de 1980, parte significativa dos estudos sobre a mulher se fundiu aos “estudos de gênero”. O avanço da expansão dos “estudos de gênero” se deu, também, como resultado do investimento, em termos de esforço e organização,



de pesquisadoras e redes de apoio por elas tecidas. Mas, além dessa questão, destacam-se, ainda, a influência do antifeminismo e suas consequências no contexto acadêmico, a legitimidade das pesquisadoras nos espaços acadêmicos já que não era incomum serem colocadas sob suspeita em razão de sua proximidade com o objeto de pesquisa, além da própria pressão posta pelas agências financiadoras que estabeleciam critérios em torno das questões “o que é ciência”, “o que é pesquisa objetiva”, dentre outras, colocando as feministas em uma situação delicada. (ZIRBEL, 2007).

O conceito de gênero abriu espaço no universo acadêmico, atraiu mulheres que se interessavam em trabalhar com os temas abordados pelo feminismo, mas que, por algum motivo, se mantinham afastadas, além de ter sido mais bem aceito pelas agências financiadoras que passaram, inclusive, a alocar suas verbas em projetos de “gênero”. Se, por um lado, enfatizou-se a ideia de que para trabalhar com gênero não seria necessário ser feminista, por outro, fizeram-se críticas ao uso político do termo visto que cada vez mais mulheres descomprometidas com o feminismo adentravam o campo de “estudos de gênero”. “O problema está no uso do conceito de gênero fora do seu contexto de origem: as lutas das mulheres e do movimento feminista.” (ZIRBEL, 2007, p. 164).

Ao retornar à reflexão sobre o conceito, destaca-se o significado do termo “gênero” presente no dicionário da crítica feminista (MACEDO e AMARAL, 2005) que, no âmbito da periodização literária, remete-se aos gêneros poético, dramático, narrativo. Trata-se de um termo tomado de empréstimo da gramática, conforme destaca Soihet e Pedro (2007) e, nesse contexto, gênero é tido como uma forma de agrupar, classificar indivíduos, objetos, fenômenos, espécies, seja a partir de suas distinções ou das características que trazem em comum. (HOLANDA, 2008).

Na origem etimológica do termo, “gênero” vem do latim *genus*, e significa “nascimento”, “família”, “tipo”. Em sua origem grega, *genos* e *geneã*, faz alusão ao sexo, embora só tenha sido associado ao sexo biológico do indivíduo, enquanto sinônimo, por volta do século XV, passando-se os termos masculino e feminino a se tornarem especificações do gênero. (VELHO, 2011; STELLMANN, 2007).

Nas Ciências Sociais, o conceito de gênero apresenta outro sentido: significa “a distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e a dimensão biológica dos seres humanos.” (SOIHET e PEDRO 2007, p. 288) e chama atenção

para o fato de que muitos aspectos anteriormente tidos como naturais serem construções sociais que favorecem, inclusive, a invisibilização das mulheres.

O conceito de gênero insere-se em um contexto cuja historicidade justifica a sua construção e, como ponto de partida, adotar-se-á o século XVIII, cujo pensamento predominante à época sobre os sexos era o do modelo unissex que entendia que homens e mulheres possuíam órgãos iguais, sendo o da mulher invertido. Naquele contexto, ser mulher ou ser homem era uma condição social, já que o biológico não os determinava, afinal eram tidos como um ser único. (STELLMANN, 2007). No entanto, embora o corpo humano fosse um só, este era considerado na perspectiva do masculino; o modelo “mulher-como-homem” era aquele que imperava na medicina e na anatomia. (VELHO, 2011).

Laqueur (2001), em sua obra “Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud”, resgata a teoria sobre o modelo da identidade estrutural dos órgãos reprodutivos do homem e da mulher na qual se dizia que “as mulheres eram essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital -de perfeição -resultara na retenção interna das estruturas que no homem são visíveis na parte externa.” (LAQUEUR, p. 16, 2001).

Nesse modelo de unicidade sexual, não era a diferença sexual que justificava a hierarquia entre homens e mulheres e sim a ideia do homem como referência de perfeição (STELLMANN, 2007). E, assim, permanecia a crença de que “a humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele.” (BEAUVOIR, 1970, p. 10).

A existência de dois sexos passou a ser considerada, a partir do século XVIII, por meio da qual se viu um esforço por parte de estudiosos em basearem aquilo que insistiam ser as diferenças fundamentais entre os sexos. “Não só os sexos são diferentes, como são diferentes em todo aspecto concebível do corpo e da alma, em todo aspecto físico e moral.” (LAQUEUR, 2001, p. 17). Ressalta-se aqui o trabalho pioneiro da antropóloga Margareth Mead, datado de 1935, no qual ela propôs a diferenciação entre sexo e gênero, ao afirmar que o sexo é biológico, mas o comportamento sexual é uma construção social. (MACEDO e AMARAL, 2005).

Outra publicação que chamou a atenção para o fato de a diferença sexual não ser algo acidental foi a obra “Segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir (1971), cujo bordão “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” melhor representa as proposições da autora. Considera-se que Beauvoir abriu caminho para o estabelecimento da

categoria gênero, sobretudo, para as feministas anglo-saxãs. (MACEDO e AMARAL, 2005).

É importante destacar que tais mudanças em torno da distinção entre os sexos estiveram atreladas a um contexto de diferentes transformações, como as de ordem epistemológica, impulsionadas pela revolução científica difundida por Bacon, Descartes, dentre outros, que favoreceu, inclusive, um rompimento com a forma de conhecimento de mundo vigente. Nesse período, ganha corpo também as lutas travadas entre homens e mulheres, entre movimentos feministas e antifeministas que, especialmente no século XIX, disputaram poder e posição na esfera pública. (VELHO, 2011).

Novos espaços público-privados surgiram decorrentes dos ideários da Revolução Francesa que teve como uma de suas consequências a participação da mulher no trabalho produtivo. As reivindicações feministas saem do terreno teórico e estas, apoiadas por fundamentos econômicos, empenham-se por sua emancipação (VELHO, 2011). Tal movimentação provocou, além da agressividade de seus adversários, o surgimento de ideais antifeministas que pregavam a volta da mulher para o seio da família. Naquele momento, “a burguesia apega-se à velha moral que vê, na solidez da família, a garantia da propriedade privada: exige a presença da mulher no lar.” (BEAUVOIR, 1970, p. 17).

Para dar fundamento às demandas antifeministas, buscou-se provar a inferioridade da mulher apoiando-se não somente na religião, filosofia ou teologia, mas também na biologia, na psicologia experimental, dentre outras áreas de conhecimento (BEAUVOIR, 1970). Daí surgiram estudos que afirmavam a reduzida capacidade intelectual da mulher por ela ter supostamente um crânio menor que o do homem e, disso, decorreram as justificativas em torno de sua incapacidade de participar dos domínios do governo, comércio, educação, ciência. (STELLMANN, 2007).

Embora o discurso feminista refutasse os argumentos em torno da inferioridade da mulher, as descobertas empreendidas pelas diferentes áreas do conhecimento, por atender aos interesses da burguesia que precisava justificar a desigualdade entre homens e mulheres, surgiam cada vez mais de forma a reafirmar e consolidar essa diferença.

Ao final do século XIX e início do século XX, a noção de sexo como um sistema binário havia se fundamentado e alguns preceitos sociais passaram a balizar os espaços ocupados pelos homens e mulheres. Como descreve Sttelmann (2007, p.

16), “homens e mulheres passaram a viver cada vez mais em mundos diferentes”. O papel da dona de casa era considerado essencial para a conservação das famílias e à perpetuação das sociedades, sendo a dedicação ao lar e à família algo natural à condição feminina, assim como a maternidade, entendida como suprema realização da mulher. Os homens, por sua vez, eram os provedores do lar, cabendo-lhes se ocupar das funções oriundas do espaço público. (GONÇALVES, 2006).

É, portanto, das diferenças biológicas que surge a ideia de diferença de gênero, sendo este termo, até então, considerado sinônimo de sexo. Nesse âmbito, “psicólogos, junto com outros cientistas comportamentais e sociais começaram a estudar sobre a natureza do homem e da mulher, o valor funcional do sistema de papéis sexuais e a relação entre os sexos de forma detalhada.” (STELLMANN, 2007, p. 16).

O termo gênero foi cunhado pelo psicanalista estadunidense Robert Stoller, no Congresso Psicanalítico Internacional em Estocolmo, no ano de 1963. Na visão de Stoller, o conceito de identidade de gênero deveria apontar a diferença entre natureza e cultura, por meio do qual sexo estaria vinculado à biologia, portanto, à natureza, e gênero à cultura. “O produto do trabalho da cultura sobre a biologia era a pessoa marcada por gênero, um homem ou uma mulher.” (PISCITELLI, 2009, p. 124).

Ressalta-se, porém, que foi a partir do pensamento feminista que as formulações sobre gênero tiveram impacto na teoria social. Scott (1995) sugere que a aparição inicial do termo se deu entre as feministas americanas que queriam dar ênfase ao caráter essencialmente social das distinções baseadas no sexo.

No final da década de 1970, um grupo de pesquisadoras anglo-saxãs utilizou o conceito de gênero em um ato de rejeição ao determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo ou diferença sexual, visando evidenciar o caráter social das distinções baseadas no sexo. O conceito, então, além de demonstrar que a discriminação vivenciada pelas mulheres não era proveniente de uma incapacidade nata, também revelava que esse problema não era exclusivamente delas uma vez que essa questão surgiu como consequência da forma como as relações sociais e os sexos vinham sendo historicamente construídas. (QUIRINO, 2011).

Diferenciando-se cada vez mais do sexo biológico, o conceito de gênero passou a ser compreendido como um sistema de signos, ou significados, designados a corpos sexualmente distintos, que servem para diferenciar o papel social e os sentidos que estes corpos devem ter. As teóricas feministas começaram a argumentar que gênero não era algo inato, biologicamente determinado, mas sim um constructo social, algo designado, implementado e perpetuado por organizações e estruturas sociais (STTELMANN, 2007, p. 20).

No Brasil, o uso da categoria gênero por estudiosas feministas passou a se dar somente no final dos anos 1980, a princípio timidamente e depois mais amplamente, compondo títulos de trabalhos e tornando-se alvo de discussões específicas nos grupos de feministas. (ZIRBEL, 2007). De acordo com Kalsing (2008), tal conceito impingia uma visão segundo a qual nenhuma compreensão sobre o homem ou sobre a mulher poderia ser alcançada por meio de estudos separados, visto que o entendimento acerca de ambos apenas seria possível na compreensão da relação entre os sexos.

Louro (1997) refere-se ao conceito de gênero como sendo um modo como as características sexuais são compreendidas, representadas e/ou trazidas para a prática social e processadas historicamente, denotando uma contraposição às filiações teóricas que justificam as diferenças entre homens e mulheres a partir das características biológicas. Nesse caso, torna-se necessário demonstrar que “não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino...” (LOURO, 1997, p. 21).

No estudo de Scott (1995, p. 86), intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, no qual a autora apresenta as principais linhas teóricas que se ocupam dos estudos sobre a mulher e problematiza a forma como o conceito de gênero tem sido usado, encontra-se a seguinte definição de gênero por ela proposta: “...um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e “...uma forma primeira de significar as relações de poder”.

De acordo com essa visão, há uma estreita correspondência entre as mudanças ocorridas nas relações sociais com as mudanças nas relações de poder, visto que é no interior dessas relações de gênero que o poder é articulado. Inclusive, porque a sustentação das estruturas hierarquizadas, nas quais se organizam a igualdade e a desigualdade, passa pela compreensão generalizada do que se convencionou chamar relações naturais entre homem e mulher.

Sendo assim, gênero e poder se constroem reciprocamente, sendo o gênero uma das referências pela qual o poder é concebido, legitimado e criticado. E ainda, “a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro.” (SCOTT, 1995, p. 92).

Pinsky (2009), ao analisar os escritos de Joan Scott sobre gênero, considerou que a sua concepção, na forma como foi proposta, possibilita identificar os meios pelos quais os significados de gênero estabelecem a organização concreta e simbólica de toda a vida social, contribuindo, assim, para que muitas questões que envolvem as disparidades de gênero possam ser respondidas. Para Pinski (2009, p. 163), “os Estudos de Gênero representam a grande saída diante dos impasses provocados por teorias que procuram causas originais da dominação do sexo feminino pelo masculino”.

Já Zirbel (2007) ressalta os mal-entendidos que o conceito de gênero em Scott teria causado no contexto brasileiro pelo fato de o caráter relacional presente no mesmo ter sido interpretado na perspectiva do binarismo masculino-feminino, homem-mulher, não havendo espaço para outras relações que também se dão no campo social e estruturam os sistemas de desigualdade e opressão. Uma mulher não é apenas uma mulher. Ela também é negra, lésbica etc. e tal questão aponta para uma necessidade de se considerar gênero em relação aos outros eixos da diferença.

Muitas têm sido as críticas feitas ao conceito de gênero. Segundo Zirbel (2007), um número expressivo delas relaciona-se ao uso do conceito, como é o caso das críticas em torno da dificuldade em explicar gênero, ou aquelas voltadas a sua equiparação com a categoria mulher, levando a um conseqüente esvaziamento do caráter político do feminismo dentro do campo de estudos de gênero, sendo essas as críticas que têm tido maior expressão por parte das feministas brasileiras.

Estudiosas francesas de tradição marxista que se atêm à problemática da apropriação do homem sobre a mulher utilizam o conceito de relações sociais de sexo em detrimento ao conceito de gênero (CISNE, 2014) ressaltando, inclusive, que não há equivalência entre tais termos. Para elas, no conceito de gênero, há ênfase, em demasia, às dimensões subjetiva e simbólica, bem como uma abstração ou secundarização das bases materiais, denotando uma abdicação de “qualquer perspectiva estrutural de um sistema econômico e político mais amplo, só restando lugar para o simbólico, abstraído de bases concretas.” (ARAUJO, 2000, p. 70).

Faz-se um adendo para dizer que não é incomum equívocos conceituais que tratam os termos gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo como sinônimos e essa situação tende a se manter em razão da escassez de produção científica que busque esclarecer as especificidades dos termos. Segundo Quirino (2011), por mais que eles possam ser considerados equivalentes, tais conceitos apresentam um variado leque de sentidos, o que os tornam distintos. Apesar das críticas ao conceito de gênero, reconhece-se sua capacidade em “lançar luz sobre a história das mulheres, mas também a dos homens, das relações entre homens e mulheres, dos homens entre si e igualmente das mulheres entre si, além de propiciar um campo fértil de análise das desigualdades e das hierarquias sociais.” (FILHO, 2005, p. 129). Essa é a perspectiva adotada por Scott (1995) que, em seu texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, ressalta que algumas questões relativas às experiências masculinas e femininas apenas poderão ser respondidas a depender do gênero como categoria analítica.

Gênero, partindo do propósito para o qual foi desenvolvido pelas teóricas do feminismo contemporâneo, pode ser compreendido como uma categoria descritiva, a partir da qual é possível descrever a realidade social e como categoria de análise sociológica, para compreender como operam os processos e a sua interferência no conjunto das relações sociais. (CARLOTO, 2001).

Enquanto o conceito de identidade elucida seus múltiplos sentidos e evidencia sua construção enquanto categoria analítica, de forma a possibilitar a apreensão empírica de processos que constroem identidades, os conceitos de raça e gênero, cada qual fundamentado à luz de diferentes contextos e fatos históricos, trazem à tona importantes questões que clarificam a formação das diferenças e contribuem para o entendimento de hierarquias sociais.

Para dialogar com os processos e realidades advindas da aplicabilidade analítica de tais conceitos, busquei a sociologia das ausências e a sociologia das emergências de Boaventura de Souza Santos (2017) que as teorizou visando buscar outras vias epistemológicas, políticas e sociais e, dessa maneira, ampliar as possibilidades de compreensão e transformação do mundo.

### 3.4 SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E DAS EMERGÊNCIAS

A sociologia das ausências e das emergências se constituiu a partir do projeto Sociologia das Ausências, conduzido por Boaventura de Souza Santos, que estudou alternativas ao globalismo neoliberal e ao capitalismo global, produzidas por movimentos sociais e ONGs na luta contra a exclusão e a discriminação em diferentes âmbitos. Esse projeto teve como principal objetivo “determinar em que medida a globalização alternativa está a ser produzida a partir de baixo e quais são as suas possibilidades.” (SANTOS, 2002, p. 237).

Foram seis os países<sup>10</sup> escolhidos para condução do referido projeto, sendo cinco deles semiperiféricos, em diferentes continentes e onde, segundo Santos (2022), os conflitos entre a globalização neoliberal hegemônica e a globalização contra hegemônica são mais intensos, e outro considerado um dos mais pobres do mundo. Tal projeto foi conduzido fora dos grandes centros de produção da ciência social visando a criação de uma comunidade científica internacional independente desses centros.

Dentre as conclusões a que Santos (2022, p. 238) chegou está a de que “a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante”. A partir disso, se verifica a irrelevância com a qual, muitas vezes, experiências produzidas fora dos cânones são vistas ou tratadas, por serem consideradas demasiadamente frágeis e não podendo se configurar, portanto, como alternativa credível ao capitalismo. Tais experiências padecem do descrédito da ciência e não são vistas, ou sofrem da invisibilização, não podendo ser tidas como alternativas. (SANTOS, 2022).

A sociologia das ausências e a sociologia das emergências se configuram como referenciais no campo da teoria crítica que, segundo Ferrarini (2018, p. 402), “evidencia processos imateriais e saberes, presentes tanto na desigualdade social quanto nas alternativas de sua superação, porém, invisibilizados e silenciados pela imposição colonial do pensamento ocidental”. Possibilitam investigações a partir dos quais experiências sociais tornam-se visíveis para serem projetadas como possibilidades concretas no futuro.

Na sociologia das ausências e das emergências, o movimento que se realiza é de fora para dentro, de buscar o que está “ausente”, invisível, para potencializá-lo,

---

<sup>10</sup> Moçambique escolhido por ser um dos países mais pobres do mundo e os demais, África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia e Portugal, países semiperiféricos em diferentes continentes.



valendo-se da riqueza das experiências sociais, cujo fato é inconteste. Mas isto não é um movimento tão simples quanto as palavras dizem e Santos (2022) deixa claro que não se trata apenas de visibilizar alternativas ou propor uma nova racionalidade. É preciso que se faça a crítica ao modelo de racionalidade dominante e se proponha um modelo diferente de racionalidade. Caso contrário, a ocultação e o descrédito se perpetuarão.

A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto e o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação. (SANTOS, 2002, p. 23).

[...]

Não parece que faltem no mundo situações ou condições que nos suscitem desconforto ou indignação e nos produzam inconformismo. (SANTOS, 2002, p. 23).

Para que se faça a crítica ao modelo de racionalidade dominante, Santos (2022) estabelece como ponto de partida a ideia de que a compreensão do mundo é muito maior do que a compreensão ocidental que se tem do mundo. Há uma ideia de totalidade que impera na lógica ocidental, porém, ela não comporta a excepcionalidade, além de homogeneizar a pluralidade, configurando-se o que o autor chama de razão indolente. Foi esta razão que “criou o quadro para os grandes debates filosóficos e epistemológicos dos dois últimos séculos e, de facto, presidiu eles.” (SANTOS, p. 240).

Segundo Santos, (2022), a razão indolente produz: i) razão impotente: posturas deterministas que se abstêm de agir frente às necessidades exteriores apoiadas na crença de que nada pode ser feito; ii) razão arrogante: posturas arrogantes que não se impelem ao fazer porque, dominadas por uma lógica de liberdade, fazem uso de seu livre arbítrio; iii) razão metonímica: posturas totalitárias que, mesmo sendo partes, se colocam como todo, desconsiderando outros tipos de racionalidade; iv) razão proléptica: posturas dominadoras que pensam tudo saber, não sendo necessário pensar no futuro uma vez que este se configura como uma superação linear e automática do presente. Para o autor é preciso desafiar a razão indolente.

A razão metonímica se configura como uma das formas da razão indolente e sua lógica se fundamenta na totalidade das partes que são tomadas como um todo “e o todo tem primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das

partes” (SANTOS, 2022, p. 242), indicando uniformidade que faz com que as partes não existam fora do todo. Nesse contexto, não é permitido que qualquer uma das partes tenha vida própria fora da relação dicotômica ou se configure como uma totalidade. É por isso que a compreensão do mundo que essa razão possibilita é parcial e, de certa maneira, estabelecida.

A razão metonímica não exige que se tenha uma compreensão adequada do mundo. Aliás, isso seria conflitante com a sua forma de atuar sobre o mundo uma vez que ela altera suas configurações, seja subtraindo, expandindo ou adicionando elementos a partir de suas conveniências. Por esse movimento inerente à razão metonímica, a compreensão que se tem do mundo é sempre parcial uma vez que a sua pretensa totalidade “é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais” (SANTOS, 2022, p. 242), gerando, com isso, a hierarquia nas dicotomias.

A dicotomia marca as relações entre as partes na totalidade construída pela razão metonímica de modo que “o Norte não é inteligível fora da relação com o Sul, tal como o conhecimento tradicional não é inteligível sem a relação com o conhecimento científico ou a mulher sem o homem” e uma se sobrepõe a outra como referência. Esta é apenas uma das lógicas de racionalidade que existe no mundo, ressalta Santos (2022), mas, apesar disso, ela se coloca como exclusiva e completa, não sendo capaz de reconhecer outras racionalidades.

Criticar a razão metonímica torna-se um imperativo para que seja possível identificar e recuperar a experiência desperdiçada e valorizá-la como fonte inesgotável de riqueza do mundo e isso se faz apenas a partir da dilatação do presente que, segundo Santos (2022), consiste na proliferação das totalidades e a evidência de que a totalidade é imbuída de heterogeneidades.

Santos (2022) defende a coexistência de totalidades e que as partes possam se constituir como outra totalidade, destituindo a lógica de dependência e subordinação que uma parte tem da outra, inclusive, gerando a hierarquização. É nesse processo de crítica à razão metonímica que a sociologia das ausências se coloca como um processo investigativo que visa mostrar “que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe.” (SANTOS, 2022, p. 11).

A sociologia das ausências se propõe, então, a transformar ausências em presenças. Fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade

metonímica, objetos considerados impossíveis à luz das ciências sociais convencionais, ou seja, tudo o que as várias lógicas e processos da razão metonímica produz como não-existência são ausências que essa sociologia busca visibilizar. Conforme destaca Gomes (2011, p. 144), sempre que uma “determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível”, há produção de não existência.

Santos (2022) elucida cinco lógicas ou modos de produção da não existência, sendo a monocultura do saber e do rigor do saber uma delas; para ele, inclusive, a mais poderosa. Essa lógica se vale da ciência moderna e da alta cultura como parâmetros únicos de verdade e de qualidade estética. Desse modo, o que não está legitimado por esse cânone não existe.

É o que acontece com conhecimentos produzidos por movimentos sociais. Segundo Gomes (2017), o campo da educação e da teoria pedagógica operam a mesma razão metonímica quando, por exemplo, impedem a entrada de outras lógicas e racionalidades na esfera das teorias educacionais.

Em sua obra “O Movimento Negro Educador”, à luz da sociologia das ausências e emergências, a autora reflete sobre o processo de não-existência dos conhecimentos produzidos pelo movimento negro exatamente por não caberem dentro da lógica totalitária e linear da razão metonímica. Nessa produção, ela buscou também elucidar o protagonismo desse movimento na relação educação e movimentos sociais, pelos saberes que têm sido produzidos por eles, assim como por setores populares e grupos sociais que não são hegemônicos.

Para Gomes (2017), o Movimento Negro se constituiu como um dos grandes agentes na mediação entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade, destacando-se pela organização e sistematização de conhecimentos oriundos exclusivamente de experiências da população negra. No entanto, a produção de saberes por ele realizada, e por outros movimentos sociais, por setores populares e grupos sociais, não têm alcançado reconhecimento na estrutura educacional. Nesse modelo de educação regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, e pautada pela razão metonímica, tais saberes não compõem projetos, currículos e políticas de educação, logo, estão ausentes e configuram-se como não-existência.

Ao abordar o lugar dos saberes produzidos pelos movimentos sociais no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais, Gomes (2017)

materializa as indagações de Santos (2022) acerca da diversidade de experiência social existente no mundo, mas desconsiderada pela tradição científica ou filosófica ocidental e evidencia o modo de produção da monocultura do saber.

A monocultura do tempo linear é outro modo de produção da não-existência e parte da lógica “de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos.” (SANTOS, 2022, p. 247). O parâmetro de temporalidade é dado pela perspectiva hegemônica ocidental que orienta em relação ao progresso, desenvolvimento, modernização e outros processos que regulam a sociedade. Tudo o que for declarado atrasado em relação a lógica hegemônica, de acordo com a norma temporal, é produzido como não-existência.

Na monocultura da naturalização das diferenças, a lógica da classificação social opera no sentido de categorizar as populações de modo a naturalizar as hierarquias entre os diferentes grupos. Prizio e Veronese (2008, p. 63) consideram que essas categorias sociais naturalizam não apenas hierarquias, mas também “desigualdades e injustiças; assimetrias entre gêneros, etnias e classes sociais assumem caráter natural e quem é inferior jamais será alternativa credível para quem é superior”.

A lógica da escala dominante determina o universal e o global e destitui de credibilidade o local e o particular. A relevância ou a irrelevância de realidades e entidades determina-se por sua capacidade de espalhar-se por todo o globo e tornar-se referencial. Ao fazê-lo, imprimem à experiência local uma característica de não-existência.

E, por fim, a lógica produtivista na qual o crescimento econômico é um objetivo inquestionável e cuja norma da produtividade lhe ampara. Trabalho produtivo, geração de lucros, ciclo de produção são processos inerentes a essa lógica que desconsidera “formas alternativas de produzir, como modos familiares de agricultura orgânica, ou produção em pequena escala oriunda de desenhos organizacionais alternativos, são atrasados, primitivos.” (PRIZIO e VERONESE, 2008, p. 63).

São estas, portanto, as cinco as formas de não-existência produzidas pela razão metonímica. São “formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes...” (SANTOS, 2022, p. 251). Trata-se, portanto, de uma produção social de ausências e um conseqüente desperdício da experiência

produzida no seio da não existência que ocorrerá sempre que houver desqualificação de determinada entidade.

A superação das totalidades hegemônicas é, portanto, o grande objetivo da sociologia das ausências que é fundamentalmente transgressiva e luta para romper com as lógicas excludentes da razão metonímica. Para isso, Santos (2022) propõe as cinco ecologias:

- a) A ecologia dos saberes que questiona a monocultura do saber e do rigor científico por meio da identificação de outros saberes e critérios de rigor tal como a razão metonímica opera;
- b) A ecologia das temporalidades, em um confronto à ideia de linearidade que é apenas uma das concepções de tempo existentes em todo o mundo. Dessa maneira, evidencia-se a pluralidade de práticas sociais para além do ocidente;
- c) A ecologia dos reconhecimentos, em um confronto à lógica da classificação social que desqualifica os agentes, suas práticas e saberes. Preza-se pela articulação entre o princípio da igualdade e o da diferença, abrindo espaço para a possibilidade das diferenças;
- d) A ecologia das trans-escalas, em um confronto à lógica da escala global cuja globalização hegemônica é um de seus grandes sustentáculos. Busca-se identificar o que do local não foi integrado ao padrão hegemônico explorando as possibilidades de uma globalização contra-hegemônica; e
- e) A ecologia da produtividade, em um contraponto ao paradigma do desenvolvimento e do crescimento econômico, por meio da recuperação e da valorização dos sistemas alternativos de produção.

As ecologias possibilitam à sociologia das ausências evidenciar a diversidade de práticas sociais e realizar, de forma credível, contrapontos às práticas hegemônicas. É inerente a esse conceito a ideia de multiplicidade e de relações não destrutivas entre agentes e isso dialoga com o propósito de não reduzir a realidade ao que existe, presente na proposição de Santos (2022, p. 42). “Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são activamente produzidas como não existentes.”

É nesse contexto que a sociologia das emergências encontra campo fértil de atuação, já que ela se propõe a ampliar o presente para torná-lo um futuro de

possibilidades, plurais e concretas. Enquanto a sociologia das ausências busca criar condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo, a sociologia das emergências amplia o presente, juntando ao real as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta.

Na sociologia das emergências, o conceito chave é o ainda-não. Este se fundamenta no que seriam seus dois pilares: capacidade (potência) e possibilidade (potencialidade). Ernest Bloch foi quem o cunhou como em um ato de insurgência aos conceitos tudo e nada que imperavam na filosofia ocidental. Para esse autor, é o possível que comporta a totalidade do mundo, mas esse conceito é o mais preterido nessa filosofia. O tudo e o nada possuem centralidade e parecem tudo conter, porém, deles nada novo pode surgir já que são estáticos.

O ainda-não abre, então, possibilidades à realização plena quando o que se propôs se torna mais objetivamente solucionável, realizável. Dessa maneira, o ainda-não permite projetar o futuro em um horizonte de possibilidades, “criar uma nova estrutura fincada no processo histórico real, declarar ‘guerra’ ao provisório, elevar o processo-experimento ao âmbito da totalidade, fazer a utopia avançar.” (VIANA, 2015, p. 23).

O ainda-não corresponde, então, à potência que a possibilidade carrega, tendo ela um misto de escuridão, pois o que ela resguarda não é inteiramente visível e, ao mesmo tempo, a incerteza, oriunda do conhecimento parcial das condições nas quais se pode concretizar a possibilidade. Essa pode ser da utopia ou da salvação, do desastre ou da perdição. Independentemente de qual seja a sua perspectiva, a possibilidade nunca é neutra e é sempre incerta e é essa incerteza que, ao mesmo tempo, dilata o presente e contrai o futuro, tornando-se escasso e objeto de cuidado. “Em cada momento, há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece.” (SANTOS, 2022, p. 255).

O que a sociologia das ausências busca ampliar, saberes, práticas e agentes, invisibilizados e destituídos de credibilidade, a sociologia das emergências elege como alvo da ampliação simbólica, para que neles se possa identificar tendências de futuro e possibilidades de atuação. Isso se traduz em conhecer para agir, agir tanto sobre as possibilidades como sobre as capacidades.

Santos (2022) dá pistas de campos sociais nos quais a multiplicidade e a diversidade de experiências provavelmente estarão mais presentes: i) nas

experiências de conhecimentos, em que, certamente, se instalam conflitos e diálogos entre diferentes formas de conhecimento; ii) nas experiências de desenvolvimento, trabalho e produção, cujos diálogos e conflitos possíveis se dão entre formas e modos de produção diferentes; iii) nas experiências de reconhecimento, cujos diálogos e conflitos são relativos ao modelo hegemônico de democracia e a participativa; e nas experiências de comunicação em que estão os diálogo e conflitos oriundos da revolução da tecnologia da comunicação e da informação.

Identificados os campos prováveis de multiplicação e diversidade de experiências, o trabalho da tradução, proposto por Santos em complemento à sociologia das ausências e emergências, é um “procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis...” (SANTOS, 2022, p. 262) Ele se coloca como alternativa à teoria geral evitando, assim, inculir no erro de atribuições totalitárias e homogeneizadoras às partes.

A tradução é um trabalho cuja condução leva, prioritariamente, à interpretação de diferentes realidades, podendo ser estas, práticas, saberes, experiências, para identificação de convergências, divergências, contrapontos (GUGGISBERG, 2016). Decorre disso a busca por articular possibilidades de conexão entre diferentes em um movimento de inteligibilidade recíproca por meio do qual é possível a agregação entre saberes não-hegemônicos, caminho para se construir a contra hegemonia.

Quando a tradução se dá entre saberes, a hermenêutica diatópica é a sua forma de interpretação, apoiada na noção de falta que considera a incompletude de todas as culturas. É pela falta que a possibilidade de um novo saber, uma nova aprendizagem se faz possível, mas não para se alcançar a completude e sim buscando ampliar a consciência acerca da incompletude e, com isso, avançar na construção de caminhos que ultrapassem as divergências. (PINTO e DUMONT, 2018).

A tradução é um trabalho intelectual uma vez que possibilita o desenvolvimento reflexivo e é capaz de produzir pensamento crítico. Além disso, segundo Guggisberg (2016), esse movimento amplia a possibilidade de compreensão da sociedade acerca de sua realidade, favorecendo o redimensionamento das noções de políticas e cidadania. Decorre disso a dimensão política da tradução, pela capacidade de deslocamento de dispositivos de poder quando amplia o campo de compreensão do mundo.

Santos (2022) ressalta, ainda, seu caráter emocional por ser um movimento de inconformismo perante ausências, seja de conhecimentos ou práticas. A tradução torna diferentes lutas e experiências compreensíveis a partir de seus aspectos comuns e favorece o diálogo.

A ideia sobre a qual repousa o trabalho de tradução proposto por Santos (2022) é a totalidade do mundo como uma fonte inesgotável que comporta muitas totalidades, porém, todas parciais uma vez que é impossível abarcar tudo. Ao mesmo tempo, cada parte preserva em seu espectro sua totalidade. Trata-se, portanto, de uma dicotomia, porém, nessa relação dicotômica, cada parte tem vida própria para além da outra parte.

O trabalho da tradução se faz necessário para que as experiências no mundo possam ser captadas fora de uma monocultura totalitária e homogeneizante e a tradução apresenta essa possibilidade.

No contexto desta pesquisa que objetivou compreender os processos de construção identitária de professoras negras formadoras de professoras/es em cursos de Licenciatura de Física, posicionar essa discussão no campo da sociologia das ausências e das emergências é reconhecer que o objeto em questão se configura como ausência, em diferentes modos de produção da não existência.

### **3 HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS NEGRAS FORMADORAS DE NOVAS/OS PROFESSORAS/ES EM CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA**

#### **3.1 MARIA**

*“Minha mãe valorizava muito a escola e o meu pai apoiava grandemente.”*

Eu sou filha única. Meu pai era zelador do prédio onde morava. Embora a gente fosse uma família pobre, a gente morava num lugar super bom na cidade de São Paulo. O apartamento era pequenininho, ali perto da Aclimação. Minha mãe não trabalhava na época, por opção. A gente vivia modestamente e eu não tenho uma história de sofrimento material.

Minha mãe era rigorosa, muito linha dura. A questão da escola com minha mãe era muito forte, tanto é que a conversa lá em casa era assim: “você vai passar de ano que é sua obrigação e estudar porque você só faz isso!” Não tinha conversa. Eu



gostava de ir na escola, eu tinha nota boa, eu ia bem em tudo. O problema que eu dava na escola é que eu gostava de falar. Mas assim, de nota, nunca dei, e acho que ela ficava tranquila em relação a isso, porque eu era uma boa aluna.

Minha mãe gostava muito de ler. Ela lia muito, e lia livro, não era coisa de revista. Minha mãe tinha umas autoras que depois eu fui descobrir que elas eram Prêmio Nobel. Minha mãe morreu eu tinha 22 anos. Eu era novinha e acho que essa relação com os livros foi depois disso. Minha mãe não me viu com essa relação, não me viu transformar numa leitora. Eu acho até que por inabilidade, ela me forçava um pouco à leitura. Eu já gostava de ler, mas eu queria ler as minhas coisas, os livros adolescentes que eu gostava. Então, isso lá em casa era importante.

O meu pai, a coisa da escola pra vida dele não era. Ele não era de ler. Ele sabia ler e escrever, sabia fazer conta. Papai trabalhava como eletricista, então, ele entendia na prática dessas questões de circuito elétrico. Mas, essa coisa da escola, da formação dele, não era muito grande. Da minha mãe também não era, mas, minha mãe valorizava muito a escola e o meu pai apoiava grandemente.

“Tem neném que nasce na barriga e tem neném que nasce do coração.”

Eu sou adotada. Eu fui adotada bebezinho, acho que nem meses ainda, e eu sempre soube. Desde bebezinho, minha mãe falava assim: “você é do meu coração; tem neném que nasce na barriga e tem neném que nasce do coração.” Eu era do coração. Eu acho que ela foi orientada porque ela tinha uma fala muito legal. Eu não tenho nenhum contato, eu não conheço nada da minha família biológica, então, sempre quando eu falo meus primos, minha mãe, meu pai, é sempre da família que me criou e é com quem eu tenho contato. Papai faleceu em 2004. Foi mais recente, mas também já faz bastante tempo.

