



## Processos formativos de professores universitários militantes de movimento negro

*Educational Processes of University Professors Active in the Black Movement*

*Simone Ferreira Soares dos Santos, José Licínio Backes*

### Resumo

O artigo tem como objetivo enfatizar os processos formativos de professores universitários negros, militantes de Movimento Negro, em espaços educacionais permeados pela colonialidade. Trata-se de pesquisa qualitativa, cujos dados foram coletados em entrevista semiestruturada com sete professores. Os resultados mostram o quanto os professores tiveram que lutar contra o racismo ao longo de seus processos formativos e o quanto ainda precisam resistir e lutar contra as visões abissais que tentam invisibilizar as histórias construídas nas lutas a partir das realidades provindas das culturas da África e dos afro-brasileiros.

**Palavras-chave:** Professores universitários negros; Movimento Negro; Processos formativos.

### Abstract

This article aims to highlight the educational processes of black university professors, activists in the Black Movement, in educational settings permeated by coloniality. It is a qualitative study, whose data was collected through semi-structured interviews with seven professors. The results have shown how much the professors had to fight against racism throughout their educational processes and how much they still need to resist and fight against the abyssal views that attempt to make invisible the histories built in their struggles, given the realities brought from African and Afro-Brazilian cultures.

**Keywords:** Black university professors; Black Movement; Educational processes.

## **Introdução**

O objetivo do artigo é enfatizar os processos formativos de professores universitários negros, militantes de Movimento Negro, em espaços educacionais permeados pela colonialidade. Para realização da pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Os professores serão identificados pela letra P, seguida de número, considerando-se a ordem das entrevistas. Os professores entrevistados tiveram, e a maioria ainda tem, uma trajetória de militância no Movimento Negro Trabalho Estudos Zumbi (TEZ).

O grupo TEZ foi constituído em março de 1985. É o primeiro movimento negro do estado de Mato Grosso do Sul, sendo o embrião de todos os outros movimentos no estado, com coordenarias espalhadas em vários municípios. O grupo TEZ nasce com a necessidade de construir ações antirracistas no coletivo, tendo em vista o racismo impregnado em vários segmentos de nossa sociedade. O Movimento Negro contribuiu e ainda contribui com os processos formativos dos professores entrevistados.

O artigo está organizado de modo a destacar os processos formativos dos professores entrevistados, marcados ao mesmo tempo pela visão colonial/abissal e por luta e resistência. Vivemos em uma sociedade marcada pela colonialidade, que propaga o mito da democracia racial. Os processos formativos dos professores universitários e militantes do Movimento Negro, conforme Santos (2010, 2019), questionam a lógica abissal, desestabilizando os conhecimentos coloniais, que excluem os conhecimentos provindos da população negra, considerados como incapazes intelectualmente.

## **Processos formativos de professores universitários e militantes de movimento negro**

A formação inicial e continuada, com a promulgação da Lei 10.639/2003, incorporou algumas questões da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Tendo em vista que os professores sujeitos da pesquisa passaram pela formação inicial antes dessa lei, consideramos importante analisar o processo formativo desses professores, que, apesar de terem uma formação inicial sem discussão sobre essas questões, são referência no estado de Mato Grosso do Sul na abordagem das relações étnico-raciais e no combate ao racismo.

Trata-se de uma escolaridade demasiadamente marcada pela colonialidade e pelas verdades impostas pela ciência moderna, baseada nos conhecimentos eurocêntricos, tidos como únicos e verdadeiros.

O colonialismo é mais uma imposição política, militar, jurídica e administrativa. Este, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas e sobrevive ainda hoje, apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. (Oliveira, 2010, p. 46).

Todos os professores entrevistados foram escolarizados em escolas públicas. O professor P5 afirma: "Eu fiz a minha formação inteira em escolas públicas". Sobre a escolarização especificamente no ensino médio, o professor P5 retrata algo que é muito corriqueiro na educação pública, e isso se torna mais direcionado a um sujeito negro.

