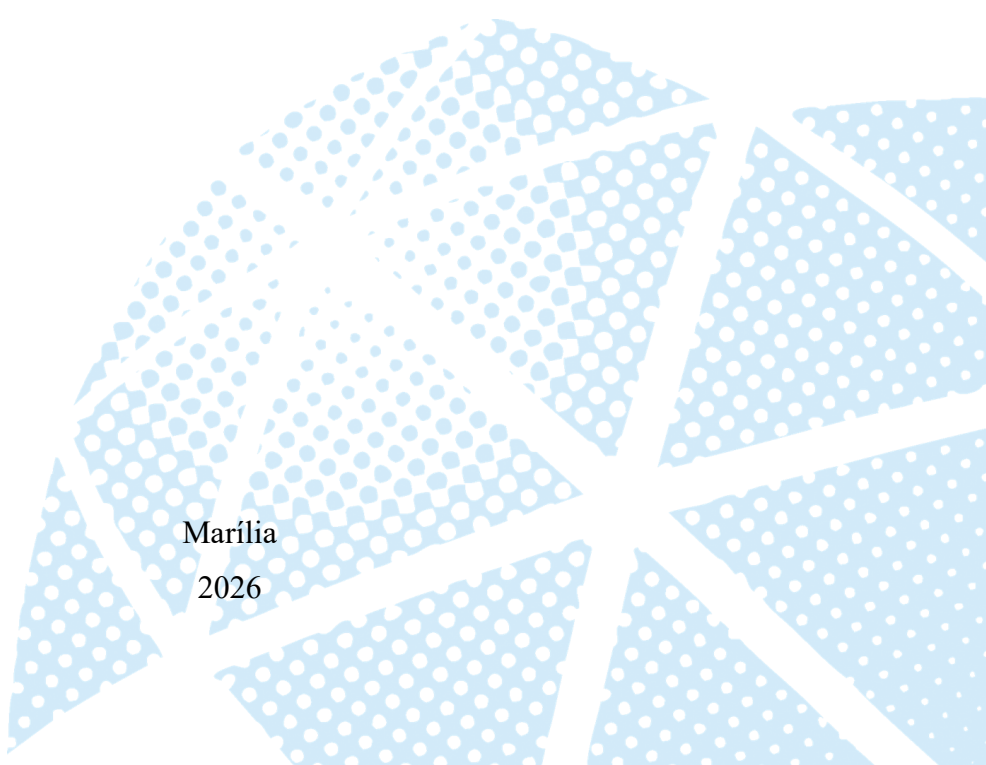


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

ELIJANE DOS SANTOS SILVA

**UMA HISTÓRIA DE VIDA E DA IDENTIDADE DOS SUPERVISORES DE ENSINO
NEGROS DA REDE ESTADUAL PAULISTA FRENTE AO CONTEXTO ESCOLAR,
A PARTIR DA LEI Nº 10.639/2003.**

Marília
2026



ELIJANE DOS SANTOS SILVA

**UMA HISTÓRIA DE VIDA E DA IDENTIDADE DOS SUPERVISORES DE ENSINO
NEGROS DA REDE ESTADUAL PAULISTA FRENTE AO CONTEXTO ESCOLAR,
A PARTIR DA LEI Nº 10.639/2003.**

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora, como parte dos requisitos do Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Educação

Linha: Filosofia e História da Educação

Orientador (a): Prof.^a Dra. Rosane Michelli de Castro

Marília

2026

S586h	Silva, Elijane Uma História de Vida e da Identidade dos Supervisores de Ensino Negros da Rede Estadual Paulista frente ao contexto escolar, a partir da Lei Nº 10.639/2003 / Elijane Silva. -- Marília, 2025 230 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Rosane Castro 1. Educação. 2. Supervisores escolares. 3. Racismo. 4. Identidade. I. Título.
-------	--

ELIJANE DOS SANTOS SILVA

**UMA HISTÓRIA DE VIDA E DA IDENTIDADE DOS SUPERVISORES DE ENSINO
NEGROS DA REDE ESTADUAL PAULISTA FRENTE AO CONTEXTO ESCOLAR,
A PARTIR DA LEI Nº 10.639/2003.**

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora, como parte dos requisitos do Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação.

Banca Examinadora

Orientadora Prof.^a Dr.^a Rosane Michelli de Castro

Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP Campus de Marília

Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP Campus de Marília

Prof.^a Dr.^a Luciana Aparecida de Araújo

Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP Campus de Marília

Prof.^a Dr.^a Edite Maria da Silva Faria

Universidade do Estado da Bahia - (MPEJA-UNEB)

Prof.^a Dr.^a Giza Guimarães Pereira Sales

Faculdade de Filosofia e Ciências - UNASP - Engenheiro Coelho - SP

Marília, 23 de setembro de 2025.

Dedico essa tese ao meu pai Antônio (*in memoriam*), à minha mãe Ignêz que é para mim o meu fio condutor de vida, e à extensão da minha vida, meu esposo Diego e às minhas vidinhas mais lindas Martin e Valentin. É por eles que caminho, para que no futuro não precisem lutar por serem negros.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Antônio (*in memorian*) e Ignez por me darem a vida e me fazerem acreditar que a cor da pele nada vale se não houver a dignidade e caráter.

Ao Diego, meu companheiro de vida, alguém que sonhou os meus sonhos e mesmo nas adversidades, voltou-se para mim em prol das minhas realizações que já não são minhas, mas nossas.

Aos meus negrinhos Martin e Valentin que vieram no início e ao final do doutorado me mostrando que a vida tem mais sentido com cheirinho de leite e homem aranha esparramado sobre os livros.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa HIDEA-BRASIL – História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil, pelas importantes experiências, parcerias e contribuições.

Ao grupo de Pesquisa GEPALÉ Unicamp, por me abrir os caminhos em relação a questão étnico racial e importantes colaborações no meu desenvolvimento, enquanto pesquisadora.

À minha orientadora Rosane Michelli de Castro que no decorrer do caminho foi mais que orientadora, foi uma amiga, foi mãe, foi irmã, mas acima de tudo foi humana.

À Gabriela Berbel (Gabi) que foi um presente recebido na escola em que sou diretora e que tão gentilmente colaborou na normalização desta pesquisa.

Aos supervisores de ensino que me fizeram acreditar na supervisão possível, A você Claudia Barbato o meu agradecimento.

Aos supervisores de ensino que me levaram a descrença, pois foi a minha descrença que me fez querer pesquisar sobre a supervisão negra da educação.

À Unesp, campus de Marília-SP, que há 20 anos de percurso acadêmico foi essencial no meu processo de formação educacional e demonstrou ser uma instituição de potência e de amabilidade.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, que foi essencial para minha manutenção em eventos, aquisição de livros, viagens e despesas diversas que a pesquisa requer.

À Secretaria de Educação do estado de São Paulo, pelas contribuições ao acesso a seus documentos e contatos com o segmento da supervisão de ensino para o desenvolvimento da pesquisa.



ser eu é difícil,
pois ser eu é como se fosse um abismo
ser eu é erupção,
ser eu é ser tantos,
ser eu é às vezes, pranto.
ser eu é sem cor,
ser eu é rancor
ser eu é amor.
ser eu é o desejo pela educação,
ser eu é ser combustão
ser eu às vezes, é sozinho,
ser eu às vezes é caminho,
ser eu às vezes é Celestino.
Eu, Eli Silva.

A você, professor, que abriu o meu caminho, ficou e que recentemente está do outro lado da ponte, eu aqui, expandindo horizontes.

Obrigada!

Celestino Alves da Silva Júnior.

*[...] E minha alma não para, não se aquieta, não
pousa...*

*Ela segue pairando no ar, construindo liberdade,
pois conservo minha altivez e dignidade, não me
alquebrei ante a senzala ou o pelourinho;
reefiz minha alma de resistência e
inconformismo, exercitando minha coragem nos
quilombos, e levantando sempre, a cada tombo.*

*Então eu volto a sorrir, a dançar e a cantar: eu
sou filha do raio do trovão, da luta, da floresta, o
calabouço não calou minha voz nem o grilhão
pode conter meu espírito de liberdade, que luta
por justiça, por reparação, por igualdade!*

*Eu sou, como tantas de nós: aquela negra ativa e
decidida, que escolheu lutar pela vida, minha e de
meus filhos, de meus descendentes, resgatando a
lembrança de meus pais, então eu canto mais alto
e grito contente: eu consegui quebrar todas as
correntes, louvando os orixás e honrando os
ancestrais!*

*Lina Efigênia Barnabé Cruz (In: Diásporas,
Diversidades, Deslocamentos, 2012)*

SILVA, Elijane dos Santos. **Uma História de Vida e da Identidade dos Supervisores de Ensino Negros da Rede Estadual Paulista frente ao contexto escolar, a partir da Lei Nº 10.639/2003**. 230f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Câmpus de Marília, Marília-SP, 2025

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa, da qual esta tese é decorrente, foi compreender os processos de formação da identidade negra com base nas experiências pessoais e trajetórias educacionais de supervisores(as) de ensino negros(as) que alcançaram um dos mais altos cargos de gestão no sistema educacional estadual a partir da vigência da Lei 10.639/2003. A questão norteadora foi a seguinte: como supervisores(as) de ensino negros(as) da rede estadual de ensino de São Paulo construíram suas identidades ao longo de suas trajetórias de vida, sob a influência de processos educacionais e experiências étnico-raciais? Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: investigar as formas como se desenvolveu o processo de construção da identidade negra entre esses(as) supervisores(as); analisar a constituição da autoimagem a partir das condições sociais e educacionais vivenciadas ao longo da trajetória profissional; identificar as inflexões ocorridas em suas histórias de vida que os levaram a reconhecer e afirmar seu pertencimento étnico-racial; e, por fim, examinar como a afirmação política de sua identidade negra se consolidou, contribuindo para a redefinição de suas experiências e o fortalecimento coletivo da população negra. A base teórica da pesquisa ancorou-se, sobretudo, nas contribuições de Norbert Elias, cujas categorias analíticas — como processo civilizatório, configurações sociais, interdependência e autoimagem — foram essenciais para a discussão das questões de identidade e pertencimento. Essa abordagem foi enriquecida pelas reflexões de Kabengele Munanga sobre identidade negra e relações étnico-raciais, bem como pelas concepções de Paulo Freire sobre educação como prática libertadora e ato político. Do ponto de vista metodológico, optou-se pela abordagem da história oral, com ênfase na história de vida, utilizando como ferramenta entrevistas narrativas com supervisores(as) de ensino negros(as) no Brasil. A hipótese norteadora das investigações, a qual foi confirmada ao final foi a de que, embora o arcabouço educacional historicamente excludente e eurocêntrico do Brasil apresenta sérias limitações para o enfrentamento efetivo da questão étnico-racial, o que compromete sua capacidade de contribuir para a construção afirmativa da identidade negra, há experiências que demonstram a potência da resistência individual e coletiva na produção de subjetividades negras críticas, politizadas e comprometidas com a transformação social, sobretudo no âmbito da gestão educacional, aspecto que sinaliza a importância e a necessidade de as pessoas negras resistirem em seus cargos/funções neste âmbito.

Palavras-chave: História da Educação. Supervisores/as de ensino. Racismo. Identidade.

ABSTRACT

The general objective of the research, from which this thesis arises, was to understand the processes of Black identity formation based on the personal experiences and educational trajectories of Black teaching supervisors who reached one of the highest management positions in the state education system following the enactment of Law 10.639/2003. The guiding question was: how did Black teaching supervisors in the São Paulo state education system construct their identities throughout their life trajectories, influenced by educational processes and ethnic-racial experiences? To this end, the following specific objectives were defined: to investigate the ways in which the process of Black identity construction developed among these supervisors; to analyze the formation of their self-image based on the social and educational conditions experienced throughout their professional careers; to identify the inflections that occurred in their life stories that led them to recognize and affirm their ethnic-racial belonging; and, finally, to examine how the political affirmation of their Black identity was consolidated, contributing to the redefinition of their experiences and the collective empowerment of the Black population. The theoretical basis of the research was anchored primarily in the contributions of Norbert Elias, whose analytical categories—such as the civilizing process, social configurations, interdependence, and self-image—were essential for discussing issues of identity and belonging. This approach was enriched by Kabengele Munanga's reflections on Black identity and ethno-racial relations, as well as Paulo Freire's conceptions of education as a liberating practice and political act. Methodologically, an oral history approach was chosen, with an emphasis on life stories, using narrative interviews with Black education supervisors in Brazil as a tool. The guiding hypothesis of the investigation, which was ultimately confirmed, was that, although Brazil's historically exclusionary and Eurocentric educational framework presents serious limitations for effectively addressing the ethno-racial issue, compromising its ability to contribute to the affirmative construction of Black identity, there are experiences that demonstrate the power of individual and collective resistance in the production of critical, politicized Black subjectivities committed to social transformation, especially in the context of educational management. This aspect highlights the importance and necessity of Black people resisting in their positions/roles in this field.

Keywords: History of Education. Educational Supervisors. Racism. Identity.

RESUMEN

El objetivo general de la investigación, de la cual surge esta tesis, fue comprender los procesos de formación de la identidad negra a partir de las experiencias personales y las trayectorias educativas de los supervisores docentes negros que alcanzaron los más altos cargos directivos del sistema educativo estatal tras la promulgación de la Ley 10.639/2003. La pregunta clave fue: ¿cómo construyeron sus identidades los supervisores docentes negros del sistema educativo estatal de São Paulo a lo largo de sus trayectorias vitales, influenciados por los procesos educativos y las experiencias étnico-raciales? Para ello, se definieron los siguientes objetivos específicos: investigar cómo se desarrolló el proceso de construcción de la identidad negra entre estos supervisores; analizar la formación de su autoimagen a partir de las condiciones sociales y educativas vividas a lo largo de sus carreras profesionales; identificar las inflexiones ocurridas en sus historias de vida que los llevaron a reconocer y afirmar su pertenencia étnico-racial; y, finalmente, examinar cómo se consolidó la afirmación política de su identidad negra, contribuyendo a la redefinición de sus experiencias y al empoderamiento colectivo de la población negra. La base teórica de la investigación se basó principalmente en las contribuciones de Norbert Elias, cuyas categorías analíticas —como el proceso civilizatorio, las configuraciones sociales, la interdependencia y la autoimagen— resultaron esenciales para abordar cuestiones de identidad y pertenencia. Este enfoque se enriqueció con las reflexiones de Kabengele Munanga sobre la identidad negra y las relaciones etnoraciales, así como con las concepciones de Paulo Freire sobre la educación como práctica liberadora y acto político. Metodológicamente, se optó por un enfoque de historia oral, con énfasis en relatos de vida, utilizando como herramienta entrevistas narrativas con supervisores educativos negros en Brasil. La hipótesis rectora de la investigación, que finalmente se confirmó, fue que, si bien el marco educativo históricamente excluyente y eurocéntrico de Brasil presenta serias limitaciones para abordar eficazmente la cuestión etnoracial, comprometiendo su capacidad de contribuir a la construcción afirmativa de la identidad negra, existen experiencias que demuestran el poder de la resistencia individual y colectiva en la producción de subjetividades negras críticas y politizadas, comprometidas con la transformación social, especialmente en el contexto de la gestión educativa. Este aspecto resalta la importancia y la necesidad de que las personas negras resistan desde sus posiciones/roles en este campo.

Palabras clave: Historia de la Educación. Supervisores Educativos. Racismo. Identidad.

RÉSUMÉ

L'objectif général de la recherche, à l'origine de cette thèse, était de comprendre les processus de formation de l'identité noire à partir des expériences personnelles et des parcours scolaires des enseignants-chefs noirs ayant accédé aux plus hautes fonctions de direction du système éducatif public après la promulgation de la loi 10.639/2003. La question centrale était : comment les enseignants-chefs noirs du système éducatif public de São Paulo ont-ils construit leur identité tout au long de leur parcours de vie, influencés par les processus éducatifs et les expériences ethnoraciales ? À cette fin, les objectifs spécifiques suivants ont été définis : étudier les modalités de construction de l'identité noire chez ces enseignants-chefs ; analyser la formation de leur image de soi à partir des conditions sociales et éducatives vécues tout au long de leur carrière professionnelle ; identifier les inflexions survenues dans leurs parcours de vie qui les ont conduits à reconnaître et à affirmer leur appartenance ethnoraciale ; et, enfin, examiner comment l'affirmation politique de leur identité noire s'est consolidée, contribuant à la redéfinition de leurs expériences et à l'autonomisation collective de la population noire. La base théorique de la recherche s'appuyait principalement sur les contributions de Norbert Elias, dont les catégories analytiques – telles que le processus de civilisation, les configurations sociales, l'interdépendance et l'image de soi – étaient essentielles pour aborder les questions d'identité et d'appartenance. Cette approche a été enrichie par les réflexions de Kabengele Munanga sur l'identité noire et les relations ethno-raciales, ainsi que par les conceptions de Paulo Freire sur l'éducation comme pratique libératrice et acte politique. Sur le plan méthodologique, une approche par l'histoire orale a été privilégiée, privilégiant les récits de vie et utilisant comme outil des entretiens narratifs avec des responsables de l'éducation noire au Brésil. L'hypothèse directrice de l'enquête, finalement confirmée, était que, bien que le cadre éducatif brésilien, historiquement exclusif et eurocentré, présente de sérieuses limites pour aborder efficacement la question ethno-raciale, compromettant sa capacité à contribuer à la construction affirmative de l'identité noire, certaines expériences démontrent le pouvoir de la résistance individuelle et collective dans la production de subjectivités noires critiques et politisées, engagées dans la transformation sociale, notamment dans le contexte de la gestion de l'éducation. Cet aspect souligne l'importance et la nécessité pour les Noirs de résister à leurs positions et rôles dans ce domaine.