Eu fui adotada por uma família branca, mas toda essa história também de ser branca, de não ser branca, de ser negra de pele clara, da minha família ser branca, e até essa consciência, de certa forma, são algumas coisas que estão acontecendo até hoje, mas, elas também se constituíram, assim, de um jeito meio engraçado. Talvez, eu não começaria a minha história falando a respeito disso alguns anos atrás, mas hoje está ficando mais nítido como essas coisas também permearam a minha vida, embora realmente muita coisa nunca teve nome.

Eu não me lembrei, quando pequena, de nenhum espaço em que ser parda ou ser negra, fosse uma vantagem. Era um negócio ruim, era vergonhoso. Eu tinha medo, sabe. Era um negócio meio confuso porque eu sabia que não era legal. Então, isso ficava confuso na minha cabeça. E aí, eu me lembro uma vez um negócio maluco, que eu fui ao médico e ele me deu um atestado e escreveu “P”. E aí, eu não sei se ele queria falar parda ou preto. Eu fiquei desesperada com aquele papel. Eu já era maiorzinha, talvez, uns doze anos, e aquilo me deu uma desconsertada, “gente, o que é que eu vou fazer com isso?” Então, eu sabia!

Eu me lembro de uma fase muito interessante que foi a primeira vez em que ser negra ou ser negra de pele clara, não era mal. Eu conheci um grupo na própria universidade, que eram os missionários. Então, eles tinham um time de basquete, eles trabalhavam com estudantes e tinham muitas pessoas negras e brancas. O time de basquete era dos meninos. Era aquele negócio, os meninos bonitos e tudo mais. Então, a gente saía, ia ver os jogos, e os meninos que a gente achava legais eram negros. Isso era um negócio que eu nunca tinha vivido. Pelo fato de ter bastante pessoas brancas, mas também pessoas negras, essa coisa de falar de cor, de brincar com a cor, de brincar com o outro, de valorizar... então, aquilo pra mim foi uma marca muito importante.

Então, eu me lembro, um dia a gente foi numa reunião, era um encontro de oração, e num momento, numa configuração ficaram um pessoal negro num canto e o pessoal branco no outro, por uma coisa qualquer. E aí, um dos meninos viu e brincou: “ah, vai separar agora? Vai ficar preto dum lado e branco do outro?” e todo mundo riu. Aí, um deles virou: “a Maria é a única que pode escolher onde ela pode ficar!” Putz, aquilo, no meio assim de todo mundo brincando. Isso faz uns trinta anos. Foi a primeira vez que aquilo não era mal. E a gente riu. Aquilo foi uma coisa importante e não era uma coisa que tinha que se esconder.

Olhando pra trás, ali eu poderia ter me apropriado melhor disso, mas não foi ali. Isso melhorou, eu me acertei um pouco, isso foi um negócio importante. Então, essa questão da socialização é fundamental porque você vê outras coisas, vai ver de tudo, você tá num meio em que tem outras iguais você, mais bonitas, mais feias, mas não é a questão da sua pele, do seu cabelo que é determinante. Acho que ali foi um passo, mas eu poderia ter ido com mais vigor. Mas, não foi ali. Acalmou, mas não foi ali.

Por exemplo, nessa época que eu conhecia esses meninos, eu tinha muito medo de me apaixonar ou de paquerar os meninos negros por causa do meu pai. “Gente, como é que eu vou chegar com um menino negro na minha casa?” Aquilo era muito pesado pra mim. Então, esse vínculo, essa coisa da adoção, eu achava que tinha uma certa fragilidade. Então, eu acho que isso vai influenciando.

Parece que tem uns momentos que você tem autorização para se assumir. Eu ainda não tenho nitidez do significado dessas coisas, como é que essas coisas rolam, porque, durante muito tempo, eu não pensava a respeito disso, eu não enxergava essas coisas. Então, nuns momentos mais recentes é que essas coisas vão começando a fazer um outro sentido. Mas parece que tem um período em que a gente é permitida se falar dessas coisas e essa suposta permissão, eu acho que acontece um pouco com a gente no Brasil, dessa coisa da pele mais clara fazer uma certa diferença. Mas é um engodo, um grande engodo! A gente acha que tem uma permissão diferente, mas é uma outra faceta do racismo que, na verdade, até não vou dizer que piora, não é isso, mas, esconde algumas coisas e te engana em algumas ideias.

Há um tempo recente, talvez, cinco anos ou alguma coisa assim, eu vi uma foto minha e dos meus pais, e eu me assustei. Era engraçado. Eu nunca tinha visto a minha foto da forma como eu vi mais recentemente. Porque é claro, né, eu era grande, eu era e sou, e sempre fui uma menina negra, mas isso passa e você não vê. Como se isso pudesse passar batido. É claro que não passava.

Engraçado, eu já vi pessoas falando assim: “eu não me via.” Eu pensava assim: “como assim não vê, tá todo mundo vendo!” Mas, é quase assustador que tem coisas que você não vai ver, ou você tem uma desconfiança, talvez seja uma coisa de defender. Quando você pega e fala “não pensa não, vai”, sem tomar consciência. Por que eu digo isso? Porque, por um lado, na minha casa, essa coisa da adoção sempre foi dita. Mas, em relação à questão da cor, isso era um silenciamento, mas eu acho que aí, até os meus próprios pais não sabiam também como falar ou não tinham o que falar.

Eu era um bebê clarinho, bem clarinho. Eu era meio careca, tinha o cabelo meio cobreadinho. E aí, conforme você vai crescendo é que a coisa vai se configurando, em termos da textura do cabelo. Então, eu sempre fico com impressão que alguma coisa aconteceu ali. Mas, isso a gente não falava. O fato é que a gente vai ficando meio sem referência mesmo, então, fica uma coisa meio estranha. Não quero falar de

jeito nenhum dos meus pais adotivos, mas eles eram, de certa forma, racistas, e acho que eles, de repente, se viram com uma menina negra dentro de casa. Então, como é que isso ficou na cabeça deles eu não sei; a gente nunca falou sobre isso.

Eu frequentava a igreja, eu ia na escola. Eu acho que a escola tinha também uma coisa de socialização. Eu gostava, era importante; era o espaço onde eu brincava, encontrava com as pessoas. E tinha também a igreja. Eu frequentava uma igreja batista e era de classe média pra cima, e que não era a minha. Então, a gente era a parte pobre da igreja. A igreja também era um espaço de socialização. Mas, hoje, vejo como um espaço muito complicado. Tinha uma questão de classe social diferente. Tinha todas essas coisas e um monte de coisas que eu não lia, não via na época e, hoje, eu não sei direito como explicar. Mas, de qualquer forma, olhando pra trás, são essas coisas que, na verdade, constituem a gente.

Eu me lembro, tinha algumas pessoas lá da igreja um pouco mais velhas que eu, alguns meninos, inclusive. Quando chegou na época deles irem para o ensino médio, tinha um zum zum zum, de falar, “vamos prestar a federal. Vamos prestar a Getúlio Vargas. Vamos prestar ETE”, que era a Escola Técnica Industrial de São Bernardo do Campo, e eu não sabia o que era. Eu falava, “putz, isso não é pra mim”, e também não tinha nem coragem de perguntar o que era isso.

Na minha classe, um colega começou a fazer cursinho pra escola técnica, e ele era meu amigo. Eu falei “Ed, que negócio de escola técnica é esse?” Aí, ele me explicou: “olha, tem essas escolas técnicas, elas são públicas, só que elas têm um vestibulinho concorrido, tanto é que eu tô fazendo cursinho.” Eu peguei, falei com meu pai, aí nós fomos ver o cursinho. Eu fiz o cursinho e passei. E o que foi um negócio engraçado, porque na igreja, os meninos da minha época, ou anteriores a mim, não passaram. Então, foi um negócio legal, e nem eu tinha noção do que isso significava. Tanto que teve uma família da igreja que quando eu passei, eles vieram para o meu pai e deram uma grana, talvez hoje, mil reais: “olha, é pra ajudar a comprar o material dela”, porque eles tinham noção do quanto isso era importante.

Se eu não tivesse passado na escola técnica, eu teria ido pro magistério no ensino médio. Eu gostava de dar aula também. Na igreja, eu dava aula para as crianças. Então, essa coisa das humanas, era um negócio que me sondava. Em relação à matemática, essa questão das exatas, eu também não tinha dificuldades. Eu gostava e as circunstâncias favoreceram os caminhos que me levaram pra Física.

Eu fiz o curso técnico em telecomunicações, que era uma área da eletrônica. E aí, quando eu saio da escola técnica, um caminho meio natural seria ter ido pra engenharia, fazer a parte de engenharia elétrica ou engenharia eletrônica. Só que quando eu saí da escola técnica, eu já saio com um emprego. Pra você ter uma ideia, eu saio da escola técnica ganhando mais do que o meu pai, e eu tinha 18 anos. Foi meu primeiro emprego, e o meu primeiro salário era maior do que o do meu pai.

A decisão pra Física veio assim... Eu gostava da área de exatas, eu achava que eu tinha que ter uma continuidade nessa área e o meu curso tinha que ser noturno. Eu nem cogitei prestar a Faculdade de Engenharia da USP, porque era um curso integral. Então, eu prestei duas faculdades particulares de engenharia e prestei a Física, que tinha um curso noturno. Sai o resultado da Fuvest e eu vou pra Física, principalmente por ser na USP.

Eu trabalhava como técnica durante o dia, e fazia o curso de Física à noite. Meu primeiro emprego foi na Cesp, Companhia Energética de São Paulo. Quando eu entrei e, até hoje eu vejo um pouco nos meus alunos, eu não tinha a menor noção do que era bacharelado, licenciatura, pesquisa, mestrado, doutorado, nada disso. Então, eu entrei, “ah, é a Física, então tá tudo bem.” Aquela física do ensino médio que eu ia bem, gostava, achava legal. A gente entra na Física com aquela coisa meio desse fascínio de conhecer a natureza. Ela tem uma coisa que é muito fascinante mesmo. E aí, eu fazia o curso noturno, então, a relação com a universidade para quem faz o curso noturno, mesmo fazendo a USP, é muito diferente. Eu ia, tinha aula e vinha embora. Depois de um período, eu saí da Cesp e fui trabalhar como autônoma na área de programação de computadores. Então, eu comecei a ter uma coisa de horários muito malucos e o trabalho era a minha prioridade. E, além disso, também o fato da universidade ser pública, o fato de eu poder ir tocando uma ou duas disciplinas por semestre, eu confesso que eu fui levando meio na maciota, tanto é que eu demorei para fazer o curso.

No começo, eu ia fazer o bacharelado. Tava tudo certo! Eram disciplinas muito pesadas e que se você não gastasse efetivamente algum tempo de estudo, não dava. Eu tinha um histórico super problemático, repetia, desistia. Era aquele negócio, aquela doideira. Aí, dentro da faculdade é que eu vi a licenciatura, eu falei: “pô gente, é isso!” Porque era uma licenciatura de Física, a Física eu gostava. Só que a licenciatura é um trabalho de humanas, né, porque é dar aula, ensinar. Então, eu falei: “É isso que

eu quero!”. E aí, eu pego e vou para a licenciatura, e vou fazendo, ainda nesse esquema, meio devagar. Mas eu encontrei o que eu queria.

Quando você vai para a licenciatura tem sempre mais mulheres. Na Física, tinha um pouco mais de mulheres, mas era também um curso prioritariamente masculino. Mas, por exemplo, eu nunca vi e não me lembro de ter ouvido histórias que as minhas alunas hoje contam, por exemplo, de um professor não responder, como respondem mal por ser menina, essas coisas assim. Então, eu não sei se não tinha ou se eu não via, não sei. E, talvez, também agora falando com você, eu sempre trouxe as coisas muito para mim. Então, talvez algumas coisas eu falava assim: “não, eu, não estudei”; “eu não sei direito”. Se alguém respondeu mal pra mim, talvez, eu fiz uma pergunta burra ou alguma coisa assim. Isso permeou meu curso. Talvez, eu teria evitado algum sofrimento se eu tivesse um pouco mais noção disso.

Eu tenho um episódio que eu me lembro, mas não foi uma coisa nem em relação a ser negra e nem em relação a ser mulher. Foi em relação ao curso de licenciatura; eu até conto pros meus alunos. Eu tinha um professor que ele era das físicas duras, e foi dar uma disciplina no curso de licenciatura, tipo uma instrumentação. Aí, na primeira aula, ele vira... “ah, então eu vou dar essa aula daqui para vocês”. E ele fala assim: “e pra dar essa aulinha aqui, eu não preparei...”

Até hoje eu me arrependo da hora dele ter falado aulinha, eu não ter levantado e ido embora. Porque eu falo pros meus alunos: “cara, se você chama sua aula de aulinha...!” E foi uma aulinha mesmo, porque ele era péssimo, ele queria fazer debate entre os alunos, ele punha a gente uns contra os outros. Teve briga na sala por causa dele; ele entrava nos esquemas assim: “fulano, fala o que você acha”. “Ciclano, fala...” “Óh, ele tá falando que você falou errado...” e punha assim. Agora eu vejo que é um negócio absolutamente surreal! Quando você tá novo, você não percebe. Mas, eu me lembrei. Gente, ele chamou a aula dele de aulinha e era mesmo. Eu falo pros meus alunos, “vocês não dão aulinha”. A minha aula não é aulinha. Posso até estar equivocada, mas eu dou aulona. Você pode não achar, mas eu chego aqui pra dar aula boa.

O curso de Física é um curso de altíssima desistência. A gente brincava que você percebia a desistência do curso de Física no ponto de ônibus. Indo em fevereiro, o ponto de ônibus estava cheio. Chegava ali pra maio, junho, e não tinha mais ninguém no ponto. O pessoal ia tudo desistindo. Então, era um curso de muita desistência.

Nesse esquema, eu tinha a questão do trabalho, eu tinha a questão que eu não dava conta de estudar. Talvez, não priorizava também, como poderia, né? Essa coisa de sentar e fazer tudo. Então, eu estava com aquele curso demorado, repetia, fiz disciplina duas, três vezes, aquele negócio assim, né? E aí, um dia eu chego; essa foi uma professora, uma professora não, era uma aluna, uma colega minha, mas ela era professora de um outro curso lá. Ela já era mais velha um pouquinho. Então, tinha um dia que eu tava, assim, desanimadíssima com o curso, sabe, que você fala “ai gente, isso aqui não vai dar, não vou conseguir terminar isso nunca.” E aí, a gente estava conversando, e eu falei isso para ela: “puxa, acho que eu não gosto da Física! Parece que eu gosto, mas eu não gosto, porque eu tô aqui nesse embaço!” E aí, ela virou pra mim, ela falou: “não, você gosta e você gosta muito, porque se você não gostasse, você não ficava nessa mesma conversa, essa coisa, né, meio embaçada”. E aquilo foi muito legal que eu virei e falei, “é mesmo, gosto. Se não, eu não ficava, eu ia fazer outra coisa”. Mudou, assim, a perspectiva numa fala. “É verdade, eu gosto”. E aí foi assim.

Eu tive muitas outras pessoas que me ajudaram com isso. Eu conheci o meu marido no curso de Física, e aí também no finalzinho do curso, eu tava ... tinha dia que eu dizia, “isso aqui não vai dar”. Eu tava fazendo Física V, na época chamava estrutura da matéria. Eu falava, “ai gente, sangue de Jesus, o que é que é isso?” Aquele negócio, “ai meu Deus do céu!”. Eu me lembro, até hoje eu me lembro, tinha uma prova, eu estava estudando, eu falei: “não gente, não vai dar, eu não vou fazer. Não, não vou fazer, não dá, não sei nada”. E ele virou e falou: “Não! Estuda mais um pouco, vai lá e faz”, e insistiu muito comigo. E esse foi também um episódio legal, porque aí eu fui, aí também terminei. Mas, se eu não tivesse feito aquela prova, tinha mais um semestre.

Muitas pessoas me falaram, “Vai que tá tudo bem”; “você gosta”; “faz a prova”; “tá tudo certo”. Professores que me ajudaram, professoras que me ajudaram, me ajudaram nesse sentido de falar, de incentivar, de apoiar. Então, isso foi um negócio bem legal. A gente não tá sozinho.

Eu fui professora da rede pública estadual. Quando eu estava fazendo o curso de Física, eu brincava, falava que a Física seria a minha profissão da velhice, porque eu dizia: “vou demorar muito para fazer esse curso.” Mas, como eu já trabalhava, eu fiz tudo trabalhando; tudo não, mentira! Eu fiz toda a graduação trabalhando como

técnica. Quando eu terminei a graduação, eu comecei a ir deixando a parte técnica e comecei a trabalhar com docência. Eu comecei a dar algumas aulas no estado.

Quando eu termino o curso, aí começa o PEC Formação Universitária, um curso de formação de professores. Foi logo quando teve aquela mudança da lei em que os professores, mesmo da educação básica, tinham que ter o curso superior. E aí, as redes municipais, estaduais, elas dão um curso que tem uma característica de ser de formação universitária para os seus professores efetivos. E aí, eu fui pra ser tutora; era um curso semipresencial.

Eu termino o curso de graduação sem saber direito o que é a pós-graduação. Então, eu estou na USP, faço curso de Física, termino o curso de Física e não entendo direito o que é um doutorado, um mestrado. Quando eu tô nesse PEC, dois outros colegas que são tutores, os dois estão fazendo doutorado. Aí, eu falo, “conta pra mim, o que é isso? O que é pesquisa? O quê que é fazer doutorado? O que é fazer mestrado? E aí eles vão me contando. Eu encontro com eles todos os dias porque a gente tem duas turmas no mesmo polo, e eles vão me contando, vão me contando. E é engraçado, Fernanda! De novo essa coisa, acho que o foco da história é essa ideia de você achar que essa coisa não é pra você. Aí eu virei e falei: “puxa, mas será que essa coisa do mestrado, do doutorado pode ser pra mim?” E aí eu pergunto pra eles: “mas dá pra fazer?” “Como é que isso?” E eles falam: “Dá! Vai conversar com algum professor teu”. Aí eu pego e vou.

O PEC é um curso de formação de professores da escola básica, professores de primeira à quarta. E lá o curso era prioritariamente feminino. Eu percebo, quando a gente entra nos módulos de ciências, elas não conhecem nada da Física. Essa questão das ciências naturais para elas é muito complicada. E aí eu falo: “puxa, de repente, um trabalho de pesquisa legal seria trabalhar com a formação de professores do ciclo um. E aí, eu pego e bato na porta de uma professora minha e falo: “olha, eu tô fazendo esse curso, eu tô achando super legal. Você trabalha com alguma coisa disso?” “Eu não trabalho, mas, tem uma professora na faculdade de Educação que trabalha exatamente com isso. Vai lá falar com ela.”

Aí eu bato na porta e ela fez um negócio perfeito. Ela virou e falou: “olha, eu tenho um grupo. Meu projeto da FAPESP é um curso de formação da diretoria de ensino para o pessoal que trabalhava na diretoria de ensino trabalhar com os professores de primeira à quarta sobre Física no ensino fundamental. Venha nas reuniões”. Isso é de uma sabedoria top, porque ela não me conhece, nunca me viu.



Quando chama, se você vem e colabora, bingo! Eu não teria feito nada disso sem que ela tivesse aberto a porta, sem aquelas pessoas ali, mas, qual foi a minha parte? Eu fui em todas as reuniões, lia as coisas que estavam fazendo, comecei a colaborar com o grupo. Quando abriu a inscrição para o mestrado, eu estava no grupo e percebi que a relação era outra. Aí, eu presto a prova do mestrado e entro. E aí, começo a fazer o mestrado Inter unidades, que é Educação e Instituto de Física.

Eu já estava no mestrado. Quando eu passo no concurso da rede estadual, é a primeira vez que teve na rede estadual de São Paulo um negócio chamado Bolsa Mestrado, um incentivo para você continuar o estudo, fazer mestrado e doutorado. Tinha duas modalidades: ou você ficava dentro da escola com suas aulas, e eles te davam uma bolsa de R\$ 720, e a outra, você podia trabalhar na diretoria de ensino, só que aí você ganhava por 40 horas só que trabalhava 24 horas. Aí, eu vou para a diretoria de ensino como Assistente Técnico Pedagógico. Depois disso, eu termino o mestrado, fico na diretoria e logo a seguir eu presto o doutorado. Quando eu passei no doutorado, aí eu começo a trabalhar 40 horas, que eu já não estou mais com essa bolsa, aí o negócio fica meio complicado. E aí, eu volto pra escola, dou aula um período e começo a fazer o doutorado.

Abre um concurso para coordenador pedagógico da prefeitura e, de novo, os amigos. Uma professora que, na verdade, foi minha aluna no PEC, ela me conta a história da coordenação pedagógica. A prefeitura de São Paulo sempre pagou melhor do que o Estado; ela tem um plano de carreira diferente. Eu tinha feito a licenciatura, eu já tinha o mestrado, quando eu fui tutora do PEC, eu li tudo, eu fiz o curso com as minhas alunas, era como se fosse um curso de Pedagogia, e eu era a tutora, só que eu lia todos os textos. Quando a gente fazia as atividades, eu fazia junto. Quando assistia aula, eu assistia com as alunas. Numa versão resumida, eu fiz o curso todo. Então, fui para essa coisa do concurso; eu tinha um histórico de preparo. Mulher, chuta a minha classificação? Nem eu acreditei! Foi o quinto da cidade de São Paulo. Mulher, eu quase tive um troço. Eu não, não botei fé, de verdade. E aí olhei o número cinco, quase caí da cadeira! Então foi assim, foi muito legal! Com essa minha classificação, eu podia escolher a escola que eu queria.

Então, eu peguei as escolas aqui do entorno da minha casa, eu visitei as escolas antes, e eu escolhi a escola que eu quis. E aí, eu fico de coordenadora pedagógica durante cinco anos, durante o período em que eu estava fazendo o

doutorado. Foi uma escola muito boa, fiz uma escolha ótima. A equipe gestora era muito legal, era uma diretora excelente, uma pessoa envolvida com o trabalho.

É interessante que eu acho assim, tem algumas coisas que é sempre um risco, mas, depois que você olha, você vê que você fez algumas leituras interessantes. Por exemplo, eu fui nas escolas. Essa escola que eu escolhi, quando eu fui visitar, a diretora estava. Nas outras escolas que eu fui, elas não estavam. Então, eu conversei com ela, tinha pessoas. Na verdade, depois eu fui entender, o fato da diretora estar na escola poderia ter sido uma coincidência, mas, naquele caso, não era. Ela era uma diretora que realmente estava na escola, cuidava da escola, dava o tom da escola. Então, foi um período ótimo. Eu fiquei quase cinco anos.

Uma outra coisa que aí foi uma coincidência muito legal. Tem um boom de concursos para a área que há muito tempo não tinha. Então, no ano que eu termino o doutorado, em fevereiro de 2012, tinha uns seis, sete concursos. Em julho de 2012, eu estou fazendo concurso. Sai o resultado, eu passei. Em julho de 2013, eu tô tomando posse. Eu vou para o Departamento de Educação, mas o meu concurso foi para o curso de Física, as minhas disciplinas são só do curso de Física.

Aí eu chego já velha, já com mais idade, porque o pessoal que entra, sai da graduação, faz o mestrado, doutorado, já entra numa outra fase. Mas, cheguei superfeliz, muito animada. Quando eu chego, abre um edital de incentivo para as meninas na ciência, para os cursos de ciências exatas, aí, eu peguei e mandei o edital, e não é que fui aceita também? Aí, eu entro na universidade e tenho um projeto financiado. Esse projeto durou um ano financiado, mas a gente podia ficar dois anos, sem bolsa. Eu continuei com os projetos de extensão sempre nessa linha da questão das mulheres.

Um deles nasceu nesse projeto do CNPq. O que que a gente propôs no projeto do CNPq? Eu entro em contato com uma escola, que é uma escola de tempo integral, e eles tinham uma disciplina que é a tal da disciplina eletiva, o aluno pode fazer a disciplina que ele quiser, como se fosse uma optativa. Aí, nós fizemos a proposta de uma disciplina que era sobre eletricidade só para meninas. Então, era uma turma de meninas. Quando acaba o projeto, eu fiz uma proposta de extensão na universidade e a gente tem também um negócio chamado Núcleo de Ensino que são projetos ligados só à escola. E aí eu faço um projeto do Núcleo de Ensino ligado a isso. Dali pra frente, com uma rara exceção, eu tenho sempre apresentado projetos nessa linha, na linha das meninas e das mulheres nas ciências.

Quando eu chego na universidade, é o último ano do diretor que está lá, e a vice-diretora era do conselho da mulher. No ano seguinte, ela vira diretora, ela vira e fala para mim: “olha, eu tô no conselho da mulher, mas como diretora não dá mais. Tu não quer ir representar a gente?” Também não sabia o que é que era o conselho da mulher, mas falo “tudo bem.” “É só ir?”. “É, tu vai e vai conhecendo”. Aí, eu pego e vou também. E aí é engraçado, né? A gente falar dessas coisas é interessante e o resultado dessas coisas é o seguinte: no outro ano, quando a presidente sai ela me indica para presidência do conselho. Não é um negócio que tem fila na porta não viu? ...porque, às vezes, a gente fala “aí, eu fui eleita presidente do conselho.” Não! Você precisa pegar no laço. Não é aquela maravilha, não é assim. Mas apareceu uma que tá meio disposta, então venha.

E aí, eu fico um mandato como conselheira e o segundo mandato eu sou presidente do conselho municipal. E aí, a gente vai entrando também nessa discussão. O que tem acontecido hoje, eu tenho voltado muito mais esse trabalho, essa discussão e esse foco, inclusive da minha própria pesquisa, porque eu te falo, as minhas pesquisas do mestrado e do doutorado, de uma certa forma, foram minhas, mas foram muito mais um trabalho acadêmico do que alguma coisa que fosse uma inquietação mais forte. Não que elas não tivessem sido geradas em mim. Mas, essa discussão de hoje, ela tem um outro teor.

Acho que existe um *modus* meu, até tô contente assim de pensar. Eu vou em toda reunião. É pra ir, eu vou. Aí a presidente precisa de ajuda, eu tô lá, eu ajudo. Penso que isso talvez seja um eco da fala da minha mãe: “é tua obrigação”. É pra ir ao conselho, então, eu vou no conselho. Tem coisa pra fazer, cê faz. Não é pensando, é fazer o que tem que fazer.

Os trabalhos de TCC que eu organizei no último ano, isso está se delimitando agora, quase nove anos depois. Então, o que que a gente fez, a gente fez as defesas e gravou as defesas no *Youtube*, mas eu tratei como um evento. Então, eu chamei o seguinte: “Gênero, raça e ensino de Física”. Todos os meus alunos, de alguma forma, tentaram fazer essa conexão, ou eu propus que fizessem e eles toparam. Então, a gente tá até invertendo.

Agora, quando os alunos viram pra mim “professora, eu quero fazer o TCC”, eu falo “olha, vê se você se enquadra de alguma forma nisso. E, claro, eu estou aberta pra gente discutir de uma forma mais ampla, mas a minha discussão está indo nessa direção. Então, vê o que você acha dentro das coisas te interessa.” E eles têm se

interessado e saíram alguns trabalhos bastante interessantes. Então, hoje eu digo que o meu foco, o caminho que eu tenho trabalhado, que eu acho que agora vai ficar por aí mesmo, é essa discussão de gênero, de raça, ou de racialização que é o termo mais correto e como é que a gente discute isso dentro do ensino de Física.

Ah, então eu falo: “não, as pesquisas, elas, de uma certa forma, têm uma ligação com você, com coisas que você viveu. Isso não é ruim, é o que é. Mas, parece que, às vezes, eu preciso ficar lembrando, falando pra mim e falando pros outros também. E pros alunos, eu falo sempre: “olha, isso não é uma coisa a mais. Você é professor, você é professora, você vai ter alunos, alunas, meninos, meninas, negros e não negros. Então, nós não estamos fazendo nada extra. É o que tem que falar!

O que tem é um apagamento, e aí você chega lá na escola, você acha que menina não sabe matemática, você ri quando ela faz pergunta, no fundo você acha que porque ela é uma menina negra ela não pode saber física direito. Você precisa trabalhar o contrário, porque é isso que ficam te dizendo o tempo inteiro.” Então, eu acho que nesse sentido, essa coisa hoje, ela é determinante para mim, como professora, como mulher, como negra, como objeto de pesquisa, com as leituras que eu tenho feito, com os trabalhos, as orientações, a pós-graduação. Enfim, isso virou, acho que a minha linha mesmo.

Quando eu fiz o meu mestrado, o meu doutorado, eu confesso para você, também perpassou essa coisa da falta de fé. Quando eu fui pro doutorado, eu peguei especificamente um projeto que era da minha professora, da minha orientadora. Então, eu não me permiti pensar o que eu gostaria de fazer. Até eu vou amenizar um pouco, putz, eu trabalhava, eu tinha essa orientadora que foi maravilhosa comigo, eu tinha que estar era por ali mesmo. Então, eu me perdooo não ter visto isso.

Mas, o que que acontece, por exemplo, quando eu entro, olha eu já tô há oito anos na universidade, essa coisa de qual é o meu tema, quem sou eu em termos de pesquisa, eu acho que tá se consolidando agora, e é aquilo que eu te falei, dessa ideia de ter a questão de gênero, a questão da racialização envolvida com o ensino de Física. Então, ela tá explicitamente nesse sentido.

E aí o que que a gente já fez. Os TCCs do ano passado, eu orientei no ano passado entre defesas e alguns que deixaram para esse ano, foram 10 TCCs, e a temática deles era gênero, raça e ensino de Física. Então, eu acho que agora eu assumo isso, esse é o meu objeto de pesquisa. Quando os meninos vêm falar comigo: “ah professora, a senhora me orienta no TCC?” Eu falo “olha, eu oriento, eu aceito a

gente dialogar para fazer alguma coisa que você goste, mas o meu objeto é esse, é de alguma forma dialogar com essas questões de gênero, de racialização e do ensino de Física.” E o que que eu digo pra eles e o que eu digo nas aulas também: “isso não é um *plus*, isso não é uma coisa a mais, isso é um aspecto da docência que a gente tem que lidar, e se você é professor de Física, é você quem tem que lidar. E aí, eu não falo pra eles, mas eu falo pra mim mesma, como eu sou uma professora de Física, mulher e negra, sou eu quem tem que mexer com isso, ou cutucar.

Não que eu não pudesse cutucar outras coisas, mas essa também é uma decisão política. Nesse momento, essas coisas são importantes, até para que as minhas próximas alunas negras, mulheres, elas possam também estar num momento mais tranquilo em que elas vão estudar física quântica, elas vão ver outra coisa, elas não tenham que se ocupar dessa discussão. Mas, neste momento, essa é a discussão.

A Lei 10.639 é uma lei para todo o currículo, ela não é uma lei para a literatura, para as artes. Mas, algumas disciplinas meio que fingem que não é com elas, ou nem sabem lidar, na verdade. Então, o que eu tenho trazido para os meus alunos é o seguinte: essa é uma obrigação nossa, não será o pessoal da sociologia que discute gênero e racialização que vai saber fazer como nós podemos fazer a liga entre essa discussão, entre a questão do epistemicídio, entre a questão das mulheres nas ciências e o ensino de Física.

O processo de racialização e o ensino de Física; a invisibilização das mulheres e o ensino de Física; isso é nossa obrigação, então, nós temos que fazer. E a gente vai nessa linha. E eles “ah, mas eu sou professor de Física!” Oh, peraí. Para ensinar Física pra João, tem que saber de João e Maria, e tem que saber de Física, e saber de João e Maria; essas coisas estão imbricadas. Então, não é um *plus*. “Você vai ter alunos negros na sua escola. Você vai ter meninas na sua escola. Você vai ter crianças que moram na periferia. Você vai ter crianças ricas. Você vai ter tudo isso. Saber cuidar disso é sua obrigação como professor. Faz parte da sua formação.

Quando a menina te perguntar alguma coisa, você vai fazer um ar de riso? Você vai incentivar esse talento que ela tem para as ciências? Você vai desmotivar porque ela é menina? Você vai acreditar que uma criança negra pode ser um cientista famoso? Então, como é que é isso? A gente tem ido nessa perspectiva, as coisas estão caminhando nessa linha.

Eu gosto muito de estar com eles. Acho que esse é um negócio que a parte de humanas fala muito forte. Eu tenho um episódio assim que eu me lembro, quando a gente ainda tava no presencial e eu já estava na universidade. Eu estava lá no departamento, na minha sala e tava com problema. Não lembro mais qual era, mas sabe quando você tá preocupada, de saco cheio? Eu tava assim, mal. E aí, chegou a hora de dar aula e eu fui, dei aula. Foi tão joia! Quando eu acabei a aula, a gente que leva a chave. Eu fechei a porta, aí é que eu me lembrei dos problemas que eu tava antes. Naquele momento, eu percebi, e de verdade, não foi assim que eu entrei na sala de aula e agora não vou pensar nos meus problemas. Eu fui pensando no problema. Mas aí, eu entrei na aula, eu realmente esqueci. Tanto que na hora que eu saio, fecho a porta é que eu falei: “putz, gente, eu tava em outro mundo.” Pareceu, assim, que eu passei um portal, sabe?

Aí, quando eu saio, eu vou ter que resolver aquilo, eu vou ter que ir! Mas aí, eu tive a consciência de que quando eu entrei na aula, eu esqueci. Eu fiquei lá com eles, a gente falou de outras coisas, eu percebi na saída, então, eu falei: “gente, olha que legal entrar na aula!” Isso foi uma coisa muito marcante pra mim, porque eu senti depois, não antes. Porque a consciência veio depois. Eu não vi como aquilo me desligava, me colocava num outro lugar.

Como é o esquema que a gente faz? Eles sempre preparam textos e apresentam. Então, essa parte de apresentação de alguma coisa são sempre eles que fazem. E aí, a gente sempre discute em cima das apresentações, em cima dos temas que eu mando, primeiramente. Então, por exemplo, eu dou cinco instrumentações: Instrumentação de Física I, II, III e IV, e Instrumentação para o Ensino de Ciências. E, então, pra cada uma dessas instrumentações, a gente escolhe um tema. Por exemplo, na Instrumentação IV, a gente discute o ensino de Física com coisas diversas. Um deles tem que trazer a Física e a literatura, a Física e o cinema, a Física e teatro, a Física e os museus.

Como é que a gente trabalha? Eles escolhem um texto acadêmico ou uma apresentação de evento e eles apresentam. E aí, em cima dessa apresentação, a gente discute. Aí a gente pergunta, a gente conversa a respeito disso e eles leem algum texto a respeito disso. Então, na nossa aula, simplesmente fala muito. Eu cutuco eles pra falar e eu comento, discuto os textos que eles trazem. Numa certa medida, às vezes, eu acho que eu faço um pouco a aula pra mim, porque eu gosto de

falar. Eu gosto de estar com eles e gosto de ouvi-los também. Então, vira uma grande roda.

Ultimamente, a gente também colocou um negócio novo, que eu gosto muito também. É que nessa minha relação com a leitura, um dia eu pensei: “gente, bobear, esses alunos saem da faculdade sem terem lido um livro inteiro.” Eu falei: “não, mas peraí, eu que sou professor, né? Eu tenho que fazer alguma coisa.” Então, em todas as linhas, nas minhas disciplinas, todo mundo tem que ler um livro. Então, por exemplo, na Instrumentação I, o livro tem que estar relacionado com mecânica. Na Experimentação II, com o termo instrumentação. Na Instrumentação III, com eletro, eletromagnetismo, eletricidade. E, na Instrumentação IV, com Física Moderna. Qualquer coisa! Eles escolhem. Pode ser uma biografia, pode ser uma ficção, pode ser um livro, assim, meio paradidático, mas é um livro e tem que ler de cabo a rabo. Ele pode ser fininho, mas tem que ler inteiro. E tem gente que lê biografia, tem gente que lê uns romances que tem história.

Então, já faz uns três, quatro anos que a gente tem feito isso. Eu adoro quando eles vêm trazer os livros que eu gosto de ler e aí eles contam a história do livro. Daí eu pego e compro, porque são eles que contam. Mas, na verdade, a intenção é essa, que eles leiam alguma coisa.