No vespertino, existia um código naquela região do país, código racista disfarçado. Eles colocam nas séries A e B os alunos que eles consideravam melhores. Separam por região da cidade, embora seja uma cidade muito pequena, e criam alguns obstáculos para um conjunto de alunos estudarem na manhã, porque todo mundo sabe que na manhã a qualidade das aulas é melhor. Vai virando segregação, e eu não consegui escapar disso. Fui para o vespertino no ensino médio. É um processo de exclusão brando, mas, mesmo eu sendo adolescente, tinha muita consciência da gravidade do problema. Mesmo tendo consciência, eu não tinha meios para evitar este problema, e acabei estudando boa parte no noturno, em que a aula começava às 19h30min, mas os alunos chegavam às 20h30min, e às 21h30min acabava a aula, e pronto. (Professor P5).

Dessas segregações, que infelizmente ainda são muito corriqueiras, o aluno negro acaba não escapando. Na visão do professor, mesmo ainda sendo adolescente, tinha consciência de que o período matutino era o que rendia mais no que se refere à aprendizagem. Porém, não pôde frequentá-lo, pois a escola recorreu a um processo de exclusão sutil, naturalizado pela colonialidade, embora não seja permitido por lei.

Em grande parte das escolas públicas, se observarmos as salas de outros períodos, vamos perceber o que esse professor ressalta, principalmente em relação ao ensino noturno. Tendo em vista que este foi o período de aula aproveitado, também é frisada, no final da fala do professor, a consciência do pouco tempo de aproveitamento. No momento em que o professor salientava isso, percebemos que tal fato ficou muito marcado em sua memória. Essas são marcas típicas do racismo, feridas que marcam para o resto da vida, como no caso desse professor.

Infelizmente, na escola pública, um espaço notadamente colonial, a cor da pele negra chega primeiro, sendo fator fortíssimo para a discriminação e a exclusão.

A cor e as relações no Brasil disseminam e fortalecem preconceitos, estereótipos, ausência de reconhecimento, de valorização e invisibilidade, nas mais diversas instituições sociais, dentre as quais destacamos a escola, a igreja, os meios de comunicação e a família. (Santos; Coelho, 2010, p. 218).

É nesse espaço educacional colonial/moderno que os sujeitos negros são produzidos. A forma pela qual o racismo se manifesta nesse espaço é bastante cruel, o que fortalece a concepção hegemônica de pensar e agir.

A cor, por exemplo, no âmbito da escola, representa lugar de discriminação à medida que muitos alunos dos diferentes níveis de ensino são julgados pela cor da pele, corpo, cabelo; enfim, pela forma opressora de racismo que impera sobre as relações na escola se fortalece a concepção hegemônica de branqueamento. (Santos; Coelho, 2010, p. 221).

O espaço educacional pensado para pessoas brancas, decide qual é o perfil de aluno aceito para nele estar e em qual turno. No entanto, o sujeito negro, mesmo sendo rejeitado e considerado incapaz pela sua cor de pele, cabelo e corpo, está presente e resistente para enfrentar o racismo perverso e cruel. Pode-se dizer que

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas nos espaços escolares, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (Cavalleiro, 2006, p. 33).

Essas marcas podem influenciar a aprendizagem dos alunos negros, podendo até deixar marcas no seu imaginário, fazendo-os acreditar que têm problemas de aprendizagem. Embora o professor P5 não tenha ressaltado diretamente que isso influenciou sua aprendizagem, uma fala permite pensar muitas coisas sobre os processos que excluem, que segregam pessoas negras dentro do espaço educacional:

Eu tinha consciência de que eu era disléxico, que era gago e que não sabia ler. Eu busquei, por meios próprios e apoiado na igreja católica, apoiado por amigos, procurei meios para tentar superar. Então, eu era um jovem trabalhador, eu tinha algum dinheiro devido ao trabalho, sempre buscava conversar com os colegas mais velhos sobre como estudar, como tomar decisões corretas. (Professor P5)

Essas questões fazem-nos repensar o quanto o processo formativo do sujeito negro requer resistência e luta desde muito cedo. É preciso persistir e acreditar que é capaz de produzir conhecimentos e de romper barreiras excludentes que tentam impedir sua aquisição de conhecimentos. O processo formativo não precisa ser excludente, colonial/moderno.