Mots-clés : Histoire de l'éducation. Superviseurs pédagogiques. Racisme. Identité.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- SUPERVISORES(AS) NEGROS(AS) NAS RESPECTIVAS DIRETORIAS DE ENSINO DA REDE ESTADUAL PAULISTA.....	120
Quadro 2- NOMEAÇÃO DOS SUPERVISORES(AS) NEGROS(AS) NAS RESPECTIVAS DIRETORIAS DE ENSINO DA REDE ESTADUAL PAULISTA.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO	Associação brasileira de história oral
CDPOC	Centro de pesquisa e Documentação Histórica contemporânea do Brasil
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CGRH	Gestão de Recursos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EFAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos profissionais da educação Paulo Renato de Souza
HO	História Oral
HV	História de Vida
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autora aos três meses de idade	18
Figura 2 – Foto de abril de 1985, batizado religioso	47
Figura 3 – Sessão de fotos em junho de 1984	66
Figura 4 – Aniversário de 3 anos. No ano de 1987.	110
Figura 5 - Formatura do Ensino Fundamental II, ano de 1998. Extinta 8ª série. Oradora de turma	133
Figura 6 - Formatura do Ensino Médio.	160
Figura 7 – Qualificação de doutorado em abril de 2025	206

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	28
2 A POSITIVAÇÃO E RECONHECIMENTO DA TERMINOLOGIA NEGRO E PRETO.....	48
2.1 O cerne do uso ou desuso do termo.....	48
2.2 Terminologia, identidade e resistência: “Negro” e “Preto”.....	51
2.3 O negro e o preto na arte na literatura e na educação: além das nomenclaturas.	55
2.4 O termo negro na pesquisa: a motivação.....	63
3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA FRENTE A EDUCAÇÃO E O APORTE DAS CONFIGURAÇÕES SOCIAIS.....	67
3.1 As configurações e figurações sociais.....	69
3.2 Conhecendo os princípios da identidade negra	78
3.2.1 Da identidade individual para a identidade coletiva.....	82
3.2.2 As diferenças como base da identidade	85
3.2.3 Princípios da identidade Negra	88
3.3 A relação política entre a educação frente a interdependência individual e coletiva	96
3.3.1 A imagem de uma educação que se reflete nas relações	99
3.3.2 Panorama das incongruências relacionadas as interdependências presentes no contexto educacional.....	102
3.4 As possibilidades de superação das contradições.....	107
4 HISTORIANDO AS MEMÓRIAS: A TRAJETÓRIA REALIZADA	111
4.1 Encontro com a história oral.....	113
4.2 Frente a história oral de vida: a ciência do intrínseco	117
4.3 Memorando: a fala, a fonte da ciência.....	119
4.4 As fontes orais	122
4.5 Ressignificando as fontes	129

5 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA POR MEIO DAS NARRATIVAS DOS(AS) SUPERVISORES(AS) DE ENSINO	134
5.1 A Lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos no campo educacional	134
5.1.2 A Lei nº 10.639/2003 e a necessidade de se fazer vigente	139
5.2 As práticas de preconceito vivenciado pelos supervisores(as) de ensino negros(as) negras em sua formação.....	142
5.3 Atuação enquanto supervisor(a) de ensino	148
5.4 Olhar dos supervisores(as) de ensino negros(as) para a Lei 10. 639/2003.....	152
6 ATESTANDO A IDENTIDADE: PRAZER EU SOU NEGRO(A)	161
6.1 O individual <i>versus</i> o coletivo: a formação das vivências.....	164
6.1.1 Aprendizagens primárias: a vivência na família	169
6.1.2 A configuração social e suas interconexões	175
6.1.3 O silenciamento educacional: as indiferenças frente à identidade negra.....	185
(IN)CONCLUSÃO.....	207
O final que é início	212
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	225
APÊNDICE B – CARTA CONVITE AOS SUPERVISORES PARA PARTICIPAREM DA PESQUISA.	226
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	227
ANEXO A – EDITAL DO CONCURSO DE SUPERVISOR DE ENSINO (2018), ÚLTIMO CONCURSO DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA PROVIMENTO DESSES CARGOS	228
ANEXO B – LISTA DAS DIRETORIAS DE ENSINO DA REDE ESTADUAL PAULISTA	231

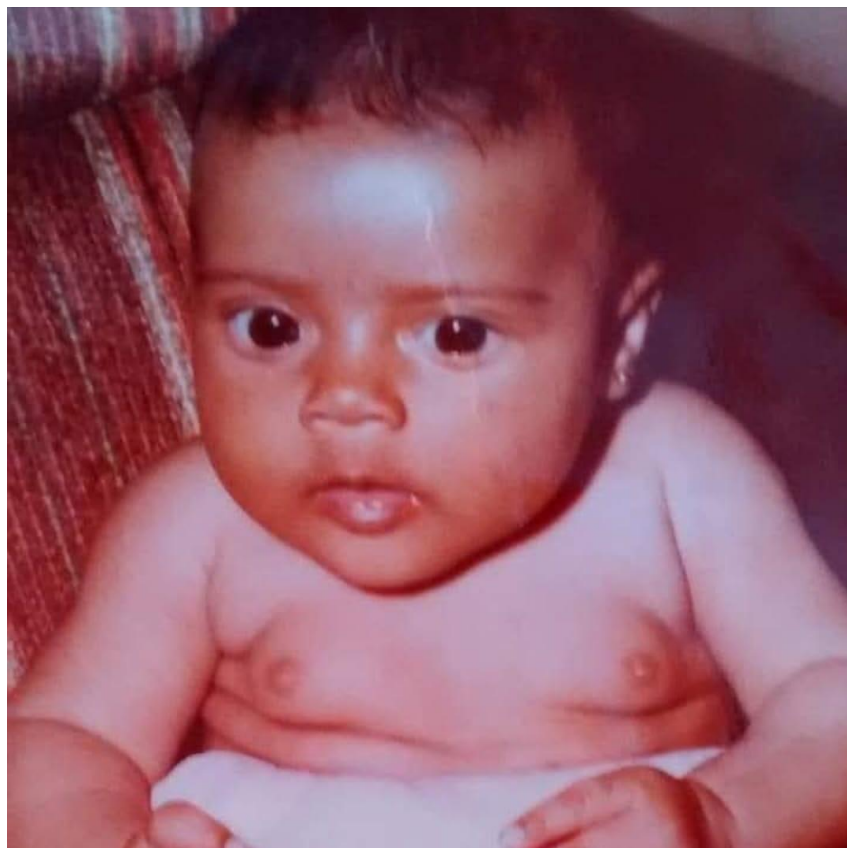


Figura 1 – Autora aos três meses de idade

Fonte: Imagem do arquivo pessoal da autora da tese.

E aqui nascia alguém que não se contentaria em ser mais um alguém,
Aqui nascia alguém que queria ter alegria de ser alguém à luz do dia,
Sem medo, sem restrições por ser da periferia.
Aqui nascia alguém, um alguém com coração, que queria romper o padrão, um alguém com emoção.
Um alguém que só queria fincar seus pés no chão.
Aqui nascia um alguém que queria romper, mas sem ter que correr, quando um branco aparecer.

Eu, Eli Silva.

APRESENTAÇÃO

A gente não nasce negro a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente a fora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo (Gonzalez, 1988)

Ao iniciar a presente pesquisa me pus a pensar se realmente a história oral (HO) poderia ser considerada ciência, um estudo sério; visto que estamos acostumados com a exatidão numérica ou com aquilo que não vem tão de dentro de nós. Ao que me parece, queremos fazer uma separação da ciência como se ela não fizesse parte do nosso eu, como se a ciência estivesse desvinculada do ser humano, ser gente.

Pois bem, iniciei a tese buscando estruturar de que forma as memórias dos supervisores de ensino poderiam refletir sobre a questão do(a) negro(a) na sociedade, apesar dessa colocação não ser a exata em que nos debruçamos, citamos aqui para contextualizar rapidamente o leque de informações que poderemos obter com a presente tese.

Acho justo que para desmistificar a presente pesquisa haja uma contextualização do lugar de fala da presente autora, pois valorizando e compreendendo o lugar de fala tudo se torna mais límpido, tudo se torna compreensível e ao mesmo tempo argumentativo, por que a ciência é isso: a não acomodação dos apontamentos, já se sabe algo, e desse algo sempre queremos saber outro algo; é o ciclo científico, é a ciência, é a estruturação e reestruturação daquilo que já existe, é o descobrimento do novo enfim a ciência é a vida e seus inúmeros desdobramentos.

A temática supervisão de ensino sempre fez parte do meu contexto educacional pois sempre quis ter um cargo de supervisora, que após me ver pesquisadora me fez pensar sobre o motivo pelo qual eu queria ser; acreditava eu, nas minhas fragilidades ou em meus pensamentos mais intrínsecos, que queria melhorar a educação, seria um ato de querer formar o outro para a educação de qualidade e todos os *slogans* que temos na sociedade; *slogans* esses que regem a truculenta e embranquecedora educação brasileira

Após as reflexões, o fato de querer ser supervisora estava mais inerente as minhas memórias e aos meus sofrimentos enquanto mulher negra, o fato de querer ocupar o espaço era uma forma de buscar me lapidar ou me invisibilizar, frente ao racismo que no contexto educativo vem de forma agressiva em tons de singeleza, propagando igualdade.

Vale ressaltar que o processo de silenciamento das memórias afro-brasileiras em nossa sociedade tem se constituído como um grande desafio tanto para as populações negras, quanto para as diferentes instâncias e instituições que se preocupam com as questões das desigualdades sociais impostas por tais condições. A esse grupo acoplam-se outros grupos sociais que foram

desprovidos dos benefícios sociais e culturais produzidos pela sociedade, a exemplo dos povos indígenas, povos das zonas rurais e do campo ou os pobres de um modo geral.

Assim sendo, escrevo a mim, menina negra lá da década de 1990, sobre quem é ela hoje em pleno ano de 2025.

Querida Elijane, sei que você vem de uma família de mãe branca, pai negro, de extratos socioeconômicos menos favorecidos, que não tiveram a oportunidade de acesso à Educação Básica, e muito menos à Educação Superior. A ausência da educação escolar na vida de seus pais resultou no esforço deles em te incentivar a estudar, a valorizar a educação e o conhecimento acadêmico. Eles acreditavam que o estudo lhe auxiliaria a enfrentar as dificuldades da vida, além dos preconceitos que vivenciavam desde sempre.

O ano de 1991 era para você, Elijane, algo novo, pois você saía da Educação Infantil e estava prestes a começar o Ensino Fundamental; o ano em que você finalmente usaria mochilas, já que isso era um sonho seu, ter uma mochila toda rosa de princesa. Mas esse sonho não se realizou, visto que seu pai, na simplicidade, comprou uma mochila do Batman. Foi um entrave para você, houve choro na hora de dormir, mas o mais importante era que você iria para a escola junto aos seus amigos.

Infelizmente, “Li”, como gosta que se refiram a você, o ano de 1991 foi de vivências de embates para conseguir estudar. Na cidadezinha em que morava, havia uma divisão entre as escolas públicas. A “escola de baixo” era indicada aos filhos dos mais pobres, dos menos favorecidos e, conseqüentemente, tinha um ensino “mais fraco”.

A “escola de cima” era a escola tida como boa, destinada aos filhos das famílias renomadas da cidade, e dos membros da Igreja Católica, os filhos dos ministros da eucaristia e catequistas. Tinham, portanto, a oportunidade de um ensino melhor.

Diante desse contexto, você “Li”, com seis anos de idade, iniciava sua luta junto a sua mãe para ter acesso à escola. E sua mãe trabalhava na colheita de café o dia todo para complementar a renda de seu pai. Foi quando em um dia a sua mãe deu o primeiro passo, para que a sua vontade e desejo de estudar fossem atendidos; perdeu um dia de trabalho e foi até a “escola de cima” reivindicar uma vaga para você que já havia sido classificada como “de baixo”, aos olhos dessa cidadezinha tão receptiva àqueles que não possuíam tanta melanina.

Após às infinitas reivindicações, sua mãe conseguiu fazer com que você estudasse na “escola de cima”, mas isso foi apenas o começo de uma luta árdua e diária pelo acesso ao conhecimento. Confesso a você pequena “Li” que, após 41 anos, contando-lhe essas histórias, meu coração fica pequeno, apertado, mas ao mesmo tempo esse coração bombeia sangue tão

forte que me fortalece para poder te contar ainda mais coisas sobre as suas pequenas vitórias de vida.

E durante a sua vivência nessa unidade escolar, quantas desqualificações fizeram você passar, quando aconteciam sumiços de lanches ou outro material. Sei que situações como essa a faziam acreditar que a escola não tinha valor e, o mais triste, que você não tinha valor, que era ninguém, que a faziam pensar que a escola não tinha valor.

Sua mãe sempre esteve presente para te defender. Ela dizia que ali era o seu lugar e que a cor da pele de uma pessoa não poderia definir seu fracasso ou sucesso no ensino, na escola pública. Essas atitudes de sua mãe querida, “Li”, te fizeram refletir que, apesar da ausência de estudo, sobretudo, apesar de sua mãe não ser plenamente alfabetizada, ousou dizer que sua sabedoria humana era mais valiosa, que o conhecimento dos livros.

Foram momentos difíceis nesta escola “de cima”, eu sei, mas, em 1994, você se deparou com uma professora, “Dona Elza”, cuja prática a despertou para o prazer em escrever sobre problemas, chacinas, enfim, você havia encontrado o gosto por contar e escrever fatos. E, também, sei que durante a noite em sua cama você pensava como podia existir uma professora assim, que não falava que era você quem roubava os lanches dos alunos, que você não poderia levar uma simples bolacha Hipopó, pois era coisa de branco demais.

Ainda neste ano, sei que você se achava o ser indesejável na “escola de cima”, mas então ocorre um concurso de redação e você ganha esse concurso entre todas as escolas que participavam. Acredito pequena “Li” que a sua vitória no concurso de redação cujo tema foi o falecimento do Ayrton Senna, fez com que gestores e professores, que até então desacreditavam de você, te valorizassem pelo seu empenho na escrita e por você mostrar que o negro também escreve com ideias próprias e não somente reprodução. O que mais me indignou, sonhadora “Li”, foi ter visto naquele momento, alguns dos mesmos gestores que a acusavam de furtos, que a discriminavam, devido à cor da sua pele, se emocionarem e se surpreenderem com sua redação, com você e a parabenizando.

Posso afirmar que vivenciar com você esta experiência na educação, me fez querer saber se o início da educação daqueles que estão nos lugares mais altos também foram dotados de invisibilidades e lutas. E isso também acredito que seja uma grande indagação sua “Li”, pois ocupar cargos de gestão na educação sempre foi algo que você pensava e por vezes almejava. Diante de todos os fatos ao escrever-te essa carta, explico a você que nós negros, sempre precisamos estar em evidências positivas, não podemos falhar nunca e isso faz com que muitas vezes silenciemos uma voz que a sociedade já calou.

A vida parece estar só começando, mas quantas coisas já foram vividas e um outro ponto que gostaria de falar com você minha pequena “Li”, é sobre o seu Ensino Fundamental! Nem eu acredito que você tenha passado por mais uma maré alta. Na verdade, você foi arrastada por essa avassaladora correnteza, no ano de 1996, no governo Mário Covas, quando houve a divisão das escolas por ciclos. Assim, o pessoal da “escola de baixo” subiu, mas a divisão foi mantida ao organizarem as novas classes. Quem não possuísse os nomes e sobrenomes mais relevantes da cidadezinha pacata e astuta, seria separado numa outra sala. Esse fato gerou em você, adolescente, muita revolta, raiva e desinteresse pelos estudos. E posso te dizer que eu em meus 41 anos ainda fico indignada com a vigência desses preconceitos sutis, mas avassaladores.

Sei que você se recorda deste período entre 1996 e 1998, quando estava lá, na “escola de cima”, mas, com os alunos “de baixo”, e, por mais que não concordasse com essa postura, eu também exercia o meu preconceito, ao não querer permanecer junto daqueles que eram taxados como “os que não darão certo”.

Em 1998, quando você ganhou um prêmio de formatura da 8ª série como aluna revelação, isso lhe encheu de orgulho e o seu pai, na sua simplicidade e sabedoria, tentava te felicitar, dizendo: “Eu te disse: Preto tem que ser mais que tudo minha “fia”, senão sofre”. E eu questionava ali, junto a você o porquê de tanta diferença, por que a escola que ensina o respeito não consegue respeitar e valorizar aqueles que são vistos socialmente como os de menor valor? Confesso que eram inúmeras as indagações.

O mais importante que eu queria te dizer hoje é que as indagações e indignações não se amenizam com o tempo, mas com o tempo você começa a compreender que o problema não está na pigmentação da pele, mas na formação da sociedade brasileira e na ausência de entendimento do pertencimento social de cada um que faz parte dessa frágil sociedade.

No ano de 1999 já no início do Ensino Médio, o seu pensamento antes ainda muito discreto sobre fazer parte do contexto educacional, começa a tomar formato, quando você participa do processo seletivo para o ingresso no extinto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM¹), na cidade de Marília SP e passa em primeiro lugar. Foi uma imensa felicidade. Seu pensamento nessa época já ultrapassava os limites da futura docência; você queria ser diretora de escola, supervisora de ensino, e que prazer poder te ouvir

¹ O CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) foi uma política pública educacional implementada no estado de São Paulo, no Brasil, entre 1988 e 2005, com o objetivo de oferecer uma formação profissional de qualidade e diferenciada para professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. O curso funcionava em período integral, exigia um exame e entrevista para ingresso, e oferecia bolsa de estudos. Sua extinção foi impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que passou a exigir formação em nível superior para os professores.

baixinho a sonhar com isso. Hoje vejo que, mesmo diante da sua timidez, você tem realizado todos os seus sonhos que no ano de 2000 pareciam inalcançáveis.

O que mais me chamava a atenção ao ouvir os seus mais íntimos desejos, pequenina, era o fato de saber que os cargos que almejava, no contexto educacional refletem o “poder”, a possibilidade de realizar algo que colaborasse com a formação e a valorização do discente, inclusive daqueles muitos que são vistos por poucos como “nada”. Era isso que regia o seu caminhar.

“Li”, o magistério foi um divisor de águas em sua vida, pois pôde compreender que, nos bastidores, aquilo tudo era uma escola e aquilo que sua mãe, mesmo sem estudos já acreditava, se fazia real diante dos meus olhos; a escola que educa é a mesma escola que te deixa à margem, e os tão desejados cargos, na verdade, eram formas de se manter no topo de poder e a necessidade de gestar para a melhoria não tinha lugar no processo. Nesse momento, me recordo o quão triste você ficou, pois se tem uma pessoa que pensava no mundo e na sociedade em que se vive esse alguém era e é você. Então cada entrave vivenciado para você é como se um degrau da escada desabasse. E como isso te afetava na caminhada! Mas, confesso que fico feliz em ver a sua perseverança, pois não é fácil caminhar, vendo todos ao seu redor acreditando que você não possui pernas suficientes.

Ao ouvir mais um de seus relatos, à época em que a voz imperativa docente dizia que aquela creche não era boa, pois tinha muito povo preto, doeu dentro de mim, doeu em você e doeu em nós. E, sem saber como se defender de forma civilizada, você simplesmente esbravejou, gritou, opinou, soltando todos os gritos que vinham guardados em seu peito pedindo liberdade, pedindo que a fadada Lei Áurea fosse realmente homologada.

Após a minha voz ecoar de sua voz, só consegui ouvir silêncio; o seu silêncio compreendi como uma forma de manutenção ao meio, ou seja, você precisaria calar para continuar; você precisou calar para tentar se livrar do estigma de que a mulher preta não sabe conversar, de que a mulher preta é muito raivosa e eu poderia citar outros tantos estigmas. Mas, confesso que ao relembrar do fato, também prefiro, neste momento, me silenciar e prosseguir nesta saudosa carta de tantos outros momentos que valem a pena ser lembrados. Silenciou querendo um dia florir e ressignificar esse chão árido que é a escola.

Após três anos no magistério, você já enxerga parte de seus sonhos tomando formas. Você passa no vestibular em uma universidade privada, no curso de Pedagogia, ficando como suplente na UNESP, e isso te atordoava todos os dias. E, de verdade, mesmo você tentando me explicar a sua não aceitação com o ensino privado, mesmo eu um pouco mais sábia e no seu íntimo, dizendo mesmo que baixinho que você poderia seguir, mas, talvez, tivesse que dobrar

uma esquina a mais do que a daqueles que tinham menor pigmentação de pele, você parecia cega e com vontade de ser a melhor pessoa em tudo, a melhor pessoa do mundo. Isso te adoeceu e, talvez, você não viveu a sua vida neste período. Mas na sua imaturidade, pequenina “Li”, você precisou viver para agradar o outro, você precisou desviver para entender que a sua vida está além do que uma mera aceitação social.

No ano de 2004, o seu caminhar te levou a prestar a prova de transferência externa para a UNESP e a ser aprovada em primeiro lugar. Aqui se iniciou a parte mais linda da sua história com o magistério. Foi nessa universidade que, desde o início, como bolsista PAE (atual BAAE²), que se edificava em você a vontade de escrever, de produzir, e de ter acesso ao conhecimento. “Li” te confesso que neste momento eu achava que eu não iria conseguir passar por tantos pensamentos com você, que mente sonhadora, que mente sadia, que mente comprometida! Obrigada por seus sonhos que, de certa forma, alicerçaram os meus sonhos e me fazem, neste momento, contar e refletir sobre as suas vivências e que se embutem com as minhas. É bom construir juntos aquilo que almejamos. Quando digo pequena “Li”, é uma forma de te encher de carinho, talvez tentar encher todas as lacunas que a vida te deixou, mas na verdade você é muito grande, em todos os sentidos.

Coloco-me a pensar em suas participações em vários grupos de pesquisa relacionados a diferentes temáticas, como gestão escolar, raça e igualdade, dentre outros. O seu primeiro trabalho nesta universidade que, como temática, não podia ser diferente, você abordou a concepção de diretoras de escola negras acerca do sistema de ensino estadual paulista.

Concomitante ao curso de Pedagogia, o seu trabalho como docente em uma rede municipal, apesar das dificuldades existentes, trazia-lhe um desejo incontrolável de colaborar para que a educação pudesse sempre melhorar.

No ano de 2005, eu sempre digo que foi uma de suas vitórias e que aqui bem no cantinho do meu coração acredito que tenha sido uma das melhores vitórias sua, visto que a sua vivência na “escola de cima” foi de certa forma de amargura; então mostrar que você conseguiu transformar fel em mel de fato é saboroso. Ao ser convidada por uma ex-professora da “escola de cima” para dar um depoimento sobre a superação de dificuldades para estudar e cursar uma universidade pública. Em um primeiro momento você pensou, minha querida, em falar abertamente e ainda com toda raiva que se escondia ainda dentro de você. Porém, fiquei satisfeita ao ver que em uma situação dessa, você se mostrou muito adulta e preferiu refletir de forma a fazer com que os outros que ali estavam também pudessem ver em você ou em sua

² Auxílio financeiro ao apoio discente para a permanência na universidade.

vivência, uma forma de também lutarem por aquilo que desejavam e se acaso alguém ali não tivesse ainda alguma coisa para chamar de sua; que a sua vivência também pudesse norteá-los. É nesse arcabouço que reflete e menciona aos alunos que todos nós podemos ser aquilo que queremos ser, e que sonhamos ser, independente do lugar em que estamos.