O que eu digo pra eles: “olha a nossa profissão, nós somos professores, nós somos intelectuais. A nossa profissão é da intelectualidade e nós somos, também, da área de humanas. Ensinar Física para João tem que saber de Física, mas tem que saber de João. Então, você tem que ter essa ligação” E, “ah, eu não gosto de ler!” Eu falo, “pô cara, você não gosta de ler? Você é o cirurgião que tem nojo de sangue? Não rola! Você tem que se ajeitar, né?” Então, brinco com eles: “o cirurgião que não gosta de sangue, e o guarda noturno que não dorme de dia; não vai rolar. Cê vai ter que se adaptar. Cê vai ter que fazer alguma coisa, ou cê vai ter que arrumar outra profissão!”

Eu acho que essa discussão, ela é muito mais recente, talvez, desde a época quando eu entrei na prefeitura, quando eu volto pra escola que essas coisas começam a aparecer com mais força. Mas, eu acho que sempre tem a ver com essa questão de um convívio com outras pessoas. Eu não consigo pensar em outra palavra, é quase como uma autorização. Eu acho que foram acontecendo coisas que você vai vendo, vai permitindo.

Um outro divisor de águas muito importante para mim é que, desde o ano retrasado, uma professora que eu conheci de Marília me convidou para uma reunião.

Ela é do Movimento Negro há muito tempo, lá de 1980. Teve um encontro de pesquisadores negros anos antes da ABPN, em Marília, e foi organizado por esse grupo. Então, esse pessoal propôs fazer uma retomada dessa conversa, e ela me chamou, e eu fui na reunião; inclusive, foi remota. E essa também é uma coisa que como o remoto abre portas, porque o pessoal tá espalhado pelo Brasil inteiro, a coisa funciona de uma outra maneira.

A gente começou a se encontrar sábado. E o que que acontece, Fernanda, essa minha história, eu nunca me envolvi com a questão do Movimento Negro, eu não conhecia, eu não sabia nada que acontecia nesse movimento, eu não sabia dos nomes das pessoas, eu realmente não tinha um conhecimento. E isso foi um divisor de águas muito forte porque ali você tá com um grupo de pessoas que lutaram de verdade para as ações afirmativas, para entrada de cotas, de gente que tava na linha de frente mesmo. E só para encurtar um pouco a história, isso virou um coletivo.

No ano passado, a gente abriu um CNPJ, então, a gente tá com uma ideia de trabalhar com projetos, com cursos, na questão da educação e das questões étnico raciais, pensando, por exemplo, que a BNCC ignora a questão étnico racial. No movimento a gente falou: “olha, se a gente não abre o olho, todas essas conquistas, inclusive em relação a Lei 10.639, ela vai sendo apagada.” Então, isso também foi um divisor de águas para mim em relação a essa questão de ser mulher negra. No grupo, eu sou a professora de Física. Tem muitos colegas que são da Sociologia, da Filosofia, muito mais da área de humanas. Apesar de docente da área de humanas, faço mais essa liga com as ciências naturais.

Essa é uma história importante, do fato de eu ter sido criada numa família branca, do fato de eu ser uma mulher negra de pele clara. Então, você tem um apagamento! Hoje, eu olho e falo “é inacreditável”, o quanto você não pensa e o quanto você não se enxerga. Não é num tom pejorativo! Não se enxerga, e um tanto também o quanto você foge dessa questão de ser negra, de poder se assumir como negra. Então, esse é um negócio, assim, que beira, realmente, o inacreditável.

Às vezes, quando você ouve a pessoa dizer assim “mas como assim, não tinha espelho na sua casa?” “Olha o teu cabelo trançado?” “Mas, e o teu cabelo crespo?” “Como cê não via isso?” Sei lá, né? “Não, eu não via” ou não queria ver, sei lá. Então, foi uma, umas outras coisas assim muito interessantes nessa história de lidar com essa questão da cor.



Gente, eu falei “na verdade sou eu quem estou usando a Fernanda” porque é engraçado, mas esta coisa da gente, falar dessas histórias, né? Às vezes, dá umas reorganizadas assim, na gente. Ou monta uma linha assim que você fala “olha, que coisa, né? Que negócio engraçado!” Então, eu não sei até que ponto aquilo que a gente conversou sobre essa falta de fé, de poder, de ter algumas oportunidades, mas falar “putz, não eram pra mim”, não estão imbricadas com essas coisas, com essa coisa de você não ver pessoas parecidas, ou ter alguma coisa que não é dita, mas é sentida.

Tinha uma outra coisa, isso também não tão recente, mas tudo... eu... adulta. Um dia uma pessoa muito próxima me falou assim: “porque que você tem que se identificar como negra, se você é meio a meio?” Eu fiquei pensando nisso, e aí, foi com a proximidade com o Movimento Negro que eu entendi que isso é um engodo. Na verdade, não sou eu que escolho, quem escolhe são os outros. Os outros colocam a gente mais para caixinha do branco, mais para a caixinha do negro, ao bel prazer deles.

Não sei, talvez, eu ainda mude essa ideia, mas eu fiquei com essa impressão de que essa não era uma coisa “ah, eu escolho, então eu sou branca”. Não, você não é. Isso é falso. Tudo bem, você é o que é, mas quando você tá numa sociedade que é racista, você é encaixada ao bel prazer de quem tá dominando, quem tá cuidando. Então, é legal tratar bem porque é mais clarinha, às vezes, te colocam no seu lugar de que você “não, você não é branca”. Então é isso, não é uma escolha minha, é uma escolha do outro, por isso que tem que ser uma escolha minha, por isso que quando eu viro e falo “não, eu sou negra”, mesmo que alguém vire e fale “ah, mas sua pele, seu cabelo”, “não, eu sou”. Isso é político, é libertador, porque aí é você quem toma, não é uma decisão, é o que é, mas você quem fala o que você é.

Fernanda, a impressão que eu tenho é que eu tenho que ficar vigiando constantemente. Vou dar um exemplo, é meio besta, mas é o que me veio à cabeça agora. Parece que você é um drogado que não está mais drogado, mas que não pode bobear, sabe. Essa semana mesmo eu virei e falei “putz, para!” Porque isso vem, o que vem primeiro é isso. De que não é, de que não vai dar, que você tem pouco, que não pode prestar esse concurso.

Eu acho que o que melhorou é que aí eu lembro “não, para com isso! Vê lá os critérios e vai!” Mas é um negócio, às vezes, eu brinco, parece que a gente fica meio estragada para sempre, mas melhora, porque eu falo assim: “Não, para, para!” Mas

acho que a primeira coisa ainda é essa que não dá. Vou te dar um exemplo. Cê viu, até pra falar do exemplo agora com você parece que eu fico constrangida de falar. Mas, vamos supor, a livre docência. A livre docência, ela tem critérios objetivos, então cê tem que ter tantos artigos, tantas defesas, tantos anos de universidade, você tem que ter isso, isso e isso. Você tem que escrever uma tese, você tem uma lista: “isso eu tenho, isso eu não tenho, isso eu tenho, isso eu não tenho.”

E aí, na semana passada, eu me vi assim, tendo que conversar com um colega perguntando pra ele “escuta, aquela lista objetiva é objetiva mesmo?” E aí ele virou: “É!” E aí, quando eu fiz a pergunta que eu vi: “olha, gente, tem um documento da universidade que fala qual é a lista. Então é... tem, não tem. “Quantos artigos você tem? Três? Ah, é quatro? Não tenho!” Mas, ainda assim, a primeira coisa que vem é “não dá”, “Oh, cuidado, vê se é pra você mesmo”, sabe? Então aí, precisa voltar e falar, “Para com isso, vai lá ver, respira e vai”. Então, eu acho que isso fica marcado, isso que eu tô te falando melhorou, mas se não dá uma vigiada, parece que a gente vai puxando o tapete da gente. Natural é puxar o tapete.

### 3.2 JOANA

“Os meus irmãos mais velhos, eles já trabalhavam desde o sete, oito anos, para ajudar meu pai e minha mãe...”

Minha família é muito tradicional. Minha mãe é uma mulher muito católica, meu pai também. Até hoje a gente vai à missa, essa coisa assim de família. E uma qualidade, acho, nós somos muito unidos. Então, o meu sobrinho de 18 anos vai tirar carta, a gente ajuda a pagar. A gente realmente é muito unido. Dos meus irmãos, todos, exceto os que vêm antes de mim, os mais novos, eles trabalharam depois dos seus 16 e 18 anos. Os mais velhos, eles já trabalhavam desde os sete, oito anos, para ajudar meu pai e minha mãe. Da família, todos casaram, exceto eu que ainda não casei, e a minha irmã. Dos meus sete irmãos, só o Fábio e a Ana não fizeram faculdade. Todos os outros fizeram particular. Eles trabalhavam durante o dia e estudavam a noite. O Fábio e a Ana nunca quiseram. Aí, minha mãe só exigiu que eles fizessem um curso técnico para ter algo a mais. Eles fizeram médio contador.

Minha mãe casou nova; ela tinha 23 anos. Meu pai já tinha quarenta e pouco. Então, a diferença do meu pai para a idade da minha mãe são 19 anos. Minha mãe tá com 76 e o meu pai vai fazer 92 em março. Ele tem a saúde bem fragilizada, pela

idade. Mas ele sempre teve uma saúde muito boa. Em casa, tem a minha mãe, meu pai e minha irmã. Eu moro sozinha no Paraná, mas eu sempre vou e fico lá com eles nas férias.

Meu pai sempre foi pedreiro e a minha mãe, ela estudou até a quarta série. E depois que casou, ela teve a oportunidade de fazer mais alguns anos de escola para fazer um curso técnico na área da saúde. Minha mãe casou com meu pai, foi tendo filhos. E vendo os filhos trabalhando, ela falou assim: “eu quero poder estudar, contribuir com a casa também.” Minha mãe, apesar de ser antiga, ela é uma mulher muito além do tempo. Eu não sei por que minha mãe é assim porque os meus tios não são, mas ela tem uma visão muito grande de educação. Ela sempre fala da importância da educação. Eu acho que se minha mãe não tivesse casado com meu pai tão cedo, se tivesse nascido na época de hoje, com certeza ela faria outras coisas, seria uma cientista, porque ela é uma pessoa muito curiosa, gosta de aprender. Eu acho que essa coisa de educação é que nos motivou.

Meu pai já não. Meu pai já tem mais essa coisa escravocrata, essa coisa histórica de que importante é você ser empregado e fazer muito bem o que te mandam fazer. Tanto é que meu vô era um grande doceiro lá na nossa cidade, e ele, quando ia vender os doces, minha mãe conta que quando aparecia uma pessoa branca para comprar um doce, ele nunca olhava no olho da pessoa. Eu acho que essa coisa do senhor, a pessoa é branca, então é superior. Quando era uma pessoa negra, ele conversava de igual para igual, ele conseguia olhar. Minha vó também foi assim. Meu pai é igual.

Meu pai sempre fala assim que o importante é a gente fazer bem para as pessoas que tenham condição melhor que nós; uma visão muito pequena do mundo, mas é que ele aprendeu isso e passou isso pra nós. Mas, a minha mãe já não, a minha mãe sempre falou assim: “Não! Imagina. Os meninos têm que estudar, eles têm toda uma vida pela frente. Eles têm é que caminhar por caminhos que a gente não teve possibilidade e oportunidade.” Então, eu falo assim que, se eu vejo os meus irmãos estudando, fazendo outras coisas, acho que sou um grande exemplo, é devido à minha mãe, o incentivo dela. E é engraçado porque ela deu aquilo que ela não tinha, porque você entende o valor do estudo quando você vai e faz uma graduação, um mestrado. Ela nunca teve essa oportunidade. Mas, eu acho que aquele curso técnico de enfermagem que ela fez foi libertador.

Minha mãe falou que foi um ano e pouco de curso e que ela aprendeu mesmo enfermagem quando ela começou a trabalhar na UTI. Ela se apegou muito àquilo. Dali, minha mãe trabalhou até aposentar em um hospital. Depois, ela foi uma enfermeira tão boa que pessoas ricas contratavam minha mãe para olhar pessoas idosas em casa. Minha mãe trabalhou muito em casas, e fazia 12x36 no hospital. Na noite que ela não ficava em casa, que ela não ia no hospital, ela trabalhava nessas casas. Nossa, eu lembro de pequena que eu via minha mãe muito pouco, eu via mais no final de semana.

Depois que a minha mãe começou a trabalhar, aí as coisas, financeiramente em casa, ficaram melhores. Foi quando eu tive a oportunidade de ter mais coisas, de ter mais brinquedos. E mesmo quando o meu pai trabalhava de pedreiro e os meus irmãos ajudavam, mesmo assim, minha mãe fala que tentou o máximo nunca faltar nada. Minha mãe começou a trabalhar, eu devia ter uns 6 a 7 anos, tanto é que eu chorava quando ela ia trabalhar. Ou até menos, uns 5 anos; a gente ficava com o pai à noite. Então, eu já peguei a melhor fase financeira da família porque ela começou a trabalhar e eu aproveitei.

Eu sou a caçula de oito irmãos, e eu gosto muito de dizer, a gente chama de sorte, mas eu acho que eu fui sim escolhida porque eu tive oportunidades que meus irmãos não tiveram. Como eu fui a caçula, eu não precisei trabalhar pra ajudar em casa; eu só estudava. E isso para mim foi algo que eu soube aproveitar. Eu fiz o meu ensino fundamental, o ensino médio, e no final do ensino médio, acho que no segundo ano, eu tinha interesse por biologia, o mais voltado para a área da saúde, porque minha mãe era técnica de enfermagem. Eu gostava muito dessa área da saúde e, até hoje, essa coisa de você falar quando criança, o que é que você quer ser? “Quero ser médica”, porque tem todo o *status*. Eu não queria ser enfermeira que nem minha mãe. Eu terminei o ensino médio, fiz um ano de cursinho e fui prestar esse bendito vestibular de medicina. Passei assim, muito longe, muito longe mesmo. Mas, por outro lado, eu fui muito bem em muitas áreas que para mim eram novas, como a física, principalmente, que eu tive muito pouco no ensino médio.

Então, não aprendi muito física. Eu lembro que a minha professora do segundo e do terceiro ano do ensino médio, ela tinha muito problema de pedra no rim. Então, ela faltava muito e não dava tempo de colocar outra. E, no cursinho, foi interessante porque eu comecei a ter física e eu tive um professor muito bom de física. E, nossa! Foi tão boa que a primeira vez que ele mostrou as origens das equações... “Nossa,

mãe! Eu não imaginava que fosse assim!” E aquilo me deslumbrou! Deslumbrou de um jeito que eu imaginei que eu tava optando pelo curso errado. Eu queria, eu gostava mesmo de estudar física. Chegou uma época que eu só ficava estudando física no cursinho.

A gente vai ficando mais velha, vai amadurecendo e vai nos conhecendo. Aí, nesse ano, eu prestei biologia e medicina. Conforme eu fui estudando, eu fui vendo que medicina era uma coisa de *status*, não era uma coisa que eu realmente quisesse. Aí prestei os dois e não passei. Em 2003, saiu a notícia que, na UNESP, tinha aberto o curso de física biológica, que eram as duas coisas que eu queria. E, como você sabe, a física não é uma disciplina muito procurada. Foi até um pouco mais porque tinha biologia; o pessoal gosta muito de biologia. Foi aí que eu entrei na UNESP, em 2003.

Foi uma porta muito importante na minha vida, porque foi quando eu tive a oportunidade de entrar em uma instituição pública, de conhecer a UNESP. Ela é riquíssima, ela é diferente, por exemplo, da USP de São Carlos... Ali, na USP de São Carlos, é só Engenharia, Física, Química; é só Exatas. Então, você não tem uma biblioteca rica. Na UNESP, tem Letras, tem Inglês, tem Espanhol... Então, eu vivia na biblioteca.

Eu estudava, fazia o curso normal e, no outro período, eu lia, eu fazia outras coisas, eu gostava bastante. Eu fui muito feliz ali na UNESP, fiz muitos amigos, foi um período muito rico. Só que durante esses quatro anos de graduação, eu percebi que eu não gostava de ficar estudando biologia celular, biofísica; eu gostava de física, minha paixão era realmente física. E aí, as disciplinas optativas que eles ofereciam, eu fazia opção por pegar a parte da física. Então, por exemplo, eu tinha “Eletromagnetismo I”, a outra optativa, eu fazia o “Elétron II”, para ter uma base maior em física. E foi assim que eu terminei o curso.

No último ano, eu prestei mestrado. Minha primeira opção era em São Carlos; eu queria ir para área só da física. Quando saiu o resultado, eu tinha passado na UNESP e tinha ficado em segundo lugar na outra, e lá tinha duas bolsas. E aí, eu fiz a opção por mudar pra São Carlos. Fiz o meu mestrado na área de física básica, que a gente chama teoria clássica de campos. Praticamente, eu estudei ondas, mas de forma mais matemática, como modelo físico. Eu gostei bastante, mas aí, eu terminei o mestrado e comecei o doutorado com o mesmo orientador, e aí teve um desgaste. Eu gostava muito do meu orientador e também eu tinha um respeito muito grande, só

que eu não vi muito companheirismo. Sabe quando você percebe, assim, você quer fazer, você faz, se não quer, você não faz?

E, nessa época, ele teve um câncer de garganta; acho que isso influenciou também. E ele não se animou em continuar o doutorado comigo. A gente ia discutir na lousa, eu percebia que ele tinha um pouco de impaciência, até que um dia ele falou: “ah Joana, eu acho que você é uma excelente pesquisadora, você tem um futuro muito bom pela frente. Mas, eu acho que você não vai sobreviver na física teórica, porque na física teórica a gente precisa propor modelos, você sabe resolver modelos.”

Eu não sei, eu não gosto de falar mal porque realmente eu não tenho que falar mal dele. Ele foi muito companheiro nos dois anos... e, no doutorado, ele falou isto para mim. Eu pensei, “Ah, vou tentar mudar de área.” E, no final do meu mestrado, eu já tinha conhecido o professor que trabalha com astrofísica. Ele era novo na USP, mas ele já tava fazendo uns workshops da área e eu gostei muito. Eu já tinha feito um ano de doutorado e aí eu fui falar com ele. Ele falou assim: “Joana, é difícil pegar você, assim... porque você não sabe... porque você não sabe Linux; é desafiador.” Aí eu falei: “Ah, eu não sei professor, mas eu gosto, é uma física.”

Eu trabalhava com uma física mais matemática, a física dele era mais palpável, você vai lá no observatório, você faz as medidas. E aí, ele aceitou. Ele não tinha tido nenhum outro aluno de doutorado, fui a primeira dele. E aí ele me deu oportunidade: “... você tem três anos para terminar seu doutorado. É, eu não vou te ajudar... no sentido assim... não vou sentar e te ensinar a programar. As ferramentas, você tem que fazer concomitante conforme você vai aprendendo essa parte.”

Eu brinco com ele que eu fiz iniciação científica, mestrado e doutorado tudo junto, porque o tempo era muito curto, eu não tinha condição de ficar no doutorado sem bolsa. E foi muito bom. Eu me descobri nesta parte da astrofísica. Por isso que eu acho que eu não guardei mágoa do meu antigo orientador, porque, às vezes, a pessoa tinha um caminho para uma região que você jamais iria por você mesma e você acaba descobrindo coisas que não ia descobrir sozinha, sabe?

Eu terminei o meu doutorado em 2014. Eu queria continuar com ele, eu queria trabalhar um pouco mais nessa área para depois fazer um “pós-doc” fora. Eu nunca pensei em dar aula, nunca foi meu foco. Eu gosto mesmo é de fazer pesquisa, até hoje. Hoje dou muita aula; a gente acaba pegando namoro em ensinar. Quando o aluno fala assim: “professora, eu não entendi” e você tem a capacidade de poder ensinar de uma outra forma, isto para mim é muito prazeroso. Mas, eu gosto muito

de pesquisa. Eu sento aqui na minha mesa, se deixar eu fico o dia inteiro. Eu não me sinto sozinha, pode me deixar aqui.

Em 2014, a gente tava ali no auge do Ciências Sem Fronteiras. Foi a última leva e eu tinha colegas ali na USP que era da área da mecatrônica que foi para Austrália tirar foto com canguru. Então, eu nunca pensei que eu não fosse conseguir uma bolsa, porque eu via todos os meus colegas indo. E quando eu pedi a bolsa de “pós-doc” do CNPq para continuar no Brasil um ano, foi negado. Eu fiquei bem chateada. Poxa vida, dez anos de pesquisa e você não consegue uma bolsa!? Mas é porque eu não tinha publicação ainda. “... não desanima não, vamos tentar Fapesp. A Fapesp, tenho certeza que vai sair”. Só que pela minha história de vida, eu sempre gostei de ter A e B, e fora que já tem idade que tem que se virar; não daria pra voltar pra casa e eu ia fazer o que?

Nesse meio tempo, eu recebi um *e-mail* de um casal de amigos, eles abriram duas vagas para física, e falaram assim: “... divulga para os nossos amigos aí.” E eu vi que tinha um concurso que era de física moderna. Por que esse concurso me chamou a atenção? Geralmente o concurso é muito amplo, você tem tópicos muito grandes, você tem que sentar e se dedicar muito. Mas, o concurso de física moderna, os tópicos eram só de física moderna, e eu gosto muito. Então, basicamente era sentar e estudar só uma disciplina.

Aí eu prestei, fui super bem no concurso. Aí, o presidente da banca, ele me abraçou, ele falou: “... você foi super bem no concurso, e eu tenho uma notícia para te dar: você também vai ser chamada, porque são duas vagas.” Aí, eu voltei para São Carlos para terminar o doutorado e não saiu a bendita bolsa da Fapesp, porque acho que o negócio da Fapesp é a produção. Eu voltei, defendi, terminei a minha escrita, a correção, e isso foi em junho de 2014. Agosto eu mudei, e em setembro, eu começo a dar aula e tô até hoje. E agora em setembro eu faço oito anos.

Nosso campus é pequeno. Nós temos aqui uns oito cursos no total. Aqui o pessoal tem uma procura muito grande, principalmente, por agronomia e veterinária, que é da região; soja, milho. Mas, você sabe que a necessidade de formar professor é em nível nacional. Então, aquele concurso que eu prestei... eles conseguiram abrir o curso de licenciatura.

A Física, como ela é uma disciplina básica pra engenharia, pro químico, pro matemático, a maior parte dos cursos tem que fazer. Mesmo o curso de agronomia, eles têm uma Física geral ali. Então, eu sou professora de todos os cursos, junto com

os meus outros colegas, na área da Física. Eu prestei este concurso pra licenciatura e desde quando eu entrei aqui, minha maior carga é na licenciatura, seja no início, os alunos que estão entrando em “Física I”, “Física II”, até pro final, “Eletromagnetismo”, “Física Moderna”. Eu trabalho mais com os alunos de licenciatura mesmo.

Desde quando eu comecei, foi muito desafiador. É interessante, porque a gente não foi educado, a gente não foi formado para formar professores. Eu fiz o bacharel em Física biológica, fiz mestrado, fiz doutorado. Eu percebo que isso é um problema em nível nacional, porque hoje a gente não entra na universidade como pesquisador, a gente entra como professor. Você ganha porque você é professor. Então, eu acho que todo mundo, independente se você tá fazendo engenharia elétrica e você, em algum momento quer dar aula, ou vai entrar na universidade para fazer pesquisa, você teria que fazer essa parte de didática que a gente não tem. A licenciatura tem todo esse cuidado em formar professores. Ou seja, você forma alguém que vai formar outras pessoas. O bacharel não tem essa preocupação. Só que depois, quando você vê as pessoas que entram na universidade para dar aula, são mais os bacharéis, e eu acho que isso é um grande problema.

Eu tive muita dificuldade. Como você estrutura uma aula? Quais são os tópicos que você considera? Como é importante você discutir o plano de ensino, o plano de aula com os alunos. Essas coisas eu nem imaginava. Eu tenho lá o aluno de “Física I”, ele tem que aprender isso, isso e isso, e eu chegava dando as aulas e pronto.

Teve um dia que uma aluna de licenciatura falou assim: “professora, eu posso ver sua ficha dois?”, que tem o conteúdo, como é que vai avaliar. Aí eu fiz assim: “por que é que você quer ver isso? Isso é uma coisa interna minha.” Aí, ela falou: “não professora, porque a professora de “Didática II”, ela disse que a gente tem o direito de ver como vai ser a avaliação.” “Ah, a avaliação vai ser prova.” Então, da mesma forma como eu foi formada, é prova, é prova, não tem essa de “ah, porque vamos discutir.” Não tem isso daí. Então, eu cheguei muito crua como docente e como professora, e fui aprendendo muito com os colegas.

Eu tenho muito amor pelos colegas, porque cada um me ensinou uma coisa. Você tem que ensinar o aluno a forma de ensinar, porque além do conteúdo, você tem que se preocupar que, no futuro, ele vai ensinar alguém. Então, a licenciatura, ela carrega essa responsabilidade grande. Tem um professor que é mais velho da turma da física, ele fez a licenciatura, ele fez o mestrado; o mestrado não foi, mas o doutorado foi na educação. Então, ele tem toda uma forma de avaliar. Ele sempre



discutiu assim comigo: “Joana, a avaliação não significa prova. Avaliação é um processo mais robusto, muito mais elaborado. São várias coisas que você tem que considerar.”

Então, eu aprendi a avaliar com o Artur. Eu aprendi estruturar melhor a aula com a Camila. Então, eu acho que essa minha formação de hoje foi fruto de realmente querer aprender, mas, mais do convívio com os meus outros colegas, e chegar mesmo na humildade e falar assim: “olha, como eu tenho que fazer? Como você faz? Qual é a sua experiência?” Então, hoje eu vejo que a minha forma de dar aula é um pouquinho de cada um deles.

Uma coisa que eu gosto muito de fazer e que traz um resultado muito bom para os alunos é, na primeira entrega da prova, eu converso com cada um. Todo mundo sai e aí eu começo a chamar. Aí vem a Joaquina e eu sento com a Joaquina. “Aqui tá tua prova. O que que aconteceu? O que isso significa?” Porque eu coloco essa conversa na minha forma de avaliar. Aí, só comigo o aluno tem a oportunidade de falar assim: “professora Joana, eu não entendo nada! Eu não sei nem o que é matemática! Eu não sei resolver uma equação de primeiro grau!” E ele não teria oportunidade de falar isso nunca, porque, no final da aula, um ou outro vai ali na louça pra conversar com você. Mas, eu sento com todo mundo, nunca só com um aluno.

Então, deu muito certo essa forma de escutar o aluno e de avaliar. Eu faço isso só na primeira prova porque é uma aula que eu perco só para fazer isso. Eu perco, mas eu ganho. Aí, eu anoto: esse aluno, isso, isso, isso, as dificuldades. Aí, eu faço uma orientação: “olha, você vai assistir esses vídeos, vai fazer isso e vai fazer aquilo. Só que preste atenção, a ‘Profe’ vai fazer isso só agora. Na segunda prova, eu já quero ver algo diferente.” Isso super funciona, e funciona mesmo! O aluno que não vai bem na segunda prova é o aluno que realmente, ele não tá legal no curso, são outros fatores que estão ali envolvidos. Mas, quando você identifica junto com o aluno onde tá o problema, o negócio flui, vai embora.

Então, basicamente, em termos de formação de professores, acho que eu tenho aprendido esse cuidado maior, porque eu sei que amanhã eles vão formar outras pessoas. Eu lembro, por exemplo, dos meus professores da graduação em que você falava assim: “Professora, eu não entendi por que tem que ser dessa forma. Por que que eu não poderia resolver de outra forma?” Aí, a pessoa vai e responde a mesma coisa. Aquilo sempre me incomodou! Se eu falei que eu não entendi daquela forma, por que ele repetiu igualzinho? Então, eu falo para os meus alunos: “ensinar

não é difícil, ensinar é muito difícil, ensinar realmente é desafiador, porque são vários fatores que você tem que considerar. Mas, ensinar, a gente não ensina sem amor. Não adianta.

Esses alunos que eu estou formando, são eles que amanhã vão entrar numa sala de aula pública com 40 alunos para trabalhar. Então, se eles realmente não se identificarem ali, imagina o profissional que eles vão ser... e os alunos... como consequência da educação? A gente já tem tantos buracos, né? Então, eu tento fazer esse trabalho um pouco mais pessoal e eu consigo fazer isso porque, como o nosso curso de licenciatura não é tão procurado, nós temos poucos alunos. Então, eu consigo fazer isso tranquilamente.

Tive um casal de alunos, eles trabalhavam na padaria aqui, e o rapaz tinha muita dificuldade na parte da teoria. No laboratório, você precisa ver esse menino; ele montava o circuito melhor do que eu; ele falava com uma facilidade que chegou no meio do curso, ele me ajudava a dar aula para os outros meninos. E, nessa época, ele tava querendo desistir; já tinha reprovado algumas vezes comigo na parte da teoria. E aí, eu sentei com ele: “olha, você acha que você não tem talento, por quê?” “Ah, professora, porque quando eu sento para fazer as contas...”. “Exige dedicação, quanto tempo você está dedicando?” “Ah, eu não tenho tempo, porque a padaria...”. “Então, vamos combinar: se dedica nos próximos dois meses. Depois a gente conversa.” E aí foi e fluiu.

Então, esse cuidado, eu acabo tendo um pouco mais. Às vezes, eu me coloco, assim, no lugar de ex-aluno e, às vezes, eu me coloco também no lugar do meu ex-orientador, quando ele falou assim: “Joana eu vou te dar essa oportunidade.” E, às vezes, é o que a gente precisa. Você não precisa fazer nada pela pessoa, você só precisa deixar ela ir. E aí ela vai... e ela constrói o caminho dela. E aí, eu vi como é importante o papel do professor. E aí, você lembra um pouco da sua história e você vê que, muitas vezes, o professor foi o incentivador. E quando você para e pensa nisso, você vê o quanto é importante formar professores. Com esse pensamento, eu comecei a ter um pouco mais de cuidado com a licenciatura.

Na licenciatura, além do conteúdo, eu tento trabalhar um pouco com eles essa parte de conscientização... eu falo que a licenciatura é mais do que sentar aqui e absorver o conhecimento. É necessário maturidade. Porque você vai ter que saber ensinar depois e não apenas saber o conteúdo, mas saber ensinar. Eu tenho cuidado

também de fazê-los entender a importância da maturidade que eles têm que ter, porque eles vão ensinar.

Eu tenho esse cuidado maior na avaliação das provas; eu faço isso com todas as turmas, independente se é licenciatura ou bacharelado. Mas, com a licenciatura, por exemplo, se eu fico 5 minutos conversando com cada aluno pra ver as dificuldades, com as pessoas da licenciatura eu fico 10. Eu tenho um cuidado de perguntar pro aluno: “O que você está fazendo aqui? Por que você escolheu este curso?” Aí, o aluno fala: “Ah, professora, porque a minha mãe era professora e ela acha que isso é muito importante; ela gosta”. “Ah, professora, foi a nota que deu no ENEM”. E aí, você começa a mostrar pro aluno que ele não precisa fazer aquilo na vida dele.

É terrível você ter um professor que é frustrado, que a pessoa não gostaria de tá ali, mas ela tá, e eu falo para eles... “Ah, professora, é que eu não tenho tempo para estudar”. Digo assim: “Olha, eu te ajudo a estudar”. Ontem, a aluna da licenciatura falou pra mim: “Ah, professora, na verdade, eu queria desenho.” Eu falei assim: “Vai correr atrás do teu sonho, menina! Vai correr atrás do teu desenho. Você é nova”. Me entregou a prova em branco. Aí, você mostra a prova pro aluno. O quê que é isto significa? Isso não é apenas um conteúdo, tem muita coisa ali atrás.

A grande maioria [dos alunos] trabalha. Da minha turma ali... de vinte alunos, dois não trabalham. E você tem aluno que, se chover canivete, se nevar, eles estão ali, participam de tudo. Eu dou laboratório e dou a teoria. O nosso índice de reprovação era muito alto e, às vezes, o aluno era muito bem no laboratório. Então, a gente separou. Tem a “Física I -Laboratório” e “Física I -Teoria”. E eu trabalho com eles nos dois. O caboclo tá lá... vai no laboratório, não faz nada, e eu pergunto: “Cadê o seu relatório? Você não entregou?” “Ah, professora, eu não tenho tempo de fazer o relatório.” É aquilo também... não tão acostumados a sentar. Mesmo eles estando na universidade há dois anos, isto se repete, sempre deixando as coisas por último.

No último ano que você vê que eles amadureceram realmente. E é bonito ver a evolução no conhecimento. Você começa a falar coisas e você vê a prova. Mas, em especial, os que entram, eles não sabem matemática básica. Eles não sabem resolver uma equação de primeiro grau, eles não sabem estudar, eles não têm otimização do tempo. Então, grande parte dos alunos senta, olha pra mim no laboratório, fazem as práticas, vão na sala de aula, prestam atenção no que eu falo, mas não fazem a prova e vão muito mal realmente.

E, assim, eu sempre falo pra eles que eu fico muito decepcionada porque eu pego o exercício do básico e eu faço um, dois, três passos, do mais básico ao mais avançado. Aí, eu falo assim pra eles: “você não tiveram nem a capacidade de reproduzir os exercícios que eu dei no caderno... porque, se vocês tivessem feito isto, vocês saberiam resolver a prova.” Então, eles não sabem estudar. Muitos deles são desmotivados: “eu estou aqui porque eu caí de paraquedas aqui”. A grande maioria tá ali, mas, com outras perspectivas. Então, realmente, se eu pegar e mostrar pra você as provas de “Física I” das engenharias e da licenciatura, você vai ver que a licenciatura é bem inferior. Então, são os alunos que estão ali, em sua maior parte, porque eles não conseguiram entrar em outro curso. É triste falar isto, mas é a realidade.

Eu percebo, com os meus alunos negros, os meus alunos de minoria, os LGBTQ+, eu tenho esse olhar um pouco mais cuidadoso, digamos assim. Eu tenho, eu não digo preferência, de forma alguma, eu trato todos iguais. Cada pessoa é um ser complexo, mas, tem aqueles que fico um pouco a mais, porque a gente sabe que se eles desistirem, quando o branco desiste é um branco que desiste, ele vai ter cinco portas abertas lá na frente com outras oportunidades. Quando o negro desiste, ele vai ter uma porta, se ele tiver sorte, né? Então, eu não digo isso a eles, eu tento mostrar a importância que o estudo vai fazer na vida deles, que eles precisam disso. Não é uma preferência, mas eu acabo dando um pouco mais de atenção. Eu não permito que eles falhem, Fernanda.

Por exemplo, eu tinha uma aluna, a Mariana, que era negra. Ela foi super mal na primeira prova e, nessa conversa que eu faço pessoalmente, eu percebo que esse tempo com ela foi muito maior, porque você acaba tendo essa responsabilidade de falar para eles que a gente precisa deles, de falar que eles que vão ser o diferente amanhã e eles que vão nos representar e os outros que virão vão precisar deles, sabe? Acaba sendo algo natural eu me identificar com meus alunos negros, olhar por eles e me ver, saber que eles vão passar por coisas, que eles vão escutar coisas que eu escutei. E eu conversei com essa menina, Fernanda, então, eu só sei que ela passou com uma nota. Ela falou assim: “Ah, professora, eu não tinha pensado por essa perspectiva, eu tava desmotivada por isso, por isso...”, Aí você escuta e parece que vem um pouquinho de você ali, sabe?

Você tem essa responsabilidade! Eu não permito que os meus alunos negros e negras, em especial, fracassem. Uma coisa é chegar e dizer: “Oh, professora, eu

realmente percebi que não é uma coisa que eu quero”, eu apoio. Mas, eu nunca deixo eles desanimarem ou desistirem, porque eu sei que eles são poucos. Para mim significa que eu fui uma, digamos assim, sortuda. Se você olhar a história da minha família, eu fui a única que consegui estudar em uma universidade pública... que só eu estudei. Então, essa responsabilidade eu carrego na minha carreira, de ser boa naquilo que eu faço, de ter responsabilidade nas atividades que eu pego. Eu tenho isso pra mim que a gente é mais cobrado, porque a gente é diferente, porque a gente é única. Consequentemente, você acaba cobrando um pouco mais no sentido de no futuro, daqui a cinquenta anos, ver uma mulher negra nesse ambiente ser algo mais natural.