É pertinente pensar e rever posturas diante da formação e de professores, pois são os professores que lidam com os conhecimentos em sala de aula. Quando salientamos conhecimentos em sala de aula, estamos lembrando que há uma multiplicidade de conhecimentos provindos de histórias diferentes, como, por exemplo, da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Essas histórias chegam às salas de aula por meio dos sujeitos outros que as levam. Cabe, então, questionarmos as segregações ainda existentes no que se refere à população negra. Concomitantemente com essas questões, é preciso atuar no espaço educacional de modo a contemplar todas as identidades presentes:

A educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros. (Gomes; Silva, 2011, p. 18).

A educação escolar, como ressaltado por Gomes e Silva (2011), precisa ir ao encontro das identidades ali presentes e não as segregar. Porém, assistimos a uma educação direcionada para a população branca, resquício de uma educação permeada pela colonialidade que inclui o ideal de branqueamento:

O ideal de branqueamento que outrora se fez presente na mentalidade da elite brasileira se faz presente de forma nociva no pensamento do mundo contemporâneo. Esse pensamento reificado, presente nas narrativas hegemônicas, encontra-se também na escola brasileira, sobretudo nos currículos escolares, que parecem não atender à multiplicidade de culturas existentes no interior das escolas. (Santos; Coelho, 2010, p. 232).

A escola brasileira contém uma multiplicidade de sujeitos com várias identidades. Essas identidades estão ali o tempo todo, mas são invisibilizadas e negadas nos currículos, que tendem a contemplar apenas os conhecimentos da ciência moderna/colonial.

Nesta pesquisa, falamos dos processos formativos de sujeitos negros. Sabemos que as histórias desses sujeitos são negadas, segregadas, silenciadas no decorrer de suas vidas e que sua produção de conhecimento, suas histórias e experiências são omitidas. O espaço educacional é propício para

diferentes aprendizagens. Diante disso, não cabe às escolas formarem turmas selecionando os alunos por períodos, como apontou o professor P5. É preciso oportunizar que os estudantes escolham em qual dos períodos querem e precisam estudar, já que muitos trabalham e têm outras ocupações em outros horários.

A escolarização básica e a formação inicial são a base para a continuidade de outras formações, que nem sempre são intencionalmente planejadas, não são únicas e não seguem um padrão. No caso das professoras P1, P2 e P4, sua formação inicial deu-se em diferentes áreas e por diferentes razões. Elas fizeram o magistério, nível médio, mas nem todas compreendiam efetivamente o curso.

A professora P1 ressaltou que fez magistério sem saber o que era, pois era a única vaga que tinha, e ela fez por acaso: "Isso aí, meio que por acaso na verdade, então, fui para o magistério, fiz durante o dia, durante três anos" [...].

Já a professora P2 sempre quis ser professora. Quando criança, brincava de ser professora e manteve esse desejo na adolescência; na juventude, optou pelo ensino médio, magistério:

[...] quando eu terminei o ensino fundamental, [...] eu pensei que eu queria ser professora. Eu sou daquela geração que brincava de escolinha. Então, eu brinquei de escolinha com as minhas colegas, com as minhas amigas, e, quando eu terminei o ensino fundamental, que era o primeiro grau na minha época, eu falei: vou fazer o magistério, e fui fazer o magistério na Escola Joaquim Murtinho. Para mim, era a minha primeira realização que a educação podia me dar: eu queria ser professora.

A professora P4 também conta que a vontade de ser professora esteve presente desde muito cedo: "No ensino médio, eu decidi fazer magistério; eu já queria ser professora, então, eu me encaminhei para o ensino médio".