Em 2006, você se formou no curso de Pedagogia na UNESP-Marília e começou a saga dos processos seletivos para o mestrado. Era esse o seu sonho; prestou por diversas vezes, nunca reprovou nas provas específicas nem nas de proficiência, somente nas entrevistas. Isso te frustrou durante anos, pois, com interrupção de apenas 1 ano, de 2006 a 2014 você prestou em diversas universidades públicas, sem êxito nas entrevistas. E talvez aquela grande “Li” que mencionei, tenha, nesta época, se tornado tão minúscula que todos os estigmas que estavam guardados e arquivados conseguiram surgir novamente, tornando-lhe uma pessoa, ou melhor dizendo, um ser menor do que um grão de areia.

Neste momento, ainda bem que você, minha pequenina, me ouviu, eu estava longe, mas estava presente bem em seu íntimo, e essa minha voz somente foi permitida porque o seu acreditar ainda era maior do que desistir.

Em 2014, mais um de seus sonhos se realiza você passa no processo seletivo da FCT-UNESP de Presidente Prudente e, em 2015, ingressa nesse sonho em realizar o mestrado. Isso significou o início de uma realização que não consigo descrever em palavras, pois você, “Li”, estava tão eufórica que nem os meus gritos internos foram capazes de conter a sua euforia misturada com felicidade.

Tal felicidade não foi duradoura, infelizmente “Li”, terei que te lembrar de um assunto que você me pedia para apagar de sua vida, que foram os entraves relacionado a cursar o mestrado e trabalhar como professora em duas redes de ensino, uma municipal e a outra estadual, na cidade de Marília-SP. A escola pública, com a qual tanto sonhava em colaborar para sua melhoria, não compreendia o fato de ter um docente, às vezes, ausente, que buscava incessantemente conhecimentos em prol de sua formação, o que, de modo geral, repercutia para sua atuação na própria instituição.

A instituição escolar que te esmagara, enquanto discente, lhe esmagava agora como docente e lhe fazia crer que estudar realmente não valia de nada. Muitas unidades escolares e sistemas de ensino não reconhecem a importância da formação docente. Às vezes até dificulta esse processo formativo.

A sua dificuldade em articular a profissão e estudo na Pós-Graduação, foi extremamente exaustiva; quantos cochilos no carro na pista, indo para a universidade, quantas vezes carro no acostamento e você dormindo um sono não “descansador”, mas um sono cheio de pesadelos

daqueles que lhe obrigavam a cumprir todas as demandas para que você continuasse a ser a melhor sempre. Não que você se preocupasse com a opinião dos outros, mas ser a melhor estava ligado a ser e a melhor para você mesma. Entender as suas ações me deixava feliz, pois eu via o quanto você se constituía como pessoa, como cidadã, como humana.

Vivenciar situações difíceis, junto aos seus superiores, tanto na rede municipal como na estadual, e até mesmo na universidade, visto que não há possibilidades de auxiliar professores que desejam estudar e adquirir conhecimentos, te fazia titubear, mas também te fazia resistir e existir. O seu desabrochar aos meus olhos longínquos era encantador.

Posso dizer, até aqui, que a vontade de desistir estava imperando sobre você, e os conceitos da “escola de cima” se faziam vigentes no mundo dos sonhos da Pós-Graduação, pois, nesse contexto, também se deparou com as “escolas de cima” que pesavam sobre seus ombros, enfraquecendo-a.

Passados três anos e lá estava você minha ex-pequena, agora gigante se aventurando no mundo acadêmico, agora ingressando no doutorado em educação na UNESP – Marília. A sua felicidade era plena, pois sentia que ali era a sua casa, onde sempre quis florescer enquanto humana, e reflorescer, enquanto pesquisadora.

Ao ingressar, lá estava você, pensando e fazendo valer da temática a respeito da gestão escolar da rede estadual de ensino. Primeiramente queria estudar acerca da direção da escola da rede pública paulista, mas dentro de você era latente o desejo em continuar pesquisando acerca da supervisão pública estadual paulista, juntamente a um assunto que vinha lhe movendo nos últimos anos; o racismo no ambiente escolar.

Acho que não preciso refletir aqui com você, minha gigante. A motivação real em estudar a supervisão são vivências supervisoras que talvez você quisesse compreender se são inerentes ao cargo ou inerentes a pessoas e assim você segue com novas descobertas, novos conhecimentos e novos enfrentamentos.

Aqui me despeço de você minha menina mulher e te digo que sou feliz por tê-la em mim, por me ensinar desde pequena que é preciso viver e reviver diariamente. A você, os dizeres de Tiago de Mello, poeta amazonense (1996):

Para bem criar o passarinho

É bom ter asas na alma

Imensa inveja de voos e

Viver leve com as penas.

Isso se consegue descobrindo a alegria de possuir um céu

aberto como casa e ter como

Caminho a distância da nascente ao crepúsculo sempre.

Termino aqui, deixando livre o caminho para que surjam novas vivências, novas experiências e novos enfrentamentos, pois costumo pensar que são nos seus enfrentamentos que florescimentos surgem. Até mais, até já minha menina e ouça sempre esse eu que está aí dentro de você e que hoje, mais velha consegue compreender tudo o que presenciou junto a ti. Obrigada por crescer comigo.

Assinado: Eu

1 INTRODUÇÃO

Pelo meu percurso pregresso de discente e docente em escola pública, a partir das memórias aqui citadas que constituem minha trajetória pessoal e intelectual que inicio este texto de tese, com o questionamento norteador da tese de doutorado desenvolvida, a saber: foi compreender os processos de formação da identidade negra com base nas experiências pessoais e trajetórias educacionais de supervisores de ensino negros que alcançaram um dos mais altos cargos de gestão no sistema educacional estadual a partir da vigência da Lei 10.639/2003.

O desejo em desenvolver uma pesquisa ligada a supervisão de ensino, frente ao racismo estrutural e que após o crescimento mediante leituras, participação em eventos, as ideias tomaram forma, voltou-se para as memórias dos supervisores por meio da HO de vida, abrangendo o contexto de sua formação frente ao racismo implícito na sociedade.

O caminhar foi muito difícil, visto que a temática é escassa. Em um prévio estudo realizado por nós para compreensão do tema, percebemos a inexistência de trabalhos que abranjam supervisores de ensino da rede estadual ou outra rede, frente ao racismo estrutural. A dificuldade também ocorreu ao adentrarmos ao universo supervisor, visto que, mediante a política educacional vigente, esse é um ambiente onde a voz deve permanecer intrínseca.

É de suma importância apresentar aqui elementos históricos e educacionais do supervisor de ensino da rede pública estadual paulista.

A figura do Supervisor de Ensino da rede estadual paulista constitui um dos elementos centrais na engrenagem administrativa e pedagógica da educação pública, configurando-se como um cargo que, desde sua criação, expressa as tensões históricas entre o controle estatal e a busca por práticas educativas emancipadoras.

Inicialmente concebido sob uma perspectiva burocrática e centralizadora, o(a) supervisor(a) desempenhava, predominantemente, funções de fiscalização, traduzindo-se em elo institucional entre a Secretaria da Educação e as unidades escolares. Essa dimensão, como observa Silva Júnior (1984), situava-se em um paradigma de gestão verticalizada, em que a supervisão era identificada quase exclusivamente à lógica do controle normativo e da verificação do cumprimento de metas e diretrizes estatais.

Com a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (LDBEN), a função passa por um processo de resignificação teórica e prática. Libâneo (2001), destaca que a supervisão deixa de ser compreendida como mera instância fiscalizadora para assumir uma dimensão formativa e pedagógica, contribuindo para o fortalecimento do projeto educativo da escola pública. Nesse

sentido, o(a) supervisor(a) passa a ser concebido como articulador de processos de reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico, impulsionando práticas de gestão democrática e favorecendo a integração entre currículo, comunidade escolar e políticas públicas educacionais.

Autores como Vasconcellos (2002) e Paro (2000) reforçam que a atuação do Supervisor não pode se restringir a uma lógica de gerenciamento técnico-administrativo, mas deve alinhar-se à perspectiva de construção de uma escola que se configure como espaço de cidadania, crítica social e transformação.

Ao assumir essa dimensão, o Supervisor contribui para a concretização de uma gestão participativa, estimulando a escuta e o diálogo entre professores, discentes, famílias e demais atores da comunidade escolar. Já Gadotti (2000), ao discutir a educação como prática social transformadora, ressalta que a supervisão contemporânea precisa estar voltada para a efetivação de uma educação crítica e democrática, conectada às demandas de justiça social e equidade racial, de modo que o Supervisor se torne agente ativo na mediação entre a formulação de políticas e a realidade concreta das escolas.

Em diálogo com essa perspectiva, Silva Júnior (1996) enfatiza que a função supervisora deve superar sua herança burocrática e consolidar-se como instância promotora de formação continuada e de inovação pedagógica.

Nesse sentido, o Supervisor não apenas monitora, mas também orienta, acompanha e fomenta práticas educativas que reconheçam a diversidade cultural, enfrentem desigualdades estruturais e incorporem os princípios de inclusão social no cotidiano escolar.

Assim, a supervisão, nos marcos da contemporaneidade, assume um papel estratégico ao articular dimensões administrativas e pedagógicas, contribuindo para a consolidação de um sistema educacional mais democrático e atento às complexidades sociais que atravessam o espaço escolar.

Dessa forma, a trajetória do Supervisor de Ensino paulista pode ser compreendida como um movimento histórico-dialético: de executor de políticas centralizadas e fiscalizadoras a mediador de processos formativos e emancipatórios. À luz das contribuições de Libâneo (2001), Vasconcellos (2002), Gadotti (2000), Paro (2000) e Silva Júnior (1984;1996), evidencia-se que sua função, hoje, não se esgota na manutenção do aparato estatal, mas amplia-se para a construção de uma escola pública crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social, reafirmando sua relevância no horizonte da educação brasileira contemporânea.

A presente tese é decorrente da pesquisa de doutorado desenvolvida com o objetivo geral de compreender os processos de formação da identidade negra com base nas experiências

peçoais e trajetórias educacionais de supervisores de ensino negros que alcançaram um dos mais altos cargos de gestão no sistema educacional estadual a partir da vigência da Lei 10.639/2003.

A Lei 10.639/2003 representa um marco histórico e epistemológico no campo da educação brasileira, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Tal legislação, ao emergir como conquista das lutas do Movimento Negro, não se limita a um dispositivo normativo, mas configura-se como instrumento político-pedagógico de enfrentamento ao racismo estrutural e à invisibilização das matrizes africanas na constituição da sociedade nacional.

A Lei nº 10.639/2003 deve ser compreendida como um dispositivo de justiça cognitiva, orientado à valorização das epistemologias negras, ao fortalecimento da identidade de estudantes afrodescendentes e à construção de práticas educativas fundadas na equidade e no reconhecimento da pluralidade cultural do país.

Nesse sentido, a hipótese norteadora das investigações foi a de que o arcabouço educacional historicamente excludente e eurocêntrico do Brasil apresenta sérias limitações para o enfrentamento efetivo da questão étnico-racial, comprometendo sua capacidade de contribuir para a construção afirmativa da identidade negra, porém passível de enfrentamentos, sobretudo pela educação.

A tese, portanto, tem como foco principal a influência da educação – especialmente a escolarização formal e a formação acadêmica – nesse percurso de construção da identidade, e pertencimento e afirmação étnico-racial foram incorporados às suas subjetividades e práticas sociais e educativas.

A partir dessa indagação central, emergem outras questões que complexificam e aprofundam o objeto de estudo, a saber:

Quais memórias relacionadas às configurações sociais, familiares e educacionais são evocadas pelos(as) supervisores(as) de ensino da rede estadual paulista que contribuíram para a construção de suas identidades étnico-raciais?

Que experiências, tensões e afetos foram vivenciados no contexto de uma configuração educacional historicamente excludente, e como essas vivências impactaram sua trajetória formativa?

De que forma a autoimagem desses(as) supervisores(as) foi sendo edificada diante das interações sociais marcadas pela racialização?

Em que medida a concepção política de sua identidade negra foi consolidada e, por consequência, contribui para a ressignificação e o fortalecimento da vida das pessoas negras?

Essas reflexões foram o nosso eixo condutor para a presente tese intitulada: Uma história de vida e da identidade dos supervisores de ensino negros da rede estadual paulista frente ao contexto escolar.

Ainda, foram objetivos específicos da pesquisa:

a) Identificar os elementos edificadores do processo de construção da identidade dos supervisores(as) negros(as) de ensino;

b) Compreender acerca da afirmação da autoimagem dos supervisores(as) pautando-se nas condições e relações sociais, familiares e educacionais presentes em suas trajetórias de vida;

c) Investigar as ressignificações ocorridas ao longo de suas vivências que culminaram na conscientização e reconhecimento de seu pertencimento ao ser supervisor de ensino negro.

d) Examinar como a concepção política de sua identidade negra foi edificada e de que maneira contribui para o fortalecimento e ressignificação da experiência coletiva do povo negro.

Essas questões e objetivos refletem demandas existenciais e epistêmicas inscritas em minha própria História de Vida (HV), que se manifestam, inicialmente, por meio da observação e análise crítica das relações de interdependência social – compreendidas como uma rede relacional que evidencia a necessidade mútua entre os sujeitos na constituição da sociedade.

Essas experiências foram marcadas, por um lado, por episódios de preconceito e discriminação racial; por outro, por momentos de admiração e inspiração suscitados pela presença de pessoas negras que, ao se reconhecerem criticamente, expressavam orgulho de seu pertencimento étnico-racial.

Neste contexto, adoto o conceito de autoimagem a partir da perspectiva eliasiana, compreendendo-o como a forma que os sujeitos se percebem no mundo social, nas estruturas de pertencimento e na constituição de suas identidades. No caso da presente tese, a autoimagem refere-se ao modo como os supervisores(as) de ensino negros(as), ao afirmarem criticamente sua identidade, reconhecem-se enquanto sujeitos históricos, étnico-raciais, que possuem uma herança cultural afro-brasileira, e sentem orgulho de sua trajetória, cor, ancestralidade e cultura.

Esta tese, portanto, é também permeada por minha própria identificação com o objeto de estudo. Compartilho, ao longo do texto, fragmentos de memórias pessoais – por vezes desconexas, mas profundamente significativas – que mostram os caminhos que me conduziram à edificação desta tese e que justificam os questionamentos e motivações que a fundamentam.

A partir dessa imersão e comprometimento com o campo investigativo, assumo uma perspectiva inspirada no pensamento de Freire (1987), compreendendo a educação como uma prática política que rejeita qualquer pretensão de neutralidade.

É sob esta perspectiva freireana que posiciono meu engajamento epistemológico e ético com a tese aqui apresentada, compreendendo que o processo educativo deve estar voltado à emancipação dos sujeitos e à transformação das estruturas de opressão que marcam historicamente a sociedade brasileira.

No decorrer de minha trajetória profissional no campo educacional, especialmente no que tange ao currículo efetivamente experienciado nas instituições escolares, constatei, de forma reiterada, aquilo que numerosos pesquisadores(as) tais como Reis (2017) e Roesch (2001) de distintas regiões do Brasil já vinham denunciando por meio de suas investigações acadêmicas: o sistema educacional vigente, em sua estrutura tradicional, negligencia de modo sistemático a inclusão da história, da cultura e das experiências da população negra. Este mesmo sistema também negligencia a ocupação da pessoa negra em cargos de destaques e cargos de gestão. Essa omissão curricular, longe de ser aleatória, está inserida em um projeto histórico de silenciamento e marginalização.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco jurídico fundamental para a reversão desse quadro, ao tornar obrigatória a inserção dos conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica – tanto em instituições públicas quanto privadas. Contudo, a efetivação dessa legislação tem se dado de forma tímida e, muitas vezes, superficial, limitando-se a abordagens pontuais e descontextualizadas.

Acreditamos que somente a promulgação de leis não geram impactos em determinadas situações, mas essa promulgação seria o começo para um refortalecimento da resistência negra, visto que não se pode cobrar aquilo que a educação não faz, não se pode cobrar da sociedade, pois ainda vive arraigada no colonialismo europeu, apenas com discussões, lutas e reconhecimento negro é que se trará novos caminhos para as ocupações e pertencimentos.

No atual cenário, aceitar que há um(a) supervisor(a) de ensino negro(a) o(a) qual irá acompanhar o desenvolvimento pedagógico, acompanhará as formações e conduzirá a gestão e professores é veladamente inaceitável em nosso país de todos.

Durante minha vivência como estudante e, posteriormente, como docente, pude observar que as raras iniciativas escolares voltadas às questões étnico-raciais ocorriam, majoritariamente, em ocasiões esparsas, como nas chamadas “comemorações” do 13 de maio, frequentemente marcadas por uma abordagem acrítica e desinformada sobre o processo de

abolição da escravidão, suas causas estruturais e implicações históricas. De modo semelhante, a Semana da Consciência Negra, celebrada em novembro, muitas vezes reduz-se à exibição folclorizada de aspectos culturais da população negra, esvaziando seu potencial político e formativo.

Tais práticas revelam a carência de embasamento teórico-metodológico das escolas no trato das questões étnico-raciais, bem como a ausência de uma formação crítica por parte dos profissionais da educação. Esses docentes, em muitos casos, são produtos de uma sociedade que historicamente negou o protagonismo da população negra, naturalizando um discurso de miscigenação idealizada e promovendo uma suposta "democracia racial" que escamoteia as profundas desigualdades raciais presentes no país.

O mito da mestiçagem, amplamente difundido por uma perspectiva socioantropológica³ conservadora, serve, assim, como mecanismo ideológico de apagamento da memória e da contribuição negra na formação da nação.

À medida que reflito sobre minha trajetória pessoal e acadêmica, torna-se evidente a face excludente e omissiva do processo educacional brasileiro, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento e à valorização da diversidade étnico-racial. Tal exclusão manifesta-se, de forma contundente, nas dificuldades enfrentadas pela população negra – especialmente aquelas pessoas identificadas como pretas e pardas, conforme a classificação do IBGE – no acesso, na permanência e no êxito no ambiente escolar, desde a educação infantil até os níveis mais elevados da formação acadêmica, e aqui em específico na ocupação de cargos centrais de gestão escolar.

O ingresso em cargos elevados de gestão da educação, ainda se configuram como um percurso marcado por inúmeros entraves estruturais, sociais e simbólicos que restringem severamente a presença de pessoas negras nesses espaços. Visto que desde a promulgação da lei que prevê as cotas para concursos, o estado de São Paulo, na figura da Secretaria Estadual de Educação não prevê o atendimento as cotas (Anexo A - Edital de concurso de Supervisão de Ensino do estado de São Paulo 2018/2019). Essa exclusão torna-se ainda mais gritante quando se observa a sub-representação de pessoas negras autodeclaradas, evidenciando que, para muitos(as), esse caminho não apenas é difícil de trilhar, como sequer é concebido como uma possibilidade.

³ A perspectiva socioantropológica é uma forma de abordar e analisar a realidade que enfatiza a interdependência entre os aspectos sociais e culturais, buscando compreender como as interações e as construções culturais moldam as sociedades humanas. Essa abordagem valoriza a análise crítica e o reconhecimento das diferenças culturais.

Segundo dados oficiais divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com base no Censo Demográfico de 2022, observou-se um crescimento expressivo na proporção de brasileiros que se autodeclaram pretos. O levantamento apontou que aproximadamente 20,6 milhões de pessoas assumiram tal autodeclaração, o que equivale a 10,2 % da população nacional. Este dado revela um aumento significativo de 42,3 % em comparação com o recenseamento de 2010, quando esse percentual correspondia a 7,6 %. Tal variação não se deve exclusivamente à dinâmica demográfica, mas também ao fortalecimento identitário e à ressignificação da negritude no imaginário social brasileiro.

Adicionalmente, os indivíduos que se identificam como pardos — cuja categoria é oficialmente reconhecida pelo IBGE e amplamente discutida nos debates sobre raça no Brasil — correspondem a 45,3 % da população, perfazendo um contingente estimado de 92,1 milhões de brasileiros. Pela primeira vez desde 1991, os pardos constituem o maior grupo autodeclarado individualmente, superando os brancos em termos proporcionais.