Ao mesmo tempo, isto traz uma responsabilidade. Então, “Ah! Vai ter um edital ou vai ter o projeto sobre mulheres na ciência...” Eu tenho que participar! “Ah, por quê?” Porque ela é a mulher na física, porque ela é a única mulher negra. “Ah, vamos falar de racismo na universidade”, eu sou obrigada a participar. Então, isso acaba sendo um carma. É triste falar isso, mas, pra mim, acaba sendo sim. Por exemplo, às vezes, eu não quero participar, às vezes, eu quero simplesmente fazer a minha pesquisa. Mas, se eu não faço aquilo, eu fico com a consciência pesada, porque como eu represento uma minoria, se eu não estiver lá discutindo, se eu não estiver lá colocando a minha cara para bater, quem vai estar? Quando a menina negra entrar na universidade e ela não ver uma pessoa negra, ela não vai se sentir representada. Então, isso acaba tendo uma responsabilidade muito grande! Eu sempre encarei desta forma.

Quando você encontra outros colegas professores, quando eles se reúnem, eles são muito de levantar a bandeira. Eles são militantes mesmo. Eu acho muito bonito só que eu não consigo. Eu gosto muito mais de falar de trabalho do que falar sobre essa temática. Não porque tem algum problema, mas é porque eu realmente gosto mais. Eu tenho aprendido um pouco de como trazer essa parte para sala de aula que é muito importante. Mas, eu tenho isso para mim como uma responsabilidade, tenho também como um fardo, às vezes.

De tanto escutar eles falando “Ah, isto é muito importante”, aí um dia eu conversando com uma geóloga, ela é negra também, ela falou assim pra mim: “Você não é obrigada a ser uma militante porque você é uma mulher negra.” Eu falei: “A gente tem que ser, a gente tem que tá ali, porque se a gente não estiver ali, né? ...se a gente não se mostrar, como a gente vai abrir caminhos para os que vierem depois

de nós?” Ela falou assim: “Não! Isso é importante. Mas, eu falo, assim, você não é obrigada a fazer projetos, você não é obrigada a sempre levantar essa bandeira.” Aí, depois que ela me falou isso, eu comecei a dosar mais, sabe?

Hoje eu tento fazer um bom trabalho, eu tento ser, digamos assim, uma militante na universidade onde estou, com os alunos, que já é muito desafiador, e eu não me sinto mais tão responsável. Acho que depois dessa fala eu tento entender a minha responsabilidade como mulher, negra, formando outras pessoas, na área da física. Mas, também, com a minha essência, com aquilo que eu gosto de fazer, aquilo que eu gosto... aquilo que me completa. E eu acho que tem que ter um equilíbrio. É importante eu estar ali, é importante eu falar sobre a mulher negra na física, é muito importante, mas não só. Acho muito importante porque se você não falar, se eu não falar, quem vai? É a mulher branca, vai ser o homem branco, com aquele discurso que a gente já conhece? Então, a gente precisa ir. Mas hoje, eu tenho pra mim que eu tenho que dosar porque se eu não me sentir feliz fazendo aquilo, você não motiva ninguém. Então, eu tento dosar.

Eu me sinto muito mais feliz é fazendo minha pesquisa e sendo diferente dentro da minha pesquisa. Então, quando eu me reúno com os professores de física, eu sou a única negra ali, eu sou a única astrofísica ali, eu sou a única que faz aquilo, que faz aquela pesquisa. E eu tenho todo esse cuidado de não envolver tanto só essa temática e deixar minha pesquisa de lado. Mas veja, não é uma crítica pra quem faz isto, mas, eu acho que pra você gritar e pra você ser ouvido, você tem que tá lá em cima. Então, não adianta eu falar para você que... “Ah, nós mulheres, a gente tem que se envolver com ciência, sim!, Tem que ir pra física...”, sendo que eu fui pra física e não tive destaque. Então, eu... eu acho que, quando a gente consegue um espaço na *expertise* que a gente faz, e a gente grita a partir daquilo ali, a gente vai ser muito mais ouvido. É a minha forma de ver e é um equilíbrio que eu consegui.

Depois que eu ganhei o Prêmio, aí todo mundo... “Ah, vem falar de mulher...” Eu nem sabia, aí eu tive que pegar aquelas estatísticas e fiquei horas fazendo aquelas apresentações... hoje, eu já tenho muita coisa pronta. Mas, isso é muito importante porque eram coisas que eu não via, porque, na nossa época, não tinha tanto essa discussão... porque nós éramos tão poucas que era normal; era normal não ver. E a gente acaba se acomodando e isto é um perigo muito grande.

E eu percebi como foi importante para o meu amadurecimento como mulher, como mulher negra na área da física ver essa estatística, ver essa realidade e ver,

muitas vezes, que eu não desisti porque eu tive uma mão e que muitas das minhas amigas, elas não vão ter essa mão. Então, é importante eu gritar, é importante eu falar. Mas, ao mesmo tempo, é importante eu gritar e falar no meio em que eu estou. Nós precisamos de mais mulheres, de mais mulheres negras na ciência, na física. Mas, nós precisamos de mulheres que realmente façam muito bem física, façam muito bem química, façam muito bem tudo.

O prêmio, ele é mais do que os 50 mil que dá para fazer muita coisa. Eu acho que a visibilidade foi muito importante pra mim e, aqui, eu posso te falar que não é a visibilidade... eu como pessoa, mas a mulher negra. Ser convidada pra ir em lugares... você vê o quão nós somos escassas em todos... coisas que você nem imaginava.

Veja aqui, uma cidade pequena, com um PIB elevado, com o IDEB alto, uma cidade rica... da soja. Você vê negro onde? Aqui, a gente tem uma imigração muito grande de haitiano. Então, os negros, eles estão sempre trabalhando nas casas e trabalhando na empresa aqui de frango. E isso que é o normal. Aí, de repente, você vê que você é aquela que saiu no jornal. Você ganha uma visibilidade, você ganha um poder de fala. Então, em muitas situações, eu consegui, digamos assim, interceder por aqueles que jamais teriam oportunidade. Então, eu falo assim que essa visibilidade em termos humanos foi muito importante pra conquistar espaço. Então, eu acho que o que eu posso dizer do prêmio... a parte mais importante para mim foi essa visibilidade, visibilidade da mulher negra.

Na minha graduação, a física-biológica carrega um pouco mais do gênero feminino... era metade, metade. Agora de raça, era só eu. Nessa época, na UNESP, eu lembro de três alunos negros... eu, um aluno que veio do continente africano, ele veio de intercâmbio para computação, e tinha a Cláudia que era uma aluna da matemática do noturno. Eram só nós três e eu não conheci mais nenhum negro nessa época.

E eu lembro de dois professores negros, também, a professora Adriana da parte da computação e um professor da área de Humanas. Quando você pensa em raça na UNESP, eram essas pessoas que eu conheci. Em termos de gênero, tinha bastante menina. Quando você pega física médica, física biológica, você tem uma maior diversidade de gênero. E, nessa época, também, tô falando de 2000, 2003... a gente ainda não tinha as cotas. Então, você ter um negro ali, era um ponto fora da curva mesmo.

Quando eu fui para a USP, ali para São Carlos, o número de meninas já diminuiu bastante porque você vai para a pós-graduação. Eu lembro que, nas minhas aulas, era uma aluna e, depois, eu conheci a Gabriela. O número em termos de diversidade de gênero é bem menor. E eu lembro de um aluno, o Nilton, que veio de Minas, que era um aluno negro que eu conheci já no segundo ano do mestrado. Então, assim, em termos de raça, você conta nos dedos... uma mão é muito! Em termos de gênero, as duas ali na parte da graduação e, na parte da pós, realmente, elas são bem poucas.

Às vezes, você vê um pouco mais porque você mistura áreas. Então, por exemplo, tem disciplinas que é a base para todo mundo que entra na física... tem que fazer... independente da área. Então, você pega a física mais aplicada, às vezes, você vê um número maior de meninas. Ou mesmo, na astrofísica, você vai ver um número um pouquinho maior de meninas. Agora, quando você olha para a física teórica, pura mesmo, aí é ambiente bem difícil, é um ambiente bem misógino, sabe? Essa, a física mais pura é o homem que sabe, o homem que é... o homem europeu, branco, que sabe tudo de física.

Você vê pelo número de Nobel, quem que ganha? Eu lembro que eu fui, recente, num evento no Rio de Janeiro. Com esse professor de mestrado... eu nunca publiquei o nosso trabalho... e eu sempre tive carinho pelo meu trabalho... que é um trabalho de anos ali que você está aprendendo uma coisa nova. E o que que eu fiz? Eu pensei assim: “Quer saber? Eu vou lá apresentar esse meu trabalho...” ...que é física teórica, que não foi publicado ainda. Aí, eu peguei e fui. Quando eu cheguei lá, tinha uma moça iraniana que tava apresentando.

Dividiu a sala por tópicos e tinha uns senhores na minha frente e ela apresentando, discutindo lá os resultados, e um falou assim: “Ah, mas o que é aquilo ali?”, perguntou pra ela. E ela falou assim: “Olha, eu já respondi aquilo ali...”, era uma coisa básica na parte de cosmologia. Aí, um que estava do lado, “Ah, deixa ela falar. É mulher, você vai dar atenção? É só falar, logo ela termina que a gente volta a discutir sério.”

Então, olha as coisas que você escuta. Eles nem tiveram cuidado da conversa e que tinham pessoas atrás escutando que estavam falando, né? E ali, eu tô falando de física pura, mesmo. Então, é um ambiente bem difícil. Eu acho que a mulher que sobrevive nesse ambiente, ela gosta muito de ciência, gosta muito do que faz, porque é um ambiente que você fala assim: “Ah, não preciso disso... não preciso ficar aqui.”



Mas, enfim, voltando ao número, o que eu percebia: na graduação, tinha mais mulheres porque o curso era Física biológica. Se fosse física, aí teria 10% do que tinha. Aí, no mestrado e no doutorado, já diminuiu bastante. E negro, é o que tem na estatística, bem pouco.

Eu sempre quis fazer “pós-doc” na área da astrofísica, mas eu sempre quis fazer essa experiência internacional. Todo mundo falava que era assim... um divisor de águas. Era o antes e o depois que você viaja. Depois dos três anos de probatório, eu tenho aquela bolsa da *Fulbright* que é professor visitante júnior. E, aí, eu escrevi pra um professor, lá em Nova Iorque, e ele foi super gente boa comigo: “Não Joana. Claro. Vem sim. Vou te ajudar a escrever o projeto... escreve e me manda.” Aí eu escrevi o projeto, mandei para ele, ele super melhorou e a gente enviou para a *Fulbright* e eu consegui. Aí, depois de uns três anos, acho que deu três anos exatos... aí peguei e fui. Isso foi em 2017.

Eu lembro quando eu cheguei em Nova Iorque e foi engraçadíssimo porque eu fiquei no Bronx. No Bronx, só tem negro! É impressionante, Fernanda! Você vai no mercado, são só pessoas negras. Você vai no banco... eu nunca tinha visto isso! Porque aqui... um país miscigenado... Eu achei tão interessante, engraçado, sabe? E, aqui, você tem uma hierarquia... Então, você vai hoje em qualquer gerente de banco, você não vai ver uma pessoa negra. Lá não! No Bronx, quando eu tive um problema na conta. “Ah, chama o gerente”. O funcionário era negro, o gerente era [negro]. Fernanda, você entra na universidade é só branco.

Olha que dicotomia! Na rua tudo é negro, você entrou na universidade é só branco; negro é minoria. Como é que pode, né? Mas lá, é muito segregado, é muito segregado mesmo, e isso me chamou muita atenção. Os alunos são a grande maioria brancos, poucos são negros, e é uma universidade muito barata. Eles pagam assim, os alunos pobres... eles pagam 1.000 dólares por ano. Uma disciplina nos Estados Unidos em uma boa universidade é em torno de 20.000 dólares. Então, a diferença... esses 1.000 dólares é mais ou menos assim, quase nada.

Eu sempre passava em frente às salas antes de chegar na minha, e eu ficava olhando, só pra ver como é que é e tal. Aí, um dia eu passando, tinha um professor dando aula de laboratório, e ele era negro. Nossa, Fernanda, quando eu vi aquele professor negro, sabe quando algo desperta? Eu fiquei tão feliz! Nossa, que homem bonito! Eu fiquei muito feliz. Quando eu vi aquele professor, eu me senti identificada, e eu percebo que, às vezes, isso acontece com a gente também. Quando você vai

participar de um projeto e o aluno, uma aluna, principalmente, vê você negra... você vê que aí ela se identifica. Você vê que, no final, ela quer conversar... ela consegue enxergar o futuro dela ali, e eu nunca tinha me dado conta disso.

Nunca tinha parado para pensar que durante toda a minha graduação, o meu mestrado, eu nunca tive professor negro, eu nunca tive alguém que trouxe essa temática. Hoje, a gente discute isso na universidade. Hoje a gente coloca numa aula a questão da diversidade. Eu nunca tive isso. Eu comecei a pensar nisto como professora, quando você chega na sala de aula e você não vê alunos negros, ou então, você vê um. Agora, a gente vê um pouco mais por causa das cotas, mas eu vejo que realmente a gente acaba achando que essa diferença, desigualdade, é uma coisa normal.

Sabe, Fernanda, o único lugar, no Brasil, que você, como mulher negra, homem negro, pode se sentir em paz é no concurso público... porque você vai lá, você presta o concurso e o mérito de você sentar, mesmo que você tenha cota ou sem cota... isto é uma outra discussão... porque a cota a gente sabe que tem uma diferença pequena, mas é o seu cargo". Você fez o seu mestrado, fez seu doutorado e você tá ali. Não é uma escola particular que vai chegar um casal racista e vai te tirar do seu cargo... "Ah, eu não gosto daquela professora", mesmo que aquela professora não tenha feito nada. Tantas outras histórias que eu escuto falar que a pessoa tinha um cargo muito bom, aí, de repente, por essas situações, a pessoa tem que sair.

Eu falo que o concurso público ainda me traz paz, porque eu posso fazer as coisas da universidade, eu posso fazer os meus projetos, eu posso pensar nos meus sonhos, mas sem ter aquele medo de ser julgada ou ser tirada daquela situação por racismo. É claro que existe isto internamente... por exemplo, "Ah, eu vou tentar uma chefia, ou eu vou tentar um outro cargo, você tem isso. Mas, não é algo que me atinge porque eu realmente não gosto desses cargos administrativos. Meu negócio é dar aula e fazer pesquisa; é a minha paixão. Então, eu não almejo ser uma reitora. Mas, isso é triste.

Hoje, eu até discuti isso em uma *live*. Se eu não tive prestado concurso e entrado, eu nem estaria trabalhando em uma universidade privada. Olha ao redor e vê, nas universidades privadas, quantas pessoas negras tem? E quantas mulheres negras tem dentro dessas universidades? É assim, raríssimo. Eu posso te dizer uma ou outra exceção. Não tem. Realmente, não tem. Eu nunca vi um gerente negro. Não

tem. E tanto é que deu aquele reboliço quando a Luzia Trajano colocou aquele *trainee*...

E só para finalizar sobre esta temática, comecei a ler uma dissertação interessante que chamava a solidão da mulher negra. Eu acho que isso eu nunca tinha reparado que, quando você chega no nível que a gente tá, você fez o nível superior, o teu ambiente já descarta uma grande parcela da população negra, porque você não convive mais com pessoas negras. E, aí, você começa a ver quais são as possibilidades de um relacionamento que você tem e você vê que é minúscula.

Hoje eu sou solteira. Eu namoro um polonês. E eu sempre fui muito crítica de pessoas que namoram pessoas de outro país. Só que, nessa época, eu estava focada no estudo, sempre muito focada. Talvez, inconscientemente, sabendo que eu não tinha tantas possibilidades, sempre muito focada. Os homens negros que eu convivi não queriam saber de mim, porque eles queriam mulheres brancas. E essa é a verdade. E os homens brancos querem mulheres brancas. É muito raro você ter um brasileiro que quer uma mulher negra. Ah, tem sim, quando você vai pra pobreza. E, mesmo assim, você tem o racismo ali dentro... aí é mais natural você encontrar a miscigenação, você ter branco com preto. Quando você vai pra classe superior, não.

Discutindo isso com um colega meu, ele falou que essa coisa é da minha cabeça. Aí, eu falei assim: "Olha, quando a gente chegou aqui, você era solteiro e eu também. Nós estamos aqui faz 8 anos; eu sou solteira e você também. Quando você pensou na possibilidade de me namorar?" Eu falei na cara dura. Ele falou assim: "É, Joana, porque você só trabalha." Eu falei assim: "Não, não tem nada a ver uma coisa com a outra". "Ah, porque a gente é amigo!" "Mas, você também era amigo das outras. Porque pra você não seria natural namorar uma mulher negra. Você é de Ponta Grossa, apresentar pra sua família uma mulher negra, né?"

E isso é tão verdade que aí eu comecei a pensar... eu comecei a fazer uma retrospectiva do meu passado. Como eu sou uma pessoa, assim, muito amiga, muito expansiva, eu sempre tive muitos colegas. Quantos dos meus colegas que, às vezes, eu tinha um certo interesse, uma certa afinidade, mas, quantos deles me usaram para chegar em outras mulheres, mas nunca me vinham com uma possibilidade?

Eu comecei a entender por quê. Porque se você é de uma classe mais baixa, tá tudo bem. Quando você vai pra uma classe mais alta, você não tem com quem se relacionar, isso é a mais pura verdade. E, aí, entra essa minha questão... do polonês. Eu conversando com ele, discutindo esse negócio de racismo... como sempre a gente

conversa... eu falei assim: “Você nunca pensou quão seria difícil namorar uma mulher negra, né?” E ele falou assim: “Joana, quando eu conheci você, eu, pra mim, eu não percebi que você era uma mulher negra.” O que me encantou em você é a sua conversa, o seu jeito de ser e o jeito que você interage com as pessoas. Eu nunca percebi que você era negra. Realmente, eu não percebi. Depois eu fui ver que você era uma mulher negra. De repente. Mas, eu não percebi”.

Essa fala dele me marcou, porque, no Brasil, acontece o contrário: primeiro você vê isto, depois vai ver o restante. E isso me fez ver o quanto que realmente ele me valoriza na minha essência, naquilo que eu sou, né? E não naquilo que eu represento; “Ah, porque eu sou isto... Ah, porque eu sou negra. Ah porque eu sou aquilo.”

Eu tenho quatro irmãos. Um casou com uma mulher negra. Os outros três casaram com mulheres brancas. E quando eu falo branca, é branca, branca. Realmente, a partir daquela mulher branca, ele conseguiu acender mais ainda. Então, eu acho que nós negros sabemos disso... e o homem negro, ele busca realmente mulher branca. Não vem dizer pra mim que foi amor! Teve outras possibilidades, meus irmãos tiveram outras possibilidades, mas não quiseram, quiseram a mulher branca. E não adianta falar assim para mim “não, Joana, é que você sempre foi a minha amiga.” São desculpas, são desculpas. “A Joana é *top five*”, mas ela é *top five* pra ser amiga, não pra casar, casar é com a mulher branca. E essa mentalidade que... “vou casar com uma mulher branca”, ela tá impregnada na nossa população brasileira.

Eu vejo que, nos Estados Unidos, têm um racismo muito forte, mas é segregado, é preto com preto, branco com branco. Eu não sei o que é pior. Aqui, a gente tem um racismo muito forte, mas aquele racismo escondido, e isto machuca mais ainda porque quando ele não é escondido... quer dizer que eu vou me relacionar com um negro, os meus filhos vão ser negros, a minha comunidade vai ser negra e eu vou ser feliz. Aqui, nem essa possibilidade a gente tem. Tem sim, se você for pobre, você tem até uma possibilidade... um leque maior de possibilidades... “Ah, eu quero um preto pobre, um branco pobre”. Mas, quando você vai pra uma classe... eu estou falando classe baixa um pouquinho melhorada... eu tô falando de pessoas que vivem ali com seu salário público, ali, você já não encontra. E são coisas que a gente vai percebendo e vai nos machucando. Perceba quantas mulheres negras solteiras no nosso meio, no nosso nível, são muitas.

Então, são coisas assim que é difícil separar a história. Você olhar a mulher negra como professora, como formadora de professores ali na física, é todo um conjunto de vida, é uma coisa só, são muitas dimensões pra uma pessoa só. E é verdade, e eu percebi, Fernanda, eu percebi essa questão do quanto eu sou sozinha, o quanto passei a minha vida toda sozinha. Quando eu entrei aqui, aí você começa a conviver com outros e aí você começa ver essa dimensão que antes eu nem percebia ou faz que nem percebe. Quando você está ali no seu grupo de mestrado e doutorado e você vê que começam a mexer os pauzinhos e você sempre vai ficando... aí você fala: “Ah não, é porque eu sou muito exigente”; “Ah não, é porque eu sou muito focada.” Na verdade, foi falta de possibilidade. Aí, ninguém me quer e você vai fazer o quê?! Aí, você vai indo, vai indo ... enfim, né?

Mas, enfim, Fernanda, eu não poderia deixar de falar sobre esse aspecto... um aspecto que me marcou... e eu comecei a perceber mais ainda isso depois que eu conheci o polonês. Então, são situações que a gente vê acontecendo e machuca, né? Eu passei por isso. Vejo colegas passando por isto e a gente sabe que as que virão vão passar por isto.

### 3.3 ELISABETH

“Eu não me via naquele universo de homens brancos...”

A minha família é muito humilde, uma família com dez filhos. Meu pai era a pessoa que trabalhava e minha mãe tomava conta da gente. Ambos não tinham nem o primário, mas valorizavam, viam na educação uma forma de mudar a nossa realidade. Naquela época, meu pai era inspetor de aluno na Universidade Federal daqui da Bahia, na Escola Politécnica, que era onde formava, praticamente, exclusivamente, engenheiros. Não tinham mulheres; era homem. Geralmente, minha mãe dizia: “Vá buscar o dinheiro do pão”. Aí eu ia lá buscar o dinheiro do pão e nisso eu ficava olhando, e eu não me via, não me via naquele universo de homens brancos, de olhos azuis, tudo com carro. Eu dizia: “poxa, eu queria tanto estudar aqui”, mas eu achava que eu não tinha pertencimento àquele lugar, pela minha condição.

Meus pais botavam a gente sempre nas escolas públicas. Existia a escola particular, mas, a gente não tinha condição nenhuma... Naquele período, a gente começava a estudar aos sete anos de idade. Não era permitido em escola pública ir

abaixo de sete anos. O que acontecia: os mais velhos ensinavam os mais novos. E, aí, eu trago uma irmã, muito querida, que inclusive passa hoje por dificuldades de saúde e que ajudo a cuidar dela, com muito carinho, com muito orgulho. Ela foi quem me alfabetizou.

Então, eu fui aos sete anos de idade para a primeira série A... a primeira série B... para depois ir para o segundo ano. Só aí, dois anos. Mas, quando eu cheguei lá, logo no primeiro ano A, eu sabia ler, sabia escrever. A professora viu que era para aprender o alfabeto... Aí, disse: "Não. Ela sabe!" E passou para eu fazer o primeiro ano B. Quando chegou no primeiro ano B, eu também já sabia tudo. Então, resumindo, me fizeram um teste. Quando viu, no meio do ano, eu já estava no segundo ano... numa escola muito pequena chamada Monteiro Lobato, uma escola que eu tive a honra de ter uma professora que eu não esqueço seu nome... Orcalina Oliveira, uma referência para mim.

Foi a primeira pessoa que eu digo assim, acreditou em mim. Por quê? Por que ela me incentivava. Ela era muito rígida, às vezes, toda a turma tinha medo! Ela falava muito alto, muito forte e ela dizia várias coisas que hoje não seria permitido; acho que ela seria processada: "Não venha com essa roupa suja! Amanhã só vai entrar aqui com a roupa limpa, porque pobreza não é sinônimo de sujeira." E, aí, no outro dia, o menino chegava limpinho. Ensinava a gente a escovar os dentes, ensinava a gente a orar, a rezar. Ao mesmo tempo que ela era dura, ela depois inventava: "Vamos fazer uma festa!". Aí, eu fui Chapeuzinho Vermelho. Até hoje sei a musiquinha do Chapeuzinho Vermelho. Então, ela era uma pessoa assim... ela era aquela professora que fazia a função, também familiar, de nos educar por questões básicas.

Lembro que eu gostava muito de estudar. A gente não tinha livro... eram poucos livros... e, aí, eu ajudava os colegas. Uma vez, ela me pegou no banco ensinando matemática... que matemática foi assim... uma coisa que eu me identifiquei... nas exatas. E aí, ela me pegou com o giz. Gente, ela deu um grito na entrada da porta que eu me tremi toda! Eu disse: "E agora?" E ela: "Elisabeth, minha filha, pelo amor de Deus, não queira ser professora!" Eu pensei que ela ia reclamar. Ela falou: "Não queira, minha filha, ser professora! Não, isso não vale!" Aí falou, se queixou, mas, aquela coisa que eu gostava, não teve jeito. Eu fui ser... foi professora. E, aliás, amo a minha profissão! É onde eu me encontro. É um lugar que eu sempre gosto de estar... é junto com meus estudantes.

E, a partir daí, eu fui pro Edgar Santos, escola pública. Antes disso, eu fui fazer uma admissão. Eu fui do ano que a gente tinha que fazer admissão. E era assim: se você não passasse nessa admissão, você não ia para o ginásio. Era o primário e o ginásio. Então, a gente saía do ambiente de três escolas que tinha, ia fazer essa prova de admissão, que era feita no estado todo, em uma outra escola enorme, chamada Allan Kardec. Primeiro, foi aquela escola que eu nunca tinha entrado numa escola tão grande. E aí, já fiquei nervosa quando sentou todo mundo separado, aquela rigidez. Entregou a prova, a mesma coisa do vestibular. Quando eu abri morrendo de medo, e aí comecei, eu digo: “Meu Deus, eu sei tudo dessa prova!” Comecei a responder tudo. Eu respondia tudo e eu não acreditava que eu sabia tudo aquilo. E aí, tem o resultado.

Como sempre, a gente tem aqueles colegas... e eu, subindo a ladeira, ele já foi dizendo assim: “Elisabeth, você perdeu!” Eu já subi com as lágrimas descendo, chorando. A gente é bem assim mesmo, já se move chorando. Quando eu cheguei, ela (professora Orcalina) estava lá: “Minha filha, você foi a melhor nota. Você passou com 9,1!” Nunca me esqueci disso... 9,1 na admissão. E ela chorava porque eu passei na admissão. E aí vai eu para o ginásio.

No ginásio, tento a antiga escola técnica, porque minhas irmãs já tinham feito escola técnica, e eu fiz. E, na época, a gente estudou junto. Mas, naquela época, juro para você, foi assim, uma decepção! Eu perdi esse vestibular. Saí chorando lá do Barbalho, que é um lugar longe, até a minha casa. Um amigo de meu pai me encontrou no ônibus e pensou até que eu estava passando mal. “O que você tem, minha filha?” “Eu, nada”. Eu não conseguia falar chorando de tristeza, porque eu queria estudar na escola técnica, que era escola de referência. Era uma boa escola onde minhas irmãs estudavam. E eu lembro que sempre existe aquela crueldade. Teve uma colega que mesmo sabendo do meu empenho, de como eu era, chegou e me disse assim: “Aí, você é ovelha negra da família”, porque eu não passei no vestibular. Eu nunca vou me esquecer.

Aí, eu vou pro Colégio Central, que é uma grande escola estadual, mas continuei no meu sonho de querer entrar naquela universidade. E aí, meu pai e minha mãe viam minhas notas... meu empenho... muito comprometida. Era daquela que minha mãe não queria deixar... eu saía debaixo daquela chuva, aquele aguaceiro. “Não, hoje não vai ter aula!”. Eu ia debaixo de chuva e chegava lá, a escola fechada porque não teve aula. Então, era assim que eu encarava. Eu adorava... eu sempre

gostei muito de estudar, da sala de aula, de estar com os colegas e isso foi muito importante na minha trajetória.

E aí, um professor, um engenheiro da universidade, meu pai falou de mim, que eu estava estudando no Central, de como eu gostava, e ele era dono de um cursinho de vestibular. “Mande sua filha assistir aula de matemática e física de graça”. Aí, eu fui. Foi aí que eu fui apresentada, de alguma forma, à física. Mas a física que ele começou a falar era uma física, assim, decore. Já no Central, tive um professor que era de origem alemã, ele fazia experimento e eu fiquei encantada com os experimentos de ótica, e eu dizia: “Poxa, mas não é decorar”.

Aí, o que aconteceu? Eu via muito pouco de biologia, porque foi um período do desmonte da nossa escola pública, porque o governo resolveu fazer cursos profissionalizantes e tirar o ensino médio, como agora quer fazer novamente. Nós tínhamos cursos do nível patologia clínica, administração, contabilidade. Se eu entrasse nesses, adeus, eu não ia ter mais matemática, não ia mais ver física, não ia mais ver química. E o que foi que eu fiz? Escolhi o curso de desenho. Eu sou desenhista. Imagine! Não gostava de desenho, mas só escolhi para continuar estudando matemática, física, química. E nisso, eu não via biologia, não via geografia, não via outras disciplinas que era de outro curso.

É assim! Esses módulos que dizem assim... você vai escolher o que você quiser... é ilusão! Isso que o governo, inclusive o atual, defende em propagandas... é uma ilusão! É novamente buscar para que o filho da classe trabalhadora, do mais pobre, não chegue a um ensino superior. Esses cursos retiram disciplinas como Filosofia, Sociologia; essas daí, nem sonhar! Na época da ditadura, não tinha. Era estudo dos problemas brasileiros... EPB e Educação Moral e Cívica, EMC. Era bem assim!

Nessa trajetória, eu comecei a gostar por conta desse professor que mostrava os experimentos no Colégio Central e, aí, eu fui para aquele cursinho e eu digo: “Poxa, física não é para decorar!” Agora, olha que ousadia, né? Eu cheguei e disse assim: “Então, não vou mais assistir a aula desse professor. Se ele está dizendo que é para decorar, então, vou pegar o módulo e ficar estudando”. E aí, meus colegas que podiam pagar falavam muito de um professor que era de biologia, muito famoso no Estado. E eles: “Entre com a gente, ele não vai saber!” Eu tomei coragem, fui até o professor e disse: “Professor, eu só posso aqui assistir matemática e física, mas eu gostaria de assistir sua aula e aí não assistir mais física. O senhor pode deixar?” Ele disse: “Sente



aí". [Ele] me deu módulo, me deu tudo e, a partir dali, comecei a estudar biologia nesse cursinho. E, nisso, me inscrevi no vestibular.

Inicialmente, eu queria fazer engenharia, mas eu achava que eu não iria passar na engenharia, porque aquela escola era a escola que eu não tinha, eu não via um pertencimento a ela. Aí, o que foi que eu fiz? Coloquei física, que eu adorava e passei na física. Naquela época, a gente podia ver a pontuação, então, eu fui ver minha pontuação. Eu tive pontos que passaria em qualquer engenharia, mas a autoestima, eu não sei se a autoestima... mas aquela coisa de ver aqueles homens brancos, pessoas brancas, eu achava que eu não ia pertencer àquele espaço.

E entrei na física, mas, logo no primeiro ano, com todas as dificuldades de muita coisa que não vi, eu comecei a me empenhar e gostar da física mais ainda, participar dos laboratórios. Nós éramos 50. Só tinham quatro mulheres... dos 50 que entraram, no ano de 1979, na Universidade Federal da Bahia e, infelizmente, das mulheres só eu me formei. Me empolguei de um jeito que comecei a licenciatura e resolvi fazer bacharelado. E aí, eu fiz a licenciatura em Física, fiz o bacharelado também em Física e, logo no final, eu fui fazer um curso de Astronomia e Astrofísica e Geofísica na USP. Passei um mês lá, uma necessidade, um perrenho que você nem imagina.

A gente dormia em um lugar que quando os jogadores iam, ficavam, uns dormitórios embaixo do Ibirapuera. A gente fez vaquinha, rifa, pedágio na rua para poder ir de ônibus lá, mais de 30 horas de viagem. Passei um mês lá, me encantei muito, fui até convidada para fazer a astronomia, que era meu sonho. Mas, naquele momento, eu precisava trabalhar. E como é que eu ia ficar em São Paulo? Naquela época, não tinha bolsa, não tinha incentivo. E eu resolvi voltar para trabalhar, né?

Desde o quarto semestre da universidade, eu comecei a trabalhar em escolas particulares e, inicialmente, dando aula de matemática, depois dando aula de física. E aí, dei aula no Colégio Salesiano, em um cursinho... por três meses. Até que chegou um momento que eu soube que tava precisando de professor substituto na escola que eu queria entrar como aluna... na Escola Técnica Federal da Bahia... e entrei. Entrei e fui muito bem avaliada. Naquela época, não tinha concurso, mas eu juro para você, Fernanda, era mais rígida do que um concurso, porque eram relatórios, inclusive onde eles ouviam os estudantes.

Uma situação que eu vivi assim... eu achava que eu não ia nem ficar, porque quando eu entrei e fui dar aula em um curso... inclusive eu tenho muito carinho por

esse curso, que é o curso de edificações da escola hoje que é do IFMA, eu entrei, e os alunos, tudo com nota boa e eu comecei. Quando eu fiz a primeira prova, só choveu um, dois, zero, três. “Ai, meu Deus, e agora? Tudo nota baixa!” Mas, aí, eu contei muito com a honestidade desses estudantes, porque o coordenador foi saber por que das notas, já para me demitir. “Ora, por que as notas vieram assim?” Aí, eles disseram: “Olha, professor, não é culpa da professora. É porque o outro professor, ele botava a prova, dormia, a gente pescava tudo. Então, ela, agora não, ela ensina. Então, a gente não tá se adaptando”. Eles foram verdadeiros, sabe? E isso me ajudou muito... porque se não fosse essa avaliação, eles teriam rompido o meu contrato. E com isso, eu comecei a ensinar lá e, aí, eu me empolguei.

Não tinha como fazer pós-graduação e eu fui, à noite, fazer um curso que era de ensino superior, uma especialização. Ficava até dez horas da noite e voltava de ônibus. Ai, às vezes, eu ia dormir na casa do meu irmão, e fiz essa especialização. Lembro que mudei de carreira... assim... foi muito bom em termos de salário, mas ainda continuei estudando.

Aí veio o curso que era de informática para o ensino de ciências pro CEFET de Minas Gerais. Eu fiz a seleção, passei e fiz outra especialização. Aí, depois, veio uma especialização em Física na UFBA, eu também fui e fiz porque eu queria sempre continuar estudando... e só mesmo com certa idade eu consegui.

Digo: “Eu vou fazer mestrado”. Passei lá na Universidade Federal de Santa Catarina, na UFSC, e aí fui fazer o mestrado de mala e cuia, já com uma filha. Vendi carro, não tinha bolsa e fui para lá. Encarei fazer mestrado em Educação Científica e Tecnológica na UFSC e não me arrependo, viu? Foi maravilhoso porque abriu muitos caminhos. Lá a cobrança era muito grande. A gente publicava muito.

Retornei para Salvador e como eu tinha um grupo que eu fazia parte... politicamente... me convidaram para implantar um campus e ser diretora do Instituto Federal. Eu passei três anos e três meses implantando esse Campus. Foi uma experiência muito boa, mas me afastou da área acadêmica. Depois, com o apoio de outros colegas, voltei a área acadêmica e a publicar novamente. Porque é bem assim... quando a gente se afasta da área acadêmica, para você passar em uma outra seleção é a maior dificuldade.

Me uni a colegas maravilhosos... inclusive uma grande amiga que me deu o maior incentivo: “Elisabeth, você vai para o doutorado!” Então, eu já com uma certa idade... fui da modalidade de jovens e adultos na pós-graduação. Eu fui lá e fiz a prova

de doutorado e tenho muito orgulho de mim. Eu dando aula e fazendo meu doutorado, passei com nota A em todos... em todas as disciplinas. Eu sempre fui muito empenhada, muito comprometida com essa questão de estudar.