Essas professoras estudaram no mesmo período, duas na mesma escola e outra em escola diferente, mas as três se encontravam desde muito cedo. Suas trajetórias foram e são bem próximas até hoje. Depois de concluído o magistério, a professora P4 informou: "Fiz o magistério, aí fui fazer Filosofia".

Diferentemente dos professores citados até o momento, o professor P3 teve uma trajetória de formação básica que não visava ao magistério. Ele disse que foi muito jovem para um seminário, fazer o ensino médio:

Com 14 anos, eu fui para o seminário redentorista em Ponta Grossa, no Paraná. Fui fazer o ensino médio no Paraná, internato. Era bem puxado também, tinha uma

biblioteca maravilhosa, muita informação, muita formação, tinha aula de oratória, tinha aula de prêmio Nobel de Literatura, tinha muita questão da cultura, tinha música, enfim, o ensino clássico era bem forte. O ensino no seminário estimula muito a leitura. Tinha que registrar os livros, tinha uma disputa de quem lia mais. Eu li muita coisa quando eu era adolescente; tinha coral e peças de teatro.

Ao falar sobre as oportunidades que contribuíram para sua aprendizagem no ensino médio, o professor demonstrou satisfação por ter tido essa oportunidade, que contribuiu muito para o desenvolvimento da oralidade, escrita e leitura, como ele próprio salientou. Após concluir o ensino médio em regime de internato, o professor retornou para Campo Grande. Ao chegar a Campo Grande, deu continuidade ao seminário, fazendo a graduação em Filosofia.

Vim para Campo Grande no seminário aqui. Fiz o curso de Filosofia em 1981. Em setembro de 1981, saí do seminário. Quis continuar o curso de Filosofia, mas aí, a família simples, todo mundo ficou me cobrando. Eu fazia Filosofia, e meu irmão fazia Medicina. Aí, eu resolvi fazer Direito; fazia Filosofia de manhã, e Direito à noite, em 1983, na antiga FUCMAT, hoje UCDB. Em 1983, terminei filosofia e, no mesmo ano, já havia começado Direito. Terminei o curso de Direito em 1987. (Professor P3)

Para atender à expectativa da família, notadamente devido à comparação com o curso escolhido pelo irmão, o professor resolveu fazer o curso de Direito e estudou dois períodos no último ano do curso de Filosofia.

A trajetória desses professores mostra que, desde muito cedo, havia a necessidade de trabalhar. Os cursos de graduação foram realizados trabalhando. Não era possível só estudar – tinham que trabalhar. Muitos professores iniciavam sua jornada de trabalho apresentando experiências nas práticas pedagógicas logo de início: "Eu já saí do curso normal, o magistério, e comecei a trabalhar. Fiz a graduação toda trabalhando como professora em um turno de 20 horas" (Professora P1). Da mesma forma, a professora P2 observa: "Terminei o magistério, já fui trabalhar. Fui contratada pelo município, ainda na época era CLT, não era concurso, e falei: 'não, eu quero continuar estudando'. Em seguida, fiz o vestibular e fui aprovada na Federal no curso de Pedagogia".

A professora P1 e a professora P2 relatam que fizeram graduação em Pedagogia e que se encantaram com o curso. "Então, eu já comecei a fazer a graduação em Pedagogia, séries iniciais, na UFMS, em 1985. Trabalhava durante o período da manhã e estudava à noite. Fiz a graduação inteira trabalhando, estudando à noite e trabalhando de manhã" (Professora P1). Com palavras de satisfação, a professora P2 diz: "Se o magistério me fez sonhar com o fato de fazer a universidade e estudar, o curso de Pedagogia me deu aquela certeza de que queria atuar na educação". As

professoras demonstram o quanto são apaixonadas pela profissão, destacando que a formação inicial contribuiu para o comprometimento com a profissão docente.