Ao se considerar conjuntamente as categorias de pretos e pardos, conforme a metodologia adotada por diversos estudos acadêmicos e políticas públicas que compreendem ambos os grupos sob a designação de "população negra", chega-se a um percentual aproximado de 55,5 % da população brasileira que se autodeclara negra. Este dado reafirma o caráter estruturalmente diverso da sociedade brasileira e aponta para a centralidade das questões étnico-raciais na formulação de políticas inclusivas.

Cabe destacar que o crescimento na autodeclaração como "preto" reflete, em parte, a intensificação de processos de afirmação identitária impulsionados por transformações socioculturais ocorridas nas últimas décadas. A ampliação do debate público sobre raça, o fortalecimento dos movimentos negros, a presença crescente de representações positivas da negritude nos meios de comunicação e a implementação de políticas afirmativas — como a Lei de Cotas de 2012 — contribuíram significativamente para uma maior consciência racial entre os cidadãos “afrodescendentes”.

Assim, o dado numérico revela não apenas uma contagem populacional, mas um fenômeno social mais profundo: o reconhecimento e a valorização da identidade negra no Brasil contemporâneo. Esse crescimento na autodeclaração como preta ou parda pode ser compreendido, em parte, como indício do fortalecimento de uma autoimagem crítica e afirmativa por parte das pessoas negras no Brasil. Trata-se de um movimento subjetivo e político que denota uma crescente consciência étnico-racial, possivelmente catalisada pelo

impacto das políticas públicas de ação afirmativa, bem como pelas iniciativas institucionais voltadas à promoção da igualdade racial e à valorização da cultura e da identidade negra.

A emergência dessa autoidentificação revela um deslocamento do olhar sobre si, antes permeado por estigmas históricos, para uma perspectiva de orgulho, resistência e reapropriação simbólica de pertencimento, mesmo ainda sendo invisibilizados pela “supremacia de contos brancos brasileiros”.

Entretanto, embora a população negra constitua a maioria demográfica no território brasileiro, os indicadores sociais – nas áreas da educação, saúde, emprego, renda e segurança – continuam a revelar um panorama de desigualdade estrutural e sistêmica, que afeta de forma contundente a vida dessa população. Tal contradição expõe o abismo entre o reconhecimento quantitativo e a efetiva equidade de condições.

Inclusive em relação a ascensão do(a) negro(a) em cargos de gerência e supervisão de acordo com o IBGE (2022) menos de 20% da população negra brasileira ocupa tais cargos, acreditamos que isso esteja estritamente ligado ao enraizamento europeu que perdura ainda no Brasil, fazendo o povo crer numa branquitude inexistente e a não aceitação de sua origem que é fadada a miscigenação dos povos que aqui habitavam; negros e indígenas.

Assim sendo, no campo educacional, essa desigualdade torna-se particularmente gritante. Como explicar a persistente disparidade de acesso, permanência e sucesso educacional entre pessoas brancas e negras em um país onde a maioria da população se autodeclara negra; como compreender e aceitar a não presença do(a) negro(a) em cargos de destaque na gestão educacional?

Estaríamos, de fato, diante de um cenário de negação do direito à educação plena e de qualidade a amplos segmentos da população negra? Embora seja possível que, em determinados contextos, o desinteresse escolar esteja presente como fator individual, impõe-se a necessidade de refletir criticamente sobre as estruturas e dinâmicas institucionais que produzem e reproduzem obstáculos à permanência e ao êxito educacional e ascensão profissional.

Desse modo, cabe indagar: não seria esse alegado desinteresse, por vezes atribuído às pessoas negras, um efeito direto das múltiplas barreiras – materiais, simbólicas e emocionais – impostas a elas ao longo de sua trajetória educacional?

Dificuldades como o racismo institucional, a ausência de representatividade no currículo, a falta de apoio pedagógico sensível às questões raciais e a violência simbólica exercida no cotidiano escolar contribuem para a desmotivação e o afastamento,

desnaturalizando, portanto, a ideia de que o fracasso escolar negro seja um fenômeno individual ou culturalmente determinado.

A continuidade desta análise, demanda, portanto, uma abordagem interseccional e crítica que aponte as raízes históricas e sociais da exclusão educacional da população negra no Brasil, articulando dados quantitativos e experiências subjetivas, de forma a iluminar os desafios e as potências do processo de construção da identidade negra em articulação com o direito à educação.

Diversas instituições de pesquisa de renome nacional, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), bem como documentos técnicos e estatísticos relevantes – a exemplo da Síntese dos Indicadores Sociais (SIS), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009–2010) – têm sistematicamente evidenciado, por meio de dados empíricos e análises críticas, a ineficiência do sistema educacional brasileiro em promover equidade no atendimento à população negra. Os estudos revelam que, apesar de avanços pontuais, a educação nacional ainda reproduz dinâmicas de exclusão historicamente consolidadas.

Diante desse cenário, impõe-se uma indagação desconcertante: ainda seria admissível justificar as dificuldades de acesso e permanência educacional como sendo intrínsecas à pessoa negra? Estaríamos, mais uma vez, diante da perpetuação de discursos patologizantes e estigmatizantes que atribuem à população negra – e, de modo particular, aos seus indivíduos – características como desinteresse, indolência ou incapacidade? O uso de adjetivações como "irresponsável", "inútil" ou "vagabundo", frequentemente presentes nos discursos racializados e discriminatórios, não apenas desumaniza, mas escamoteia as responsabilidades estruturais do Estado e da sociedade na promoção da desigualdade educacional.

Mesmo quando a população negra logra ingressar no sistema educacional, ou ascender a cargos de grande visibilidade na educação constata-se que seu percurso é marcado por múltiplas formas de violência simbólica e institucional que culminam, não raro, no chamado “fracasso escolar”. Mas, seria esse fracasso uma responsabilidade individual ou um sintoma de um modelo educacional que se mantém insensível à diversidade étnico-racial brasileira? Há que se problematizar a função das ideologias meritocráticas que, ao naturalizar as desigualdades sociais e raciais, atribuem ao aluno – e à sua origem social – a culpa por seu baixo desempenho, invisibilizando as barreiras concretas que dificultam sua plena formação.

É necessário considerar que os obstáculos vivenciados pela população negra não decorrem de sua natureza, mas da forma como a sociedade interpreta e interage com os corpos racializados. O fenótipo negro, historicamente associado a narrativas de subalternização, torna-se, em muitos casos, o marcador de uma trajetória social de negação de direitos, entre eles o acesso universal, igualitário e de qualidade à educação.

A análise histórica revela que os índices de analfabetismo no Brasil desde o período censitário de 1940 até os tempos atuais, sempre tiveram como maioria estatística as pessoas negras – pretas e pardas – herdeiras de uma ancestralidade submetida ao regime escravocrata que vigorou no país por mais de três séculos. Ainda que a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, tenha decretado oficialmente o fim da escravidão, a abolição foi, na prática, incompleta e excludente.

Os recém-libertos, privados de políticas de reparação, foram lançados à marginalidade urbana, sem acesso à moradia, ao trabalho digno, à saúde e à educação formal, perpetuando um ciclo de exclusão socioeconômica e assim mesmo com um ínfimo crescimento a sociedade que se espelha na branquitude existente não acredita que nós negros podemos desocupar este subalterno lugar.

Como assinala Fernandes (1978), a transição do regime escravocrata para a ordem republicana não se traduziu em inclusão cidadã para os(as) negros(as). Ao contrário, o processo de abolição ocorreu de forma abrupta e sem planejamento social, resultando na incorporação subordinada da população negra à ordem capitalista emergente, como força de trabalho precarizada, sem acesso aos mecanismos básicos de mobilidade social.

No que toca ao debate racial, termos como “racismo estrutural” passaram a disputar, no debate público e na percepção cotidiana, os limites impostos por décadas pelo pacto da “democracia racial”, permitindo inclusive o avanço (embora sempre disputado) da legitimação social às ações afirmativas no ensino superior, nas seleções para concursos públicos, dentre outras iniciativas.

Por outro lado, o atual desdobramento da “autocracia burguesa”⁴ em uma nova ordem que passa a incorporar ativamente a fascistização nas diferentes dimensões da vida social, tensionando e corroendo por dentro os avanços das décadas anteriores, torna-se contraprova eloquente dos estreitos limites que a sociedade brasileira impõe a qualquer processo mais

⁴ Autocracia burguesa é uma forma de governo onde o poder político está concentrado numa classe burguesa que, através de estruturas autoritárias e não democráticas, controla o Estado para manter os seus próprios interesses, especialmente em detrimento da classe trabalhadora. Nesses regimes, os elementos democráticos, como eleições ou sindicatos, são limitados ou inexistentes, funcionando mais como uma fachada para a dominação da burguesia ou para a integração controlada dos trabalhadores na ordem estabelecida.

substantivo de democratização – mesmo que, para tal, seja necessário retirar qualquer máscara ou fachada de uma ordem minimamente civilizada e orientada para a universalização dos direitos e das garantias sociais.

Mesmo transcorridas quase cinco décadas desde a retomada da contagem da população negra residente no Brasil pelo Censo Demográfico, os dados continuam a evidenciar um panorama persistente e alarmante de desigualdade educacional entre pessoas autodeclaradas pretas e pardas em comparação à população branca. Ainda no limiar do século XXI, essa disparidade permanece evidente em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Os números não apenas reiteram a concentração majoritária de estudantes brancos no sistema educacional, como também expõem a exclusão sistemática da população negra. Em 2022, por exemplo, 7,9% de crianças e adolescentes negros, com idade entre 7 e 14 anos — faixa etária correspondente à obrigatoriedade de matrícula escolar — estavam fora das instituições de ensino.

Esse dado suscita uma questão inquietante: onde se encontravam essas crianças e jovens negros, se não estavam na escola? Tal ausência sugere não apenas a negligência estrutural do Estado, mas também revela a presença de barreiras sociais e econômicas que inviabilizam o acesso e a permanência escolar da população negra em idade escolar obrigatória. Nos perguntamos também onde estão os supervisores de ensino negros da rede estadual paulista? Os poucos existentes não se apresentam ou por ausência de pertencimento, ou medo do sistema que a todo custo quer silenciar a negritude existente no país.

Ainda que, ao longo dos anos, alguns avanços tenham sido conquistados, o quadro de desigualdade permanece substancial, especialmente quando se observam os indicadores de analfabetismo e de analfabetismo funcional, além da presença reduzida da população negra nos níveis de ensino superior e na pós-graduação e na ascensão a cargos de gestão, gerência. Tais disparidades demonstram que a equidade educacional ainda está longe de se consolidar como prática efetiva no contexto brasileiro.

Os índices apurados demonstram que, até 2022, 19,3% das pessoas negras com 15 anos ou mais eram analfabetas, taxa significativamente superior à observada entre os brancos. Já em relação ao analfabetismo funcional — condição em que o indivíduo, embora tenha frequentado a escola, não adquiriu habilidades mínimas de leitura, escrita e interpretação — os dados revelam que 35,4% da população negra com mais de 15 anos encontrava-se nessa situação, refletindo uma profunda fragilidade no processo de escolarização.

No que concerne ao ensino superior, a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD), de 2023, apresentou uma disparidade igualmente preocupante: apenas 6,7% da população preta com 25 anos ou mais havia concluído esse nível de ensino, enquanto entre os brancos essa proporção alcançava 15%. Em relação a negros com cargos elevados na educação, temos 2,1% o que é considerável uma inexistência, e aqui nem vamos nos deter nas questões salariais que é sabido a existência de diferenças, ou seja, quanto menos melanina maiores salários.

Tal discrepância torna-se ainda mais significativa quando se consideram os níveis de pós-graduação, especialmente os cursos de mestrado e doutorado, que não apenas representam o ápice da formação acadêmica, mas também são estratégicos para a inserção em carreiras científicas, de pesquisa e no magistério superior, em relação aos cargos de ascensão educacional é notório a dificuldade social sendo um dos grandes entraves para que o negro adentre ao sistema.

Corroborando essa tendência, o *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil*, de 2008, informa que, naquele ano, 325.907 estudantes estavam matriculados em cursos de mestrado e doutorado, dos quais 79,4% eram brancos, ao passo que apenas 20% eram pretos e pardos e que 15% dos negros do nosso país ocupavam cargos de destaque na educação. Essa desigualdade torna-se ainda mais evidente ao se considerar que, no mesmo ano, os estudantes negros representavam cerca de 34% dos matriculados no ensino superior, o que aponta para um funil étnico-racial entre a graduação e a pós-graduação bem como o ingresso em cargos elevados na educação. A mobilidade acadêmica e de trabalho, nesse contexto, revelam-se não apenas restritas, mas seletiva e racialmente condicionadas.

As estatísticas analisadas reforçam e legitimam a constatação de que a população negra brasileira enfrenta, historicamente, obstáculos sistêmicos ao pleno acesso à educação — desde a educação infantil até os mais elevados graus de titulação. Nesse sentido, o reconhecimento formal desta disparidade, por parte do Estado, ganha relevância simbólica e política quando se observa a inclusão de metas específicas no *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2011–2020, voltadas para a erradicação das desigualdades raciais nos índices de escolarização. Tal iniciativa, ainda que louvável, precisa ser acompanhada por ações estruturantes e políticas públicas contínuas, que deem conta não apenas da presença física nas escolas e universidades, mas da permanência, da valorização das identidades negras e da democratização do conhecimento científico.

A análise dos dados mais recentes referentes à população estudantil negra no Brasil evidencia a persistência de desigualdades estruturais, que atravessam todas as etapas do processo educacional, desde o ensino fundamental até o ensino superior. De acordo com informações provenientes da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) contínua de 2024, a taxa de conclusão do ensino médio entre estudantes negros — englobando pretos e pardos — situa-se em 48,3%, significativamente inferior à média nacional de 54,5% e à taxa de 61,8% observada entre estudantes brancos. Essa disparidade torna-se ainda mais acentuada em regiões como o Nordeste, em que apenas 45,6% dos estudantes negros concluem o ensino médio, revelando a correlação entre desigualdade educacional e contexto socioeconômico regional.

No que tange à permanência escolar, observa-se que os estudantes negros apresentam uma média de anos de escolaridade de 9,2 anos, frente a 10,8 anos dos estudantes brancos, indicando uma evasão precoce que compromete a consolidação do percurso educacional.

O analfabetismo também se apresenta de maneira mais intensa entre a população negra, com 21,8% das pessoas pretas ou pardas acima de 60 anos sem capacidade de leitura e escrita, enquanto a taxa correspondente para a população branca é de 8,1%. A evasão escolar e o abandono do sistema de ensino entre jovens de 14 a 29 anos reforçam essa tendência, sendo que 71,6% dos jovens que não concluíram o ensino médio são negros, contrastando com 27,4% entre os brancos. Além disso, 22,4% dos jovens negros encontram-se fora do sistema educacional e do mercado de trabalho, frente a 15,8% da população branca nessa mesma faixa etária.

Apesar desses indicadores desafiadores, observa-se um incremento na presença de estudantes negros no ensino superior ao longo da última década, embora a proporção ainda permaneça inferior à dos estudantes brancos. Em 2010, apenas 10,7% dos ingressantes no ensino superior eram negros, percentual que apresentou crescimento ao longo dos anos, mas que ainda não reflete uma equiparação com os brancos, cuja participação atingia 19,8% naquele mesmo período.

Esses dados revelam que, embora políticas públicas voltadas à inclusão racial e à promoção da equidade tenham produzido efeitos positivos, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos no que diz respeito à redução das disparidades raciais no campo educacional.

Portanto, torna-se imperativo que estratégias pedagógicas, curriculares e políticas públicas continuem a ser elaboradas e implementadas de maneira articulada, de modo a assegurar acesso igualitário, permanência e sucesso escolar para estudantes negros. A

efetividade dessas ações é fundamental não apenas para a construção de trajetórias educativas equitativas, mas também para a promoção de justiça social, reconhecimento histórico e consolidação de uma consciência coletiva crítica, capaz de enfrentar os resquícios de exclusão e marginalização racial que persistem na sociedade brasileira contemporânea.

Também é necessário que haja todo o amparo para que o negro seja reconhecido no mundo do trabalho, um dos pontos a serem repensados é a questão dos concursos públicos na educação estadual paulista visto que o governo criou o chamado banco de talentos onde todos se inscrevem, mas apenas quem é amigo do rei tem seu lugar garantido nos cargos mais elevados.

Diante desse conjunto de evidências, torna-se inegável a constatação de que o acesso a cargos de destaque na educação no Brasil — assim como aos demais níveis de ensino — possui uma cor. No entanto, é igualmente necessário reconhecer e valorizar as trajetórias que, a despeito dos obstáculos historicamente impostos, subvertem essa lógica excludente e inscrevem a presença negra nos espaços acadêmicos e de trabalho de prestígio. São percursos que não apenas desafiam os prognósticos da exclusão, mas que se erigem como referenciais teóricos, políticos e simbólicos no campo dos estudos étnico-raciais.

Minha escolha metodológica e epistemológica por entrevistar e valorizar a HO de vida de supervisores(as) negros(as) de ensino da rede estadual paulista, está ancorada na relevância de suas vivências enquanto sujeitos que, mesmo em contextos de desigualdade, não sucumbiram às adversidades. Ao contrário, resistiram, persistiram e transformaram suas histórias de vida em instrumentos de luta, construção identitária e produção de conhecimento crítico.

Trata-se de indivíduos que transitaram por quase todas as etapas da formação acadêmica, e ingressaram em cargos de destaque no campo educacional, apesar das barreiras socioeconômicas, institucionais e simbólicas, e que optaram por dedicar sua atuação à problematização das questões étnico-raciais, à visibilidade da população negra e à construção de um projeto educacional mais justo e plural, mesmo que em seu dia a dia se veja rodeado de branquitudes institucionais que ora ou outra o faz perder sua melanina, ou velá-la.

O enfrentamento das múltiplas formas de racismo — estrutural, institucional e cotidiano — durante o percurso formativo e de trabalho, somado à afirmação da identidade negra em contextos acadêmicos, tradicionalmente eurocentrados, representa uma conquista simbólica e política de proporções significativas. A ascensão dessas pessoas a cargos de destaque no campo educacional, se configura não apenas como êxito pessoal, mas como subversão do destino

socialmente esperado, revelando, de forma quase irônica, que algo deu errado no percurso idealizado por uma educação historicamente racista e seletiva.

É por todas essas razões que a presente tese contempla esses supervisores(as) em sua centralidade, reconhecendo que, ao narrarem suas histórias, revelam também a história coletiva de um povo que insiste em existir, resistir e produzir conhecimento, mesmo quando todas as estruturas parecem negar-lhe o direito de sonhar e de pertencer, mesmo quando todas as estruturas ainda almejam que estejam depositados em senzalas escuras, sombrias e fétidas.

Ainda refletindo a respeito da minha vivência desde a infância até o presente momento, cursando o doutoramento, compreendo com maior profundidade porque tantas pessoas negras resistem ou hesitam em afirmar sua identidade étnico-racial, eu mesma já senti vontade de embranquecer para que eu fosse vista como pessoa.

A construção de uma identidade negra consciente não se dá de maneira espontânea, tampouco isenta de conflitos. Ela exige rupturas internas e externas, exige confrontar memórias de silenciamento e, ao mesmo tempo, recuperar reminiscências que são profundamente positivas e que marcam, de forma afetiva e política, a experiência de ser negra no Brasil.

Essas marcas positivas advêm, em grande medida, da militância no Movimento Negro, especialmente nos espaços ocupados por grupos de mulheres negras, onde pude experimentar formas outras de ser e estar no mundo. Esses espaços configuram territórios de resistência e de reinvenção da negritude, nos quais se constroem subjetividades que confrontam a lógica da negação, promovem a revalorização da ancestralidade e impulsionam a emergência de novos projetos identitários. Nesses contextos, percebi que as relações sociais com a população negra podem, sim, ser diferentes — podem ser horizontais, respeitosas e afirmativas.

Nos últimos anos, é possível observar, com mais nitidez, o florescimento de expressões de orgulho e de valorização da identidade negra no Brasil. Ainda que tais manifestações já existissem em décadas anteriores, é inegável que hoje ocupam um lugar de maior visibilidade e frequência no cotidiano da sociedade brasileira. Destacam-se, por exemplo, as políticas públicas de ação afirmativa, como as cotas raciais para ingresso em instituições de ensino superior; a oficialização do dia 20 de novembro como feriado em diversas cidades brasileiras — em homenagem à figura histórica de Zumbi dos Palmares, símbolo maior da resistência negra à escravidão; o incremento na produção e circulação de saberes sobre a temática racial, materializado em artigos científicos, dissertações, teses e livros; a consolidação de grupos de pesquisa voltados às relações raciais, presentes em universidades de norte a sul do país.