Aí, fui fazer esse doutorado... que é justamente na área de divulgação científica. Eu fui buscar locais onde divulgue a ciência pra população e, com isso, fui em 13 municípios... a chamada Baía de Todos os Santos, municípios como Maragogipe, Santo Amaro, Cachoeira, São Félix, Candeias, aqui também em Salvador e fiz esse trabalho... que não foi fácil... por um ano, pegando estrada. Foi o único ano que eu fui liberada desses quatro anos do doutorado para eu fazer esse levantamento e, depois, fiz a tese. Fui aprovada e, a partir daí, retomei também meu lado político, porque hoje eu também sou coordenadora geral de Sindicato.

Então, eu sempre fui ligada também a um sindicato. Hoje eu sou coordenadora geral do sindicato e, atualmente, eu atuo muito na licenciatura em Física do campus de Salvador. E é muito interessante porque são muitas meninas, mulheres que entram hoje na nossa licenciatura. E aqui, somos quatro mulheres do nosso Campus. Agora está chegando uma colega pernambucana também transferida. Então, formamos esse grupo de mulheres que também fortalecemos e chegamos junto ali das meninas. É necessário a gente chegar junto dessas meninas, apoiar, passar a nossa história, passar nossas dificuldades, porque não foi fácil.

Dentro do Instituto, inclusive, de Física, a gente até hoje sofre machismo, discriminação, assédio. Eu lembro muita coisa que eu passei, ainda mais eu sozinha naquele instituto. Era muito raro o contato com outras. Quando eu fazia amizade, era com as mulheres que eram da engenharia... que eu fazia grupo, às vezes, mas depois, elas partiam porque elas só faziam um pouco... e eu continuava na física. Então, sempre era isso. Foi muito difícil.

Assédio, não só com professor, mas por colega. Um dia, eu cheguei cedo no laboratório, nunca me esqueço disso, teve um colega, ele chegou e disse assim: "Já pensou uma menina dessa na cama?" Falou isso comigo. Aí, eu fiquei tão estarrecida! Eu não sabia nem o que dizer! E aí meus colegas disseram: "Rapaz, o que é isso? Respeite nossa colega!" Eles falaram, eu não falei nada. Passei uma manhã assim, horrível, me sentindo mal.

Uma vez, também, um professor, eu fui tirar uma dúvida com um professor, eu e ele na sala. E aí ele: "essa questão aqui, essa questão você resolve num bate coxa de um ônibus!" Gente, acredite, Fernanda, eu não ouvia nem mais o que é que ele

estava me explicando. Eu só esperava ele terminar de falar pra eu sair daquele lugar. E era um professor que eu tinha a maior admiração. Foi preso político na ditadura, uma pessoa de esquerda e, no entanto, fez esse tratamento em relação a mim. Então, foi muito difícil! Eu acho que nós, mulheres, não podemos passar por isso. E, naquela época que ninguém falava de assédio, discutir... eu chegar lá e fazer denúncia, isso não existia naquela época. O que existia era o medo, o medo de ser perseguido, o medo de não me formar.

Eu que precisava, pela minha condição financeira, inclusive, que eu posso te dizer... não passei fome, mas já saí da mesa com vontade de comer mais, porque eram dez filhos e eu queria mudar a realidade. A gente vivia assim, sabe; meu pai e minha mãe morreram com muita dignidade.

Nós, as mulheres... foram as que estudaram. Hoje, eu posso dizer, mas, minha mãe era uma feminista nata, porque é diferente de muitas mulheres. A minha mãe não queria nem a gente na cozinha. Ela dizia assim: "Olha, vocês não vão ser chofer de fogão pra homem nenhum. Vão estudar!" Resumindo, eu não sabia fazer nada na cozinha. Hoje, eu vejo minha mãe como uma pessoa feminista, que não queria que nós tivéssemos a realidade dela, que foi muito reprimida, foi uma educação por minha avó que foi reprimida... por minha tataravó... e era um ciclo e eu acredito que minha mãe rompeu. Tanto que os homens, com a liberdade, não queriam estudar.

Então, somos seis mulheres, cinco com curso superior. Só minha irmã caçula que não quis continuar. Mas, as cinco formaram, todas na universidade, foram trabalhar nas escolas públicas estaduais, apenas eu estou na rede federal. Digo a você, a gente rompeu um ciclo dentro da nossa família e foi muito importante.

Uma das coisas é a gente saber, órfão dos pais, que eles morreram, assim, com muito orgulho da gente. Eu lembro quando eu ia na casa de meus pais, que eu já não estava mais morando com eles, eu ia de carro, aí minha mãe dizia: "Deixa eu ir até a porta para ver você dirigindo." Então, ela ia para a porta para me ver entrar no carro, dar tchau, sair dirigindo. Então, era uma realização para ela ver uma filha sair de carro, dirigindo, né?

Então, eu fui a primeira a me formar. Fui a primeira também a fazer mestrado, até fazer doutorado. Hoje, eu já tenho mais uma irmã que também tem mestrado. Quer dizer, ela é formada em Ciências Contábeis e agora está tentando fazer o doutorado. Esse ciclo rompido, a gente vai mudando isso dentro da nossa realidade. Hoje, já

temos mais sobrinhas, meninas negras que foram se formando... e a gente dando incentivo para que isso aconteça.

Esse movimento é muito importante para nós, mulheres negras, porque ninguém deveria passar por essa situação que muitas de nós, aliás, muitas não, viu, a maioria de nós, mulheres negras, pobres, passamos. É muito fácil você dizer assim: “Olha, não existe discriminação. Isso é mimimi, racismo é mimimi, mas, quem sabe é quem passa.” E, se alguém por acaso disser que nunca ninguém fez isso, é porque não teve, vamos dizer assim, não percebeu... porque, muitas vezes, os atos de racismo são sutis, são olhares, são perguntas que, muitas vezes, você não nota.

Eu morei num prédio num bairro de classe média alta, que é Itaigara. Uma vez, eu vim da lavanderia com várias roupas. Eu tava sem tempo, aí botei roupa pra lavar, passar. Aí, quando eu cheguei tinha uma vizinha, que não fala comigo e tal. Era muita gente, sabe, assim, esse jeito empinado, esnobe. E aí, perguntou: “Você vende roupa? Aí, eu olhei para ela, disse assim: “Não é da lavanderia mesmo.” E aí, subi. Fiquei intrigada com aquilo. Aí, falei com minha cunhada, a irmã do meu companheiro, uma menina, mulher branca, tal. E ela, “Ôh Elisabeth, você acha isso demais?” Então, eu digo: “Vou te fazer uma pergunta: se fosse você com um carrinho de roupa, você acha que ela ia perguntar se você vende roupa?” Aí, ela fez, não. Eu digo, pois é, então são essas coisas, minúcias, são olhares.

A gente aqui na Universidade teve um movimento muito bacana, que coincidiu com o período que eu ia defender o doutorado, que foi um movimento chamado “Guarde sua vassoura que eu sou doutora”, o movimento de algumas mulheres negras. Fiz um caruru nesse prédio, no salão de festas. Fiz uns cartazes para arrumar e botei atrás da minha mesa lá da minha sala, da coordenação. O cartaz, uma foto de uma mulher negra com um braço cruzado, um bocado de vassourinha no fundo inscrito: “guarda sua vassoura porque eu sou doutora.” Aí, eu peguei e fiz isso e botei lá no prédio. Engraçado que o pessoal, os terceirizados, é óbvio, mulheres negras e homens negros... porque esse é um lugar que todo mundo espera que a gente esteja... sempre no trabalho que é precarizado, terceirizado... e aí eles chegaram.

Pra você vê como a coisa é... minha filha puxou muito a minha cunhada, então, ela, essa menina afro, mas com a pele clara, muito clara. E aí, “Ah! ‘guarda essa vassoura que eu sou doutora’, eles vieram perguntar, os terceirizados, o porteiro: “É sua filha, é? E eu digo: “Não, sou eu!” Aí, eles disseram: “Ai que bacana! É a senhora?” E eu digo: “É, vão comer caruru.” Dei caruru a todo mundo. Fiz um caruru, que a gente

aqui, quando quer festejar, tudo acaba em caruru. Aí, fiz aquele caruru. Fiz um bocado de cartazes, né? “Guarda sua vassoura que eu sou doutora.” E muita gente não entende, né? Acha que é uma provocação, que isso aí é demais, que só pensa nisso. Mas não é, porque nós que somos mulheres negras e, principalmente, estamos no espaço onde só tem homens... né?

Meu departamento hoje são mais de 20. Nós estamos apenas cinco mulheres... então, são espaços onde a gente tem que estar sempre assim... se eles têm que trabalhar, a gente tem que trabalhar o dobro para o reconhecimento do nosso trabalho, porque tudo é criticado. E isso também, deixo claro que não é só entre os colegas não, são entre os próprios estudantes. E, quando eu tenho uma oportunidade, eu digo isso na lata para eles, porque é um comportamento de muitos de nossos alunos. É diferente um comportamento com a gente, professoras de física em relação aos homens, professores de física. Alunos que, muitas vezes, querem nos testar, se aquele conteúdo a gente sabe de verdade. Alunos que querem nos criticar, muitas vezes, acham que ser mulher é a mãe. Então, a gente luta dentro do departamento.

Temos certeza da importância do nosso papel, principalmente, junto às meninas negras, e aos meninos negros também, mas, particularmente, as meninas negras, porque nós sabemos que nós não queremos que elas passem por tudo aquilo que a gente já passou. Infelizmente ainda continua, mas hoje a gente tem aquele grupo de apoio... essa discussão institucional chega muito por conta do assédio. Mas, digo a você que, nessa trajetória, nesses anos aí, de batalha, dentro não só do curso de Física... dentro do Instituto de Física, como em outros espaços, outros projetos que eu já participei, a gente vê a discriminação, a discriminação por ser negra, mulher e também nordestina, que ainda tem isso, né? Negra, mulher e nordestina.

Eu digo isso porque na pós-graduação que eu fiz na UFSC, eu lembro de um dia, fui muito bem recebida em Santa Catarina, em Florianópolis, pela comunidade, mas ia e voltava, um dia, um comentário de um paranaense... me surpreendeu muito... quando ele disse: “Elisabeth, você nem parece baiana! A gente pensa em fazer uma coisa e você já fez e já tá querendo fazer!” Eu disse: “Por que você comentou isso? Você já morou? Você conhece o povo baiano?” Porque existe, inclusive, teses que mostram.

Tem uma tese, uma pesquisa que mostra o quanto nós, baianos, trabalhamos. Aliás, o quanto nós, baianos, fomos responsáveis até pela própria Independência do Brasil, que começou aqui pela Independência da Bahia, o nosso 2 de Julho, inclusive

no Recôncavo da Bahia, em Cachoeira, São Félix, Santo Amaro. Então, nós sempre fomos um ponto de resistência. Nem a seca, a pobreza nos faz menor nem menos competente que ninguém. Mas, existe essa discriminação.

Particpei de um projeto também, que foi o Brasil, África. Então, eu fui fazer um trabalho durante quase um mês no Benin e eu lembro que fomos recebidos pelo consulado do Brasil lá na África, no Benin. E aí, tinha um... era um assessor, um paulista, inclusive. E ele chegou logo no primeiro dia recebendo, mas fez um comentário: "E aí, como é lá?" E disse que é difícil, né? ...que são todos os dias de festa e carnaval na Bahia. E, mais uma vez, a gente tem que ter esse desgaste, porque aí, minha amiga, eu falo, não tem isso, porque, inclusive, ele ouviu o que ele queria e não queria.

Mas eu disse, eu cheguei para ele e disse: "Olha, eu gostaria de saber quando você olha lá, você deve ver o Carnaval na TV, né? ...deve ver as coisas. Quando você olha os blocos, qual é a cor que você vê nos blocos? São pessoas brancas, né? Então, ali, sabe onde é que está o povo da Bahia? Com muita alegria, mas catando latinha, às vezes, vendendo... porque aquele grande público, ou é a elite que está podendo ir, ou, muitas vezes, as pessoas... porque hoje a gente tem inclusive muitos blocos de pessoas de afirmação. Então, quando você vai ver, são pessoas de fora, inclusive muitos de São Paulo." Eu disse para ele: "Muita gente, muito paulista vem pra cá!" Então, eu acho que é muito... eu cheguei para dizer para ele: "Essa discussão é muito rasa de você achar que a Bahia só é Carnaval, a Bahia só é festa."

Então, as pessoas precisam vivenciar... precisam estar aqui para ver a luta. Apesar de todas as diferenças e todas as dificuldades, porque os investimentos, vocês sabem, o investimento, o estado da educação, das universidades, basta você olhar...está entre o Sul e o Sudeste. Então, mesmo assim, hoje, o Nordeste surge com a força, né? ...a força do seu povo. E a gente tem mudado muito essa realidade.

Agora, o último Enem mesmo, são nordestinos, baianos, tudo tirando nota máxima no Enem, e a gente vê o Nordeste tirando medalha de ouro em história, medalha disso... Então, a gente fica muito feliz por ver, de alguma forma, o Nordeste mudando a sua história de sempre, de não estar sendo subalterno, de não ser protagonista. Então, existe esse lado que é importante a gente registrar do local onde a gente se encontra. Discriminações são situações que a gente passa e que é importante a gente fazer esse registro, onde eu acho que eu estou falando. É muita história, é muita coisa.

Eu participei recente de entrevista em uma faculdade particular daqui; a neta de uma aposentada tá fazendo um trabalho na área de direito, direito trabalhista. Aí, quando eu me vi, eu já tava até numa sala de aula virtual, a professora de direito... e eu aproveitei para falar um pouco da necessidade, da gente, das mulheres, inclusive, negras nas ciências, na política... porque eu acho que a gente precisa ocupar esses espaços e eu sou muito... com todas as dificuldades, eu posso dizer a você, sou muito orgulhosa de ser uma mulher, uma mulher negra e, nossa classe, vamos dizer assim, a gente tem muito que se orgulhar, porque, inclusive, quando a gente vê as mazelas que hoje estão acontecendo, pode ter certeza, não é do nosso universo feminino, é do universo masculino, da força, do poder, do “eu sou o maior, eu posso”.

Até no trânsito você vê isso. A gente aqui, até no trânsito vê, quando você tá dirigindo, dependendo da sua velocidade, sempre tem alguém, tem uma pessoa que diz assim: “Ah, eu não deixo mulher nenhuma me ultrapassar.” Ele quer botar, colocar a gente sempre de segunda... ou não sabe dirigir, ou quer em alta velocidade.

Um dia desses, eu tava ouvindo até uma psicóloga do trânsito dizendo como é diferente a forma como a mulher dirige, a função de um carro para a mulher no volante, e de um homem. Porque, para nós é utilitário; vai nos levar aqui, vai nos levar ali. Para eles, não; é uma forma do poder, de ter o poder, de mostrar o poder, né? Então, até nisso. Então, isso acontece em várias situações. Então, eu acho que nós mulheres precisamos ter consciência.

Ontem eu vi uma cena, inclusive, que eu fiquei assim emocionada. Foi aquela mulher russa que entrou e botou o cartaz NÃO GUERRA, né? ...invadiu o jornalismo, aquilo ali eu achei de uma coragem. Aí, eu fiquei em casa dizendo: “a revolução é feminista”, “a revolução é das mulheres”, “somos nós, a revolução”. Aí, fiquei preocupada: “Meu Deus, essa mulher vai ser morta”. Fiquei numa preocupação procurando saber, fiquei vendo em jornais o que aconteceu. Infelizmente, ela foi presa. Mas eu fiquei com medo de matarem logo ela, darem um jeito de sumir e tudo.

Então, eu acho que mesmo com esse desafio, nós mulheres temos que fazer essa diferença, né? Eu faço questão de dizer isso, porque infelizmente algumas de nós, acha assim que a gente para combater... talvez, a gente acha que tem que se igualar ou fazer as mesmas coisas. Eu tenho uma lógica completamente diferente. Eu acho que a lógica que deveria ser entre nós mulheres é a gente saber, ter consciência do nosso papel e que nós não queremos ser iguais a eles. Eu não quero ser igual a um homem! Quero ter os mesmos direitos, quero ter a liberdade, mas, admiro o nosso



universo feminino, que nós trabalhamos com competência, com amor, com a ternura, e não deixamos de fazer nada.

Não precisamos estar nem gritando, nem esperneando, nem maltratando, nem muito menos pegando as armas. Então, a gente, tem um papel muito importante, hoje, nessa paz do mundo... e eu acredito muito que nós mulheres, a gente precisa ocupar esses espaços de poder. Então, hoje, eu tô muito feliz, porque hoje a minha colega da física é a reitora do Instituto Federal. Eu sou da física, sou a coordenadora geral do nosso sindicato... então, nós mulheres, nós das ciências também fazemos política, né? A gente não pode desconectar, de jeito nenhum, uma coisa da outra.

## 4 ANÁLISES E REFLEXÕES

Tendo em vista os fundamentos conceituais e a literatura especializada que amparam este estudo, neste capítulo, conduzo as análises a fim de estabelecer conexões com os dados oriundos das histórias de vida, visando elucidar o objetivo desta pesquisa que foi compreender os processos de construção identitária de professoras negras formadoras de novas/os professoras/es em cursos de Física.

Segundo a proposição teórica de Dubar (2015) sobre identidade, essa não pode ser reduzida a um conjunto de papéis que desempenhamos no decorrer de uma vida, muito menos pode ser entendida como imutável, única. Não sendo, pois, uma essência, pode ser compreendida como “um vetor, ao menos parcial, de coerência e de continuidade de si, e, portanto, provedor de sentido, tornando-se assim, um tipo de regulador biográfico, de modelo cognitivo” (DUBAR, 2015, p. 348).

A perspectiva de Dubar (2015) possibilita compreender a dinamicidade da identidade e refuta a ideia de que ela se refere a um elemento apreensível no indivíduo, como seu nome, sua profissão. É claro que esse é um escopo possível de sua compreensão, no entanto, no âmbito deste estudo, ela é tomada como um conjunto de processos, operações, com diferentes facetas que impactam subjetividades e definições de si. São esses movimentos inerentes aos processos identitários que favorecem a compreensão da multiplicidade inerente à noção de identidade e a possibilidade de transformação que ela contém.

E, nesse cenário, as narrativas se tornam uma fonte inesgotável de riqueza, tendo em vista o que a história guarda sobre uma vida. E o movimento de recordar fatos faz muito sentido no âmbito de uma pesquisa que se volta para processos de construção identitária, pois, conforme ressalta Vasconcelos (2011), disso decorre a possibilidade de reafirmar a existência, reconhecer-se e rever ideias acerca de si.

As histórias contadas por Maria, Joana e Elisabeth deixam claro esse tesouro que é uma vida resguarda e o quanto a possibilidade de acessá-lo, por meio de memórias, favorece a reconfiguração do tempo presente, além de permitir pensar sobre o dinamismo da identidade.

O binômio dinamismo-mesmidade é um dos paradoxos sobre identidade apontado por Diniz (2008) quando se referiu à mesmidade em um processo de mudança. Considerando que a mesmidade refere-se ao que é imutável no indivíduo, mas, por outro lado, são inúmeros os processos que permitem o sujeito constituir e se

reconstituir, então, a mesmidade talvez seja aquilo que possibilita ao sujeito contar de si, por meio da evocação de fatos de sua história que se vai constituindo em diferentes “temporalidades, transformações, negociações” (DINIZ, 2008, p. 30). E esse processo é o que possibilita a apreensão das muitas dimensões que se conectam e interconectam na composição do sujeito.

As relações seriam o meio de materialização desses movimentos intrínsecos aos processos de construção identitária e é por onde conseguimos interpretar a identidade. São as relações que vinculam a pessoa, o indivíduo e/o sujeito em movimentos que possibilitam apreender seus registros, como manifestação de uma consciência de pertencimento, de motivações racionais de ação, ou de constituição de lugares do humano. (LOPES, 2021). Foi, portanto, a via das relações que orientou meu olhar para a condução das análises que seguem.

A análise dos dados seguiu os critérios definidos pelo método de análise de conteúdo e deu origem às categorias a partir das quais busquei identificar processos de construção identitárias.

### **Onde tudo começou: a família e a relação com a educação**

A relação de Maria com os pais e a relação dos pais de Maria com a educação refletem movimentos que certamente se inter cruzaram não apenas nas definições de si, mas, também, gerando impactos à sua subjetividade. Enquanto sua mãe fazia exigências quanto ao seu desempenho escolar, seu pai ajudava a garantir as condições necessárias para sua realização no aspecto educacional. A mãe era uma leitora assídua, mesmo com pouca escolaridade. Já o pai sabia ler, escrever e fazer contas. Ambos, de diferentes maneiras, deixaram claro a primordialidade do estudo.

Também o fato de ter sido adotada por uma família branca, de ter sabido da adoção desde muito cedo, revelam processos que se coadunam com os dilemas que Maria demonstra ter vivenciado nas definições de si. Soma-se a isso o silêncio estabelecido pela família frente às questões raciais. Ela era um bebê bem clarinho, com cabelo cobreadinho, mas cujas características foram se delineando à medida de seu crescimento. O ponto alto dessa questão parece ter se manifestado para ela em seu desespero diante da letra P escrita pelo médico em um atestado de saúde que lhe foi dado, lá pelos seus 12 anos de idade.

A letra P seria de preta? Seria de parda? Ali na adolescência, Maria não parecia, ainda, ser capaz de realizar essa distinção ou mesmo sua autoidentificação racial e isso fica evidente pela angústia que experimentou frente a qualquer uma das possibilidades de pertença que a letra P lhe apresentou. É como ela disse:

Toda essa história também de ser branca, de não ser branca, de ser negra de pele clara, da minha família ser branca, e até essa consciência, de certa forma, são algumas coisas que estão acontecendo até hoje, mas elas também se constituíram, assim, de um jeito meio engraçado. (MARIA, entrevista realizada em 17/03/2022).

A forma silenciada como a questão racial se estabeleceu naquele seio familiar certamente contribuiu para a percepção de Maria de que ser parda ou negra era algo confuso, ruim e vergonhoso. Isso coaduna com uma importante questão pontuada por Nogueira (2007) sobre o quão doloroso e difícil é o processo de assumir uma identidade racial negra no Brasil por tudo o que isso representa em uma sociedade onde a imagem do negro foi marcada historicamente por atributos negativos, manipulações e ideologias.

Mas, graças ao dinamismo do processo identitário que possibilita o sujeito construir novas biografias para dar conta de sua trajetória é que a definição de si pode ser reconstruída subjetivamente. (DUBAR, 1997).

Os relatos de Joana sobre a sua relação com a família se desdobram em outras dimensões. Ela destaca a tradicionalidade da família e a união que há entre eles. Ela, como filha mais jovem, se beneficiou de alguma melhoria na vida financeira da família e com isso pôde se dedicar aos estudos sem precisar trabalhar.

Joana lidou com dois posicionamentos de referência em sua base familiar: o da mãe que sempre enfatizou a importância da educação e foi sua grande inspiração para prosseguir nos caminhos que trilhou e o do pai que ainda mantém uma postura escravocrata de achar que a pessoa branca é superior e, por isso, precisa ser mais bem servida. Ela reconhece que foi assim que o pai aprendeu, mas tem clareza de que esta visão retrata a relação de servidão entre negros e brancos.

Os impactos que a herança escravocrata produz em nossa sociedade delinea experiências cotidianas perceptíveis de diferentes formas (SCHWARCZ; STARLING, 2015), inclusive, configurando identidades. Nesse sentido, no contexto familiar de Joana, sua mãe teve papel preponderante para que as histórias de suas filhas e filhos tivessem contornos diferentes e a defesa perante o esposo da importância delas/es

estudarem revela isso. Para ela, o estudo é o que iria possibilitar as/os filhas/os percorrer caminhos diferentes dos seus que não tiveram grandes possibilidades e oportunidades.

Um fato em comum nas histórias de Maria, Joana e Elisabeth é a condição financeira das famílias, marcada pela simplicidade e pelas posses reduzidas; uma questão de classe. O pai de Maria era zelador, de Joana pedreiro e de Elisabeth, inspetor de alunos. Elisabeth, assim como Joana, foram criadas em uma família numerosa, talvez por isso, tiveram mais restrições financeiras. No caso de Maria, ela enfatiza a condição humilde da família, mas não se lembra de ter tido privações. Também o valor atribuído à educação era algo presente nas três famílias, de maneira mais enfática na de Maria, mas, entusiástica em todas elas.

O fato de serem as três oriundas de famílias das camadas populares e os pais pouco escolarizados abre espaço para a reflexão de Viana (1998) sobre a longevidade escolar em famílias de camadas populares. Elisabeth, Joana e Maria são doutoras e rompem com um padrão, até então, presente no seio de suas famílias. Com exceção de Maria que é filha única, Elisabeth e Joana foram as primeiras a se formarem em curso superior e a prosseguirem nos níveis mais altos de ensino. Depois delas, outras/os irmãs/os avançaram nos estudos.

O estudo de Viana (1998) teve o objetivo de pesquisar formas específicas da presença das famílias de camadas populares na escolarização dos filhos, para identificar ações específicas ou intencionais que justificassem a longevidade escolar. No entanto, nas famílias pesquisadas, ela não visualizou qualquer atuação nesse sentido. Dessa forma, a pesquisadora concluiu que essa construção longínqua pode estar relacionada à práticas, sentidos ou determinação.

A percepção de Viana (1998) é que no caso de famílias populares, as estratégias de escolarização vão se construindo aos poucos, à medida que as possibilidades vão surgindo e isso coaduna com as experiências escolares de Maria, Joana e Elisabeth. No caso de Joana, foi a irmã quem financiou sua entrada em um cursinho pré vestibular após o término do segundo grau. Nada foi planejado nesse sentido, tanto que ela pôde pagar o cursinho apenas por um ano. Após a primeira reprovação de Joana no vestibular para medicina, não havia mais recurso financeiro para continuar investindo nesse projeto.

Em relação à Maria, ela congregava em uma igreja Batista de classe média alta. Apesar de estar ali com sua família, ela tinha clareza de que aquela não era sua

classe. Para ela, aquele era, inclusive, um espaço de socialização importante, mas muito complicado, por uma série de coisas que na época ela não via. Mas, o fato é que foi seu trânsito por aquele ambiente que lhe abriu algumas possibilidades no âmbito da educação.

Por exemplo, ao ouvir os meninos de lá dizerem que iriam tentar a Escola Técnica Industrial, isso despertou sua curiosidade para algo que ela não sabia que existia, do que se tratava, e também porque eles queriam tanto aquilo. E, apenas o fato de a maioria dos que lá frequentavam serem pertencentes as classes mais abastadas, fez com que ela pensasse ser algo impossível de se alcançar. Ocorre que Maria foi aprovada enquanto nenhum dos meninos tiveram aprovação.

Com Elisabeth não foi diferente. Ela gostava muito de estudar e, exatamente por isso, foi autorizada a assistir aulas de física em um curso pré-vestibular de um professor da universidade em que o pai trabalhava. Após concluir o curso superior, por questões financeiras, Elisabeth não viu possibilidade de fazer pós-graduação, mas, como queria continuar os estudos, ela se inscreveu em uma especialização. O suporte do irmão -que lhe garantia as dormidas em sua casa nos dias de curso -foi essencial para que ela conseguisse realizá-lo.

Nas três trajetórias escolares, fica evidente que não havia um planejamento específico para o estabelecimento de uma carreira. As oportunidades foram surgindo e elas souberam aproveitá-las. Nesse aspecto, é importante destacar uma pontuação de Bourdieu (2015, p. 55) no que diz respeito às desigualdades escolares entre classes. Para ele, “parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola...”. E sobre isso, não há como negar o papel fundamental das famílias para que Maria, Joana e Elisabeth pudessem ter uma trajetória longínqua.

O fato de algumas/uns irmãos/os de Joana e Elisabeth iniciarem os estudos na faculdade após elas terem tido experiências positivas pode corroborar não apenas essa construção mais comedida de estratégias para a realização educacional, mas também a relação entre aspirações e condições objetivas para se realizar algo. (BOURDIEU, 2007).

Enquanto para a burguesia o acesso à escola confere chances concretas de ascensão social, as classes populares tomam a realidade por seus desejos. Ou seja, são as condições objetivas de existência que os fazem desejar. E, mediante a

impossibilidade, exclui-se o desejo. (BOURDIEU, 2015). Um dos relatos de Elisabeth é emblemático para elucidar essa questão.

Aí, eu ia buscar o dinheiro do pão e nisso eu ficava olhando, e eu não me via, não me via naquele universo de homens brancos, de olhos azuis, tudo com carro. Eu dizia: poxa, eu queria tanto estudar aqui, mas eu achava que eu não tinha pertencimento àquele lugar, pela minha condição. (ELISABETH, entrevista realizada em 17/03/2022).

O desejo de Elisabeth perde força mediante a sua percepção de não possibilidade de estar naquele lugar o qual ela atribui como sendo de pertença de um público específico. Há um forte componente nisso para se pensar na questão da identidade, enquanto categoria que assume inúmeras possíveis adjetivações tais como, étnica, de gênero, de classe, etária, e cuja relação com os padrões hegemônicos estabelece uma noção de subalternidade entre culturas e grupos (LOPES, 2022). A materialização disso pode se dar de diferentes maneiras, sendo a escolha profissional uma delas.

Inicialmente, eu queria fazer engenharia, mas eu achava que eu não iria passar na engenharia, porque aquela escola era a escola que eu não tinha, eu não via um pertencimento a ela. Aí que foi que eu fiz? Coloquei física, que eu adorava e passei na física. Naquela época, a gente podia ver a pontuação, então, eu fui ver minha pontuação. Eu tive pontos que passaria em qualquer engenharia, mas a autoestima, eu não sei se a autoestima, mas aquela coisa de ver aqueles homens brancos, pessoas brancas, eu achava que eu não ia pertencer àquele espaço. (ELISABETH, entrevista realizada em 17/03/2022).

O relato de Elisabeth evidencia, de forma clara, uma lógica de subalternidade que orienta, inclusive, suas possibilidades de futuro. Mais uma vez retomando Bourdieu (2015), a partir da “causalidade do provável”, percebo que a escolha de Elisabeth foi pautada em sua experiência do presente, estabelecendo forte correlação entre sua origem social e a opção pelo curso superior.

A percepção de Elisabeth sobre o curso de engenharia como sendo um lugar possível apenas para aqueles homens, brancos, de olhos azuis, todos de carro, reflete sua noção acerca de um padrão de hierarquização das profissões, sobre o qual Vargas (2010) discute e sublinha a engenharia como uma das profissões imperiais, junto com o direito e a medicina -cursos nos quais a presença de mulheres negras tende a ser diminuta por serem de maior prestígio social. (QUEIROZ, 2008).

Mesmo na trajetória de Joana que pôde se dedicar inteiramente aos estudos até a etapa do mestrado, é possível visualizar certa imprevisibilidade, palavra utilizada

por Viana (1998), para descrever esse processo de escolarização que não se mostra portador de intencionalidade, mas do qual as oportunidades surgem e, em decorrência, a possibilidade dos êxitos escolares.

A despeito da imprevisibilidade, ressalto o quanto a postura afirmativa das mães pareceu ser fator chave para o curso tomado por elas em suas trajetórias escolares. É interessante notar também, o quanto raça, gênero e classe se imbricam nas histórias de Elisabeth, Joana e Maria, de uma maneira ou de outra, direcionando suas escolhas, definindo seus desejos, configurando suas identidades, por serem dimensões que as constituem.

### A trajetória educacional e a docência como profissão

Elisabeth sempre gostou muito de estudar. Inclusive, quando chegou na primeira série escolar já estava alfabetizada. Em sua trajetória educacional, ela relembra a professora Josefina que foi sua grande referência.

Foi a primeira pessoa que eu digo assim, acreditou em mim. Por quê? Por que ela me incentivava. Ela era muito rígida, às vezes, toda a turma tinha medo! Ela falava muito alto, muito forte, e ela dizia várias coisas que hoje não seria permitido; acho que ela seria processada: “não venha com essa roupa suja! Amanhã só vai entrar aqui com a roupa limpa, porque pobreza não é sinônimo de sujeira.” E aí, no outro dia, o menino chegava limpinho. Ensinava a gente a escovar os dentes, ensinava a gente a orar, a rezar. Ao mesmo tempo que ela era dura, ela depois inventava: “vamos fazer uma festa!”. Aí, eu fui Chapeuzinho Vermelho. Até hoje sei a musiquinha do Chapeuzinho Vermelho. Então, ela era uma pessoa assim, ela era aquela professora que fazia a função, também familiar, de nos educar por questões básicas. (ELISABETH, entrevista realizada em 17/03/2022)

O relato de Elisabeth denota a importância da figura da professora Josefina em sua vida, como alguém que acreditava em seu potencial e que chorou quando ela passou na admissão com a melhor nota para o ginásio. Isso remete aos escritos de hooks (2017) quando ela relembra suas professoras na infância, reconhecendo no trabalho delas, uma missão para com suas/seus alunas/os. Tratava-se de um projeto de educação que estava além do ato de ensinar e que se conectava com a realidade das/os alunas/os. É por isso que hooks dizia que ir à escola lhe trazia alegria. “Eu adorava ser aluna. Adorava aprender.” (hooks, 2017, p. 11).

A prática pedagógica, a depender de como é conduzida, e do quão aberta está quem a vivência, tem potencial transformador. Freire (2018), em sua compreensão



sobre o trabalho docente, diz que professoras e professores fazem muito mais do que ensinar, elas/es intervêm no mundo de diferentes maneiras, por meio de suas práticas concretas, do cultivo da curiosidade e da inteligência que possibilita a compreensão do mundo. (FREIRE, 2018). Além disso, podem contribuir para mudar o curso das coisas, de diferentes maneiras.

Elisabeth, por exemplo, fala sobre seu professor de Física do Colégio Central, cuja pedagogia se diferenciava dos métodos tradicionais de ensino. Diferentemente do professor do cursinho pré-vestibular com quem assistiu aulas gratuitamente e que incentivava as/os alunas/os a decorarem a matéria, aquele foi quem lhe despertou o vislumbre pela Física.

De maneira semelhante, Joana relata que seu interesse pela Física se deu após ter tido aulas com um professor cuja forma de ensinar lhe brilhou os olhos. Esta dinâmica que se estabelece em sala de aula favorece as representações de alunas/os acerca de suas/seus professoras/es e pode influenciar positivamente, ou não, na escolha de determinada área ou carreira profissional. (BROCK; FILHO, 2011).

Então, não aprendi muito física. Eu lembro que a minha professora do segundo e do terceiro ano do ensino médio, ela tinha muito problema de pedra no rim. Então, ela faltava muito e não dava tempo de colocar outra. E no cursinho foi interessante porque eu comecei a ter física, e eu tive um professor muito bom de física. E nossa, foi tão boa que a primeira vez que ele mostrou as origens das equações, “nossa mãe! Eu não imaginava que fosse assim!” E aquilo me deslumbrou! Deslumbrou de um jeito que eu imaginei que eu tava optando pelo curso errado. Eu queria, eu gostava mesmo de estudar física. Chegou uma época que eu só ficava estudando física no cursinho. (JOANA, entrevista realizada em 23/03/2022).

Brock e Rocha Filho (2011) ressaltam que há relação entre as atitudes da/o professora/or com o despertar de seu desejo de compreender a Física e com a decisão de escolhê-la como profissão. Joana não tinha tido muito contato com essa disciplina no ensino médio, mas, a experiência no cursinho parece ter sido fundamental para criar seu encantamento com a área, a ponto de escolhê-la como opção no vestibular e como profissão.

A experiência de Maria revela outra faceta de como as relações que se estabelecem entre professora/or e aluna/o, no âmbito da sala de aula, impactam na constituição de si, uma vez que definem escolhas, inclusive em relação ao tipo de profissional que não se quer ser. Ela conta, com indignação, sobre um professor que era da Física “dura” e que foi dar uma disciplina na licenciatura em Física. Chegando

em sala de aula, ele disse que iria dar “uma aulinha”, mas não havia se preparado para tal. Até hoje ela se arrepende de não ter se levantado para ir embora.

E foi uma aulinha mesmo, porque ele era péssimo, ele queria fazer debate entre os alunos, ele punha a gente uns contra os outros. Teve briga na sala por causa dele; ele entrava nos esquemas assim: “fulano, fala o que você acha”. “Ciclano, fala...” “Óh, ele tá falando que você falou errado...” e punha assim. Agora eu vejo que é um negócio absolutamente surreal! Quando você tá novo, você não percebe. (MARIA, entrevista realizada em 17/03/2022).