O professor P5, ao ser questionado sobre a graduação, disse que queria fazer Educação Física, mas acabou passando em Física. "Eu prestei vestibular para Educação Física, não passei. Eu desejei porque eu era capoeirista, só que, na hora de prestar vestibular, eu prestei para Física. Então, eu sou professor de Física, de Matemática, de Química, e não de Educação Física". Na fala do professor, fazer o curso de Física deu-lhe a oportunidade de lecionar Matemática e Química, menos a disciplina de Educação Física, que ele queria.

As professoras contam como foi a continuidade dos seus estudos ao finalizarem a graduação: "Fiz uma especialização, na Universidade Federal, em Fundamentos da Educação ligada à Filosofia". (Professora P4). A professora P1, após um ano, resolveu fazer uma especialização:

Terminando a graduação, fiquei um ano sem saber se eu estudaria ou não. Enfim, eu queria continuar estudando, com uma dúvida danada, até que eu decidi que iria fazer um curso de especialização pela Universidade de Mato Grosso do Sul. Eram três polos: Aquidauana, Corumbá e Dourados; era Especialização em História da América Latina. Só para contrariar, eu preferi fazer em Corumbá, bem longe. (Professora P1)

Já a professora P2, depois de concluir a graduação, teve como maior preocupação entrar no sindicato, pois o via como espaço importante de luta e mudança de concepção de mundo:

Então, depois que eu saí da universidade, existia especialização, mas não era uma coisa forte, assim; a continuidade do estudo não era a coisa mais forte naquele momento. A preocupação maior era ir para o mercado de trabalho, era atuar no sindicato, era ganhar o sindicato, ganhar o sindicato e ganhar esta nova concepção que a gente achava que estava construindo. [...] Eu me formei em 1989. Eu não fiz nenhuma especialização. Teve uma especialização de História, que muitos colegas fizeram em Aquidauana, nem era em Campo Grande, mas eu não fui fazer. (Professora P2).

Fica evidente, na fala de P2, que continuar os estudos naquele momento não estava em primeiro lugar, pois o trabalho ocupava esse lugar. Muitos professores daquele período procuraram continuar seus estudos para suprir alguma necessidade em sua trajetória acadêmica, mas também para obter melhor salário e progredir no plano de carreira. A professora P6 disse: "Faço a especialização para entrar no estado, que tinha o tal do nível 5. Faço para entrar neste nível 5. Eu fiz Metodologia de Ensino. Era um curso vago em Pereira Barreto".

Nem todos os professores entrevistados terminaram a graduação e fizeram uma especialização. Teve professor que terminou a graduação, dedicou um tempo somente ao trabalho e depois voltou a estudar, entrando diretamente no mestrado. Outros, como a professora P6, continuaram nos estudos para subir de nível e melhorar a situação financeira. A formação continuada de professor implica decisões que muitas vezes não são estritamente pedagógicas. Os sujeitos têm diferentes identidades e são produzidos por diferentes contextos. Suas escolhas costumam ser sobrederminadas (Hall, 1997).

Muitos dos professores, como já foi enfatizado anteriormente, começaram a trabalhar muito cedo e não pararam de estudar, como, por exemplo, a professora P1, que fez especialização e já saiu com o projeto do mestrado quase pronto:

Quando eu saio do curso de especialização, já saio com o projeto do mestrado mais ou menos estruturado. Aí, eu escolhi três universidades para fazer o mestrado, que foram a UNESP, a UFSCar e a UFMS, daqui. Na verdade, assim, só cheguei a fazer na UFSCar porque eu passei e não fiz nas outras.

P1 é uma professora muito dedicada em tudo que decide fazer, tanto na questão da militância, quanto nos afazeres pedagógicos por onde transitou e transita. Essa dedicação, como a própria professora salientou, sempre houve também com a sua formação. Como ela contou, nem precisou fazer a seleção para o mestrado em outras instituições, pois passou na primeira em que fez.

Outros professores, ao falarem sobre o mestrado, disseram que a opção teve relação com ampliação da oferta de mestrados:

Em um dado momento, não sei bem como o mestrado aparece, mas eu acho que vai crescendo essa abertura dos mestrados, não me lembro bem em que turma que eu fui. Eu fiz em 1994, acho que era a segunda ou terceira turma. Estava ainda iniciando o mestrado na universidade [...]. (Professora P2).