Essas manifestações são, antes de tudo, indicativas de uma sociedade em disputa — uma sociedade em que os sujeitos negros, outrora marginalizados, vêm conquistando voz, vez e visibilidade, ressignificando seus lugares sociais e culturais. Ainda que os desafios permaneçam, é possível perceber um movimento de emergência e afirmação da identidade negra que, progressivamente, vai tensionando os pilares de um sistema educacional, cultural e político ainda pautado por valores brancos e eurocentrados.

Dessa forma, reafirmamos que esta tese é fruto de um entrelaçamento entre vivências, referências teóricas, experiências profissionais, militância social e reflexões produzidas no interior de um campo de pesquisa comprometido com a justiça social e com o reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas.

A perspectiva de Elias (1994), especialmente sua abordagem sobre os processos civilizatórios, as configurações sociais e o conceito de identidade em constante construção, fundamenta teoricamente este trabalho e oferece aporte para a compreensão de como as relações sociais moldam e influenciam o desenvolvimento das identidades individuais e coletivas.

A escolha por Elias(1994) se justifica pelo entendimento de que os sujeitos não se constituem isoladamente, mas em interação com os outros e com as estruturas sociais que os cercam. O processo de construção da identidade negra, portanto, precisa ser lido a partir das dinâmicas sociais que ora invisibilizam, ora reconhecem a diferença racial, e que condicionam a permanência ou a ruptura com narrativas historicamente excludentes.

Ao integrar essa abordagem sociológica ao campo da educação, reforçamos a ideia de que a identidade não é uma essência fixa, mas um processo em permanente elaboração — resultado de experiências, trocas, disputas e afirmações no interior das relações sociais.

É nesse sentido que compreendemos a escola como um espaço potencialmente transformador, onde se podem criar condições para o reconhecimento da pluralidade cultural e étnica da sociedade brasileira. Porém, é também no interior da escola que, muitas vezes, se reproduzem discursos hegemônicos, invisibilizadores e excludentes, que negam ou deslegitimam saberes, práticas e identidades negras. É essa mesma escola que apaga a ascensão do(a) negro(a), fazendo-o(a) acreditar que o mínimo é o que ele deve ter por toda a vida.

A experiência escolar, como apontado nas narrativas desta tese, tanto pode ser espaço de reafirmação quanto de negação identitária. A depender das práticas pedagógicas, do currículo, da formação docente e das políticas institucionais, a escola pode ser o lugar onde as tensões raciais se intensificam ou, ao contrário, se atenuam.

Diante disso, reforçamos que a educação, entendida como prática social e política, pode e deve favorecer o reconhecimento das diferenças, criando estratégias para promover a equidade e valorizar os múltiplos pertencimentos étnico-raciais. O desafio, portanto, é repensar o projeto pedagógico das escolas e universidades, possibilitando que a população negra se veja representada nos conteúdos, nos símbolos, nas práticas e nos espaços de poder e decisão e que, mediante isso, possam ocupar cargos de destaque no âmbito educativo.

A tessitura da pesquisa desenvolvida, então, articulou as HV dos(as) supervisores(as) de ensino negros(as) da rede estadual de ensino entrevistados com a análise das políticas públicas, das referências legais e das contribuições teóricas que possibilitam compreender o papel da educação na constituição da identidade negra.

As narrativas revelam que, mesmo em contextos de adversidade, as experiências educativas, formais ou informais, podem se transformar em ferramentas de resistência, afirmação e empoderamento. Ao longo das entrevistas, é possível perceber como a trajetória escolar desses sujeitos foi atravessada por momentos de invisibilidade, discriminação e exclusão, mas também por descobertas, alianças e reconstruções identitárias, também foi revelado a ausência de visibilidade e legitimidade ao exercerem cargos de destaques no âmbito educacional.

Assim, esta tese evidencia não apenas os obstáculos enfrentados, mas também as estratégias de superação, os espaços de ressignificação que possibilitaram a esses sujeitos a afirmação de sua identidade negra e a conquista de um lugar em cargos de destaque no campo educacional. Ao fazer isso, contribui com o debate sobre a urgência de uma educação antirracista, comprometida com a transformação das desigualdades raciais historicamente naturalizadas na sociedade brasileira.

Ao considerar a educação como um ato político, alinhado à proposta freiriana de uma pedagogia libertadora e humanizadora, reafirmamos o compromisso da tese com uma educação que reconhece, valoriza e promove a diversidade, que não se limita a tolerar as diferenças, mas que as assume como constitutivas de um projeto democrático e plural. E, acima de tudo, que compreende que a construção da identidade negra é também a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas.

Para aprofundar categorias que não foram objeto direto de análise na teoria eliasiana, como a educação e a identidade negra, este relatório se apoia também nas contribuições teóricas de Paulo Freire (1987) e Kabengele Munanga (2008). Ambos os autores fornecem aportes fundamentais para compreender os processos de construção identitária e de formação crítica no

contexto educacional brasileiro, especialmente no que tange às experiências dos supervisores (as) de ensino negros (as) da rede estadual paulista.

Quanto ao percurso metodológico, optou-se pelo uso da metodologia da HO, com ênfase na técnica da HV, por meio de entrevistas narrativas. Tal escolha se justifica pela capacidade desse método em captar a complexidade das experiências individuais e coletivas, proporcionando uma escuta atenta das trajetórias pessoais e da memória social que as constitui. A abordagem narrativa permitiu identificar, interpretar e tratar as fontes orais, as quais foram fundamentais para a composição do presente texto, conforme será detalhado na seção destinada à metodologia.

A estrutura desta tese foi organizada de maneira a descrever, analisar e interpretar o objeto de estudo — o processo de construção da identidade negra — articulando aspectos teóricos, metodológicos e empíricos ao longo de suas seções.

Na seção imediatamente após esta seção introdutória, trazemos a discussão da terminologia negros e pretos visto que é essencial centralizarmos a discussão e para compreendermos de que tipo de sujeito tratamos na pesquisa. Também nesta seção fazemos uma interlocução com o ser negro e preto diante do contexto educacional e suas implicações sociais, educacionais e humanas.

Na terceira seção, intitulada de “A construção da identidade negra, frente a educação e o aporte das configurações sociais”, aborda-se o movimento de constituição e transformação das relações humanas, situando o processo de identidade no contexto das configurações sociais propostas por Elias (1994). A identidade é analisada como um processo que se constrói nas interações entre indivíduos e sociedade, por meio de relações de interdependência. Essa seção é organizada em três partes. A primeira, “A teoria das configurações sociais”, apresenta os fundamentos da teoria eliasiana, com destaque para os conceitos de processo civilizador, configurações sociais, interdependência, autoimagem, estabelecidos e *outsiders*, e o autocontrole das emoções. Esses conceitos formam a base analítica para a compreensão da construção identitária no contexto das relações raciais. Na segunda parte, “O processo de construção da identidade negra”, discutem-se os conceitos de identidade e identidade negra, ancorados na noção de identidade individual e coletiva de Elias, articulados às contribuições de Munanga (2008), que possibilitam uma leitura mais aprofundada da constituição da identidade étnico-racial no Brasil. A terceira parte, por sua vez, aborda a educação como ato político, pautando-se nas ideias de Freire (1987;1996). Nesse segmento, compreende-se a educação

como um processo dialógico, capaz de fomentar a consciência crítica e a construção da identidade, especialmente no que tange à população negra.

A quarta seção, intitulada de “Historiando as memórias: a trajetória realizada”, apresentamos fundamentos e procedimentos metodológicos adotados ao longo da pesquisa. A metodologia da HO foi orientada pelas contribuições de Thompson (1992), Alberti (2005) e Meihy (1996), autores reconhecidos pela relevância de seus estudos na área. Também optamos por uma narrativa fiel do processo de construção da presente tese.

Na quinta seção, “A educação antirracista por meio das narrativas dos(as) supervisores(as) de ensino.”, são apresentadas as trajetórias de vida das pessoas entrevistadas. Durante as entrevistas, muito se foi falado a respeito da Lei n.º 10.639/2003. Assim sendo, apresentaremos as indagações, posicionamentos dos supervisores(as) de ensino frente a esta legislação que de acordo com as memórias, infelizmente, há uma grande lacuna na rede pública estadual paulista. Também abordamos as práticas de preconceito vivenciados por esses sujeitos durante seu percurso formativo e sua atuação enquanto supervisor(a). A intenção é destacar suas vivências e experiências ao longo do percurso educacional e no momento da promulgação desta legislação.

Na sexta seção buscamos analisar a formação das identidades desses supervisores (as) de ensino negros(as) da rede estadual paulista, bem como analisarmos as suas vivências na família e como tais vivências implicaram na constituição de suas identidades, por último nesta seção buscamos compreender o silenciamento negro no contexto educacional e qual a influência na constituição de sua identidade.

Nas “(In)conclusões” estamos a refletir sobre a ocupação do negro em específico dos supervisores(as) de ensino negros(as), e a compreensão desta identidade frente ao contexto atual educacional.



Figura 2 – Foto de abril de 1985, batizado religioso

Fonte: Imagem do arquivo pessoal da autora da tese

O que ser?

Ser é apreciar as pequenas coisas sem se importar com o aparecer,
O aparecer, apenas aparece, e o ser é você, dotado de sentimentos, dotados de momentos, dotados de
você.

O aparecer, você precisa mostrar, enquanto o ser você precisa sentir, o aparecer é mostrar, e o ser
existir.

Se sou, existo, se sou vivo, numa luz que aparece transparente, mas logo é coberta por apostos que não
me fazem gente.

Eu, Eli Silva.

2 A POSITIVAÇÃO E RECONHECIMENTO DA TERMINOLOGIA NEGRO E PRETO.

Jussara pensa que é branca. Nunca lhe disseram o contrário. Nem o cartório. No cabelo crespo deu um jeito.

Produto químico e fim! Ficou esvoaçante e submetido diariamente a uma drástica auditoria no couro cabeludo para evitar que as raízes pusessem as manguinhas de fora. Qualquer indício, munia-se de pasta alisante, ferro e outros que tais e...

O nariz, já não havia nenhuma esperança de eficácia no método de prendê-lo com pregador de roupa durante horas por dia. A prática materna não dera certo em sua infância.

Pelo contrário, tinha-lhe provocado algumas contusões de vasos sanguíneos. Agora, já moça, suas narinas voavam mais livremente ao impulso da respiração.

Detestava tirar fotografias frontais. Preferia de perfil, uma forma paliativa, enquanto sonhava e fazia economias para realizar operação plástica.

E os lábios? Na tentativa de esconder-lhes a carnosidade, adquirira um cacoete – já apontado por amigos e namorados (sempre brancos) – de mantê-los dentro da boca.

Sobre a pele, naturalmente bronzeada, muito creme e pó para clarear. Lá um dia, veio alguém com a notícia de “alisamento permanente”.

Era passar o produto nos cabelos uma só vez e pronto, livrava-se de ficar de olho nas raízes. Um gringo qualquer inventara a tal fórmula. Cobrava caro, mas garantia o serviço.

Segundo diziam, a substância alisava a nascente dos pêlos. Jussara deixou-se influenciar.

Fez um sacrifício nas economias, protelou o sonho da plástica e submeteu-se. Com as queimaduras químicas na cabeça, foi internada às pressas, depois de alguns espasmos e desmaios.

Na manhã seguinte, ao abrir com dificuldade os olhos, no leito de hospital, um enfermeiro crioulo perguntou-lhe:

Tá melhor, nêga?

Ela desmaiou de novo (Conceição Evaristo, 2014).

2.1 O cerne do uso ou desuso do termo

Em uma das cenas do musical *Bixiga*, que narra a trajetória histórica do bairro paulistano cuja propriedade imobiliária é majoritariamente de italianos e descendentes desses, uma

personagem afirma que não se diz mais “crioulo”, mas “afrosforescente”, sendo imediatamente corrigida pela vizinha: “afrodescendente”.

A cena provoca um riso contido, mas revela uma questão mais profunda: a inadequação e os limites semânticos desses termos frente à dinâmica reivindicatória e histórica do Movimento Negro no Brasil. Enquanto “crioulo” remete a um passado colonial de estigmatização e opressão, o uso recente de “afrosforescente” ou “afrodescendente” parece deslocar o foco do racismo estrutural para uma mera afirmação de ancestralidade, suavizando o caráter político da resistência racial.

A obra *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* de Munanga (1999) é onde, possivelmente, o termo “colorismo” aparece pela primeira vez no Brasil. Nesse momento, o autor elabora a ideia de uma “ideologia colorista”:

A ideologia colorista construída na segunda metade do século XVIII em relação aos não brancos deu origem a um "subracismo" das pessoas de cor, que deveria ser denominado de "racismo derivado", na medida em que se trata de uma interiorização e de um reflexo do racismo original, o racismo branco. É toda uma cascata de menosprezo que se instalou, indo do mais claro ao mais sombrio, descendo toda a graduação das nuances que acabamos de descrever (Munanga, 1999, p. 37).

O multiculturalismo, enquanto categoria analítica e horizonte político, parte do reconhecimento da coexistência de múltiplas culturas no interior de uma mesma formação social, seja ela circunscrita ao Estado-nação, ao território geográfico ou às estruturas institucionais que o sustentam.

Tal reconhecimento, contudo, evidencia uma tensão constitutiva: de um lado, a pluralidade de comunidades religiosas, linguísticas, étnicas e culturais que produzem modos específicos de significação do mundo; de outro, a imposição de uma cultura hegemônica — frequentemente instituída como “cultura nacional” — que, ao se sobrepor às demais, busca legitimar-se como expressão única e legítima da identidade coletiva.

Essa dinâmica de negação ou silenciamento das culturas subalternizadas engendra conflitos identitários e disputas de legitimidade simbólica, que podem se desdobrar, em determinados contextos históricos, em processos separatistas ou reivindicações de autonomia política.

No caso brasileiro, todavia, a situação assume contornos singulares. Embora as comunidades étnicas e culturais não demandem, em sua maioria, a ruptura com o Estado ou a conquista de soberania política, reivindicam o reconhecimento público de suas memórias, narrativas e visões de mundo.

A luta pelo reconhecimento inscreve-se, assim, como gesto de resistência contra a homogeneização cultural imposta pela lógica eurocêntrica que historicamente estruturou a identidade nacional. Ao exigir a integração de suas histórias e perspectivas no tecido da memória coletiva e, sobretudo, nos currículos e práticas do sistema educacional, tais comunidades interpelam a nação a partir de uma ética da diferença.

Trata-se, portanto, de tensionar os limites do universalismo excludente e de instaurar um projeto político-pedagógico que valorize a pluralidade constitutiva do Brasil, reconhecendo que a identidade nacional não se edifica na supressão da diversidade, mas na articulação crítica e dialógica entre suas múltiplas vozes.

O ponto de partida do multiculturalismo é a existência, no seio de uma mesma sociedade, mesmo estado, nação, território geográfico, etc., de mais uma cultura, uma comunidade (religiosa, linguística, cultural, étnica, etc.). Além dessas comunidades que produzem culturas comunitárias, supõe-se a existência de uma única cultura nacional que se sobrepõe às outras. Esta negação de outras comunidades e suas culturas pode engendrar conflitos culturais ou identitários, chegando, em alguns países, a provocar processos de separação ou de autonomias políticas dentro de um mesmo Estado Federativo. Em outras sociedades, a exemplo do Brasil, as comunidades, embora não reivindiquem a separação e a autonomia política, querem que suas culturas, histórias e visões do mundo sejam reconhecidas publicamente e integradas à história nacional e ao processo educacional nacional (Munanga, 1999, p.46).

A escolha lexical não é neutra; ela traduz intenções, estratégias e posições frente às relações raciais. O termo “negro”, historicamente mobilizado pelo movimento de emancipação, articula fenótipo, história social e resistência, enquanto os neologismos iniciados pelo prefixo “afro” tendem a diluir o caráter crítico e confrontador do discurso antirracista.

Com base nas reflexões de Certeau (1996), pode-se afirmar que a potência da palavra reside, fundamentalmente, na crença que a sustenta. As crenças, enquanto construções simbólicas e sociais, circulam de forma difusa e abrangente, perpassando distintas esferas da vida coletiva — da política às práticas de lazer, do esporte em todo ambiente social, estendendo-se, inclusive, ao campo científico.

Em todas essas instâncias, observa-se a tentativa de mobilizar o ato de crer, isto é, de capturar e administrar o “crédito” conferido pelos sujeitos aos discursos e às narrativas que os interpelam cotidianamente. Assim, a palavra não se limita a ser mero veículo de comunicação, mas converte-se em dispositivo estratégico de legitimação, capaz de engendrar adesões, suscitar consensos e consolidar formas específicas de poder simbólico.

A crença não repousa mais em uma alteridade invisível, escondida por trás dos signos, mas em cima daquilo que outros grupos, outros campos, ou outras

disciplinas supostamente são. O ‘real’ é aquilo que, em cada lugar, a referência a um outro faz acreditar (Certeau, 1996, p. 289).

A disputa terminológica reflete, portanto, a tensão entre reconhecimento identitário, resistência política e a manutenção do racismo estrutural, que se manifesta tanto em microagressões cotidianas quanto em hierarquias institucionais.

O tigre não precisa proclamar e gritar sua tigridade, pois ele domina a selva de que é rei. São os mais fracos que precisam se mobilizar para defender sua existência, daí a razão de ser de suas identidades coletivas. (Munanga, 1996, p. 52)

A história da humanidade, originária da África, evidencia que todos os seres humanos são, em última análise, afrodescendentes. No entanto, a ciência demonstra que raça, enquanto categoria biológica, é inexistente; ela sobrevive socialmente, organizada em sistemas de opressão e dominação.

A terminologia “negro” que escolhemos para nos identificar não apenas descreve fenótipo, mas opera como marcador político, conferindo visibilidade ou invisibilidade às experiências históricas de violência, exclusão e resistência.

2.2 Terminologia, identidade e resistência: “Negro” e “Preto”

A discussão acerca da terminologia racial no Brasil revela a complexidade do entrelaçamento entre linguagem, identidade e luta política. O termo “negro” possui uma carga histórica e política singular, sendo apropriado pelo Movimento Negro como instrumento de afirmação coletiva e de resistência à opressão estrutural.

Em contraste, o termo “preto”, ainda que útil para descrever o fenótipo, carece da dimensão histórica e política do primeiro, limitando a mobilização social e o reconhecimento da experiência histórica de resistência.

Tornar-se, resgatar-se, descobrir-se, conscientizar-se — sobretudo no escopo da consciência negra — e compreender-se são processos que configuram a afirmação de um pertencimento racial que se constitui como dimensão intrínseca da experiência histórica e existencial dos sujeitos negros.

A raça, nesse horizonte, não se apresenta como categoria externa, mas como um referencial estruturante que atravessa a vida cotidiana, seja pelas rejeições nas esferas afetivas, pelas discriminações sofridas nos múltiplos espaços sociais, seja, em contrapartida, pelos

vínculos de acolhimento e solidariedade forjados em laços comunitários e familiares de matriz negra.

Frantz Fanon (2008), ao problematizar a alienação colonial e a interiorização da inferioridade racial em pele negra, máscaras brancas, ilumina precisamente este dilema: o sujeito negro, ao se descobrir racializado, é forçado a confrontar não apenas a violência simbólica e material do racismo, mas também a reconstruir sua subjetividade em meio a processos históricos de desumanização.

É nesse embate que o tornar-se negro emerge como gesto político e existencial, na medida em que a identidade não se reduz a uma imposição colonial, mas se transforma em resistência e criação de novos horizontes de existência.

No contexto brasileiro, Souza (1983), em *Tornar-se negro*, retoma e radicaliza essa reflexão ao destacar como a experiência da negritude se dá em meio a contradições e dores específicas, marcadas pelo desejo de embranquecimento, mas também pela possibilidade de reconciliação identitária. Para a autora, assumir-se negro é atravessar um processo psíquico e social denso, no qual a conscientização racial funciona como instrumento de libertação subjetiva e coletiva.

Esse movimento de descoberta e resgate, portanto, não se limita ao plano individual, mas se conecta com a luta histórica de um povo que ressignifica sua posição no mundo.