Ter um professor da Física “dura” conduzindo uma aula para alunas/os de licenciatura abre campo para a discussão sobre a presença de bacharéis ou licenciados com formação mínima de doutores em áreas específicas, atuando como formadoras/es de novas/os professoras/es. No geral, são profissionais que trabalham a formação na perspectiva da racionalidade técnica e pouco se atentam para a situação pedagógica. (CORTELA, 2011).

A falta de articulação entre o universo do bacharelado e da licenciatura é uma questão antiga no âmbito da formação de professoras/es e contribui para que haja desprezo em relação às questões de ensino. Além do quê, as licenciaturas são preteridas em favor do bacharelado cujos cursos despertam maior interesse do corpo docente e das/os próprias/os alunas/os que se percebem com formação de melhor qualidade. (DINIZ-PEREIRA, 2007).

Além do fato de departamentos de Física contarem com um número significativo de docentes bacharéis (CORTELA, 2011) para atuarem na formação de novas/os professoras/es, há que se considerar, na situação relatada por Maria, o posicionamento do professor que assumiu, diante da turma, não ter se preparado para dar aquela ‘aulinha’. Em uma passagem de seu livro “Ensinando a Transgredir”, hooks (2017) conta o quão surpresa e espantada se sentia ao assistir aulas nas quais os professores não demonstravam qualquer entusiasmo com o ato de ensinar.

Parece, então, não se tratar apenas de falta de habilidade pedagógica. Posturas como a do professor da Física “dura” denotam, de certa maneira, uma falta de propósito no exercício da docência e isto pode contribuir, também, para os altos índices de desistência nas licenciaturas, uma vez que o trabalho da/o professora/or vai além da transmissão do conhecimento.

Quando se trata de evasão em licenciaturas de Física, é importante mencionar o perfil do alunado que tem chegado à sala de aula, muitas vezes, sem domínio de conteúdos básicos necessários à compreensão dos tópicos propostos. (ATAÍDE;

LIMA; ALVES, 2005). A repercussão disso está nos altos índices de repetência, no desempenho aquém das/os alunos, ou mesmo na evasão escolar.

A história de Maria espelha bem essa realidade visto que ela tinha que trabalhar e não dava conta de se dedicar aos estudos como era necessário. Ela revela sua dificuldade com a Física, as repetências em disciplinas e um ímpeto para desistir. Chegou a brincar que esta seria a profissão da velhice em razão do tempo que, provavelmente, levaria para finalizar o curso. Mas, ela teve apoio, não apenas de pares, mas também de professoras/es e esse aspecto se mostrou essencial para a conclusão desse processo e prosseguimento para outros níveis de formação.

E aí, um dia eu chego; essa foi uma professora, uma professora não, era uma aluna, uma colega minha, mas ela era professora de um outro curso lá. Ela já era mais velha um pouquinho. Então, tinha um dia que eu tava, assim, desanimadíssima com o curso, sabe, que você fala “ai gente, isso aqui não vai dar, não vou conseguir terminar isso nunca.” E aí, a gente estava conversando, e eu falei isso para ela: “puxa, acho que eu não gosto da física! Parece que eu gosto, mas eu não gosto, porque eu tô aqui nesse embaço!” E aí, ela virou pra mim, ela falou: “não, você gosta e você gosta muito, porque se você não gostasse, você não ficava nessa mesma conversa, essa coisa, né, meio embaçada”. E aquilo foi muito legal que eu virei e falei, “é mesmo, gosto. Se não, eu não ficava, eu ia fazer outra coisa”. Mudou, assim, a perspectiva numa fala. “É verdade, eu gosto”. E aí foi assim. (MARIA, entrevista realizada em 17/03/2022).

O diálogo entre Maria e sua colega revelam a importância do outro, inclusive, para colocar em perspectiva o sentido de certas escolhas. Para ela, não estava claro o seu interesse pela Física, principalmente em razão de seus “fracassos” em algumas disciplinas. Mas, bastou alguém lhe oferecer alguns elementos para ela logo entender seu real desejo de estar ali.

Para Medeiro (2002), a identidade é construída em meio a dois espaços que se estabelecem entre antagônicos, como, por exemplo, entre o singular e o plural, o interno e o externo, a defensiva e a ofensiva, a discriminação e a assimilação, a inserção e a marginalização. E por que não, entre o querer e o não querer? Trata-se de um espaço de tensão que, segundo Lopes (2002), é onde as relações se dão e possibilitam a metamorfose das identidades. O diálogo, a fala, a escuta de outrem são uns desses processos que se imbricam na formação da identidade.

Pareceu ser naquele diálogo que Maria reconheceu, para si, a Física como escolha, denotando o que Berlatto (2009) diz sobre o quanto a construção da identidade orienta representações e escolhas, não sendo, portanto, algo ilusório e, sim, um processo real que produz efeitos concretos na vida das pessoas. E que

possibilita compreender as relações entre as múltiplas esferas de existência que seguem em transformação.

As vivências de Maria demonstram o quanto diferentes dimensões estão imbricadas na construção de si e, nesse ínterim, as relações estabelecidas com outras pessoas se mostram fundamentais, principalmente, em situações que contrariavam seu ímpeto “natural” de achar que algo não era para si.

Foi assim no término do curso de graduação quando Maria não sabia bem o que era a pós-graduação e, mesmo vendo crescer seu desejo de conhecer mais sobre aquilo, em um primeiro momento, teve dúvidas em dar o primeiro passo.

Eu termino o curso de graduação sem saber direito o que é a pós-graduação. Quando eu tô nesse PEC, dois outros colegas que são tutores, os dois estão fazendo doutorado. Aí, eu falo, “conta pra mim, o que é isso? O que é pesquisa? O quê que é fazer doutorado? O que é fazer mestrado? E aí eles vão me contando. E é engraçado! De novo essa coisa, acho que o foco da história é essa ideia de você achar que essa coisa não é pra você. Aí eu virei e falei: “puxa, mas será que essa coisa do mestrado, do doutorado pode ser pra mim?” E aí eu pergunto pra eles: “mas dá pra fazer?” “Como é que isso?” E eles falam: “Dá! Vai conversar com algum professor teu”. Aí eu pego e vou. (MARIA, entrevista realizada em 17/03/2022).

De forma parecida, quando estava cogitando pleitear o título de Livre Docência, Maria teve dúvidas se conseguiria, por imaginar que a seleção fosse com base em aspectos subjetivos. Foi necessário perguntar a alguém para ouvir que se tratava de um processo com critérios objetivos. Também naquela situação em que os meninos da igreja em que frequentava falavam sobre a escola técnica, ela percebia aquilo como muito distante de sua realidade. A pergunta do pai “você quer?” foi essencial para prosseguir e com êxito naquele projeto.

A dúvida e a certeza, a pouca fé em si e o outro sinalizando possibilidades, ou seja, movimentos marcados de antagonismos e, certamente, campos de tensões. É como se Maria percebesse a impossibilidade como algo que lhe era inerente, sendo necessários movimentos intencionais para que as oportunidades fossem visualizadas, e, nesse processo, o outro tinha um papel fundamental.

Durante parte significativa de sua vida, a partir do que Maria traz em seus relatos, pareceu ser esta uma das dinâmicas que provia sentido e lhe permitia, não apenas a continuidade de si, mas também, o reconhecimento de si, uma espécie de regulador biográfico que produz processos mentais a partir de um modelo cognitivo que permite sua existência. (DUBAR, 2015).

E, nesse dinamismo intrínseco ao processo de construção identitária, reconhecer a si mesma e ir em busca do que se quer pareceu ser um dos vetores de coerência e de continuidade de si na história de Joana. Esse foi um importante movimento realizado por Joana em um dos momentos que pareceu ser emblemático em sua trajetória educacional.

Ela estava, no início de seu doutorado, com o mesmo orientador que lhe acompanhou no mestrado e ocorreu um desgaste na relação dos dois. Segundo Joana, não havia companheirismo da parte dele, então, era mais ou menos assim: “se quiser fazer, faz, se não quiser, não faz” e uma das falas do orientador foi fundamental para afirmar-se na área da Física que ela queria.

“Ah Joana, eu acho que você é uma excelente pesquisadora, cê tem um futuro muito bom pela frente. Mas, eu acho que você não vai sobreviver na física teórica, porque na física teórica a gente precisa propor modelos, você sabe resolver modelos.” (JOANA, entrevista realizada em 23/03/2022).

Por um momento, diante do que ele disse, Joana pensou em mudar de área. Os atos de atribuição, segundo Dubar (1997), visam definir o sujeito ou direcionar o lugar que ele irá ocupar na sociedade. Ao dizer de sua não sobrevivência na Física teórica, seu orientador, de certa forma, a definiu, assim como suas capacidades e possibilidades. Mas, Joana valeu-se dos atos de pertencimento que se relacionam ao reconhecimento de si, por si mesma, e permaneceu onde queria estar.

Percebendo não haver mais possibilidade de continuar com o orientador, depois de um ano de acompanhamento, ela foi ao encontro a de um novo professor na universidade que trabalhava com Astrofísica e pediu que ele a orientasse. Em um primeiro momento, o professor hesitou, mas, após Joana apresentar alguns argumentos, ele aceitou orientá-la e foi a partir dessa experiência que ela se descobriu nessa área.

Por isso que eu acho que eu não guardei mágoa do meu antigo orientador, porque, às vezes, a pessoa tinha um caminho para uma região que você jamais iria por você mesma, e você acaba descobrindo coisas que não ia descobrir sozinha, sabe. (JOANA, entrevista realizada em 23/03/2022).

A condução da docência e o espaço da formação são vetores importantes que orientam o processo de construção identitária por tudo o que acontece na imbricação entre esses dois campos. Por isso, Freire (2018, p. 46) enfatiza com veemência a relação entre incompletude, prática educativa e o ser como um processo de estar

sendo. “É preciso que na minha própria experiência social, em minha própria prática eu descubra os caminhos para fazer melhor o que quero fazer”.

As vivências de Maria, Joana e Elizabeth, em suas diferenças, versões e momentos, revelam o quanto as relações que ali se deram oportunizaram mais do que experiências de formação. Elas foram lançadas em um universo de possibilidades de desenvolvimento e reconhecimento de si, além de um conjunto de vinculações que, certamente, influíram nos processos de construção identitária. E tornar-se professoras foi mais um dos passos dados nessa direção.

Maria foi aprovada em um concurso para professora universitária no Departamento de Educação para a licenciatura em Física e, logo quando chegou na universidade, abriu um edital de incentivo para meninas na ciência e, assim, ela direcionou sua linha de pesquisa para a questão das mulheres, inicialmente. Aos poucos, foi ampliando o seu leque abarcando gênero, raça e ensino de física, até que se afirmou como sendo esta sua temática de pesquisa.

Em sua teoria sobre identidade, Dubar (2005, p. 22) defende “a centralidade do trabalho na vida pessoal, e das identificações profissionais na vida social”, tendo como base o que a privação do trabalho traz ao sujeito, ao mesmo tempo que tê-lo propicia a vivência de relações, mesmo que conflituosas, a possibilidade de empenhar-se na realização da atividade, sem contar o reconhecimento que isso pode lhe trazer. Desse modo, o autor amplia o leque de significações do trabalho para além do fator econômico e corrobora a importância da formação identitária advinda desse contexto.

As reflexões de Dubar (2005) possibilitam compreender o quanto o exercício da docência pode ser permeado por questões da vida pessoal, dado que a dimensão profissional se articula a outras dimensões na constituição de si. E se é imperioso à prática educativa, engajada, dialogar com “concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias” (FREIRE, 2018, p. 42), então, faz sentido Maria se afirmar como pesquisadora frente às questões de gênero, raça e ensino de física.

O exercício da docência por Maria tem lhe permitido lidar com questões que lhe vêm acompanhando desde a tenra idade e o espaço da docência, bem como as interlocuções e relações estabelecidas por ocasião disso, lhe parecem favoráveis. A começar por seu posicionamento diante das/os alunas/os sobre a importância de elas/es considerarem a diversidade de pessoas que certamente terão em suas salas, o que quer dizer, reconhecer as especificidades de cada uma/um e ser capaz de relacioná-las com o exercício da docência.

Ah, então eu falo: “não, as pesquisas, elas, de uma certa forma, têm uma liga com você, com coisas que você viveu. Isso não é ruim, é o que é. Mas, parece que as vezes eu preciso ficar lembrando, falando pra mim e falando pros outros também. E pros alunos eu falo sempre, “olha, isso não é uma coisa a mais. Você é professor, você é professora, você vai ter alunos, alunas, meninos, meninas, negros e não negros. Então, nós não estamos fazendo nada extra. É o que tem que falar! O que tem é um apagamento, e aí você chega lá na escola, você acha que menina não sabe matemática, você ri quando ela faz pergunta, no fundo você acha que porque ela é uma menina negra ela não pode saber física direito. Você precisa trabalhar o contrário, porque é isso que ficam te dizendo o tempo inteiro. (MARIA, entrevista realizada em 17/03/2022)

De diferentes maneiras, questões de gênero, raça e classe se materializam no exercício da docência de Maria, Joana e Elisabeth que são mulheres na Física, negras e oriundas de classes populares. Isso demonstra que a sala de aula, por meio da prática pedagógica, pode ser sim um lugar de materialização das identidades que constituem professoras/es.

É sobre isso que Crisóstomo e Reigota (2010) falam quando ressaltam a importância de a pedagogia mudar de mãos, por entenderem a educação como um instrumento que pode estar a serviço da elaboração e concretização de um novo projeto social, com possibilidade de emergir discursos de resistência e a escrita de si como sujeitos da própria história.

Ao fazerem essa defesa, Crisóstomo e Reigota (2010) reconhecem o caráter político e libertador da educação, ponto esse que foi o grande mote do movimento negro que, desde o seu surgimento, atuou para reverter o quadro de marginalização a que estava (e ainda está) submetida a população negra e a educação foi uma de suas principais bandeiras de luta para alcançar aquele objetivo. É como se ter professoras/es negras/os lecionando nas escolas abrisse possibilidades para que o ato de educar contribua para a luta antirracista.

Essa ideia da educação como prática da liberdade intitula a obra de hooks (2017) na qual, a partir de sua experiência, como aluna e como docente, ela deixa evidente o potencial transformador de uma pedagogia que, de fato, seja engajada.

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural -negros que usava a cabeça. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. (hooks, 2017, p. 10).

Maria trouxe para sua vida profissional gênero e raça e os agregou ao ensino da Física. Para ela, as pesquisas, de certa maneira, têm relação com coisas vividas e essas questões lhes parecem caras. Seu discurso perante as/os alunos/as e seus argumentos para a concretização de gênero, raça e o ensino da física como linha de discussão e pesquisa denotam sua visão de que há um apagamento sobre essas questões, por isso, é preciso visibilizá-las.

[...] as pesquisas, de uma certa forma, têm uma liga com você, com coisas que você viveu. Isso não é ruim, é o que é. Mas, parece que as vezes eu preciso ficar lembrando, falando pra mim e falando pros outros também. E pros alunos eu falo sempre, “olha, isso não é uma coisa a mais. Você é professor, você é professora, você vai ter alunos, alunas, meninos, meninas, negros e não negros. O que tem é um apagamento, e aí você chega lá na escola, você acha que menina não sabe matemática, você ri quando ela faz pergunta, no fundo você acha que porque ela é uma menina negra ela não pode saber física direito. Você precisa trabalhar o contrário, porque é isso que ficam te dizendo o tempo inteiro.” Então, eu acho que nesse sentido, essa coisa hoje, ela é determinante para mim, como professora, como mulher, como negra, como objeto de pesquisa, com as leituras que eu tenho feito, com os trabalhos, as orientações, a pós-graduação. (MARIA, entrevista realizada em 21/03/2022).

Ao falar sobre essas questões em sala de aula, Maria dialoga com a Lei 10.639 que traz diretrizes para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, ao mesmo tempo em que reflete sobre as inúmeras lacunas existentes para que, de fato, ela se efetive nos currículos e práticas escolares, especialmente no âmbito da formação de professores. (COELHO; COELHO, 2018).

Seu empenho em trazer essas questões para a sala de aula evidencia sua preocupação em formar professores que estejam, dentre outras coisas, aptos à dialogar com as situações que acontecem no cotidiano, tais como o epistemicídio, a invisibilização das mulheres nas ciências, a questão da racialização e outros temas que, certamente, permeiam as realidades de muitas/os que estão e estarão nas salas de aula.

Para ensinar física pra João, tem que saber de João e Maria, e tem que saber de física, e saber de João e Maria; essas coisas estão imbricadas. Então, não é um plus. “Você vai ter alunos negros na sua escola. Você vai ter meninas na sua escola. Você vai ter crianças que moram na periferia. Você vai ter crianças ricas. Você vai ter tudo isso. Saber cuidar disso é sua obrigação como professor. Faz parte da sua formação. Quando a menina te perguntar alguma coisa, cê vai fazer um ar de riso? Você vai incentivar esse talento que ela tem para as ciências? Cê vai desmotivar porque ela é menina? Você vai acreditar que uma criança negra pode ser um cientista famoso? Então, como é que é isso?” A gente tem ido nessa perspectiva, as coisas estão caminhando nessa linha. (MARIA, entrevista realizada em 21/03/2022).



Enquanto professoras formadoras de novas/os professoras/es, os relatos de Maria, Joana e Elisabeth abarcam diferentes nuances do trabalho docente. No caso de Maria, sua chegada à docência no ensino superior foi marcada por reflexões e definições sobre sua linha de pesquisa e do quanto essas escolhas estão ligadas à aspectos constituintes de si. As vivências de Joana denotam sua dificuldade inicial em razão de sua pouca formação pedagógica. Diferentemente de Elisabeth e Maria que fizeram a licenciatura em Física, Joana fez o bacharelado. Após isso, realizou o mestrado e o doutorado na área da Física, e consoante ao término deste, foi aprovada em concurso público para a licenciatura.

Toti e Pierson (2012) chamam atenção para o fato de a Física e demais áreas das Ciências Naturais privilegiarem o domínio de conteúdos de áreas específicas em detrimento de uma formação pedagógica e metodológica voltada para o ensino. E, uma vez estando em sala de aula, não é incomum o pouco investimento e mobilização de professoras/es para obter uma formação adequada para o trabalho docente.

No caso de Joana, ela aprendeu fazendo e, nesse processo, o apoio dos colegas foi essencial para desenvolver sua capacidade pedagógica, entendendo que o ato de ensinar está além da transmissão de conteúdo. É necessário, pois, pensar que a/o professora/or irá ensinar alguém que, no futuro, ensinará outras pessoas e isso carrega grande responsabilidade.

Eu tive muita dificuldade. Como você estrutura uma aula? Quais são os tópicos que você considera? Como é importante você discutir o plano de ensino, o plano de aula com os alunos. Essas coisas eu nem imaginava. Eu tenho lá o aluno de física I, ele tem que aprender isso, isso e isso, e eu chegava dando as aulas e pronto. (JOANA, entrevista realizada em 23/03/2022)

A colocação de Joana sobre o desafio de ensinar quem irá ensinar revela a complexidade do trabalho da/o professora/or formadora/or que tem por objetivo formar novas/os professoras/es. Eis a especificidade do exercício da docência, cuja importância é reconhecida por diferentes autoras/es (PIMENTA, 1997; SILVA, 2009; GATTI, 2014) que tematizam essa questão.

Em sua pesquisa sobre a/o professora/or formadora/or, Costa (2010) destacou alguns aspectos relativos ao exercício da docência que foram pontuados por professoras/es nessa condição e a preocupação com a maneira como irá trabalhar e sistematizar conteúdos a fim de torná-los acessíveis as/os alunas/os foi um deles. Isso

dialoga com as dificuldades iniciais relatadas por Joana. Por outro lado, relaciona, também, com a falta da formação pedagógica por ela ser bacharel.

Ainda sobre as reflexões de Costa (2010), experiências significativas da formação inicial, algumas tendo como referência as/os professoras/es formadoras/es e a contribuição dessas/es na formação e em seu desenvolvimento profissional, também foram consideradas como essenciais no exercício da docência. Joana, nas suas primeiras interações com as/os alunas/os, reforça ter conduzido as aulas da forma como aprendeu enquanto era aluna, denotando uma relação tênue entre o aprendizado como aluna e a prática como docente.

Teve um dia que uma aluna de licenciatura falou assim: “professora, eu posso ver sua ficha dois?”, que tem o conteúdo, como é que vai avaliar. Aí eu fiz assim: “por que é que você quer ver isso? Isso é uma coisa interna minha.” Aí ela falou “não professora, porque a professora de didática dois, ela disse que a gente tem o direito de ver como vai ser a avaliação.” “Ah, a avaliação vai ser prova.” Então, da mesma forma como eu foi formada, é prova, é prova, não tem essa de “ah, porque vamos discutir.” Não tem isso daí. Então, eu cheguei muito crua como docente e como professora, e fui aprendendo muito com os colegas. (JOANA, entrevista realizada em 23/03/2022).

O processo vivenciado por Joana revela a importância das relações e das diferentes experiências de outras pessoas na construção de sua própria experiência. Cada uma/um das/os colegas professoras/es detinham um conhecimento, uma forma de ensinar e isso contribuiu para o seu aprendizado sobre o exercício da docência.

Esse compartilhamento de experiência entre pares é essencial nesse processo de constituir-se professor, pois, na visão de Farias (2020), possibilita à/ao professoras/or analisar e refletir sobre o trabalho que vem realizando em sala de aula a partir de um contraponto com a prática das/os colegas e isso gera mais segurança para o desenvolvimento de seu trabalho.

Tem um professor que é mais velho da turma da física, ele fez a licenciatura, o mestrado; o mestrado não foi, mas o doutorado foi na educação. Então, ele tem toda uma forma de avaliar. Ele sempre discutiu assim comigo: “Joana, a avaliação não significa prova. Avaliação é um processo mais robusto, muito mais elaborado. São várias coisas que você tem que considerar.” Então, eu aprendi a avaliar com ele. Eu aprendi estruturar melhor a aula com outra professora. Então, eu acho que essa minha formação de hoje foi fruto de realmente querer aprender, mas, mais do convívio com os meus outros colegas, e chegar mesmo na humildade e falar assim: “olha, como eu tenho que fazer? Como você faz? Qual é a sua experiência?” Então, hoje eu vejo que a minha forma de dar aula é um pouquinho de cada um deles. (JOANA, entrevista realizada em 23/03/2022).

O movimento realizado por Joana nesse processo corrobora o que Nóvoa (2017) diz sobre a importância da disposição pessoal no processo de tornar-se professora/or, sendo necessário espaço e tempo que possibilitem o autoconhecimento e a autoconstrução.

O ser curiosa, o reconhecer sua incompletude a ponto de se colocar em movimento de busca, nesse processo de constituir-se professora, foi um importante passo dado por Joana. Freire (2018) diz que é nessa inconclusão que o ser humano se torna educável e chama atenção para o fato de que, enquanto educadora/or, é preciso estar envolvida/o na compreensão de sua própria busca para, então, se haver com a prática educativa.

Trata-se de um processo que está além da dimensão da experiência. Compreensão de si e do que lhe falta, a bagagem que traz consigo e que contém sua história, suas práticas de vida, seus hábitos, dentre outros aspectos, darão a tônica nos processos de constituição de si e no desenvolvimento de seu trabalho enquanto professora/or formadora/or, contrariando a tendência em olhar para professoras/es como se estivessem a parte do que as/os constituem enquanto pessoas.

hooks (2017) critica essa objetificação que as estruturas educacionais tendem a fazer em relação à/ao professora/or, sustentando a ideia de que há uma cisão entre mente e corpo, negligenciando, com isso, a noção de integridade. É como se não houvesse relação entre a/o professora/or e sua história quando ela/e chega em sala de aula. No entanto, ressalta Gatti (1986),

O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional. (GATTI, 1986, p. 88).

A prática pedagógica da/o professora/or formadora/or é perpassada, então, pelo que a/o tem constituída/o e, certamente, estará materializada nos processos formativos por ela/e conduzidos. Joana, por exemplo, procura apoiar suas/seus alunas/os para que elas/es tenham êxito escolar e reconhece que a presença de professoras/es que lhe incentivaram em sua trajetória é uma inspiração para que ela aja assim com as/os suas/seus discentes.

É importante para Joana dar à/ao aluna/o a oportunidade de dizer que não sabe. Ela relata o incômodo que sentia, na condição de aluna, ao dizer à professora que não entendeu algo sobre a matéria e receber outra explicação exatamente da mesma forma que a anterior. Mas, se não houve entendimento, como pode a explicação ser feita do mesmo jeito? São muitas as situações de sua vida que inspiram Joana a exercer a docência de um modo que possa, de fato, contribuir com o desenvolvimento de suas/seus alunas/os.

Uma coisa que eu gosto muito de fazer e que traz um resultado muito bom para os alunos é, na primeira entrega da prova, eu converso com cada um. Todo mundo sai e aí eu começo a chamar. Aí vem a Joaquinha e eu sento com a Joaquinha. “Aqui tá tua prova. O que que aconteceu? O que isso significa?” Porque eu coloco essa conversa na minha forma de avaliar. Eu sento com todo mundo, nunca só com um aluno. Aí, eu faço uma orientação: “olha, você vai assistir esses vídeos, vai fazer isso e vai fazer aquilo. Na segunda prova, eu já quero ver algo diferente. Isso super funciona, e funciona mesmo! O aluno que não vai bem na segunda prova é o aluno que realmente, ele não tá legal no curso, são outros fatores que estão ali envolvidos. Mas, quando você identifica junto com o aluno onde tá o problema, o negócio flui, vai embora. (JOANA, entrevista realizada em 23/03/2022).

Ela procura, também, levar em consideração a realidade das/os estudantes que chegam na licenciatura em Física tendo em mente que muitas/os ali não necessariamente estão de bom grado. Há casos em que a escolha do curso se deu em razão da nota do ENEM ou porque a mãe é professora e acha que esse é o melhor caminho para a/o filha/o, ou mesmo por falta de compreensão do que se quer na vida.

Outra questão pontuada por Joana é o quanto as/os alunas/os chegam nos cursos de Licenciatura sem saber matemática básica; “não conseguem nem resolver uma equação de primeiro grau”. Atrela-se a isso o fato de a maioria em suas turmas conciliarem o curso com o trabalho, impactando ainda mais no desempenho escolar.

As situações vivenciadas por Joana são relatadas por diferentes autores que discutem as licenciaturas, como é o caso de (DINIZ-PEREIRA, 2007) que em seu livro “Formação de professores: pesquisas, representações e poder”, demonstrou que os cursos de Licenciatura são os menos disputados entre as/os alunas/os no vestibular. Dessa maneira, os que exigem menor nota de corte. Por isso se tornam opção para aqueles com pontuação mais baixa no ENEM.

Outro dado apresentado por Diniz-Pereira (2007) está relacionado à origem sociocultural de alunos *versus* escolha do curso no vestibular. A maioria das/os que

se candidatam às Licenciaturas exercem alguma atividade remunerada e participam do sustento da família ou estão como responsáveis pelo próprio sustento.

A compreensão de Joana acerca dessas questões que dizem respeito à realidade e ao perfil de seu alunado se mostra essencial para que ela desenvolva uma prática pedagógica que contribua para o êxito escolar de suas/seus alunas/os, conforme pode ser percebido em seu relato:

No laboratório, você precisa ver esse menino; ele montava o circuito melhor do que eu; ele falava com uma facilidade que chegou no meio do curso, ele me ajudava a dar aula para os outros meninos. E nessa época, ele tava querendo desistir; já tinha reprovado algumas vezes comigo na parte da teoria. E aí, eu sentei com ele: “olha, você acha que você não tem talento, por quê?” “ah, professora, porque quando eu sento para fazer as contas...”. “Exige dedicação, quanto tempo você está dedicando?” “Ah, eu não tenho tempo, porque a padaria...”. “Então, vamos combinar: se dedica nos próximos dois meses. Depois a gente conversa.” E aí foi e fluiu. (JOANA, entrevista realizada em 23/03/2022).

A forma como Joana conduz seu trabalho coloca a/o aluna/o no centro do processo de aprendizagem e procura levá-la/o à refletir sobre as possibilidades e modificar sua realidade. Trata-se de uma educação que a/o aluna/o participa e favorece seu engajamento. Isto dialoga com a experiência de hooks (2017) quando chegou à faculdade como professora. Apoiada no pensamento Freiriano, ela se sentiu encorajada a desafiar a educação bancária e a conduzir a docência de forma a ser, tanto ela quanto suas/seus alunas/os, participantes ativa/os e não consumidoras/es passivas/os.

São muitas as facetas que tornam complexo o trabalho da/o professora/or formadora/or e estar apta/o a lidar com todas elas é um de seus grandes desafios.

Enquanto Joana apresentou dificuldades iniciais relacionadas à prática pedagógica, Elisabeth, que iniciou sua trajetória como professora quando estava ainda no quarto semestre da graduação, precisou se afirmar no exercício de sua docência.

Em uma das experiências como professora substituta em uma escola técnica no estado da Bahia, ela conta ter sido muito bem avaliada no processo de seleção. Quando assumiu uma turma no curso de edificações, percebeu que todas/os tinham notas altas, porém, ao ministrar a primeira prova, as notas, de maneira geral, foram ruins.

[...] o coordenador foi saber por que das notas, já para me demitir. “Ora, por que as notas vieram assim?” Aí eles disseram: “Olha professor, não é culpa da professora. É porque o outro professor, ele botava a prova, dormia, a gente pescava tudo. Então, ela, agora não, ela ensina. Então, a gente não tá se adaptando”. Eles foram verdadeiros, sabe, e isso me ajudou muito, porque se não fosse essa avaliação, eles teriam rompido o meu contrato. E com isso, eu comecei a ensinar lá e aí eu me empolguei. (ELISABETH, entrevista realizada em 17/03/2022).

Se não fosse o reconhecimento delas/es acerca do trabalho que Elisabeth estava realizando, certamente, ela não teria permanecido na instituição.

Há uma passagem no livro “Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia” (GUSDORF, 1995) que me veio à mente logo quando ouvi o relato de Elisabeth:

O mestre não pode falar de si. isto não seria tão grave se significasse apenas que o mestre não pode ensinar-se a si mesmo. Mas a experiência do mestre é a experiência da verdade e a impossibilidade de falar de sua experiência de verdade, de transcrevê-la na ordem da comunicação cotidiana, é um obstáculo a todo ensino que trate do essencial. Evidentemente, os professores falam, como falam os maus mestres, os mestres de aparência que constantemente nos dão lições. Mas a autêntica mestria começa além do silêncio. (GUSDORF, 1995, p. 92).

Não foi Elisabeth quem falou ao coordenador e sim as/os estudantes e, desse modo, elas/es contribuíram para a realização daquilo que Freire (2018) aponta como sendo a responsabilidade da/o professora/or que é desafiar alunas/os para que participem como sujeitos de sua própria formação. Assumir a verdade frente ao coordenador do curso foi dar um importante passo nesse caminho. E, ao silenciar, Elisabeth demonstrou sua autêntica mestria, coadunando com uma postura de quem quer se engajar por meio de uma pedagogia que promova o desenvolvimento da/o outra/o, não apenas de seu intelecto, mas também sobre sua percepção da realidade.

hooks (2017) considera que, ao conduzir sua prática educativa entendendo o efeito que tem sobre a/o aluna/o, a/o professora/or se afirma a partir “da transação de estar com outras pessoas na sala de aula e realizar alguma coisa ali”. (hooks, 2017, p. 180).

Percebo que as práticas educativas conduzidas por Maria, Elisabeth e Joana têm relação tênue com as concepções de mundo e de educação que elas têm. É como se a sala de aula oportunizasse essa integração. É como se a relação professora/or-aluna/o consolidasse conexões entre diferentes dimensões de constituição do sujeito e possibilitasse a descoberta de sentidos sobre e para si.

Eu tenho um episódio assim que eu me lembro [...]. Eu estava lá no departamento, na minha sala e tava com problema. Não lembro mais qual era, mas sabe quando você tá preocupada, de saco cheio? E aí, chegou a hora de dar aula e eu fui, dei aula. Foi tão joia! Quando eu acabei a aula [...]. Eu fechei a porta, aí é que eu me lembrei dos problemas que eu tava antes. Naquele momento, eu percebi, e de verdade, não foi assim que eu entrei na sala de aula e agora não vou pensar nos meus problemas. Eu fui pensando no problema. Mas aí, eu entrei na aula, eu realmente esqueci. Tanto que na hora que eu saio, fecho a porta é que eu falei: “putz, gente, eu tava em outro mundo.” [...] Aí, quando eu saio, eu vou ter que resolver aquilo, eu vou ter que ir! Mas aí, eu tive a consciência de que quando eu entrei na aula, eu esqueci. Eu fiquei lá com eles, a gente falou de outras coisas, eu percebi na saída, então, eu falei: “gente, olha que legal entrar na aula!” Isso foi uma coisa muito marcante pra mim, porque eu senti depois, não antes. Porque a consciência veio depois. Eu não vi como aquilo me desligava, me colocava num outro lugar. (MARIA, entrevista realizada em 21/03/2022).

E, ao contrário da cisão entre mente e corpo que sustentando a ideia de que professora/or não tem ligação com suas práticas e hábitos de ser (hooks 2017), o exercício da docência não pode estar separado do ser mulher, negra. Não pode estar distante de suas experiências e vivências, de suas aspirações, de seus medos, dos desejos que as constituem. E, ao fazer menção ao pensamento de Fontana (2000), as professoras formadoras habitam diferentes faces e lhes conferem vida e materialidade, tornando-as parte constitutiva do ser professora.

E a docência oportuniza muito mais do que transmitir conteúdos:

Nunca tinha parado para pensar que durante toda a minha graduação, o meu mestrado, eu nunca tive professor negro, eu nunca tive alguém que trouxe essa temática. Hoje, a gente discute isso na universidade. Hoje a gente coloca numa aula a questão da diversidade. Eu nunca tive isso. Eu comecei a pensar nisto como professora, quando você chega na sala de aula e você não vê alunos negros, ou então você vê um. [...]a gente acaba achando que essa diferença, desigualdade, é uma coisa normal. (JOANA, entrevista realizada em 23/03/2022).

Joana ressalta ter uma identificação a mais com seus alunas/os negras/os, alunas/os de grupos de minoria. Não é uma preferência, é um olhar mais cuidadoso, como se ela se visse nessas pessoas. Nesse caso, a sua forma de intervir junto a essas/es alunas/os é no sentido de trazê-las/os para a realidade e ressaltar a diferença que elas/es farão na vida de outras pessoas amanhã.

Por exemplo, eu tinha uma aluna, a Mariana, que era negra. Ela foi super mal na primeira prova e, nessa conversa que eu faço pessoalmente, eu percebo que esse tempo com ela foi muito maior, porque você acaba tendo essa responsabilidade de falar para eles que a gente precisa deles, de falar que eles que vão ser o diferente amanhã e eles que vão nos representar [...]. E eu conversei com essa menina, Fernanda, então, eu só sei que ela passou com uma notona. Ela falou assim: “ah professora, eu não tinha pensado por

essa perspectiva, eu tava desmotivada [...], aí você escuta e parece que vem um pouquinho de você ali, sabe. (JOANA, entrevista realizada em 23/03/2022).

Ao mesmo tempo que Joana intervém nos processos que constituem os sujeitos, no caso, suas/seus alunas/os, por meio da docência, ela também constrói e reconstrói a si, em um movimento dinâmico e cíclico, por meio de percepções, sentimentos e outros efeitos reais que as identidades produzem. (BERLATTO, 2009).

Quando Maria opta pelo eixo gênero, raça e o ensino da física como seu objeto de pesquisa, alegando que essas questões, atualmente, são determinantes para si enquanto professora, mulher, negra, isto revela o quanto a docência tem sido esse lugar de descobertas de si e de possibilidades de construção de si.

Elisabeth, ao se posicionar de maneira contundente em questões ligadas à gênero e raça no Campus onde leciona, juntamente com outras três professoras, tem em mente o desafio que meninas e meninos negras/os terão para ocupar determinados lugares na sociedade. Por isso, visa fortalecer novos referenciais para que elas/es consigam lidar com as dificuldades que lhes serão inerentes no âmbito da Física.