A professora P4 conseguiu bolsa da Fundação Ford, o que possibilitou a realização do mestrado com dedicação exclusiva:

Tentei na PUC São Paulo, com a Fundação Carlos Chagas, a gente tinha bolsa da Fundação Ford. Aí, eu consegui bolsa na PUC São Paulo e fiz mestrado lá. [...] Tive a maior sorte para estudar, Simone. Eu entro no mestrado com a bolsa Ford Foundation. Tinha quase 1.500 pessoas concorrendo, e só 40 pessoas conseguiram. Eu estava no meio; foi muito difícil ganhar esta bolsa, era uma bolsa do Brasil inteiro. (Professora P4).

Ao falar sobre os critérios para ganhar a bolsa, a professora enfatizou que foram a militância e o desejo de continuar na academia. Conseguir fazer um curso de pós-graduação por ser contemplado com uma bolsa é a realidade de muitos que não têm condições financeiras para se manterem, mas desejam fazer mestrado e doutorado. Essa realidade torna-se mais evidente quando se trata de sujeitos negros, tendo em vista a realidade brasileira no que se refere a situações de exclusão e de negação da intelectualidade negra. O professor P3 relata:

Quando eu terminei a faculdade de Direito em 1987, fui para São Paulo fazer mestrado. Fiquei de 1988 até julho de 1990 fazendo mestrado. Fiz mestrado na PUC, fui bolsista da CAPES por um ano e meio. Voltei para cá em 1990. Comecei em julho de 1990 a dar aula na Universidade Católica e estou lá até hoje. Ano que vem, completo 30 anos de carteira assinada. (Professor P3).

Analisando a fala desse professor, observa-se que nunca parou de estudar. Terminou o ensino médio e foi direto para a graduação; antes de terminar a primeira graduação, em Filosofia, entrou no curso de Direito e logo já fez a seleção para o mestrado. Também teve a oportunidade de fazer o mestrado com bolsa CAPES. Após o término do mestrado, começou a lecionar. São oportunidades construídas com muita luta e dedicação. As oportunidades intelectuais para os sujeitos pertencentes à população negra sempre requerem uma dedicação maior aos estudos, pois, para se darem bem em uma sociedade racista, precisam “provar” sempre que são capazes.

A professora P6 descreve um pouco a sua entrada no mestrado, que não foi nada fácil, e lembra a interseccionalidade raça/classe e gênero:

Prestei seleção para o mestrado. Aí, teve a barreira da língua. Não era eliminatório, mas eu tive que prestar.... Então, uma pessoa que estava em terceiro lugar a partir da prova escrita e da entrevista, quando chegou a prova de língua, eu fui para o último lugar, de 18 lugares, a última vaga. Aí começou, você festeja no início e depois... Os desafios eram aqueles para uma mulher preta, pobre, recém-chegada à capital do estado, recém-chegada a esta instituição, UFMS.

Como se observa, a professora lembra como a colonialidade opera pela articulação da raça (negra), classe (pobre) e gênero (mulher), o que ela observou durante a entrada no mestrado. Entretanto, o sujeito negro não se dobra à colonialidade e dá continuidade aos seus estudos, subverte a condição histórica imposta, que difere em relação à do sujeito branco. Com luta e dedicação redobrada, alcança seus objetivos. Precisa superar as dificuldades impostas pelo racismo, articulado também com a questão de classe, que impossibilita, por exemplo, fazer um curso de inglês para fazer uma seleção que exige domínio da língua estrangeira. Como disse a professora, uma mulher negra e

pobre, vinda do interior do estado para fazer um mestrado, precisa ser forte para enfrentar os desafios.