Nascimento (1982), ao propor a categoria de quilombismo, amplia a dimensão política dessa reflexão ao compreender que a consciência negra não pode restringir-se a um processo íntimo de autoconhecimento, mas deve articular-se como projeto coletivo de emancipação. Para ele, os quilombos, enquanto experiências históricas de resistência, representam não apenas espaços de fuga, mas também paradigmas de organização política, cultural e social.

Assim, tornar-se negro implica inserir-se em uma tradição de luta que atravessa séculos, resgatando a memória da diáspora africana e projetando alternativas de futuro frente ao racismo estrutural.

Desse modo, a negritude, compreendida a partir desses referenciais, transcende a noção de identidade meramente descritiva para assumir contornos ontológicos, epistemológicos e políticos. Ela emerge como um campo de disputa simbólica e material, capaz de reorganizar as subjetividades, reconfigurar as sociabilidades e instaurar possibilidades outras de existência.

Nesse sentido, o pertencimento racial, longe de ser percebido como simples marcador fenotípico, transforma-se em eixo de consciência crítica, resistência coletiva e elaboração de projetos de transformação social.

De acordo com Gonzalez (1982) a construção da identidade negra não pode ser dissociada da experiência histórica da opressão e da luta política. Para Gonzalez(1988), assumir a palavra “negro” conecta o indivíduo à memória da escravidão, das estratégias coletivas de combate à desigualdade racial e das contribuições culturais africanas à sociedade brasileira.

Já Ribeiro (2015; 2020), alerta que a neutralização ou substituição do termo “negro” por expressões com o prefixo “afro” pode funcionar como uma estratégia de invisibilização do racismo, deslocando o foco da crítica estrutural para aspectos culturais e simbólicos, suavizando a capacidade de mobilização política.

Sobre ser negro e um negro com voz e reconhecimento, Ribeiro (2017) nos diz que:

Há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível “voz de ninguém”, como se não fôssemos corporificados, marcados e deslegitimizados pela norma colonizadora. Mas, comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade. Não à toa iniciamos esse livro com uma citação de Lélia Gonzalez: “o lixo vai falar, e numa boa”. (Ribeiro, 2017, p. 90)

De acordo com as abordagens de hooks (1992; 2000) existe uma opressão racial que é manifestada não apenas nas instituições, mas também nas relações cotidianas, na linguagem, e nos imaginários sociais. Assim sendo, é de extrema importância ressaltar que ao se afirmar negro estar-se-á indo além da pigmentação da pele, caminha-se para um aprofundamento do significado social, histórico e humano dessa pigmentação. “A palavra é uma ferramenta de libertação quando utilizada para afirmar a própria existência frente às tentativas de invisibilização” (hooks, 1992, p. 45).

O pensamento de Jesus (1960) evidencia, como o racismo estrutural brasileiro determina acesso à educação, emprego e dignidade, mostrando que a opressão racial é simultaneamente social, econômica e simbólica. Nomear-se “negro” implica confrontar o apagamento histórico e estrutural, resgatando a subjetividade e a memória coletiva que foram historicamente negadas.

Ao que parece, a identidade nacional brasileira se constituiu com base na exaltação da mistura, da miscigenação, do hibridismo cultural. E esta celebração à mistura implica não só a postura que o Estado mantém com os cidadãos, mas também a forma como as classes populares a incorporaram em suas práticas. Isto não significa dizer que não haja contradições nesse postulado; provavelmente, a crença no valor atribuído à mistura tenha se disseminado mais nas camadas populares do que na elite. Esta, sim, conhece bem a importância dos casamentos endogâmicos de cor e de classe nas estratégias de manutenção e de reprodução do poder político e econômico (Figueiredo, 2012, p. 172).

Carneiro (1997; 2000) reforça que a escolha entre “negro” e “preto” não é apenas linguística, mas estratégica. O termo “negro” articula identidade, memória e mobilização

política, enquanto “preto”, embora cotidiano, não necessariamente carrega essa força mobilizadora. Assim, a terminologia revela intenções estratégicas na produção de sentidos sociais e na construção de solidariedade entre indivíduos e coletivos racializados.

A reflexão de Carneiro (1997; 2000) corrobora que a escolha terminológica entre “negro” e “preto” transcende a esfera meramente linguística, configurando-se como uma decisão estratégica na produção social de significados.

O termo “negro” carrega consigo a capacidade de articular memória histórica, identidade coletiva e mobilização política, funcionando como um elo que conecta indivíduos e comunidades à trajetória de resistência contra a opressão racial.

Em contrapartida, a designação “preto”, embora amplamente utilizada no cotidiano e em contextos informais, não necessariamente oferece a mesma força simbólica e mobilizadora, podendo limitar a dimensão política e histórica da experiência negra.

[...] A busca pela unidade em torno da definição de cultura negra, e mesmo da categoria negro, é uma doce ilusão. Mesmo assim, continua-se retratando as relações raciais no Brasil de modo uniforme, e poucos têm manifestado curiosidade para entender as especificidades que caracterizariam a experiência negra em diferentes regiões, cidades, ou mesmo as diferenças internas à categoria negra (Carneiro, 2000 p. 168).

Dessa forma, a terminologia empregada não apenas identifica, mas também molda a percepção social do sujeito racializado e suas possibilidades de ação coletiva. Ao optar por “negro”, movimentos sociais, intelectuais e artistas estabelecem uma linguagem de resistência, capaz de fortalecer a coesão entre indivíduos e coletivos racializados, enquanto o uso de “preto” pode refletir abordagens mais imediatas ou fenotípicas, sem necessariamente abarcar as dimensões históricas, políticas e culturais que sustentam a luta contra o racismo estrutural.

A autora Sousa (1978) aponta que o uso da palavra “negro” pelos próprios sujeitos historicamente subjugados permite subverter o discurso racista e ressignificar a experiência social, funcionando como vetor de consciência coletiva e mobilizando a memória histórica da escravidão e da desigualdade racial para a formulação de políticas de emancipação.

A adoção de termos com o prefixo “afro” reconhece ancestralidade, mas tende a suavizar a dimensão política da resistência.

Por um lado, o Movimento Negro Unificado, assim como as demais organizações negras, priorizaram em sua luta a desmistificação do credo da democracia racial, negando o caráter cordial das relações raciais e afirmando que, no Brasil, o racismo está entranhado nas relações sociais. O movimento aprofundou, por outro lado, sua política de construção de identidade racial, chamando de “negros” todos aqueles com alguma ascendência africana, e não apenas os “pretos” (Sousa, 1978, p. 56).

Por fim, Davis (2016) evidencia a interconexão entre raça, classe e gênero, alertando para os riscos de abstrair a identidade racial em nome de uma suposta universalidade. Para Davis, o termo “negro” carrega a marca da experiência histórica de opressão e resistência; sua recusa ou substituição por “preto” ou “afrodescendente” pode diluir a força política do discurso antirracista, obscurecendo as estruturas de poder que sustentam a desigualdade racial.

A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio (aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal, depois do trabalho de se descortinar muitos véus). Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, é sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 1983, p. 18).

Dessa forma, a terminologia não se limita à linguagem, mas repercute na percepção social, na mobilização política e na luta antirracista. O uso consciente do termo “negro” fortalece a identidade coletiva e a resistência histórica, enquanto sua substituição por eufemismos ou termos menos politizados tende a suavizar a crítica ao racismo estrutural, dificultando a transformação social efetiva.

2.3 O negro e o preto na arte na literatura e na educação: além das nomenclaturas.

A literatura e a arte negra também refletem esta disputa terminológica. Reis (1859) e Duarte (2016) evidenciam que o reconhecimento do(a) negro(a) como sujeito histórico transforma a linguagem em prática de libertação. Os autores demonstram que a palavra “negro” não é apenas categoria social ou racial, mas um dispositivo de visibilidade, resistência e transformação cultural. Ao adotar essa terminologia, artistas e escritores negros afirmam o protagonismo de sua experiência e contestam a narrativa hegemônica branca.

Finalmente, o diálogo entre todas essas perspectivas evidencia que a terminologia escolhida pelo Movimento Negro não é mero detalhe semântico, mas estratégia central de resistência.

A palavra “negro” articula memória, política, estética e consciência social, enquanto as variações como “preto” ou “afrodescendente” possuem funções específicas e contextuais, mas não substituem a dimensão política e histórica que a palavra “negro” carrega. Essa reflexão é imprescindível para compreender a construção de identidades negras no Brasil e o papel da linguagem como instrumento de transformação social.

Recuperar uma identificação estigmatizada pela discriminação social não é um processo pessoal ou social simples, isento de conflitos existenciais. Não se trata de um romantismo nostálgico, do qual só se esperam resultados

gratificantes, mas da adoção deliberada de uma condição tradicionalmente subalterna, à qual se pretende imprimir uma nova dignidade. Isto pressupõe uma atitude contestatória e de desafio diante da sociedade majoritária em que gestou o preconceito (Neves, 2005, p. 58).

No campo da arte e da cultura, a escolha do termo “negro” também reverbera. Nascimento (1980) argumenta que a linguagem constitui ferramenta essencial de emancipação, pois conecta práticas culturais a um projeto político de inclusão. A palavra “negro” carrega consigo uma genealogia de opressão e resistência que o termo “afrodescendente”, embora válido, não consegue abarcar integralmente. Esta última opção, muitas vezes adotada em contextos institucionais e acadêmicos, enfatiza ancestralidade, mas suaviza a crítica direta ao racismo estrutural e à violência histórica contra negros no Brasil.

No plano jurídico e institucional, a centralidade do termo “negro” aparece em legislações como a Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010). Ambos consolidam o reconhecimento do(a) negro(a) como sujeito histórico e social, reforçando a necessidade de políticas afirmativas. Ao nomear o sujeito como “negro”, o Estado reconhece não apenas uma identidade fenotípica, mas também uma trajetória de opressão e luta, garantindo a visibilidade e a reparação simbólica necessárias.

A disputa entre os termos “negro” e “preto” também revela tensões internas na própria comunidade negra. Alguns autores argumentam que “preto” possui força fenotípica e imediatista, destacando a opressão cotidiana sofrida por aqueles com traços mais evidentes de africanidade.

Segundo D’Adesky (2001, p. 140):

[...] a negritude vai além da simples identificação racial. Ela não somente é uma busca de identidade enquanto forma positiva de afirmação da personalidade negra, mas também um argumento político diante de uma relação de dominação. Ela serve aos militantes como vetor entre as identidades pessoal e coletiva. As palavras de Aimé Césaire assim resumem a negritude: “(...) é o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação desse fato, do nosso destino de negro, da nossa história e da nossa cultura”.

Outros, como Gonzalez (1982) e Carneiro (1997), defendem que “negro” agrega dimensões políticas, históricas e culturais que tornam a identidade mais ampla, capaz de abarcar todos os afrodescendentes, independentemente da tonalidade da pele. Essa escolha não é neutra: ela configura um posicionamento estratégico frente ao racismo estrutural e à desigualdade social.

Finalmente, a centralidade do termo “negro” também exerce efeito psicológico e simbólico. hooks (1992) e Davis (1981) enfatizam que a apropriação de terminologias historicamente depreciativas é instrumento de empoderamento, construindo subjetividades resistentes e coletivas.

Quando o sujeito negro se reconhece e se nomeia, transforma a palavra em um escudo contra o racismo, ao mesmo tempo em que reforça a coesão comunitária e fortalece a mobilização política. Esse gesto revela a potência da linguagem como prática de liberdade e resistência, consolidando a importância de se manter o termo no léxico público, acadêmico e institucional.

[...] invisível [a] suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele (Bourdieu, 2002, p.07).

A diferenciação conceitual entre os termos “negro” e “preto” configura-se como eixo fundamental nas análises críticas acerca de identidade, racialização e estratégias de resistência, especialmente quando situada no contexto educacional brasileiro.

Carneiro (1997; 2000) enfatiza que a escolha terminológica transcende a dimensão meramente semântica, constituindo-se como ato estratégico de afirmação e mobilização social: o vocábulo “negro” articula memória histórica, consciência política e coesão coletiva, enquanto “preto” mantém-se circunscrito ao registro fenotípico e cotidiano, carecendo, em regra, de potencial mobilizador ou de capacidade de engajamento político entre os sujeitos racializados.

No âmbito escolar, essa distinção assume caráter de extrema relevância, uma vez que a terminologia empregada nos processos pedagógicos e nos materiais didáticos exerce influência direta sobre a constituição da identidade racial dos educandos. Ademais, a escolha lexical orienta a percepção crítica acerca das desigualdades estruturais da sociedade, promovendo ou inibindo a compreensão dos mecanismos históricos e sociais que sustentam a exclusão e a discriminação racial.

Ser negro na educação brasileira significa, conforme observa Munanga (2003), carregar o peso histórico de uma identidade sistematicamente invisibilizada pelos mecanismos de

exclusão e pela hegemonia de uma cultura escolar eurocêntrica. O autor assinala que a escola, ao reproduzir narrativas monoculturais e silenciar epistemologias negras, contribui para a perpetuação de um imaginário social que associa a negritude à marginalidade e à ausência de valor intelectual.

Nesse cenário, a presença do sujeito negro em espaços escolares não pode ser compreendida apenas como questão de acesso formal, mas como desafio profundo à reconfiguração das estruturas curriculares, pedagógicas e simbólicas que historicamente negaram a legitimidade de sua experiência, de sua história e de sua ancestralidade.

Souza (1983), ao problematizar a subjetividade negra, evidencia que o ser negro no Brasil implica conviver com tensões internas produzidas por um sistema racista que desqualifica identidades e fragiliza a autoestima. Este aspecto, no campo educacional, torna-se ainda mais evidente quando práticas pedagógicas ignoram ou deslegitimam as contribuições intelectuais da diáspora africana, provocando nos estudantes negros sentimentos de deslocamento e inadequação. Jeffrey (2005) reforça que somente um currículo crítico, que reconheça as histórias de resistência e valorize a pluralidade epistêmica, pode promover uma educação emancipadora, capaz de romper com os mecanismos de exclusão. Davis (2016), por sua vez, sustenta que o ato de resistir em contextos opressivos é, em si, uma prática pedagógica: ao reivindicar visibilidade, sujeitos negros reafirmam a educação como espaço político de contestação e transformação, no qual ser negro deixa de ser sinônimo de marginalização e passa a significar protagonismo, agência e insurgência intelectual.

A promulgação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representa um marco decisivo na luta por reconhecimento e pela construção de uma educação antirracista. Munanga (2005) sublinha que tal legislação busca romper com o silêncio histórico imposto à população negra e, sobretudo, tensionar as narrativas hegemônicas que estruturam a escola brasileira. Contudo, sua efetivação ainda se vê atravessada por resistências institucionais e por um *habitus* pedagógico que, como observa Bourdieu (1998), tende a reproduzir estruturas de dominação e a naturalizar desigualdades. Nesse sentido, o espaço escolar torna-se campo de disputa simbólica, onde o reconhecimento da identidade negra se confronta constantemente com práticas que insistem em manter a invisibilidade e a marginalização.

A partir de Certeau (1996), é possível compreender a memória como prática social que desafia a hegemonia discursiva e reinscreve no presente vozes antes silenciadas. Quando a escola abre espaço para narrativas negras, não apenas reconhece trajetórias históricas relegadas

à marginalidade, mas também possibilita que estudantes se vejam como herdeiros de uma tradição de luta, resistência e produção intelectual. A memória, neste sentido, torna-se ato político: ao reinscrever no currículo figuras como Maria Firmina dos Reis ou Carolina Maria de Jesus, cria-se uma contramemória que desestabiliza o monopólio da cultura eurocentrada. Tal processo permite que o sujeito negro se reconheça como parte constitutiva da história nacional, desafiando o esquecimento como estratégia de dominação.

Ao articular Bourdieu (1998) Certeau (1996), percebe-se que a educação brasileira configura-se simultaneamente como espaço de reprodução e de resistência. Se, de um lado, o poder simbólico se manifesta na imposição de valores que depreciam a negritude e legitimam o capital cultural dominante, de outro, práticas pedagógicas insurgentes podem mobilizar a memória como ferramenta contra-hegemônica, deslocando hierarquias e reconfigurando identidades.

Assim, ser negro na educação brasileira implica viver na tensão entre a imposição de um *habitus* que insiste em deslegitimar sua existência e a possibilidade de reinventar esse mesmo espaço como território de emancipação. Nesse horizonte, a escola não é apenas instância de transmissão de conhecimento, mas campo de luta no qual a presença negra reivindica a dignidade de sua história, a potência de sua cultura e a centralidade de sua contribuição civilizatória.

Hooks (1994), ao conceber a educação como prática de liberdade, oferece um horizonte epistêmico que converge profundamente com as reflexões de Freire (1987). Ambos compreendem o espaço educativo não como simples reprodução de saberes, mas como lócus de transformação e conscientização crítica. Quando situado na experiência negra, esse horizonte adquire densidade particular: a sala de aula deixa de ser apenas o espaço em que se confirmam desigualdades raciais e passa a configurar-se como terreno fértil para a descolonização do imaginário e para o fortalecimento da identidade negra. hooks (1994) sustenta que a prática pedagógica emancipatória exige a recusa de uma neutralidade ilusória e a assunção do compromisso ético-político com os sujeitos subalternizados, em especial aqueles cuja negritude foi sistematicamente desvalorizada no tecido social.

Freire (1987), por sua vez, enfatiza que a libertação não se dá por concessão, mas pela práxis coletiva, em que a educação cumpre função dialógica e transformadora. Inserido no contexto da educação brasileira, ser negro implica, portanto, experienciar um processo de permanente confronto com estruturas racistas, mas também a possibilidade de elaborar uma

consciência crítica que ressignifica essa vivência como fundamento de resistência e potência coletiva.

Essa articulação entre memória (Certeau, 1996), poder simbólico (Bourdieu, 1998), e a pedagogia libertadora (hooks, 1994; Freire, 1987)) revela que a escola pode ser simultaneamente espaço de opressão e de emancipação: se por um lado conserva *habitus* que reproduzem desigualdades raciais, por outro, pode tornar-se lugar de insurgência, onde estudantes negros transformam o ato de aprender em gesto de afirmação histórica e de luta pela justiça social.

Dessa maneira, a seleção do termo adequado não se limita a uma questão linguística, mas converte-se em instrumento de intervenção educativa e de construção de subjetividades conscientes e politicamente engajadas. Esta distinção revela-se crucial no âmbito escolar, pois a terminologia adotada na pedagogia e nos materiais didáticos influencia diretamente a construção da identidade racial dos estudantes e a compreensão crítica da sociedade desigual na qual estão inseridos.

[...] a identidade pessoal é parcialmente formada pela imagem que o indivíduo faz de si próprio e pela imagem que os outros fazem dele. E na medida em que a imagem de um grupo é depreciada, deformada e até mesmo ignorada por outros grupos, essa distorção engendra um reconhecimento desigual do indivíduo, por ser ele vítima, em nível individual, desse menosprezo que atinge o grupo a que pertence (D'Adesky, 2001, p. 208).

Davis (1981) propõe que a nomeação das categorias raciais opera como instrumento de conscientização e formação de sujeitos críticos, um princípio que se aplica integralmente ao espaço educacional.

A utilização do termo “negro” nas instituições escolares não apenas reconhece historicamente o sofrimento e a resistência do povo afrodescendente, mas também fornece um marco conceitual para o ensino da história, da sociologia e da literatura, permitindo que estudantes compreendam as relações de poder que estruturam a desigualdade racial.

Fanon (2008), ao problematizar as marcas psíquicas da colonização, evidencia que ser negro na sociedade ocidental – e, por extensão, no Brasil – implica confrontar-se com um olhar que historicamente inferioriza e objetifica o corpo negro.

No espaço educacional, esse olhar manifesta-se tanto em práticas sutis de exclusão quanto em currículos que ainda privilegiam uma narrativa eurocêntrica da história e do conhecimento. A experiência escolar, portanto, não é neutra: ela atravessa os sujeitos negros com a permanência de estigmas que Fanon (2008) descreveu como feridas coloniais, mas

também oferece a possibilidade de reconstrução identitária, desde que permeada por uma pedagogia crítica que reconheça e valorize a herança afro-diaspórica.

Hall (2016) complementa esse horizonte ao enfatizar a identidade como processo, sempre em construção, atravessado por relações de poder e discursos hegemônicos. No âmbito da educação, essa compreensão implica reconhecer que o ser negro não é uma condição fixa, mas um devir, permanentemente ressignificado pelas práticas sociais, pelos dispositivos pedagógicos e pelos embates políticos.