Dessa maneira, percebo o quanto as vivências no âmbito pessoal e social de Elisabeth, Joana e Maria se interconectam na constituição de si como mulheres, negras, professoras formadoras. É por isso que Dubar (1997) ressalta a importância da trajetória dos sujeitos para apreensão de suas identidades, pois, elas só podem ser compreendidas quando materializadas em contextos que possibilitam sua construção e expressão, bem como o espaço da docência se mostra um campo fértil para tal.

#### Ser mulher, negra, professora formadora no campo da Física

As considerações de Dubar (2005) sobre a identidade reforçam-na como um processo, uma vez que se constrói e se reconstrói no decorrer da vida, em um fluxo constante de negociações entre identidades que são herdadas e identidades que são possíveis, refutando, com isso, a ideia de algo dado e imutável.

É por meio das relações que é possível atribuir a outrem e/ou reconhecer para si uma identidade. No entanto, essa dinâmica não é tão harmônica como as palavras parecem dizer, visto que o que está em jogo é a articulação entre dois processos



complexos e autônomos, pois, ao mesmo tempo em que a identidade de uma pessoa não se constitui à revelia, ela também não pode prescindir dos outros para forjá-la. (DUBAR, 2005).

O fato de Maria ter sido adotada por uma família branca, de ter nascido um bebê clarinho, com cabelos cobreados e, com o passar do tempo, seus traços foram se delineando, denotando-a como uma mulher negra de pele clara, essas coisas, atreladas ao silenciamento que imperava em casa acerca de sua condição racial, tudo isso, certamente, trouxe reflexos em seu processo de constituição de uma identidade racial.

Eu não me lembrei, quando pequena, de nenhum espaço em que ser parda ou ser negra, fosse uma vantagem. Era um negócio ruim, era vergonhoso. Eu tinha medo, sabe. Era um negócio meio confuso porque eu sabia que não era legal. Então, isso ficava confuso na minha cabeça. (MARIA, entrevista realizada em 17/03/2022).

Ao considerar as identidades herdadas -e a família é um dos espaços onde elas são tecidas –, pareceu haver na situação de Maria uma lacuna, fruto de uma não atribuição, por parte dos pais, de uma identidade racial, não sendo possível para ela, então, realizar um ato de reconhecimento, ou mesmo de recusa, dessa identidade. Era Maria quem tinha que se haver com tudo o que o não pertencimento racial lhe trazia.

Faltava-lhe algo que a vinculasse a um sistema social, no que diz respeito à dimensão racial, que é constitutiva do sujeito. Berlato (2009) enfatiza o quanto um conjunto de vinculações é importante no processo de construção identitária, uma vez que isso permite ao indivíduo se localizar e ser localizado socialmente.

Nesse aspecto, as experiências de socialização foram fundamentais para que Maria desse os primeiros passos no processo de reconhecer-se negra. Algumas situações vivenciadas, ainda na adolescência, com colegas em um grupo do qual participava pareceram favoráveis para isso. Nesse grupo, havia tanto pessoas negras como brancas e a forma como lidavam com as questões raciais contribuiu para sua percepção de que ser negra não era algo tão ruim. Naquele espaço, a cor de sua pele, seu tipo de cabelo, não era algo determinante.

Reconhecer-se uma mulher negra, assumir uma identidade racial negra, não é algo simples. Nogueira (2004) ressalta o quão difícil e doloroso é esse processo, especialmente em uma sociedade na qual a imagem do negro foi forjada repleta de atributos negativos e a quem os diferentes indicadores sociais e de mercado indicam,

a todo momento, uma perene submissão à condição de subalternização. E, por mais que essas questões não tenham sido explicitadas à Maria por seus pais, certamente elas estavam implícitas por meio de outros modos de comunicação. Daí seu desespero frente à letra P escrita pelo médico. Diante disso, recusar uma identidade negra parece ter sentido.

No caso de Joana e Elisabeth, que são mulheres autodeclaradas pretas, questões inerentes à identificação racial não são pautadas por elas e isso se deve ao fato de elas trazerem consigo uma série de marcadores de sua identidade racial. Por meio de traços fenotípicos, os indivíduos se identificam assim como são identificados por outros em relação à sua pertença racial.

Em se tratando de uma identidade racial, os traços fenotípicos são vetores para a compreensão da cor e a significação da raça e estão, inclusive, na base do método da hetero identificação racial. Desse modo, se um indivíduo com traços físicos que o possibilitem ser compreendido como negro refutar essa identidade, as estruturas sociais, os processos sociais, os modos de funcionamento da sociedade, o fazem lembrar de sua condição e Maria reconhece isso:

Parece que tem uns momentos que você tem autorização para se assumir. Eu ainda não tenho nitidez do significado dessas coisas, como é que essas coisas rolam, porque, durante muito tempo, eu não pensava a respeito disso, eu não enxergava essas coisas. Então, nuns momentos mais recentes é que essas coisas vão começando a fazer um outro sentido. Mas parece que tem um período em que a gente é permitida se falar dessas coisas e essa suposta permissão, eu acho que acontece um pouco com a gente no Brasil, dessa coisa da pele mais clara fazer uma certa diferença. Mas é um engodo, um grande engodo! A gente acha que tem uma permissão diferente, mas é uma outra faceta do racismo que, na verdade, até não vou dizer que piora, não é isso, mas, esconde algumas coisas e te engana em algumas ideias. (MARIA, entrevista realizada em 21/03/2022).

Falar sobre a identidade racial negra é ter em mente a historicização do termo raça que foi conceituado para, dentre outras coisas, destituir do lugar de verdade as teorias raciais que buscaram denegrir, subjugar, estigmatizar o negro e dele tirar toda a sua humanidade e direito à existência. Uma identidade racial negra traz consigo todo um conjunto de significações relacionadas à maneira como as diferenças entre brancos e negros foram apreendidas e transformadas em formas de hierarquização e exclusão desses, sustentadas por meio de discursos de naturalização das diferenças.

Joana, ao dizer da solidão da mulher negra, aponta uma das facetas dessa exclusão. Nesse caso, não se trata de ela requerer para si ou recusar uma identidade

racial negra e sim compreender os mecanismos que operam em sua realidade pelo fato de ser negra.

Eu acho que isso eu nunca tinha reparado que quando você chega no nível que a gente tá, você fez o nível superior, o teu ambiente já descarta uma grande parcela da população negra, porque você não convive mais com pessoas negras. E aí, você começa a ver quais são as possibilidades de um relacionamento que você tem e você vê que é minúscula. (JOANA, entrevista realizada em 25/03/2022).

Segundo Joana, os homens brancos preferem as mulheres brancas e os homens negros preterem as negras. Na verdade, em relação a essa questão, ela ressalta que se a mulher negra prescindir da questão de classe e apostar em relacionamentos com homens oriundos de camadas popularizadas, então, é possível aumentar as possibilidades. Mas, caso seja um imperativo encontrar alguém que esteja no mesmo patamar social, então, as chances são diminutas. O diálogo de Joana com seu colega de trabalho é emblemático nesse sentido:

Discutindo isso com um colega meu, ele falou que essa coisa é da minha cabeça. Aí, eu falei assim: “olha, quando a gente chegou aqui, você era solteiro e eu também. Nós estamos aqui faz 8 anos; eu sou solteira e você também. Quando você pensou na possibilidade de me namorar?” Eu falei na cara dura. Ele falou assim: “é porque você só trabalha.” Eu falei assim: “não, não tem nada a ver uma coisa com a outra”. “Ah, porque a gente é amigo!” “Mas, você também era amigo das outras. Porque pra você não seria natural namorar uma mulher negra. Você é de Ponta Grossa, apresentar pra sua família uma mulher negra, né!” (JOANA, entrevista realizada em 25/03/2022).

Dizer à Joana que aquilo era coisa de sua cabeça é atestar a invisibilização da raça e das diferenças raciais na constituição de gênero. É contribuir para que as questões vivenciadas por mulheres negras sejam minimizadas, ou mesmo invisibilizadas, simplesmente por não serem as questões de mulheres brancas. (RODRIGUES, 2013). O que ocorre é que, quando um grupo de mulheres enfrenta um problema, em parte por serem mulheres, mas essa questão não é visualizada como sendo uma discriminação de gênero, porque tal situação não faz parte das experiências de mulheres dos grupos dominantes, então, ela tende a ser invisibilizada. (SOUZA, 2018).

Situações de invisibilização de questões vivenciadas por mulheres negras não são incomuns, além de não serem poucos os relatos acerca disso. Elisabeth conta sua experiência:

Eu morei num prédio num bairro de classe média alta, que é Itaigara. Uma vez, eu vim da lavanderia com várias roupas. Eu tava sem tempo, aí botei roupa pra lavar, passar. Aí, quando eu cheguei tinha uma vizinha, que não fala comigo e tal. Era muita gente, sabe, assim, esse jeito empinado, esnobe. E aí, perguntou: “você vende roupa? Aí eu olhei para ela, disse assim: “não é da lavanderia mesmo.” E aí, subi. Fiquei intrigada com aquilo. Aí, falei com minha cunhada, a irmã do meu companheiro, uma menina, mulher branca, tal. E ela, “ôh Elisabeth, você acha isso demais?” Então eu digo: “vou te fazer uma pergunta: se fosse você com um carrinho de roupa, você acha que ela ia perguntar se você vende roupa?” Aí ela fez, não. Eu digo, pois é, então são essas coisas, minúcias, são olhares. (ELISABETH, entrevista realizada em 17/03/2022).

A postura da cunhada de Elisabeth foi similar a do amigo de Joana. Ambos expressaram, de certa forma, uma não concordância em relação à percepção compartilhada por elas. É como se houvesse algum equívoco em se perceberem como alvos de discriminação. E, na realidade, se não se vive tais questões é possível, então, relativizar a experiência do outro, ou minimizar os impactos sentidos pelo outro. Nas respostas de ambos, parece estar incutida uma lógica que impera no pensamento ocidental e que tem a ver com o negligenciamento das questões que marcam a história das mulheres negras no Brasil.

A sociologias das ausências e das emergências, teorizadas por Santos (2022), trazem em seu bojo críticas ao fato de imperar na lógica ocidental a ideia de totalidade que, além de não comportar excepcionalidades, homogeneiza pluralidades. A isso, ele chama razão indolente que se expressa de diferentes maneiras, como, por exemplo, por meio da busca de uniformidade entre as partes como se as partes não existissem fora do todo. A invalidação das questões de Joana e Elisabeth denotam essa não existência.

Se, por um lado, raça e gênero, enquanto dimensões da identidade, se interseccionam produzindo efeitos reais na realidade das mulheres negras, por outro lado, há um forte aparato filosófico e epistemológico que estabelece os fundamentos para a compreensão do mundo. Porém, a inquietação de Santos (2022) tem a ver com o fato de que a compreensão do mundo é muito maior do que as lentes estabelecidas pela racionalidade dominante permitem ver.

A condição da mulher em espaços marcadamente masculinos reflete bem essa visão apequenada do mundo, em detrimento de um leque muito maior de experiências reais e possíveis.

Joana recorda uma situação em que foi apresentar sua pesquisa de mestrado em um evento:

Quando eu cheguei lá, tinha uma moça iraniana que tava apresentando. Dividiu a sala por tópicos, e tinha uns senhores na minha frente e ela apresentando, discutindo lá os resultados, e um falou assim: “ah, mas o que é aquilo ali?” perguntou pra ela. E ela falou assim: “olha, eu já respondi aquilo ali...”, era uma coisa básica na parte de cosmologia. Aí, um que estava do lado, “ah, deixa ela falar. É mulher, você vai dar atenção? É só falar, logo ela termina que a gente volta a discutir sério.” Então, olha as coisas que você escuta. Eles nem tiveram cuidado da conversa e que tinham pessoas atrás escutando que estavam falando, né. (JOANA, entrevista realizada em 23/03/2022).

Para Joana, não é fácil sobreviver no ambiente da Física “pura”. Para estar e se manter lá, é preciso gostar muito do que faz. O relato acima, por mais que a fala não tenha sido direcionada à pesquisadora, configura-se como um tipo de insulto que denota uma postura assediada pelo fato de ela ser mulher. Boschetti (2021) ressalta que, infelizmente, esse tipo de conduta com mulheres que trabalham em meio masculinizado não é incomum. São insultos de ordem moral, discriminatória, além de violência psicológica que visam desqualificar sua competência.

Independente de qual seja o nível da formação, a Física se confirma como reduto masculino, ratificando a lógica de segregação por sexo que opera em nossa sociedade e que tem a ver com a designação de empregos e áreas específicas para homens e dos quais as mulheres seguem apartadas ou subrepresentadas. E a mulher que decide estar nesse lugar precisa lidar com inúmeros desafios e obstáculos.

Vale ressaltar que, quando gênero e raça se interseccionam, o desafio a ser superado por mulheres negras é ainda maior, pois, se as mulheres são excluídas de empregos destinados aos homens, as mulheres negras seguem duplamente excluídas, por serem preteridas em oportunidades destinadas aos homens e em oportunidades dirigidas às mulheres, por serem oriundas de grupos raciais não dominantes.

O quadro quantitativo de professoras nos Programas de Pós graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresentado por Souza (2018), explicita tanto essa dupla exclusão quanto uma lógica de hierarquização uma vez que a inserção profissional delas é marcada por características específicas, como o fato de, naquela realidade específica da UFMG, não haver representatividade nas áreas científicas ditas masculinas e se concentrarem em áreas de conhecimento e cursos nos quais as mulheres estão em maior número.

O mecanismo acima refere-se a um tipo de racionalidade dominante na qual prevalece uma lógica que se fundamenta na totalidade das partes que são tomadas

como um todo “e o todo tem primazia sobre cada uma das partes que o compõem”, estabelecendo, inclusive, relações dicotômicas, nas quais uma das partes se sobrepõe a outra. Isso possibilita compreender, por exemplo, comportamentos hostis de homens para com mulheres que adentram campos marcadamente masculinos, além da subrepresentatividade de mulheres negras dessas áreas.

Ao abordar a dicotomia que marca as relações entre as partes na totalidade produzida pela razão metonímica, Santos (2022) ressalta a relação entre homem e mulher, entre brancos e negros, que opera em um movimento de sobreposição, na qual o homem e a pessoa branca é o referencial. O que se produz disso é a não-existência que se materializa na invisibilização de sujeitos e de suas questões. A forma como essa lógica opera apresenta uma das possibilidades de compreensão dessa insistência em ainda visualizar mulheres, especialmente, as negras em espaços restritos, como se elas não pudessem ali estar.

É diferente um comportamento com a gente, professoras de física em relação aos homens, professores de física. Alunos que muitas vezes querem nos testar, se aquele conteúdo a gente sabe de verdade. Alunos que querem nos criticar, muitas vezes acham que ser mulher é a mãe. Então, a gente luta dentro do departamento. (ELISABETH, entrevista realizada em 17/03/2022).

A situação relatada por Elisabeth evoca o pensamento que pairava no imaginário social, no final do século XIX e início do século XX, quando homens e mulheres transitavam por mundos bem diferentes, cabendo a elas a dedicação exclusiva ao lar e à família. E mesmo que elas sigam rompendo com padrões que buscam retorná-las a esse suposto lugar do feminino, os obstáculos que lhes são impostos cotidianamente em diferentes circunstâncias revelam relações dicotômicas e hierárquicas.

Basicamente, ao retomar o pensamento de Santos (2022), a dicotomia que marca as relações entre as partes se fundamenta na razão metonímica que torna ilegível qualquer relação construída fora dessa lógica de totalidade. Sendo assim, a mulher só existe na relação com o homem, o negro só existe na relação com o branco, e assim se aplica a outros tipos de relações. O fato é que uma das partes - nesse caso, o homem, o branco -se sobrepõe ao outro como referência e ratifica a prevalência de quadros de exclusão, de segregação, de subalternização a que as pessoas negras tendem a estar.

O que Santos (2022) defende é a coexistência de totalidades, de forma que as partes independam umas das outras para existirem, destituindo, com isso, a lógica de dependência e subordinação que gera hierarquização entre pessoas e grupos sociais.

A forma como a razão metonímica opera, ao alterar configurações do mundo para que se mantenha o modelo de racionalidade dominante, tem estreita relação com os processos que possibilitam as construções identitárias. Se cada um é identificado por outrem, o que não quer dizer o aceite dessa identificação, mas, se esses atos de atribuição são legitimados por processos e estruturas sociais vigentes, então, é possível que as identidades se conformem ao que é preponderante. E isso faz com que, muitas vezes, as consequências, fruto das diferenças que marcam identidades não referentes, nem sejam percebidas.

Então, [...] é difícil separar a história. Você olhar a mulher negra como professora, como formadora de professores ali na física, é todo um conjunto de vida, é uma coisa só, são muitas dimensões pra uma pessoa só. E é verdade, e eu percebi, eu percebi essa questão do quanto eu sou sozinha, o quanto passei a minha vida toda sozinha. Quando eu entrei aqui, aí você começa a conviver com outros e aí você começa ver essa dimensão que antes eu nem percebia ou faz que nem percebe. Quando você está ali no seu grupo de mestrado e doutorado e você vê que começam a mexer os pauzinhos e você sempre vai ficando. Aí você fala: “ah não, é porque eu sou muito exigente”; “ah não, é porque eu sou muito focada.” Na verdade, foi falta de possibilidades. Aí, ninguém me quer e você vai fazer o quê?! Aí, você vai indo, vai indo ... enfim, né. (JOANA, entrevista realizada em 25/03/2022).

Realizar a crítica ao modelo de racionalidade dominante é essencial para que se amplie a compreensão do mundo. Quando Santos (2022) ressalta a importância de se identificar e recuperar experiências desperdiçadas, ele aponta a existência de uma riqueza inesgotável presente no mundo que apenas pode ser reconhecida e explorada a partir de uma dilatação do presente. É isso que a sociologia das ausências propõe, com vistas a transformar ausências em presenças, e movimentos nesse sentido podem ser percebidos pelos processos conduzidos pelas professoras formadoras.

Quando Maria atrela ao ensino da Física conteúdos ligados à realidade de sujeitos invisibilizados e atesta a necessidade de conexão entre as vivências das pessoas e a formação de novas/os professoras/es, ela dialoga com a Lei 10.639 que deve ser considerada como um saber não hegemônico e que, por isso, encontra tanta resistência para ser instituído amplamente e o faz adentrar em espaços onde há

prevalência dos conhecimentos validados pelas teorias educacionais vigentes. E assim, Maria tem se posicionado:

A Lei 10.639 é uma lei para todo o currículo, ela não é uma lei para a literatura, para as artes. Mas, algumas disciplinas meio que fingem que não é com elas, ou nem sabem lidar, na verdade. Então, o que eu tenho trazido para os meus alunos é o seguinte: essa é uma obrigação nossa, não será o pessoal da sociologia que discute gênero e racialização que vai saber fazer como nós podemos fazer a liga entre essa discussão, entre a questão do epistemicídio, entre a questão das mulheres nas ciências e o ensino de Física. O processo de racialização e o ensino de Física; a invisibilização das mulheres e o ensino de Física; isso é nossa obrigação, então, nós temos que fazer. (MARIA, entrevista realizada em 17/03/2022).

Quando Joana se dispõe a ouvir suas alunas e alunos buscando entender quais são as suas dificuldades para, a partir daí, trabalhar o desenvolvimento delas/es nas suas necessidades, ela se vale de experiências de formação que se aliam a uma pedagogia engajada que abre possibilidades de transformação de realidades e contradiz modelos de formação que “deformam” futuras/os professoras/es.

Dubar (2015, p. 347), ao dizer que “as questões de identidade afetam a intimidade, os julgamentos sobre si, a própria autoestima”, ousou complementar que elas afetam também a forma de estar no mundo, de olhar o mundo, de conectar com as pessoas, de exercer uma profissão. É como Joana disse:

Então, [...] é difícil separar a história. Você olhar a mulher negra como professora, como formadora de professores ali na física, é todo um conjunto de vida, é uma coisa só, são muitas dimensões pra uma pessoa só. (JOANA, entrevista realizada em 25/03/2022).

Ao olhar, então, para tudo o que compõe as histórias de Maria, Joana e Elisabeth, bem como para a maneira como essas coisas se imbricam e relacionam-se entre si, constituindo suas identidades enquanto mulheres, negras, professoras, formadoras de novas/os professoras/es em cursos de licenciaturas em Física, vejo o processo identitário entremeado por relações. Ele se constitui das interações, das experiências em diferentes âmbitos da existência, das mudanças, da forma como cada uma busca dar conta de suas trajetórias. E isso que as compõe, constrói suas biografias e lhes permitem contar suas histórias.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi compreender processos identitários de professoras negras formadoras de novas/os professoras/es em cursos de Licenciatura em Física por considerar de grande relevância o diálogo entre as categorias gênero e raça e as questões da formação, com ênfase na/o professora/or formadora/or. Reunir esses três temas em um mesmo campo de investigação e discussão foi algo desafiador por tudo o que cada um abarca, não apenas teoricamente, mas também socialmente.

O ponto de partida para verificar a viabilidade de condução de uma pesquisa dessa natureza foi a realização de levantamentos bibliográficos que pudessem responder de que forma gênero e raça perpassam as discussões sobre a/o professora/or formadora/or. Pelo fato de eu me posicionar como pesquisadora no campo das relações raciais e de gênero, considerei relevante ampliar essa discussão para outras linhas de estudo, tendo em vista o compromisso da pesquisa de responder as interpelações do mundo, dos sujeitos e das inquietações que nos fazem ímpares para a compreensão das relações, da composição dos espaços, dos direitos de existência digna entre os sujeitos.

Ao revisitar a literatura especializada, percebi que a produção acadêmico-científica sobre a/o professora/or formadora/or se volta, em sua maioria, para questões ligadas à prática docente, saberes docentes, profissionalidade docente, constituição identitária, dentre outros temas, confirmando haver uma lacuna sobre questões raciais e de gênero, sob qualquer viés. Defendi a importância desse diálogo entre professora/or formadora/or, gênero e raça por entender que essas duas dimensões são constitutivas da pessoa da/o professora/or. No entanto, ainda prevalece uma tendência ao apagamento das especificidades dos sujeitos, e a tentativa de homogeneizá-las/os.

Gatti (1986, p. 88) pontuou isso ao afirmar que “o professor não é uma entidade abstrata”, ao contrário, cada qual tem uma identidade pessoal que o torna único e isto interage no processo de formação. Essa reflexão resume o meu pensamento acerca do quanto estão imbricadas as dimensões de gênero e raça na pessoa da/o professora/or formadora/or que, no caso desta pesquisa, são mulheres negras que lecionam em cursos de Licenciatura em Física.

O primeiro grande desafio encontrado para realizar esta investigação acadêmica foi a localização dos sujeitos. É certo que se a definição de perfil se limitasse à mulheres na Física, ainda assim, as dificuldades seriam imensas por tudo o que os estudos apontam em relação à inserção de mulheres no mercado de trabalho. Mesmo com a reversão do hiato de gênero no século XX e com a chegada, cada vez maior, de mulheres no ensino superior e nas profissões científicas, ainda se constata a divisão sexual do trabalho que determina os lugares a serem ocupados por homens e mulheres.

Ao agregar a dimensão raça à gênero no âmbito da Física, limitei, sobremaneira, a possibilidade de encontrar professoras negras. Há uma clara tendência em que as mulheres negras sejam direcionadas para áreas que guardam suas especificidades e o ensino superior, assim como a área da Física, são alguns desses lugares de pouca representatividade desse público.

Quando gênero e raça se interseccionam, mulheres negras tendem a ser duplamente afetadas, especialmente no campo profissional, quando são excluídas de trabalhos destinados à homens e quando pleiteiam oportunidades de trabalhos destinados à mulheres de grupos raciais dominantes.

Essas questões, atreladas à realidade das Licenciaturas no Brasil, que enfrentam problemas históricos que favorecem, inclusive, a precarização do trabalho docente, tornam a realidade das professoras negras em cursos de Física ainda mais desafiadora. O cenário que se formou a partir dessas três variáveis foi o campo de análise para a compreensão dos processos de construção identitária.

A princípio, quando me deparei com algumas teorizações sobre identidade, fui percebendo uma recorrência de definições sem muitas variações em termos conceituais. São diferentes acepções sobre identidade que possibilitam compreendê-la, de maneira geral, como algo em movimento; aquilo que possibilita ao sujeito reconhecer-se; um processo que se constrói nas relações, consigo mesmo e com outrem.

Dubar (2015) foi o autor que propôs caminhos para apreender a identidade empiricamente e isso trouxe luz para o meu trabalho, visto que uma das preocupações que tive foi exatamente de que forma eu poderia localizar os processos que favorecem esse movimento de constituição de si. A forma como o autor teorizou essas questões possibilitou desenhar um caminho para essa apreensão. E as relações são o que traz materialidade ao processo identitário.

Não houve um momento sequer nas histórias de Maria, Joana e Elisabeth que as relações não estivessem presentes em seus relatos como sendo fundamentais para o curso de suas vidas.

Quando Maria recebeu o atestado indicando no espaço destinado à raça, a letra P, essa atribuição de um pertencimento racial lhe foi dada por alguém. Quando ouviu os meninos na igreja onde congregava dizerem que queriam fazer a escola técnica, seu primeiro pensamento foi de achar que aquilo não era para si, um reconhecimento pautado pelas questões de classe. Ao dizer de uma permissão para se assumir, Maria indica o outro como sendo aquele que lhe permite ser ou não ser.

E Joana, cuja família lhe suportou economicamente, mesmo com dificuldades, para que ela pudesse se dedicar aos estudos integralmente. O pai com a postura escravocrata e sua mãe queria que as/os filhas/os tivessem um futuro diferente do seu. A presença do professor de Física cujo modo de ensinar lhe brilhou os olhos a ponto de ela enveredar pelos caminhos da Física. E sua relação com seu orientador que em um dado momento lhe disse que aquela área não era para ela, mas Joana sustentou o seu desejo de estar ali.

A história de Joana revela uma mulher, por vezes destemida, que vai atrás do que quer. Alguém que não hesitou em assumir sua inaptidão com a docência, que não teve medo de dizer ao seu amigo o quanto se sentia preterida por conta de ser negra e que assumiu ainda seu incômodo frente ao fato de ser sempre chamada a falar sobre questões raciais. Joana quer ser conhecida por ser a melhor no que faz na área da Física e não ser aquela que, de tanto falar sobre questões raciais, se afasta de sua área de conhecimento, deixando de ser uma referência.

E a relação de Elisabeth com a professora Josefina? Esse relato me lembra a passagem de hooks (2018) em seu livro “Ensinando a Transgredir”, quando ela conta de suas professoras negras na infância, do quanto estavam impelidas em um projeto de educação emancipatória.

É emblemático, ainda, na história de Elisabeth, o quanto o seu trânsito pelo local de trabalho de seu pai, uma escola de Engenharia, lhe suscitou reflexões acerca de seu pertencimento. Ela não se via naquele lugar de homens, brancos, todos “em seus carrões”. E, de fato, por mais que a sua nota no vestibular lhe possibilitasse escolher qualquer Engenharia para cursar, ela optou pelo curso de Física.

São inúmeras as situações nas histórias das professoras que revelam o quanto cada encontro, interação, experiência, percepção, diálogo, permeiam os processos

que as constituem enquanto pessoa, em um movimento que se retroalimenta. A identidade se constitui de vivências, ao mesmo tempo que orienta o viver. Isso fica nítido quando Joana, por exemplo, diz dedicar um tempo maior as/os alunas/os negras/os por saber que elas/es não podem falhar. Para elas/es, não haverá uma segunda oportunidade.

As histórias de Maria, Joana e Elisabeth corroboram, também, a importância da/o professora/or formadora/or. São elas/es quem oportunizam a formação, a partir de uma determinada visão de mundo, e o exercício da docência por elas realizado deixa evidente que professoras/res elas querem formar. “Para ensinar Física para João, tem que saber de João e Maria, e tem que saber de Física; essas coisas estão imbricadas.” (MARIA, entrevista realizada em 17/03/2022).

O relato é de Maria, mas todas elas demonstram compreender bem o espaço da formação como campo fértil para que a transformação social se opere. O olhar atento e cuidadoso às/aos alunas/os, buscando desenvolvê-las/os de maneira a despertar nelas/es um olhar crítico para o mundo, revela bem essa questão. É por isso que Crisóstomo e Reigota (2010) ressaltam a importância de a pedagogia mudar de mãos, pois, faz muita diferença quem ensina. E, se quem ensina entende a educação como instrumento que pode estar a serviço da elaboração e concretização de um novo projeto social, então, urge investir na formação de professoras/es realmente engajadas/os.

Por mais que o objetivo geral desta pesquisa tenha sido compreender processos identitários das professoras formadoras, reconheço que os significados dessa compreensão não se encerram em sua apreensão e descrição. As dinâmicas da identidade possibilitam mais. Possibilitam compreender o que as move, o que as retêm. Possibilitam perceber suas angústias e dilemas, sempre presentes. Permitem visualizar suas bases, o onde tudo começou e para onde pretendem seguir. Permitem compreender o caráter político da formação e a sala de aula como lugar de expressão de si.

Um trabalho sobre construções identitárias projeta a/o pesquisadora/or para águas mais profundas, pois, a vida de alguém é um mar. Ouvi o que ainda não tinha sido dito. Em um primeiro momento, o receio sobre como começar. Depois, as palavras fluíam como notas de uma escala musical. Mas, o som advindo dali nem sempre era doce e suave, simplesmente porque falar de si nem sempre é uma melodia

que se quer ouvir. Ora a nota é mais aderente aos ouvidos, ora é melhor lidar com o silêncio que também diz de si.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 4, out./dez. 2006. p. 40-41.

Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n4/a20v58n4.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2017.

AGRELO, Deise Amaro; GARG, Reva. Mulheres na Física: poder e preconceito em países em desenvolvimento. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172009000100005>>. Acesso em 22 jan. 2023.

AGUIAR, Márcio Mucedula. A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 1, n. 36, 2007. p. 83-88. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/cdhis.v1i37.1204>. Acesso em: 09 ago. 2017.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.

ALMEIDA, Giane Elisa Sales. **Entre palavras e silêncios: memórias da educação de mulheres negras em Juiz de Fora - 1950 1970**. 2009. 287f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?selectaction=&coobra=156361>. Acesso em: 22 ago. 2017.

ALVES, Demaísa de Souza. **Trajetórias de educadoras negras: costurando memórias de identidades, estética e formação**. 2018. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018. Disponível em: <<http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/24474/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

ANDRADE, Regina Bruhns Rossini. **Professor formador & Professor discente: uma relação a ser construída com consciência da sincronicidade**. 2005. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16558>>. Acesso em 19 abr. 2019.

ANDRE, Marli E. D. A. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.606>. Acesso em 29 set. 2019.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *et al.* Os saberes docentes e o trabalho do professor formador no contexto das reformas e mudanças do mundo contemporâneo. *In*: DA SILVA LIMA, Iranete Maria; DO NASCIMENTO FRANCO, Maria Joselma; CUNHA, Kátia Silva (Ed.). Reflexões sobre formação de professores e processos de ensino e

aprendizagem. Editora Universitária UFPE, 2013. LIMA, IM da S.; FRANCO, MJ do N.; CUNHA, KS. **Reflexões sobre formação de professores e processos de ensino e aprendizagem**. Recife: UFPE, p. 19-41, 2013.

ANDRÉ, Marli E. D. *et al.* O papel do professor formador e das práticas da licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 12, p. 101-123, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3377>. Acesso em 20 set. 2019.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-87, Dec. 2013. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000400006>. Acesso em 02 Nov. 2019.

ARTES, Amelia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143273>. Acesso em: 03 abr. 2016.

ASCENSÃO, José O. A dignidade da pessoa e o fundamento dos direitos humanos. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 103, p. 277-299, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67806>. Acesso em: 10 jul. 2021.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de.; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Os professores formadores e os saberes de orientação mediante ações tutorais. **Educação**, v. 33, n. 03, p. 213-221, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8078/5725>. Acesso em: 03 set. 2019.

BALDANZA, Renata Francisco. A comunicação no ciberespaço: reflexões sobre a relação do corpo na interação e sociabilidade em espaço virtual. **Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom**, v. 6, p. 1-15, 2006. Disponível em: <https://ib.rc.unesp.br/Home/Pos-Graduacao44/secaotecnicadepos46/biologiacelularemolecular2531/texto-01.pdf>. Acesso em: 03 set. 2016.

BARBUTO, José Mário Buck Marzagão. **O conceito de pessoa em santo Tomás de Aquino e a possibilidade de fundamentação metafísica do ordenamento jurídico como limite à atuação do Estado**. 2013. 168f. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) - Programa de Pós-Graduação em Direito Político e Econômico, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1058>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, FLACSO, Rio de Janeiro, n. 6, jul./dez. 2014. Disponível em:

[http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno\\_gea\\_n6\\_digitalfinal.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf). Acesso em: 12 nov. 2017.

BATISTA, Eliane Ribeiro Dias. **Trajetórias de professoras negras em Ituiutaba: de normalistas a professoras do Ensino Fundamental (1965-1971)**. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5635>. Acesso em: 23 ago. 2017.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami. ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100007>>. Acesso em 17 abr. 2016.

BERGER, Thamiris Christine. Mendes. **Configuração identitária do professor formador de docentes**. 2018. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2731>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BERLATTO, Odir. A construção da identidade social. **Revista do Curso de Direito da FSG**, Caxias do Sul, v. 3, n. 5, jan./jun, 2009. Disponível em: <<http://ojs.fsg.br/index.php/direito/article/viewFile/242/210>>. Acesso em 28 abr. 2019.

BONADIMAN, Helio; NONENMACHER, Sandra E.B. O gostar e o aprender no ensino de física: uma proposta metodológica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 2, p. 194-223, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5165466>. Acesso em: 06 ago. 2021

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**. Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei n. 1.190**, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2020.



BROCK, Cátia; ROCHA FILHO, João B. Algumas Origens da Rejeição pela Carreira Profissional no Magistério. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. v. 28, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2011v28n2p356>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BORGES, Maria Célia.; AQUINO, Orlando Fernandez.; PUENTES, Roberto. Formação De Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**. v. 11, n. 42, jun. 2011. p. 94-112. Disponível em <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>. Acesso em 12 abr. 2019.

CAFÉ, Ângela Barcellos Coelho. **Os contadores de histórias na contemporaneidade**: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos. 2015. 277f. Tese (Doutorado em Artes) -Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em <<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/19310>>. Acesso em 25 nov. 2021.

CALDAS, Silvia. de Melo. **Crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira (Inglês)**. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/8914>>. Acesso em 12 abr. 2019.

CARLOTO Cassia Maria. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 3, n. 2, jan/jun, 2001. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v3n2-genero.htm>. Acesso em: 14 ago. 2017.

CARTAXO, SANDRA Maria Carlos. **Gênero e ciência: um estudo sobre as mulheres na física**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286842/1/Cartaxo\\_SandraMariaCarlos\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286842/1/Cartaxo_SandraMariaCarlos_M.pdf). Acesso em 19 jul. 2016.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida. Língua e identidade: problematizando a diversidade linguística na escola. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, jul./dez. 2007. Disponível em: [http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/lingua\\_e\\_identidade.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/lingua_e_identidade.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, Wilma Nazaré Baia. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. 2005. 253f. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

Natal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14118>. Acesso em: 02 ago. 2021.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CORTELA, Beatriz Saleme Corrêa. **Formação Inicial de Professores de Física: fatores limitantes e possibilidades de avanços**. 2011. 289f. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/426f1dea-e440-42db-bc62-d188239d2657/content>. Acesso em: 25 nov. 2020.

COSTA, Josilene Silva da. **A docência do professor formador de professores**. 2010.124f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

COURA, Flávia Cristina Figueiredo. **Desenvolvimento profissional de formadores de professores de Matemática que são investigadores da docência**. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9968>. Acesso em: 23 ago. 2019.

COURA, Flávia Cristina Figueiredo; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. Como formadores de professores de Matemática se tornam investigadores da docência. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469822101>. Acesso em 02. Jan. 2023.

CRISÓSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 2, fev. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a05v15n2.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

DA VEIGA GREUEL, Marcelo. Da "Teoria do Belo" à "Estética dos sentidos": reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. **Anuário de Literatura**, n. 2, p. 147, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>. Acesso em: 05 jul. 2016. >. Acesso em: 05 ago. 2021.

DE ATAÍDE, Jair Stefanini Pereira; LIMA, Lourivaldo Mota.; ALVES, Edvaldo de Oliveira. A repetência e o abandono escolar no curso de licenciatura em física: um estudo de caso. **Physicae**, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5196/physicae.6.5>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

DEFFACCI, Fabricio A.; OLIVEIRA, Douglas M. A questão da identidade no Século XX: apontamentos teóricos. **Revista de Ciências Sociais e Humanas**, Piracicaba, v. 25, n. 63, p. 77-85, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/view/2317>. Acesso em: 12 abr. 2021.

DENTELLO, Frederico. **Análise do conceito de eu em James e Skinner**. 2009. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-30112009155650/publico/DentelloAnaliseconceito.pdf>. Acesso em 12 abr. 2021.

SANTOS, Miriam de Oliveira. A noção de identidade e seu uso nos estudos migratórios. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 18, n. 34, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=407042011003>>. Acesso em 12 abr. 2021.

DEWES, João O. **Amostragem em bola de neve e respondente-driven smapling: uma descrição dos métodos**. 2013, 53f. Monografia (Licenciatura em Matemática) - Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/93246/000915046.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 abr. 2019.

DINIZ, Érika R. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra, de Mia Couto: identidades em trânsito**. 2008. 124f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-7M8HKS/1/disserta\\_o\\_defendida\\_revisada\\_2009.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-7M8HKS/1/disserta_o_defendida_revisada_2009.pdf)>. acesso em 17 jul. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, Dez. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>. Acesso em 05 Dez. 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores** - pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Lentes Teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, n. 7, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/view/6867/2788>. Acesso em 16 abr. 2019.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**. v. 19, n. 62, abr. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>. Acesso em: 16 abr, 2021.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. Polifonia e metamorfoses da noção de identidade. Tradução de Zelina Beato e Elida Ferreira. Especiaria, **Cadernos de Ciências Humanas**. v. 12 e 13, ns. 22 e 23, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/746>. Acesso em: 24 abr. 2019.

FARIA, Naiara Faria. **O aprendizado profissional da docência de “bons formadores”**. 2017. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017. Disponível em: <<https://locus.ufv.br/handle/123456789/24363>>. Acesso em 16 abr. 2019.

FARIAS, Carlos Aldemir. Contar histórias é alimentar a humanidade da humanidade. *In*: PRIETO, Benita (Ed.). **Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100004>>. Acesso em 22 abr. 2019

FERNANDES, Maria Esther. História de vida: dos desafios de sua utilização. **Revista Hospitalidade**, v. 7, n. 1, 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/292-Texto%20do%20Artigo-177-689-10-20100809.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2022.

FERREIRA, Nali Rosa Ssilva. **Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional**. 2011. 197f. Tese (Doutorado em Educação) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9613>>. Acesso em 16 abr. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

FILHO, Amílcar Torrão. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 24, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010483332005000100007>. Acesso em: 14 de ago. 2017.

FONTANA, Roseli Aparecida Canção. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORTES, Carolina Coelho. O conceito de identidade: considerações sobre sua definição e aplicação ao estudo da História Medieval. **Revista Mundo Antigo**, Campos dos Goytacazes, v. 2, n. 4, dez. 2013. Disponível em: <http://www.nehmaat.uff.br/revista/2013-2/artigo01-2013-2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FRANCO, Victor Américo Gomes. Kant e a questão da objetividade do tempo e espaço. **COMFILOTEC**, São Paulo, v. 10, n. 5, 2019. Disponível em: <<https://www.fapcom.edu.br/revista/index.php/revista-comfilotec/article/view/348/309>>. Acesso em 20 ago. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 98, 1996. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798>>. Acesso em 20 ago. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GEERTZ, Clifford. From the native's point of view: On the nature of anthropological understanding. *Bulletin of the american academy of arts and sciences*, p. 26-45, 1974.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade. **Tradução: Mathias Lambert**, v. 4, 1988. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma\\_notassobremanipulacaodaidentidadedeteriorada.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma_notassobremanipulacaodaidentidadedeteriorada.pdf). Acesso em: 12 abr. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, mai./ago. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S141324782003000200006>. Acesso em: 12 abr. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras-educação e relações raciais**. Autêntica, 2017.

GRANGEIRO, Manuela Fonseca. A didática do professor formador: concepções e práticas pedagógicas para o ensino superior. 2017. 137f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Dispo

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. *In*: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio. **Raças: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: ABA EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

hooks, bell. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, jan. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>. Acesso em: 05 jul. 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

SILVA, Tatiana Dias Organizadora; GOES, Fernanda Lira Organizadora. **Igualdade racial no Brasil**: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes. Rio de Janeiro: IPEA, 2013.

JONES, Julie M. The looking glass lens: Self-concept changes due to social media practices. **The Journal of Social Media in Society**, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://www.thejsms.org/index.php/JSMS/article/view/97>>. Acesso em 19 out. 2021.

KALSING, Vera Simone Schaefer. Notas sobre o conceito de gênero: uma breve incursão pela vertente pós-estruturalista. **Revista Científica FAIS**, v. 4, 2008.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro. Relume Dumará, 2001.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari Nilza Ferrari de. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 2, n. 1, p. 24, 2000. Disponível em: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>. Acesso em: 12 abr. 2019.

LAUXEN, Ademar. A. **A formação continuada do professor formador: saberes da ação docente no diálogo entre pares**. 2016. 167f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) -Programa de Pós-graduação de Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LAUXEN, Ademar A.; DEL PINO, José Cláudio. O professor-formador e a sua constituição na dimensão reflexiva: existência de espaços/tempos de formação em serviço. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 3, p. 737-754, 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.7867/18090354.2016v11n3p737-754>. Acesso em: 21 jul. 2019.

LEAL, Luciana Silva. Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo e o processo de escolarização de mulheres negras na Primeira República (1889 - 1910). Dissertação (Mestrado), 2017, 147f Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós- 130 Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20221>>. Acesso em: 23 de ago. 2017.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: PIMENTA, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. Disponível em: <<https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>>. Acesso em 19 ago.2021.

LIMA, Aluísio Ferreira. Acepções de identidade na obra de Jurgen Habermas: subsídios para uma psicologia social criticamente orientada. **Psicologia e Sociedade**. v. 24, n. 2, Ago, 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200002>. Acesso em 12. Abr. 2021.

LIMA, Márcia. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das Mulheres Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16467>. Acesso em: 15 jul. 2016.

LIMA, Márcia. Quais são as questões em torno da "raça"? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 77, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092011000300018>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LIMA, Maria Conceição Silva; AGUIAR, Maria da Conceição Carillho. O estudo das trajetórias de vida como método de compreensão da formação de identidades profissionais docentes. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2019.v23.26029>. Acesso em: 22 abr. 2021.

LOMBARDI, Maria R. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 173-202, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100008>. Acesso em: 14 jul. 2017.

LOPES, José R. Os caminhos da identidade nas Ciências Sociais e suas metamorfoses na Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**. v. 1, n. 14, jan/jun, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Vhq6jph6WrW8RvyzVwWmr5f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 ago. 2021

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. 6. ed. Petrópolis. Vozes; 1997.

LUNKES, Mércio José; ROCHA FILHO, João Bernardes. A baixa procura pela Licenciatura em Física, com base em depoimentos de estudantes do Ensino Médio público do oeste catarinense. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 17, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000100002>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MACEDO, Ana G.; AMARAL, Ana L. (org.) **Dicionário da Crítica Feminista**. 2005. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1216/macedoeamaral\\_dicionario\\_genero.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1216/macedoeamaral_dicionario_genero.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 24 ago. 2017.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-03022010-174218/publico/CARLOS\\_EDUARDO\\_DIAS\\_MACHADO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-03022010-174218/publico/CARLOS_EDUARDO_DIAS_MACHADO.pdf). Acesso em: 22 de ago. 2017.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, v. 7, n. 13, 2002. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/354/35401303.pdf>. Acesso em 12 jul. 2021.

MANCEBO, Deise. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 22, p. 100-111, 2002.

MARTINS, Hildeberto Vieira. **As ilusões da cor: sobre raça e assujeitamento no Brasil**. 2009. 243f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-15122009-115939/en.php>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MAUSS, Marcel. **Uma categoria do espírito humano: A noção de pessoa, a de "eu"**. São Paulo: COSACNAIFY, 2003.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: COSACNAIFY, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados**, v. 7, 2008. Disponível em: [http://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista.pdf](http://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf)

MEDEIRO, Marília Salles Falci. A construção teórica dos conceitos de socialização e identidade. **Revista de Ciências Sociais**, v. 33, n. 1, 2002. Disponível em <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/33954>. Acesso em 28 de abr. 2019.

MELO, Jose Ronaldo. **A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares**. 2010. 303f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251609>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MENDES, José Manuel Oliveira. O desafio das identidades. *In: A Globalização e as Ciências Sociais*. SANTOS, Boaventura S. (org.) 2 ed. Cortez, São Paulo, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **E-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005/2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3106/2046>. Acesso em 12 abr. 2019.

MOCELLIM, Alan. A questão da identidade em Giddens e Bauman. **Em Tese**. v. 5, n. 1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18065023.2008v5n1p1>.> Acesso em 21 ago. 2021.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 2ª edição - Belo Horizonte: Nandyala, 2012. 304 p.

MOREIRA FILHO, Luís César A. **Identidade do Eu e normatividade social em Habermas**. 2013. 133 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,



Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2013. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/93172>> Acesso em 21 ago. 2021.

MORI, Geraldo Luiz de. A Trajetória do Conceito de Pessoa no Ocidente. **Theologica Xaveriana**, Bogotá, v. 64, n. 177, jan/jun, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012036492014000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012036492014000100003). Acesso em 19 ago. 2021.

MULLER, Maria Lucia R.. **A Escola como Transmissora da Ideologia do Branqueamento e Difusora dos Estereótipos Contra a População Negra**. Maria Lucia Rodrigues Muller. 2 edição modificada. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2013.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, jun. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545>. Acesso em: 23 nov. 2016.

OLIVEIRA, Fatima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr., 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010340142004000100006>. Acesso em: 22 de nov. 2016.

OLIVEIRA, Arlete S. **Mulheres negras educadoras: de amas-de-Idete a professoras**: Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo. 2009. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11092009-160324/pt-br.php>. Acesso em: 19 abr. 2019.

PAIM, Carmelice Aires. Considerações sobre as identidades. **Sínteses**, Campinas, v. 15, 2010. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/1195/1764>. Acesso em: 28 de abr. 2019.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. A variável cor ou raça nos interiores dos sistemas censitários brasileiros. In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (Orgs.) **Raça: Novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: ABA EDUFBA, 2008. p. 63-82. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523212254>. Acesso em: 23 jul. 2016.

PATY, Michel. Os discursos sobre as raças e a ciência. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 12, n. 33, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010340141998000200012>. Acesso em: 09 ago. 2017.

PEREIRA, Diego Carlos. **Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade**. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

PEREIRA, Edilene M. **Marias que venceram na vida: uma análise da ascensão da mulher negra via escolarização em Salvador/BA**. 2008, 133f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3938>. Acesso em: 22 mar. 2017.

PEREIRA, Priscila N. **Negras, professoras e cotistas: saberes construídos na luta pelo exercício da docência**. 2018, 178. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, , Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183202/001078569.pdf?sequence=1&isAIlowe+d=y>. Acesso em: 15 mar. 2019.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores -saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 3, set. 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso em 12 abr. 2019.

PINSKY, Carla B. Estudos de Gênero e História Estudos de Gênero e História Social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2009000100009/10988>. Acesso em: 14 mai. 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras. **Jornal de Políticas Públicas**. Paraná, n. 15, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v8i15.39189>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

PINTO, Juliana Moreira; DUMONT, Ligia Maria Moreira. Interlocução entre o procedimento de tradução de Boaventura de Sousa Santos e os preceitos de letramento informacional em saúde. **Comunicação & Informação**. Goiânia, v. 21, n. 3, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/44660>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PINTO, Regina Pahim. Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, ago. 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/936/941>>. Acesso em: 16 mar. 2027

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, Heloisa B.; SZWAKO, José. (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis e Vertechea, 2009. p.116-149. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/214407222/Genero-a-Historiade-Um-Conceito>. Acesso em 14 jul. 2016.

PROENÇA, Maria G.S.; TENO, Neide A.C. Algumas aproximações: compreendendo o conceito de identidade. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 1, n. 3, jan. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1521>. Acesso em: 22 jan. 2021.

QUEIROZ, Delcele M. Ações afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras. **Revista Ártemis**, n. 8, 2008. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2312>>. Acesso em: 3 out. 2017.

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher!** Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração. 2011. 289f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8NTGLQ>. Acesso em: 12 de ago. 2017.

RAMOS, Bruna Dayana Lemos Pinto; IBALDO, Adriana, Pereira; MARTINS, Jorge Simões de Sá. Desigualdade e viés de gênero na contratação de professoras de Física em instituições privadas de ensino: uma análise do Censo Escolar da Educação Básica no período de 2014 a 2021. **Periódicos UFSC**, v. 40, n. 1, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/download/91015/52901/35440>> Acesso em: 02 fev. 2023

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, 1993. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>>. Acesso em 22 jul. 2021.

RODRIGUES, Elisa. Raça e controle social no pensamento de Nina Rodrigues. **Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15603/19828993/ml.v2n2p81-107>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SAAVEDRA, Luísa; TAVEIRA, Maria do Céu; SILVA, Ana Daniela. A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: Factores explicativos e pistas para a intervenção. **Rev. Bras. Orientação Profissional**. São Paulo, v. 11, n. 1, jun. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167933902010000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902010000100006). Acesso em: 22 out. 2017.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. Anos 90, [S. l.], v. 27, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/102266>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SANTINELLO, Jamile. A identidade do indivíduo e sua construção nas relações sociais: pressupostos teóricos. **Revista de Estudos da Comunicação**, São Paulo, v. 12, n. 28, nov. 2011. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/view/22367>. Acesso em 11 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>.

SANTOS, Carlinda Moreira dos. **A Mulher Negra no Ensino Superior: trajetórias e desafios**. 2012. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS, Karoline da Conceição. **A Constituição Identitária de Professores Formadores de Língua Espanhola na Modalidade de Educação a Distância em uma Universidade Pública Baiana**. 2019. 209f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2019.

SANTOS, Luciana Nascimento dos. **Mulher negra professora entre a crisálida e o beija-flor: o invisível e o revelado, o silêncio e a escrita de si**. 2008. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em:

<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2008/luciana-nascimento-dos-santos.pdf>.

Acesso em: 19 jul. 2016.

SANTOS, Inês Maria Menezes dos; SANTOS, Rosângela da Silva. A etapa de análise no método história de vida -uma experiencia de pesquisadores de Enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 17, n. 4, 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/12.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2019.

SANTOS, Miriam O. A noção de identidade e seu uso nos estudos migratórios. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**. v. 18, n. 34, 2010. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/207>. Acesso em 28 abr. 2019.

SANTOS, Cintia Aparecida Bento dos; CURI, Edda. A formação dos professores que ensinam física no ensino médio. **Ciência e Educação**. V. 18, n. 4, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hWm43BrvphjP5cbhdL3yssw/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 10 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>. Acesso em: 14 out. 2019.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.123>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação em perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: Uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 18, 1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/1981-1411aa.v0i18.20901>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: uma biografia. 1ª edição, São Paulo: **Companhia das Letras**, 2015. Acesso em: 19 ago. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 2, jul./dez. 1990. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 14 mai. 2016.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; DE CASTRO, Eduardo B. V. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Boletim do Museu Nacional**, n. 32, p. 2-19, 1979. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2843918/mod\\_resource/content/1/seeger\\_matta\\_castro\\_1979\\_pessoa.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2843918/mod_resource/content/1/seeger_matta_castro_1979_pessoa.pdf).

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/38726-Texto%20do%20artigo-171579-1-10-20170803%20(5).pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SILVA, Aline Pacheco. BARROS, Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Lúsa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade. Conte-me sua história: reflexões sobre o método história de vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, v. I, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224/3816>. Acesso em: 23 nov. 2022

SILVA, Joselina da. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n1p19>. Acesso em: 19 out. 2016.

SILVA, Johnattan. A. (2007). **As concepções de professores formadores em relação ao uso da história da matemática no processo ensino aprendizagem nos cursos de licenciatura em matemática**. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemáticas) -Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

SILVA, Luciana Santiago. **A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar**. 2013, 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=8197](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8197). Acesso em: 22 mar. 2019.

SILVA, Marcos Guilherme; MALHEIRO, João Manoel. Os saberes docentes para uma prática eficiente: a perspectiva do professor-formador em relação ao aluno-professor de matemática. **Enciclopédia Biosfera**, v. 7, n. 13, 2011. p. 1653-1663. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2011b/ciencias%20humanas/os%20saberes%20do%20centes.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2019.

SILVA, Sandra Regina Lima dos Santos. **Os professores formadores do curso de licenciatura em matemática: condições da docência**. 2009, 138p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) -Programa de Pós-graduação em Educação,

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11373>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

SILVA, Tainan Maria Guimarães Silva. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Direito UNIFACS -Debate Virtual**, n. 201, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760/3121>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SIMMS, Laura. Através do terror da história. In: Baús e chaves da narração de histórias., por Gilka GIRARDELLO. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

SOARES, Narciso das Neves. **Constituição dos saberes docentes de formadores de professores de matemática**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemáticas) -Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, Dec. 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882007000200015>. Acesso em: 25 mar. 2017.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: **Dossiê Mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. MARCONDES, Mariana M. et al. (org). Brasília: IPEA, 2013. p. 35-52. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3039>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 24, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642669>. Acesso em: 10 out. 2020

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>>. Acesso em 02 mai. 2019.

SOUZA, Fernanda Aparecida de. **A participação de professoras negras de programas de pós-Graduação stricto sensu da UFMG na produção do conhecimento científico**. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <[https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt\\_BR&id=302](https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=302)>. Acesso em: 15. Mar. 2020.

SOUZA, Renato F. **George Herbert Mead**: contribuições para a Psicologia Social. 2006. 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) -Programa de Estudos Pós-

graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17178>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SOUZA, Mariane L. GOMES, William B. Aspectos históricos e contemporâneos na investigação do self. **Memorandum**, n. 9, 2005. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/souzagomes01.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SOUZA, Renato Ferreira. George Albert Mead: contribuições para a história da Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, Lavras, v. 23, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000200018>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosangela S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342003000200014>. Acesso em: 03 mai. 2019.

STANCIOLI, Brunello. **Renúncia ao exercício de direitos da personalidade ou Como alguém se torna o que quiser**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2017.

STELLMANN, Renata. A masculinidade na clínica. 2007. 250f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/9704/9704-1.PDF>. Acesso em 25 mar. 2017.

STRECK, Carla Fabiana; FRISON, Thirzá Baptis. Lembranças de velhos: o mundo do trabalho na infância. **Estudos Interdisciplinares Sobre o Envelhecimento**. Porto Alegre, v. 1, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/view/4657/2571>. Acesso em 12 dez. 2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em 02 Set. 2019.

TEIXEIRA, Adla Besaida M. FREITAS, Marcel A. Mulheres na docência do ensino superior em cursos de Física. **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.2, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/28029/15436>. Acesso em: 12 abr. 2019.

VASCONCELOS, Sandra Maria Farias. História de Vida e Genealogia: categoria narrativa específica em busca do tempo perdido. **Linha D'água**, v. 24, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v24i2p137-152>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

VELHO, Bernardo T.M. Equidade de gênero no mundo do trabalho: a história de uma organização. VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 7., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 2011. Disponível em: <http://www.inovarse.org/anais/tabela>. Acesso em: 07 ago. 2017.

VIANA, Francisco Antônio Marques. **A utopia concreta e o ainda-não-consciente na obra de Ernst Bloch**. 2015. 310f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11692>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

VIANA, Karina Mendes Nunes. **Baseado em fatos reais: papéis do formador na (trans) formação inicial de professores de língua inglesa**. 2011 159f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares: algumas condições de possibilidade**. 1998. 240f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85SJUP>>. Acesso em 21 dez. 2022.

YÉRED, Patrícia. L. **Ser formador do curso de pedagogia PARFOR: implicações para a profissionalidade docente**. 2016. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, Universidade Católica de Santos, Santos, SP, Brasil.

ZANATTA, Mariana S. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectiva**, v. 35, n. 132, dez/2011. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132\\_232.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_232.pdf). Acesso em: 14 jul. 2021.

ZIRBEL, Ilze. **Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil: um debate**. 2007. 212f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90380> Acesso em: 22 mar. 2017.



## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

As entrevistas devem ocorrer de forma dialógica e amigável e as entrevistadas estarão livres para escolher não responder qualquer pergunta ou intervenção que lhes pareça desconfortável ou que lhes cause qualquer tipo de constrangimento. As transcrições das falas das entrevistadas lhes serão posteriormente apresentadas para que elas possam anuir ou recusar o seu conteúdo, sendo o trecho não anuído retirado do texto. É preciso que seja evidenciado que a informante poderá encerrar a sessão de entrevista, se assim desejar, ou mesmo, desistir de participar da pesquisa, em qualquer momento até o seu encerramento.

Assim, no primeiro encontro, a pesquisadora se apresentará e apresentará esta pesquisa:

### **Apresentação à Informante**

*Olá, professora! Meu nome é Fernanda. Estou conduzindo uma pesquisa de doutorado que pretende analisar os processos de construção identitária de professoras de Física, mulheres negras<sup>11</sup>, que atuam em instituições acadêmicas públicas. A participação das informantes desta pesquisa deve ser voluntária. As entrevistas se darão em forma de uma conversa amigável centrada na temática da sua trajetória laboral. O método de história de vida centrada na trajetória pessoal e laboral foi escolhido em razão da intenção de compreender, para além dos aspectos inerentes às atividades laborais que você tem desempenhado durante essa trajetória, as motivações, experiências, e os processos de construção identitária que a têm acompanhado até este momento da sua vida. As sessões poderão durar entre 40 e 100 minutos, a combinar entre nós antecipadamente. A totalidade das sessões de entrevista se dará de acordo com a sua disponibilidade e do conteúdo das suas narrativas, estando esse número entre 2 e 5 entrevistas.*

---

<sup>11</sup> Os sujeitos desta pesquisa serão professoras nas licenciaturas de Física no Brasil, autodeclaradas negras. A opção por trabalhar com esse público refere-se à forma como o preconceito racial ocorre em nosso país. Ele “se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque” (NOGUEIRA, 2006, p. 292). Tem-se claro, a partir dos critérios do IBGE, de que as categorias pardo e preto compõem o grupo de negros no Brasil.

A autorização para iniciar o trabalho de campo da pesquisa será apresentada às entrevistadas, junto com os termos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Cessão Gratuita de Direito de Uso de voz e Trechos ou Partes das Entrevistas, este último previamente descrito no primeiro termo (TCLE). Assim, havendo anuência da entrevistada, após assinados os termos, as sessões de entrevistas serão iniciadas. Para resguardar a identidade da entrevistada, será solicitado que ela escolha um nome fictício (codinome) pelo qual será nomeada nesta pesquisa.

A pesquisadora iniciará a primeira entrevista com um pequeno questionário estruturado para obter as seguintes informações:

#### **Questionário para a primeira entrevista**

*Codinome:*

*Idade;*

*Universidade pública em que trabalha;*

*Qual é seu vínculo com a referida universidade*

*Quais disciplina leciona?*

*Como se autodeclara em termos raciais?<sup>12</sup> (explicar a razão da pergunta e a definição de autodeclaração racial, caso a participante demonstre não entender a pergunta.)*

Em seguida a pesquisadora iniciará a entrevista em profundidade com a seguinte formulação inicial:

#### **Formulação Inicial**

*Gostaria que você me contasse sua história de vida. Como você chegou até aqui?*

---

<sup>12</sup> “A autodeclaração é ponto de partida legítimo para a definição identitária quanto ao pertencimento aos grupos destinatários das ações afirmativas” (RIOS, 2018, p. 216).

A partir de então, a pesquisadora deixará a entrevistada discorrer livremente, mesmo que se afaste do tema proposto, verificando os entrelaçamentos das várias facetas do fenômeno estudado, procurando compreender o discurso da entrevistada e expressar tal compreensão, por meio de expressões físicas, sem perder de vista os objetivos do seu estudo (SZYMANSKY et al, 2018).

Posteriormente à primeira entrevista, a pesquisadora iniciará a análise das narrativas produzidas no primeiro encontro. A partir do segundo encontro, demonstrando compreensão sobre o relato do último encontro, a pesquisadora convidará a participante a aprofundar questões pertinentes aos objetivos da pesquisa que se fizeram emergir em suas narrativas.

Tratando-se de entrevista biográfica, semidiretiva, a pesquisadora, em escuta ativa, precisa conduzir a conversa de maneira, ora diretiva, ora não diretiva (BERTAUX, 1999). Nesse sentido, elaborou-se instrumento com 13 questões a serem apresentadas ou aprofundadas, com base nas narrativas produzidas nos encontros anteriores. Para que a conversa mantenha-se agradável evitando perguntas repetitivas, caso a participante já tenha mencionado e/ou aprofundado conteúdos de perguntas contidas no instrumento, tais questões não serão abordadas pela pesquisadora.

<i>1. Para você, o que é ser uma mulher negra?</i>
<i>2. O que você pensa sobre ser professora negra nas ciências exatas?</i>
<i>3. Na qualidade de mulher, professora atuante nas ciências exatas, como analisa o “lugar” da mulher nesse campo, e notadamente, no ensino da Física?</i>
<i>4. Sendo mulher negra, no campo da Física e nas ciências exatas como um todo, como você compreende o lugar das mulheres negras nesses espaços?</i>
<i>5. Quantos homens e quantas mulheres negras que trabalham com ensino de Física você conhece?</i>
<i>6. Na faculdade na qual graduou-se, saberia quantificar esse número? (homens e mulheres negras)?</i>
<i>7. E na faculdade onde trabalha? (quantos homens e mulheres negras trabalham no ensino da Física)?</i>
<i>8. Como você vê as relações entre mulheres e homens no ensino da Física?</i>

<i>9. Como a questão racial se apresenta nas suas relações com os estudantes de licenciatura em Física? Vivenciou situações de preconceito?</i>
<i>10. Considerando os dilemas vivenciados no campo da formação de professores, que envolvem o desprestígio da profissão docente, os baixos salários e estrutura precária, baixa preparação de alunos que procuram as licenciaturas, dentre outras coisas, de que forma esses aspectos permeiam o desenvolvimento de seu trabalho?</i>
<i>11. Gostaria que você comentasse sobre sua participação nesta pesquisa. Houve alguma questão que não foi mencionada, sobre a qual deseja comentar?</i>

As entrevistas serão agendadas previamente entre a pesquisadora e a participante. Cada encontro (virtual) terá duração média de 70 minutos (no mínimo 40 e no máximo 100 minutos), dependendo da disposição, disponibilidade de tempo e energia, assim como preferência da participante. Dessa maneira, busca-se produzir o material do campo empírico junto à participante, da maneira mais confortável e agradável possível, sempre respeitando seus direitos e protocolos de segurança, mencionados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, previamente assinado por, e em posse de ambas, pesquisadora e participante.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada \_\_\_\_\_, você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: Professoras negras que formam professores(as): um estudo em cursos de licenciaturas de Física no Brasil. Este convite se deve ao fato de você ser professora, autodeclarada negra, em cursos de Física em universidades públicas no Brasil, o que está em consonância com o objetivo do estudo em questão.

Ressalta-se que este estudo não contempla professoras do setor privado, tendo em vista as diferenças relacionadas às trajetórias profissionais entre os setores público e privado no Brasil.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Fernanda Aparecida de Souza, RG MG-8.705.295 aluna regular do curso de doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa objetiva compreender como mulheres negras professoras formadoras de novos(a) professores(a) em cursos de Física constroem suas identidades. Considerando as relações que se estabelecem entre questões de gênero, que demarcam as inserções profissionais, questões raciais, que são inerentes à realidade de professoras negras, e as diferentes questões que perpassam a formação de professores e a profissão docente, identifica-se, neste cenário, um contexto propício para se investigar constituições identitárias.

A pesquisa é iniciada por uma revisão de literatura sobre os temas que fundamentam a problemática dessa pesquisa: formação de professores, identidade, gênero e raça, e segue com a seleção das participantes, o recolhimento de suas narrativas de vida, a transcrição e análise das narrativas, enfocando a construção de seus processos identitários.

Sua contribuição com esta pesquisa consistirá na participação de entrevistas biográficas, que podem variar em quantidade, no mínimo duas e no máximo cinco, e em tempo de duração, entre quarenta e cem minutos, respeitando sempre sua disposição, disponibilidade e preferência. Considerando protocolos e recomendações de segurança emitidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), pelo Ministério da Saúde do Brasil e pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), em virtude da pandemia da COVID-19, as entrevistas não serão realizadas presencialmente, mas somente por meio de plataformas de comunicação virtual, de acordo com sua possibilidade de acesso, atendendo à todos os critérios estabelecidos no Ofício N° 2/2021/CONEP/SECNS/MS de orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Em caso de aceite, os encontros (virtuais) serão previamente combinados entre você e a pesquisadora responsável.

Conforme o Termo de Cessão Gratuita de Direito de Uso de Voz e Trechos ou Partes das Entrevistas, a reprodução que ocorrerá na pesquisa será unicamente das falas. Em função da pandemia e da necessidade do isolamento, bem como o cumprimento das medidas de distanciamento social, as entrevistas biográficas serão realizadas remotamente, por meio de videochamadas junto à plataforma escolhida pela participante. Por medida de segurança, sugerimos que os encontros virtuais entre a pesquisadora e a participante sejam mediados por ferramentas de comunicação dual, com proteção criptográfica de ponta a ponta, tais como, Facebook WhatsApp, Microsoft Skype ou Google Duo, respeitando a disponibilidade e preferência da participante, assim como a escolha dos dias e horários de realização dos encontros. Durante a entrevista utilizaremos

um gravador de áudio portátil, para que somente o áudio do diálogo seja gravado. As imagens da pesquisadora e da participante não serão gravadas.

Esclarecemos que os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa serão mínimos, advindos de um possível cansaço ao longo da entrevista, ou algum desconforto causado por emoção gerada pela lembrança de algum fato marcante da sua vida. Caso ocorra qualquer desconforto, ou por razão da sua vontade sem qualquer motivo, a entrevista poderá ser interrompida e remarçada para outra dada, de acordo com a sua preferência. Ressalta-se ainda, o seu direito em desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade, desobrigando de remarcação da entrevista.

Quanto ao formato da entrevista, acrescentamos que existem riscos de gradação mínima, característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, tais como risco de compartilhamento indevido e perda de sigilo dos dados. Neste sentido, destaca-se que há limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. No entanto, a pesquisadora responsável se compromete em conhecer a política de privacidade da ferramenta utilizada quanto a coleta de informações pessoais a ser utilizada, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos desta pesquisa.

Esclarecemos que o uso do material coletado será destinado única e exclusivamente para a realização dessa pesquisa e sua identidade será omitida por meio do uso de nome fictício escolhido previamente por você. Em qualquer momento da pesquisa você pode desistir de participar, sem qualquer prejuízo pessoal. Ressaltamos que a pesquisadora realizará o arquivamento deste termo e do Termo de Cessão Gratuita de Direito de Uso de Voz e Trechos ou Partes das Entrevistas em pasta de computador pessoal, protegido por senha e antivírus de modalidade paga. Para segurança e prevenção de perdas decorrentes à problemas no computador da pesquisadora, uma cópia de segurança dos documentos será realizada em dispositivo de armazenamento externo (*pendrive*), o qual, junto à cópia impressa do TCLE, será guardado em local seguro, acessado somente pela pesquisadora.

Informamos ainda que você não terá nenhum benefício monetário ao participar desta pesquisa, mas podem ocorrer alguns benefícios imateriais diretos, como novas reflexões a partir da rememoração de momentos importantes, reorganização de ideias a partir da reorganização das memórias pessoais. Como benefício indireto podemos citar, ainda, a contribuição com a discussão sobre trajetórias de vida de mulheres negras no Brasil, que retratem o rompimento com certos padrões históricos relacionados à população negra, de maneira geral. Além disso, a produção de estudos que busquem ouvir vozes negras é de grande valor social por contribuir com o debate acerca da opressão racial e de gênero na esfera microssocial.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portadora de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do

consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;

- O acompanhamento e assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- Indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa, conforme prevê a resolução nº 466/2012;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pelo pesquisador, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Por tratar-se de entrevista em ambiente virtual, ao realizar a assinatura no campo correspondente a participante da pesquisa e rubricar todas as páginas deste termo, a participante deverá digitalizá-lo e encaminhá-lo via e-mail à pesquisadora responsável, para que ela também possa assinar/rubricar e digitalizar o referido documento. Em seguida, por correio eletrônico (e-mail) a pesquisadora devolverá a você este termo devidamente assinado e digitalizado, para que possa proceder com o arquivamento. É de extrema importância que, na qualidade de participante da pesquisa, você archive uma cópia deste documento de forma segura (impressa ou em pasta do computador protegida por senha e antivírus) a fim de evitar que dados sigilosos sejam acessados por terceiros.

Em caso de dúvidas, a(o) pesquisadora(o) responsáveis colocam-se à disposição pelos contatos: Doutoranda: Fernanda Aparecida de Souza - 31 99581-8674 - [fernandasouzaeduc@gmail.com](mailto:fernandasouzaeduc@gmail.com), Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, 31 3409-6204 - [juliodiniz@ufmg.br](mailto:juliodiniz@ufmg.br).

Em caso de reclamação ou denúncia por descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do COEP, disponível em: ou contatá-lo pelo endereço: AV. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005, ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: 09:00 às 11:00, de 14:00 às 16h.; E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br), Telefone: +55 (31) 3409-4592, ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas. Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

---

## DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa:

---

—  
Assinatura do pesquisador:

---

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_

---

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ espaço \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ seguir:

---

---



**APÊNDICE C - TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITO DE USO DE VOZ E  
TRECHOS OU PARTES DAS ENTREVISTAS**

Eu \_\_\_\_\_, brasileira,  
\_\_\_\_\_, portadora do CPF de nº \_\_\_\_\_ e RG de  
nº \_\_\_\_\_, nascida em \_\_\_\_\_, residente na  
\_\_\_\_\_ cidade de Belo Horizonte -MG, neste ato, e  
para todos os fins de direito, depois de conhecer e entender os objetivos,  
procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada “Mulheres na  
Tecnologia da Informação: Trajetórias e dramáticas do uso de si”, bem como de estar  
ciente da necessidade do uso de minha voz ou depoimento, especificados no Termo  
de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado as informantes da referida  
pesquisa, AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras, mestrandas:  
Fernanda Aparecida de Souza, e seu orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira,  
do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas  
Gerais -UFMG, a realizar as gravações que se façam necessárias e/ou a colher meu  
depoimento, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo  
tempo, libero a utilização de depoimentos da gravação e de minha voz, de trechos ou  
partes da entrevista para fins científicos e educacionais (livros, artigos, slides,  
transparências, apresentação audiovisual, publicações e divulgações em seminários,  
minicursos, palestras, simpósios, periódicos científicos, congressos, aulas didáticas e  
apresentações de modo geral com ou sem premiações nacionais e internacionais),  
em favor da(o) pesquisadores desse estudo, acima especificadas. Porém, não devo  
ser identificada por nome ou qualquer outra forma. E obedecendo assim que as  
gravações fiquem sob a propriedade das pesquisadoras proponentes do estudo.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

---

Assinatura da Informante

p. ½

Em caso de dúvidas, a pesquisadora e o pesquisador responsável colocam-se à disposição pelos contatos: Doutoranda: Fernanda Aparecida de Souza, 31995818674, fernandasouzaeduc@gmail.com - Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, 31 3409-6204 - juliodiniz@ufmg.br. Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do COEP, disponível em: <http://coep@prpq.ufmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: AV. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005, Telefone: +55 (31) 3409-4592 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: 09:00 às 11:00, das 14:00 às 16h.