Esse é um exemplo de persistência, resistência e luta do sujeito negro para ocupar espaços considerados de poder, que, na ótica da colonialidade, são espaços reservados para os brancos: “Por isso a importância de problematizarmos os modos eurocêntricos e norte-americanizados de construção do conhecimento científico, que nos são ensinados como possibilidades exclusivas pelas universidadescolas” (Dutra-Pereira; Lima; Tinôco, 2024, p. 87). O branco, diferentemente do sujeito negro, é visto como naturalmente capaz de ocupar esses espaços.

A professora P7 conta que ingressou no mestrado na Universidade Católica Dom Bosco:

Ingressei no Mestrado em educação na UCDB em 2002. Quando eu ingressei, fui para a Linha de Políticas porque a diversidade ainda não tinha na linha pessoas para discutir, mas fiz um recorte da política dos PCNs da Pluralidade Cultural, como é que estava sendo efetivada. Logo em seguida, a professora Adir Casaro aposentou-se da UFMS e foi contratada na UCDB. Então, migrei de Linha, porque também o professor que me orientava, o professor Fernando, teve um problema de saúde e voltou para a cidade dele.

Todos os professores entrevistados fizeram mestrado na área da educação, exceto P3 e P5. A presença maior de negros, sobretudo, no campo da educação e de formação de professores, nos faz acreditar que, apesar de o contexto atual impor dificuldades adicionais, a presença de mais professores negros vai forjar um currículo decolonial para a formação de professores.

Dando continuidade às falas dos professores entrevistados sobre os seus processos formativos, a professora P1 diz que: "Na volta para o doutorado [...] faço toda a minha formação novamente na UFSCar ". Essa professora deu continuidade aos estudos no mesmo Programa em que havia feito o mestrado e na mesma área de pesquisa.

A professora P2 revelou que também foi contemplada com uma bolsa da Fundação Ford. Como os critérios levavam em conta a raça, a militância e o perfil acadêmico, a professora preencheu todos os requisitos, podendo fazer seu doutorado com bolsa de dedicação exclusiva:

Já muito ligada neste processo de gestão, surgiu um programa que era um programa com bolsas. Era um programa internacional que tinha como perspectiva estimular um perfil específico de pessoas para os programas de pós-graduação. Quem era deste perfil que era financiado pela fundação Ford? Pessoas que tinham um perfil acadêmico, mas também um perfil ativista – era eu, não é? [risos]. (Professora P2).

Essa professora finalizou o mestrado e, no seu cotidiano de trabalho, ficou muito envolvida com as questões de gestão escolar e com a militância no Movimento Negro. Isso atendia ao perfil que a Fundação Ford requeria. O doutorado também representou uma caminhada de luta e de fortalecimento da militância:

Prestei em Minas e em São Paulo, na PUC e na USP. Passei na USP, fui para a USP. Terminei o doutorado em 2007. Fiquei em São Paulo até 2008, mas a universidade ainda não estava na minha lista. Fiz doutorado muito porque achava importante discutir, pensar e tal, me aprofundar, mas não era a carreira o que me mobilizava a fazer o doutorado. Era muito mais este contexto mesmo, político, um programa que tinha este perfil de estimular que ativistas fizessem uma pós-graduação. A maior parte dos meus colegas era do mestrado, e não do doutorado. Eu, neste grupo de bolsistas, estava fazendo doutorado. Eu não estava fazendo doutorado porque queria prestar um concurso, não. Estava fazendo doutorado porque eu tinha o perfil e porque eu passei. Achava que estudar era muito mais uma coisa de querer estudar do que pensar o que eu vou fazer com o doutorado, vou ser professora, vou ser pesquisadora. (Professora P2).

Com toda a experiência que já tinha, trabalhar na universidade ainda não estava em seus planos, e a decisão de fazer doutorado decorria da necessidade de discutir e pensar. Suas decisões estavam mais ligadas a questões políticas. Como tinha o perfil e foi contemplada com a bolsa, fez o doutorado na USP, onde foi selecionada. Embora a professora não tivesse em seus planos fazer o doutorado, nem atuar em uma universidade, hoje é pós-doutora e atua em cursos de graduação e no Programa de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado em Educação.