A escola, nesse sentido, torna-se arena onde se disputam significados: ou reafirma estereótipos que cristalizam a diferença racial em termos de subordinação, ou se abre à pluralidade cultural, reconhecendo o negro como sujeito histórico, produtor de saberes e protagonista de sua trajetória.

Essa perspectiva dialoga com Munanga (2005), que aponta a urgência de desconstruir mitos como o da democracia racial, ainda fortemente enraizados nas práticas escolares. Para ele, ser negro na educação brasileira significa desestabilizar narrativas que negam o racismo estrutural e que invisibilizam a contribuição intelectual, cultural e política da população negra. Jeffrey (2023), em consonância, argumenta que a escola deve assumir a tarefa de tensionar as estruturas simbólicas que naturalizam desigualdades raciais, convocando os sujeitos à crítica daquilo que Bourdieu (1998) denominaria violência simbólica – mecanismos invisíveis de dominação que moldam *habitus* e legitimam exclusões.

Assim, ser negro na educação brasileira é, simultaneamente, carregar o peso de uma herança de exclusão e afirmar-se como sujeito de memória, resistência e reinvenção. A pedagogia, nesse horizonte, deixa de ser mera transmissão de conteúdos e transforma-se em campo de disputa simbólica, no qual a linguagem, a memória e a terminologia – “preto” ou “negro” – funcionam como instrumentos de poder e de autodefinição. Ao inscrever-se no espaço escolar, o estudante negro não apenas participa de uma instituição, mas ressignifica-a, reconfigurando o ato de aprender em gesto de insurgência e liberdade.

Em relação ao currículo escolar Munanga (2010) enfatiza que a precisão terminológica é indispensável para a efetividade das políticas educacionais voltadas à promoção da equidade racial. Ele alerta que a insuficiente atenção à terminologia, tanto em currículos quanto em práticas pedagógicas, reforça a invisibilidade da experiência histórica e social dos afrodescendentes, perpetuando a subalternização simbólica e material.

A reflexão sobre memória e identidade negra no campo educacional requer compreender que a escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas também uma instância de produção simbólica, onde se disputam significados e se consolidam hierarquias sociais.

Nesse horizonte, Certeau (1996) sustenta que a memória é um campo de práticas, um lugar de circulação de crenças e representações que moldam tanto a vida cotidiana quanto as formas de inscrição dos sujeitos no tecido social. Ao transportar tal concepção para a educação, percebe-se que a memória coletiva do povo negro, frequentemente silenciada ou marginalizada, precisa ser reinscrita no currículo, não como adendo periférico, mas como eixo estruturante da formação de consciências críticas.

Fanon (2008), ao problematizar os efeitos da colonização na constituição da subjetividade negra, enfatiza que a memória não é neutra: ela é atravessada por traumas históricos que marcam o inconsciente coletivo. Na escola, esse trauma se manifesta tanto pela ausência de narrativas que contemplem a trajetória do povo negro quanto pelo excesso de representações estereotipadas que reforçam sua condição de alteridade.

Nesse sentido, a educação, quando comprometida com a transformação social, deve assumir a tarefa de reelaborar a memória histórica, oferecendo ao estudante negro não apenas o reconhecimento de suas origens, mas também a possibilidade de reescrever-se como protagonista.

Hall (2003), no que lhe concerne, ilumina a ideia de identidade como processo inacabado, permanentemente construído na intersecção entre história, cultura e poder. Aplicada ao contexto educacional brasileiro, essa concepção implica reconhecer que a identidade negra não é uma essência fixa, mas uma narrativa em movimento, constantemente tensionada pela branquitude hegemônica e pela resistência insurgente dos sujeitos racializados.

O espaço escolar torna-se, portanto, campo privilegiado para a disputa de narrativas, onde se pode reproduzir a lógica da exclusão ou, ao contrário, fomentar identidades críticas e politizadas.

Munanga (2010) denuncia a persistência do mito da democracia racial como um dos maiores entraves à construção de uma pedagogia antirracista. Ao negar a historicidade da opressão, esse mito desqualifica a memória do povo negro, tornando invisíveis suas lutas e conquistas. Assim, ser negro na educação brasileira implica desafiar esse imaginário, reinscrevendo no espaço pedagógico a pluralidade de vozes que compõem a trajetória afro-diaspórica e desconstruindo a narrativa que pretende dissolver o racismo em uma ilusória harmonia nacional.

A discussão da violência simbólica por Bourdieu (1998) oferece uma chave fundamental para compreender como a escola naturaliza a exclusão racial. Através de currículos eurocentrados, de práticas avaliativas excludentes e de representações estigmatizantes, a instituição educacional reproduz o *habitus* dominante, reforçando a marginalização dos estudantes negros. Contudo, ao tensionar tais mecanismos e revalorizar a memória negra como componente do capital cultural, a escola pode transformar-se em espaço de resistência, invertendo a lógica da dominação.

A memória, portanto, não se reduz à evocação do passado, mas configura um instrumento político de construção identitária e de afirmação coletiva. Como observa Certeau (1996), a memória se mobiliza na prática cotidiana e nos modos de narrar; no contexto da educação, ela adquire potência formadora, capaz de reconfigurar as relações de poder que atravessam a sala de aula.

Quando a experiência negra é integrada ao processo pedagógico, não apenas se promove o reconhecimento histórico, mas também se fortalece uma consciência coletiva que projeta o futuro a partir da dignificação do passado.

Em síntese, a articulação entre memória e identidade negra na educação brasileira revela que a escola é lugar de fronteira: pode perpetuar o silêncio e a exclusão, ou pode tornar-se espaço de insurgência e libertação. A aposta, como sublinham autores como Freire (1987) e hooks (1994), deve recair sobre a segunda possibilidade, pois somente uma pedagogia que reconheça a memória e a historicidade do povo negro poderá constituir-se como prática de liberdade e como efetivo instrumento de justiça social.

2.4 O termo negro na pesquisa: a motivação

Diante de toda a reflexão empreendida acerca das especificidades lexicais e das implicações sociopolíticas subjacentes aos termos “preto” e “negro”, optou-se pela adoção sistemática da terminologia “negro”, em virtude de sua estreita vinculação à historicidade do povo afrodescendente. Tal escolha transcende a mera convenção linguística, constituindo um ato consciente de reconhecimento e valorização da trajetória histórica, das lutas emancipatórias e das contribuições socioculturais que delinearam a experiência coletiva dos sujeitos racializados.

Ao eleger “negro” como referência terminológica, não apenas se privilegia a consistência semântica e a densidade política da nomenclatura, mas também se estabelece um instrumento epistemológico capaz de articular memória histórica, identidade coletiva e mobilização social. Em contextos acadêmicos e educacionais, a escolha terminológica não se

restringe a uma operação linguística, mas manifesta-se como prática simbólica dotada de poder estruturante.

À luz de Bourdieu (1998), pode-se afirmar que o ato de nomear traduz uma forma de violência ou de legitimação simbólica, capaz de instituir significados socialmente reconhecidos e, portanto, de produzir efeitos concretos no mundo social. Assim, a adoção de determinados termos revela-se decisiva para a constituição de sujeitos críticos, aptos a desvelar e interrogar as engrenagens da opressão racial. Nesse processo, a linguagem torna-se arena de disputa, ao mesmo tempo em que reforça o compromisso com a preservação da memória histórica e com a construção de uma justiça social efetiva.

Conforme elucidam Carneiro (1997; 2000) e Ribeiro (2017), a escolha terminológica transcende a esfera linguística, configurando-se como prática política de resistência e de reinscrição identitária. O termo “negro” opera como categoria que condensa a historicidade do povo afrodescendente, articulando a memória coletiva das lutas contra a escravidão, a violência colonial e as múltiplas formas de discriminação racial que persistem na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a designação não apenas rememora a dor e a exclusão, mas também simboliza a potência insurgente das resistências e das conquistas, convertendo-se em instrumento de visibilidade e de legitimação da experiência histórica negra.

À luz das reflexões de Bourdieu (1989; 1998), é possível compreender tal escolha como manifestação do poder simbólico, isto é, a capacidade de produzir efeitos de verdade e de reconhecimento social por meio da nomeação. Nomear-se “negro” significa, portanto, disputar os sentidos da linguagem, reconfigurando hierarquias discursivas que, historicamente, buscaram relegar corpos e subjetividades negras à invisibilidade.

No âmbito educacional, essa opção terminológica torna-se ainda mais significativa, pois sustenta a elaboração de políticas curriculares que não apenas promovem a equidade racial, mas também desestabilizam estereótipos cristalizados no imaginário social. Assim, a linguagem, enquanto arena de disputas simbólicas, revela-se um dispositivo de emancipação e de reconfiguração das relações de poder, contribuindo decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Além disso, a utilização de “negro” dialoga diretamente com o imperativo ético de confrontar e desnaturalizar o racismo estrutural, pois expõe, de maneira inequívoca, as relações de poder e privilégio que moldaram e ainda moldam a sociedade brasileira. Em contrapartida, o emprego exclusivo de “preto” em contextos pedagógicos ou acadêmicos pode,

inadvertidamente, restringir a análise às dimensões fenotípicas, obscurecendo a historicidade e o potencial de mobilização coletiva que o termo “negro” evoca.

Portanto, a consolidação da terminologia “negro” como padrão acadêmico e educacional não é um ato meramente linguístico, mas uma decisão estratégica de resgate histórico, reconhecimento cultural e promoção de justiça social.

Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, “se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente”. Ou seja, a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas (Almeida, 2019, p. 63).

Ao afirmar esta escolha, reconhece-se a necessidade de construir práticas educativas e políticas que respeitem a pluralidade de experiências da população negra e que fortaleçam a capacidade crítica de todos os sujeitos diante das desigualdades raciais.



Figura 3 – Sessão de fotos em junho de 1984

Fonte: Imagem do arquivo pessoal da autora da tese.

Por que não podemos falar a verdade no mundo?

Quão imundo é este mundo que nos priva de sermos nós!

A verdade pode ser dura, mas a verdade cura.

A essência Humana não importa frente às imbecilidades mundanas.

Por que o ser humano não pode somente ser humano?

Por que precisa edificar o desumano?

O baile de máscaras ao qual se dança cotidianamente, a música é sombra e nos embala em marcha
fúnebre.

Ser humano é a essência da vida!

Eu, Eli Silva

23/12/2019.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA FRENTE A EDUCAÇÃO E O APORTE DAS CONFIGURAÇÕES SOCIAIS

Os homens efetivamente precisam de mitos, mas não para comandar sua vida social. Isso não funciona com mitos. Estou profundamente convencido de que os homens conviveriam mais facilmente sem mitos. Os mitos, parece-me, acabam sempre por se vingar (Elias 1994a).

Para abordar a HV de determinado grupo, pareceu-nos pertinente desenvolver uma discussão acerca da edificação da identidade negra por meio da educação acoplada a nossa HO de vida. Destacamos que me apropriei do pronome possessivo “nossa”, pois considero se tratar de investigações que se referem também a minha vida como pesquisadora e gestora negra, portanto, com sentimento de pertencimento ao público-alvo da pesquisa, ou seja, parte da equipe gestora de escola da rede pública estadual paulista, a exemplo dos/as supervisores/as desse ensino.

A propósito, ressalto que, a partir desta seção, até o final deste relatório da pesquisa desenvolvida até o momento e, após, no texto final de tese, apropriei-me de tempos verbais e pronomes possessivos referentes à primeira pessoa do plural, “nós”, pois, a partir de então, não me sinto/encontro só, comigo estão os(as) autores(as) com quem dialogo, a orientadora e com todos elementos das histórias de vida e atuação dos/as participantes da pesquisa, os quais, ouvi e, com certeza fizeram-me refletir acerca da minha própria trajetória de vida e atuação profissional na educação brasileira.

Dessa maneira, nesta seção, buscamos desenvolver uma reflexão por meio da base teórica acerca da categorização das identidades. Iniciaremos nossa discussão, abordando a identidade negra, com base na conceitualização eliasiana, tendo como fio condutor a teoria configuracional, teoria essa que possui grande significância para estudos relacionados às relações humanas e o seu processo de construção. Tal teoria se caracteriza por conceber que é por meio das relações que a identidade se calcifica.

Também nos reportamos a Bourdieu (2008), quando mencionamos a questão das relações humanas visto que esse pesquisador afirma que a formação das identidades é um processo complexo, influenciado por uma multiplicidade de fatores sociais, culturais e individuais. No cerne desse processo, o conceito de *habitus*, elaborado por Bourdieu (2008), surge como uma ferramenta analítica fundamental para compreender como as disposições adquiridas ao longo da vida moldam as percepções, comportamentos e interações dos indivíduos.

Sobre isso, Giddens (1994, p. 44) afirma que:

[...] A identidade social refere-se às características, sendo atribuídas a um indivíduo pelos outros. Elas podem ser vistas como marcadores que indicam quem, em um sentido básico, essa pessoa é. Ao mesmo tempo, esses marcadores posicionam essa pessoa em relação a outros indivíduos que compartilham dos mesmos atributos. São exemplos de identidades sociais o estudante, a mãe, o advogado, o católico, o sem teto, o asiático, o disléxico, o casado, e assim por diante. Muitos indivíduos têm identidades sociais que compreendem mais do que um atributo. Uma pessoa poderia ser simultaneamente uma mãe, uma engenheira, muçulmana e uma vereadora. Múltiplas identidades sociais refletem as muitas dimensões das vidas das pessoas.

Em sua análise das dinâmicas da modernidade, Giddens (1994) introduz a noção de fichas simbólicas como um dos elementos estruturantes da vida social contemporânea. Tais fichas consistem em mecanismos de mediação abstrata que possibilitam a circulação de valores, bens e relações em contextos cada vez mais desencaixados de vínculos espaço-temporais imediatos. Exemplos paradigmáticos dessas fichas seriam a moeda e os instrumentos financeiros, que condensam confiança social e garantem a continuidade das trocas mesmo na ausência de relações pessoais diretas entre os agentes envolvidos.

Assim, as fichas simbólicas não se reduzem a simples instrumentos econômicos, mas constituem formas sofisticadas de estabilização da confiança social, sustentando a complexa teia de interações que caracteriza a modernidade avançada. Para Giddens, a confiança depositada nesses sistemas abstratos revela-se essencial para a coesão social, ao mesmo tempo em que expõe os sujeitos a novos riscos e incertezas, dado que a mediação simbólica pode ser corroída pela crise de legitimidade das instituições que a sustentam.

Assim sendo, o processo de construção da identidade é por nós compreendido como um processo civilizador, um processo histórico, que ocorre de modo individualizado, mas também de modo coletivo. Como argumenta Bourdieu (2008), a sociedade tende a legitimar certas formas de capital cultural, enquanto desvalorizam outras, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais. Nesse sentido, as pessoas inseridas na sociedade edificam as suas identidades por meio dos costumes, emoções, regras e também as lutas.

Como estamos abordando a pessoa negra, estamos considerando que também essa é uma construção de tensão, resignificação que as pessoas negras se encontram, se desencontram, se fortalecem e se enegrecem, constituindo assim a sua identidade.

Acerca do conceito de identidade nos pautamos nas concepções de Bourdieu (2008), Elias (1994a) e Scotson (2000), enfatizando a relação da pessoa e o *habitus*. Sobre *habitus* Bourdieu afirma que é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que se desenvolve

ao longo da vida, sendo moldado pelas condições sociais e pelas práticas culturais, às quais os indivíduos estão expostos.

Assim sendo, a busca pela compreensão do processo da construção da identidade individualista (eu) e da identidade coletiva (nós), a partir do autocontrole e da interdependência dessas pessoas e a forma de poder constituída entre eles.

Para abordarmos acerca da identidade negra nos pautamos pelos pressupostos teóricos de Ribeiro (2019) e Munanga (2009) e, mediante tais abordagens, desenvolvemos o assunto na vertente da miscigenação e da negritude, embasados em Joaquim (2001) e Theodoro (2022), os quais acreditam que a construção da identidade negra ocorre no momento em que a pessoa negra se reconhece como pertencente a um determinado grupo, ao seu grupo, se envolvendo, portanto, com todos os questionamentos que implicam em tal pertencimento.

Em relação a questão educacional, nos debruçaremos, ainda, nas ideias de Bourdieu (1970), sobre a construção dos embates sociais tidos pelas diferenças de capital cultural, acopladas às de Freire (2001), referência sobre educação para as minorias.

3.1 As configurações e figurações sociais

De acordo com Elias (1994a) a teoria das configurações sociais incide na compreensão sobre diferentes maneiras de inteiração e sobre o significado que as estruturas adquirem em configurações sociais específicas, os quais interferem nas personalidades individuais e nas estruturas sociais. Tal entendimento é vinculado à ideia de que os indivíduos não são totalmente livres ou autônomos, especialmente devido ao aumento da cadeia de interdependências equitativa entre eles.

De acordo com Elias (1994^a), tal teoria ressalta que as configurações podem ser compreendidas como estruturas sociais, enquanto um grupo, uma comunidade, uma escola, um grupo de pessoas que almejam o mesmo objetivo, grupos de pessoas que possuem as mesmas características físicas.

Tal teoria poder-se-ia comparar com vivências cotidianas, a exemplo de um jogo de futebol, em que há a interdependência do goleiro, centroavante, meio de campo, dentre outras posições, de modo a comporem uma equipe, em busca de mesmos objetivos. É por meio desta interdependência que se compreendem as relações pessoais. A vivência faz parte deste jogo, em que as forças advindas da relação entre os sujeitos estabelecidos e os *outsiders*, que convivem socialmente, são avaliadas a cada instante.

O conceito de figuração que caracteriza as relações humanas pode ser entendido, comparativamente, a um montante de jogadores interdependentes, em que os conflitos, as lutas, as tensões e as relações de poder configuram o individual e o social (Elias, 1994c).

As relações aqui citadas estão sempre num processo de ebulição, ou seja, as normativas, costumes e situações cotidianas são necessárias para que as estruturas contidas em nossa sociedade possam ser modificadas, reestruturadas, ocasionando aos sujeitos um pertencimento e reconhecimento do e em grupo.

Ainda nos pautando em Elias (1994b) na presente seção apresentamos elementos para compreensão da relação do sujeito em seu meio e a sua constituição com o pessoal nesse meio, pois nenhum ser nasce totalmente pronto, ele se edifica mediante as suas interações e o seu pertencimento.

O processo de civilização do homem ocidental por meio das coerções externas por ele internalizadas ao longo da história humana, que aos poucos vão se juntando ao *habitus* social, algo intrínseco a cada indivíduo, seus costumes, a caracterização, as ideologias construídas a partir das relações de seu grupo, a do movimento negro, movimento dos indígenas da Amazônia, dentre outros.

Para Elias (1994a e 1994c), ao citarmos a teoria do processo civilizador, a ‘civilização’ europeia surge através da interiorização dos limites e autocontrole dos impulsos, ocasionada pelas consequências das transformações provocadas ao longo do tempo pela estruturação do Estado Moderno.

Para compreender esse processo prolongado, é necessário analisá-lo em relação à teoria das configurações individuais e sociais, que só se manifestam de forma relacional. Considerando que a sociedade é uma rede de relações, ao conhecer uma pessoa específica, é possível entender em que contexto social ela viveu ou vive. A partir do conceito de interdependência, podemos compreender a natureza da sociedade e, ao mesmo tempo, reconhecer as vidas, as autoimagens, as identidades e as escolhas dos indivíduos.

O processo de civilização, vivenciado pela pessoa, está intrinsecamente ligado à sua rede de interdependência na vida social. É nesse contexto que ela desenvolve formas de convivência, estabelece valores e normas, com base nos interesses de seu grupo específico ou nas normas gerais, que em muitos casos determinam o que é considerado valioso na sociedade.

Isso pode ser observado tanto na corte e na burguesia europeias, mencionadas nas obras de Elias (1994b), quanto na sociedade desigual do Brasil, que ainda preserva essas dinâmicas. Em ambos os casos, construiu-se o controle das emoções e, consequentemente, o autocontrole

dos comportamentos nas relações que as pessoas mantêm com a natureza, com os outros indivíduos com quem convivem socialmente e consigo mesmas.

O processo de civilização é compreendido como a evolução de um conjunto de normas, censuras, proibições, imposições, costumes, tensões e emoções que, gradualmente, transformam o comportamento e as estruturas tanto das pessoas quanto da sociedade. Esses fenômenos ocorrem por meio da psicogênese e da sociogênese, que estão interligadas e são vistas como aspectos que se interdependem nesse processo.