Novamente, percebe-se que a identidade é construída, é fruto dos diferentes contextos nos quais os sujeitos circulam. Nesse sentido, a “[...] valorização da africanidade que habita em cada um de nós e a criação de um ambiente sensível e afetivo para a promoção das aprendizagens têm sido um dos caminhos possíveis para aprendermos juntos” (Batista; Ribeiro; Cavalcanti, 2024, p. 104) e criarmos identidades fora da lógica da colonialidade.

Ao enfatizar o ingresso no doutorado, a professora P7, que fez mestrado na Universidade Católica Dom Bosco, diz que prestou seleção para o doutorado da Universidade Federal Fluminense. Sua proposta de pesquisa foi selecionada:

Fiz uma proposta no Edital Negra Educação e fui selecionada pela professora Iolanda de Oliveira, da Universidade Federal Fluminense. Como a minha proposta era educação superior, eu fiz voltada para a educação superior. [...] A gente faz a proposta do

Programa Universidade para Todos, é aprovada, e eu recebo uma bolsa da Fundação Ford para desenvolver a pesquisa e ter formação.

Mais um exemplo de professora negra que conseguiu dar continuidade aos seus estudos recebendo uma bolsa da Fundação Ford. Essa bolsa, a professora disse que contribuiu para desenvolver tanto a pesquisa quanto a sua formação.

### **Considerações finais**

Os processos formativos vivenciados pelos professores desencadearam caminhos pertinentes na luta contra a desigualdade racial e no acesso à universidade como professores, demarcado historicamente pela ausência de docentes negros(as).

A pesquisa mostrou que os processos formativos fortaleceram sua presença nos espaços que historicamente lutam contra a segregação dos afro-brasileiros, principalmente no Movimento Negro, vindo ao encontro de Oliveira (2010, p. 160), quando escreve: “A inserção de negros no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento faz parte da história das lutas sociais do movimento social negro na luta pela superação do racismo, em prol do direito à educação e ao conhecimento”.

Por fim, registra-se que o acesso à universidade de professores negros oportuniza a inserção de conteúdos negados nos currículos. Esses sujeitos levam e levarão, para o interior das universidades, seus conhecimentos construídos ao longo de suas histórias de vida.

### **Referências**

BATISTA, Patrícia Barros Soares; RIBEIRO, Bruna D’ Carlo Rodrigues Oliveira; CAVALCANTI, Ana Paula Campos. Docência, currículo e negritude: caminhos (re)existentes de afeto e dissidência na prática alfabetizadora. **Série-Estudos**, Campo Grande/MS, v. 29, n. 65, p. 95-114, 2024.

Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1936>. Acesso em: 30 abr. 2026.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic.; LIMA, Rafaela dos Santos; TINÔCO, Saimonton. Corpos que lutam... Corpos que existem... Corpos que se inscrevem e escrevem na diferença, na educação, na ciência, nas cartasplatôs e nos platôsantirracistas... **Série-Estudos**, Campo Grande/MS, v. 29, n. 65,

p. 71-94, 2024. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1906>.

Acesso em: 30 abr. 2026.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-33.

HALL, Stuart. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.

**Educação e Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514> Acesso em: 15 mai. 2026.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Ensino fundamental e as relações raciais: imagens e significados de professores sobre o negro. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Educação e relações raciais: Conceituação e historicidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. p. 217-238.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.).

**Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31- 83.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Histórias da África e dos Africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. 2010. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

*Autores:*

*Simone Ferreira Soares dos Santos*

*Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Diamantino, mestrado e doutorado em educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Bolsista CAPES.*

*E-mail: [simonne555@hotmail.com](mailto:simonne555@hotmail.com)*

*CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4828197499727481>*

*José Licínio Backes*

*Graduado em Filosofia, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pós-doutorado pela Universidade do Minho (UMINHO). Professor do quadro*

*permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Bolsista Produtividade do CNPq.*

*E-mail: [backes@ucdb.br](mailto:backes@ucdb.br)*

*CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9226900461088151>*

*ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9013-8537>*