O processo específico de “crescimento” psicológico nas sociedades ocidentais [...] nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em sucesso. A psicogênese do que constitui o adulto na sociedade não pode, por isso mesmo, ser compreendida se estudada independentemente da sociogênese de nossa civilização (Elias, 1994a, p.15).

O autor destaca que a psicogênese e a sociogênese estão intrinsecamente interligadas. Esses dois conceitos são fundamentais para a compreensão de que o processo de civilização se desenvolve a partir de duas estruturas interdependentes: a individual e a social. Essa dinâmica se manifesta no autocontrole das emoções e nas estruturas mentais, que se estabelecem por meio da interação entre a estrutura pessoal – que considera as particularidades do pensamento de cada indivíduo – e a estrutura social.

A psicogênese refere-se às transformações que ocorrem no comportamento humano e nas estruturas de personalidade de cada indivíduo, influenciadas por eventos históricos e sociais. As estruturas psicológicas evoluem em interação com a configuração social, provocando, por sua vez, alterações na estrutura social. Por outro lado, a sociogênese diz respeito às mudanças que ocorrem nas configurações sociais de maneira geral, as quais, conseqüentemente, impactam as estruturas psíquicas dos indivíduos que compõem a rede de interdependência social.

Conforme Elias (1994a), o ser humano foi condicionado e moldado para adotar comportamentos que agradassem à corte e à classe dominante estabelecida, o que torna necessário o processo de imposições sociais. O autor evoca a reflexão de Nietzsche sobre a moral, que frequentemente foi imposta aos indivíduos por meio da dor, como exemplificado pelos ritos de iniciação. A noção de moralidade é, portanto, uma componente essencial do processo civilizador. Embora as normas sejam respeitadas, esse respeito pode ser alcançado através de considerável sofrimento e imposições.

A moral, as regras e os costumes de uma configuração social específica estão intimamente relacionados à cultura, à história, ao contexto e às relações de interdependência estabelecidas entre os indivíduos dessa configuração. Assim, para compreender um determinado evento, processo ou construção social – como a formação da identidade negra – é imprescindível situá-lo no contexto histórico e nas circunstâncias em que tal situação foi sendo elaborada e consolidada.

Essas demandas nos conduzem à análise proposta por Elias (1994a e 1997), que introduz os conceitos de *Zivilisation* e *Kultur*⁵ a partir das autoimagens nacionais.

A questão central de Elias (1998) ao abordar a teoria do processo civilizador reside em compreender como se deram as transformações nos costumes, suas causas e motivações; como os indivíduos, tanto homens quanto mulheres, se tornaram educados e passaram a valorizar a cortesia, as boas maneiras e as aparências sociais.

Em suma, Elias (1994b) busca investigar a origem dessas concepções comportamentais, que ele denomina a civilização dos costumes. Para tal, o autor enfatiza as mudanças no comportamento e na vida afetiva do Ocidente após a Idade Média, além de discutir as distinções entre o conceito de civilização na Alemanha e na França.

Ele estabelece um paralelo entre os significados de *Kultur* e *Zivilisation* em alemão, ressaltando a complexidade de definir o conceito de civilização, uma vez que este se relaciona a diversos aspectos, incluindo os religiosos, tecnológicos, culturais, científicos, judiciários e conjugais, entre outras esferas da atividade humana.

A oposição entre os conceitos de *Kultur* e *Zivilisation* emerge a partir da disputa entre a classe média e a corte alemã, sendo a corte percebida como antinatural e "afrancesada".

A classe média inicia um ataque à corte, que considerava a burguesia como uma classe inferior. Um dos contrastes significativos entre essas classes era a língua: falar francês era um símbolo de status na corte e entre a burguesia, enquanto a língua alemã era, por um período, desvalorizada. Foram os intelectuais, por meio de suas obras literárias, que contribuíram para a valorização da língua alemã.

Os representantes da corte não ofereciam espaço para os talentos da burguesia, ao contrário do que ocorria na França, onde havia uma abertura para as mudanças associadas à *Zivilisation*. A Alemanha, por sua vez, permanecia atada à sua *Kultur*, caracterizada pelo valor individual de cada classe social, que não se misturava e mantinha costumes isolados e fragmentados.

⁵ *Zivilisation* é uma palavra alemã que significa civilização, enquanto *Kultur* é uma palavra que se refere a cultura.

A classe média começou a se expandir a partir da metade do século XVIII, impulsionada pelo prestígio conferido aos graduados universitários. O conceito de *Kultur* se fortaleceu entre a burguesia, refletindo em suas obras e ideias.

Na França, os intelectuais da burguesia foram atraídos pela corte. No século XVIII, as distinções de costumes entre os grupos começaram a desaparecer. O que era comum na corte, a partir da fusão dos costumes com a burguesia, passou a ser considerado um comportamento de caráter nacional.

Nesse contexto, a classe média conseguiu assumir um papel político significativo. Os franceses demonstravam preocupação e se envolviam ativamente com questões sociais, econômicas e políticas, enquanto na Alemanha essas preocupações eram predominantemente abordadas pelos intelectuais acadêmicos.

Gradualmente, a língua francesa começou a se disseminar pela igreja, simbolizando a Unidade Europeia através da sociedade cortesã. O conceito de *civilité* francesa se espalhou por meio de obras literárias no século XVIII.

O texto destaca a diferença entre os conceitos de *Zivilisation* e *Kultur* na Alemanha, enfatizando que, enquanto a civilização é vista como um movimento, a cultura está mais relacionada às produções intelectuais, artísticas e religiosas que expressam a identidade de um povo. Os alemães tendem a valorizar mais o conceito de *Kultur*, que reflete suas realizações e a autoimagem nacional, em contraste com a forma como os ingleses e franceses se relacionam com o conceito de civilização.

Além disso, o texto menciona que esses conceitos estão profundamente enraizados na história e na identidade de cada sociedade, podendo ter significados emocionais distintos para diferentes grupos.

O autor, Elias (1997), sugere que esses conceitos não apenas surgem de contextos históricos específicos, mas também carregam uma carga emocional que é difícil de definir, mas que é essencial para seu significado. Assim, a compreensão desses termos pode variar amplamente entre culturas, refletindo a singularidade de cada nação e suas experiências históricas:

[...] A história coletiva neles se cristalizou e ressoa. O indivíduo encontra esta cristalização já em suas possibilidades de uso. Não sabe bem porque este significado e esta delimitação estão implicadas nas palavras, [...] Uma geração os transmite a outra sem estar consciente do processo como um todo, e os conceitos sobrevivem enquanto esta cristalização de experiências passadas e situações retiver um valor existencial, uma função na existência concreta da sociedade (Elias, 1997 p. 26).

É verdade que a forma como percebemos a civilização e os comportamentos sociais está em constante evolução. O que hoje consideramos normal pode ser visto de maneira diferente no futuro, assim como olhamos para práticas do passado com estranheza. Isso acontece porque a sociedade está sempre se desenvolvendo e se adaptando, moldando nossos conceitos e costumes ao longo do tempo. É fascinante pensar em como a história e o contexto social influenciam nossa visão do que é civilizado!

As forças políticas necessárias para a mudança em prol de uma sociedade mais justa e igualitária não reúnem a capacidade para alterar as bases que dão estabilidade à desigualdade racial. Governos, instituições, arcabouço legal e mesmo a disputa política reforçam esse cenário, funcionando como verdadeiros anteparos aos projetos de mudança (Elias, 1997, p. 74).

Após a ascensão da burguesia, o conceito de civilização passou a representar a totalidade da nação e o desejo de expansão e colonização. As nações colonizadoras eram vistas como civilizadas e superiores, mas a civilização é descrita como um processo contínuo, não um estado fixo. Para alcançar uma sociedade civilizada, é necessário implementar leis, promover a educação, eliminar a barbárie e garantir a pacificação interna, sempre com respeito e responsabilidade por parte daqueles que mantêm a ordem. Isso sugere que a civilização é um esforço coletivo que envolve tanto aspectos sociais quanto individuais.

As sociedades desenvolvem rituais, tanto formais quanto informais, que facilitam a comunicação entre os indivíduos. Contudo, esses rituais evoluem ao longo do tempo, como resultado do processo de civilização. Essas transformações não são necessariamente intencionais; elas ocorrem gradualmente, influenciadas por contextos históricos e sociais. Indivíduos com autocontrole podem, ao perceber essas dinâmicas, buscar planejar mudanças a longo prazo (Elias, 1997, p. 42).

Historicamente, existem grupos que se consideram superiores a outros e que exercem imposição. Elias (1997) ilustra isso ao discutir a formação do Estado alemão, onde se observa a presença de grupos socialmente estabelecidos que dominam as esferas de poder, civilização e violência.

Segundo Elias (1997), a assimilação do processo civilizador nem sempre ocorre de maneira consciente; muitas vezes, os indivíduos reagem de acordo com as influências desse processo. Para os adultos, controlar instintos e emoções de maneira civilizada pode ser uma prática natural, enquanto para as crianças isso pode ser mais desafiador.

Frequentemente, as crianças agem de forma inocente, sem a capacidade de refletir sobre suas ações, pois ainda não internalizaram completamente o processo civilizador e não desenvolveram o autocontrole necessário. Em contraste, para os adultos, “o padrão de

comportamento da sociedade se tornou mais ou menos uma segunda natureza” (Elias, 1994a, p. 168).

As sociedades apresentam rituais formais e informais por onde pessoas se comunicam entre si. Porém, aos poucos esses rituais vão mudando, fruto do processo civilizador. As mudanças que ocorrem a partir do processo civilizador não são planejadas, acontecem através dos tempos e dos espaços. Ao perceber isso, as pessoas com autocontrole podem tentar planejar as mudanças ao longo prazo (Elias, 1997, p. 42).

Historicamente há grupos que se sentem melhores que outros, que se impõem. Isto pode ser visto em Elias (1997) ao escrever sobre a formação do Estado alemão, trazendo exemplos de tantas mudanças, onde sempre havia um grupo estabelecido socialmente que dominava os espaços de poder, de civilização e de violência.

Para Elias, a aprendizagem e a assimilação do processo civilizador acontecem nem sempre de forma consciente, quando os indivíduos agem devido à ação desse processo. Para os adultos pode ser natural controlar civilizadamente os instintos e as emoções, mas, para as crianças pode não ser.

Algumas vezes as crianças agem inocentemente, sem refletir sobre seus atos, pois ainda não conseguiram congregar o processo civilizador e dominar seu autocontrole, diferente do adulto, para o qual “o padrão de comportamento da sociedade se tornou mais ou menos uma segunda natureza” (Elias, 1994a, p. 168).

Os hábitos transmitidos pelos pais são absorvidos pelas crianças, que podem compreendê-los e até repassá-los de maneira diferente. As normas que se estabelecem diariamente através da sociogênese, nas relações entre as pessoas, como entre pais e filhos, alteram a estrutura da personalidade. As imposições sociais afetam a constituição pessoal e a psicogênese.

Dessa forma, o comportamento social pode ser influenciado pela personalidade dos indivíduos. Nesse contexto, podemos recordar a análise de Elias sobre a transformação da estrutura da personalidade:

Juntamente com esta crescente divisão do comportamento no que é e não é publicamente permitido, a estrutura da personalidade também se transforma. As proibições apoiadas em sanções reproduzem-se no indivíduo como forma de autocontrole. [...], mas, como quer que seja expresso, o código social de conduta grava-se de tal forma no ser humano, desta ou daquela forma, que se torna elemento constituinte do indivíduo. E este elemento, o superego, tal como a estrutura da personalidade do indivíduo como um todo, necessária e constantemente muda o código social de comportamento e a estrutura da sociedade (Elias, 1994a, p. 189).

A influência exercida por determinadas imposições, normas e comportamentos que permeiam a sociedade e os indivíduos é o resultado de um processo de desenvolvimento histórico (Elias, 1994a, p. 189). O processo civilizador pode ser compreendido como o conjunto de aprendizagens manifestadas por meio de imposições que se configuram historicamente nas relações sociais e nos sujeitos, onde cada indivíduo é manifestamente um produto de seu autocontrole, que, por sua vez, é constituído por meio desse mesmo processo de civilização. É, portanto, viável que certos aprendizados prejudiciais, como a crença na inferioridade dos indivíduos negros, possam ser desaprendidos.

A configuração da estrutura social exerce uma influência direta sobre a conformação da personalidade dos indivíduos. Assim, uma sociedade que se caracteriza por sua exclusão e desarmonia pode levar à desestruturação dos indivíduos, e vice-versa.

Assim sendo temos:

Muitas explicações sobre o racismo afirmam a existência de uma supremacia branca pode ser definida como a dominação exercida pelas pessoas brancas em diversos âmbitos da vida social. Essa dominação resulta de um sistema que por próprio modo de funcionamento atribui vantagens e privilégios políticos, econômicos e afetivos às pessoas brancas (Almeida, 2021, p.89).

Não se nega que uma das características do racismo é a dominação de um determinado grupo racial sobre o outro, mas o problema está em saber como e em que circunstâncias essa dominação acontece [...] a supremacia branca é uma forma de hegemonia, ou seja, uma forma de dominação que é exercida não apenas no exército bruto do poder, pela pura força, mas também pelo estabelecimento de mediações e pela formação de consensos ideológicos. (Almeida, 2021, 63).

É importante ressaltar que, embora guerras tenham sido eventos recorrentes ao longo da história, atualmente há um sentimento de estranhamento e repúdio em relação a essa realidade, a qual persiste. Um exemplo adicional reside na luta livre, cuja prática, que outrora proporcionava entretenimento a alguns, é atualmente evitada por muitos que não suportam assistir a cenas de violência extrema, até mesmo de morte. Isso evidencia que a estrutura da personalidade pode se transformar ao longo do tempo.

Atualmente, observa-se que o autocontrole das pessoas foi condicionado por normas e imposições legais que classificam o homicídio como crime. Entretanto, é pertinente observar que tal autocontrole ainda não se manifestou em relação à discriminação racial, que também é considerada crime, mas cuja internalização ainda não ocorreu amplamente na vivência de muitas pessoas.

De acordo com Elias (2008, p. 13), é inadequado considerar os indivíduos como objetos estáticos, desvinculados de seu contexto social, histórico e temporal. Tal perspectiva ignora a

complexidade das interações que configuram a sociedade, a qual se estrutura por meio de múltiplas microconfigurações resultantes das relações de interdependência entre os indivíduos. Essas relações são autorreguladas e constituem coletivamente normas e regras que estão em constante transformação ao longo da história.

A compreensão do conceito de sociedade deve ser fundamentada nas relações de interdependência que os indivíduos mantêm com seus grupos, espaço em que se formam diversas identidades de pertencimento. Elias (2008) critica a predominância do senso comum na organização social, caracterizada por uma orientação egocêntrica, onde a figura central é a “pessoa individual, cercada por estruturas sociais”. E acredita que as dinâmicas de poder entre indivíduos e grupos, enfatizando que tais forças “são exercidas por pessoas sobre outras pessoas ou sobre si mesmas”

Em um modelo egocêntrico, alguns indivíduos tendem a interpretar as forças sociais com base em suas representações do outro ou de si próprios, distanciando-se dos acontecimentos sociais e apresentando a opressão como um fenômeno inerente à posição social que ocupam.

O conceito de força é contextual, variando conforme o meio social em que se insere, não sendo uma realidade transitória de uma classe para outra. No contexto brasileiro, a análise da população negra e a construção de sua identidade exigem uma consideração das forças delineadas nas relações entre os grupos estabelecidos e os *outsiders*, bem como a origem, a função, o contexto e a história da diáspora africana.

Ao abordar o *habitus*, Elias (1997) destaca a dificuldade de confrontar e superar psicologicamente os legados do nazismo na Alemanha, sugerindo que “a percepção que temos de nós mesmos como indivíduos autônomos é ilusória. Quer se queira ou não, um indivíduo é sempre um membro de grupos”. Essa reflexão é reveladora, pois os judeus e os negros foram vítimas de estigmatização, e o passado de uma nação influencia intrinsecamente seus cidadãos, solidificando seu *habitus* (Elias, 1997, p. 30).

Elias (1997) designa o fenômeno de “*habitus* depressivo” à condição de um grupo, tribo ou nação que experimenta a perda de sua superioridade e cujos membros buscam negar ou silenciar os eventos ocorridos, como se nada tivesse sucedido, culminando em uma deterioração da autoestima e do amor-próprio.

Assim como o *habitus* nacional é determinado pela formação do Estado da nação, o *habitus* individual está intrinsecamente ligado à trajetória de vida de um indivíduo, incluindo

as experiências positivas e negativas que moldaram sua identidade, permitindo seu reconhecimento e aceitação social.

Reafirmamos a perspectiva eliasiana de que “o caráter individual e a decisão pessoal podem exercer considerável influência nos acontecimentos históricos” (Elias, 1994a, p. 51). Defendemos que o processo de construção da identidade negra representa uma das possibilidades de promover transformações no curso da história dos indivíduos e da sociedade.

Em relação às emoções e comportamentos, também se trata de processos que se modificam em consonância com as transformações no modo de vida das pessoas. Para compreender o controle das emoções na contemporaneidade, é imprescindível investigar sua trajetória histórica ao longo do tempo e nas diversas sociedades.

Da mesma forma, o entendimento das atitudes preconceituosas requer uma análise do contexto social, que no caso em questão, é o Brasil. Elias (1997) sustenta que os povos tendem a adquirir uma compreensão de si mesmos à medida que discernem seu desenvolvimento social, reconhecendo assim sua história e seu passado.

Com base nessas reflexões, desenvolvemos, a seguir, o conceito de identidade e identidade negra nesta tese, buscando compreender como se dá o processo de construção da identidade negra na sociedade brasileira, por meio da educação, em uma rede de interdependências que, longe de ser harmônica, é permeada por tensões e conflitos que remontam à época da escravidão no Brasil.

3.2 Conhecendo os princípios da identidade negra

Considerando que o indivíduo, na sua condição de ser singular, não existe em isolamento e que sua própria existência é indissociável da sociedade, entendida como uma coletividade de seres humanos, e levando em conta que a própria sociedade se materializa por meio dos indivíduos, Elias, em sua obra *A Sociedade dos Indivíduos* (1994b), propõe uma reflexão sobre essa relação por meio dos conceitos de indivíduo e sociedade, enfatizando que o 'individual' não se articula sem o 'coletivo'.

É precisamente nessa intersecção entre o individual e o coletivo que se busca problematizar o processo de construção de identidades determinadas socialmente, com foco na identidade negra no contexto em análise.

Tal reflexão deve ser realizada à luz da dinâmica relacional entre indivíduo e sociedade, a qual, segundo a perspectiva eliasiana, requer uma compreensão do processo de desenvolvimento que cada pessoa atravessa, desde o nascimento até a vida adulta, formando, assim, sua individualidade.

Elias (1994b) afirma que a "individualidade de uma pessoa é, antes de mais nada, uma peculiaridade de suas funções psíquicas, uma qualidade estrutural de sua autorregulação em relação a outras pessoas e coisas" (1994b, p. 54). As funções psíquicas que caracterizam o ser humano, entendidas como "formas particulares de autorregulação da pessoa em relação a outras pessoas e coisas" (Elias, 1994b, p. 36), são moldadas ao longo de um processo sócio-histórico. O autor enfatiza que "toda sociedade humana é composta por sujeitos distintos e cada indivíduo humano somente se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com os outros".

"A ideia de que a sociedade não pode existir sem os indivíduos, assim como os indivíduos não podem se entender sem a sociedade, é absurda" (Elias, 1994b p. 67). Indivíduo e sociedade se constroem e se transformam um com o outro. Por essa razão, é insuficiente estudar apenas o indivíduo para compreender a estrutura social e suas mudanças ao longo da história.

Não podemos focar exclusivamente na pessoa negra para entender o processo de construção de sua identidade. É fundamental analisar as configurações sociais nas qual essa pessoa interage com seus semelhantes ao longo de sua trajetória de vida.

Assim sendo, as experiências se integram na unidade de uma biografia sistemática que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar. Desde que a história do sujeito nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe [...]. O estilo pessoal, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe (Bourdieu, 1983b, p. 80-81).

Neste contexto, existem sociedades que, ao longo do tempo, mantêm comportamentos distintos em relação a outras, exibindo formas específicas de interação, ações, funções e tensões entre os indivíduos. Por exemplo, algumas pessoas acabam adquirindo, nesse processo de convivência, o monopólio econômico, social e político sobre os demais, resultado das desigualdades sociais, das maneiras como a sociedade trata os diferentes e das diversas funções sociais exercidas nas relações de interdependência. Essas dinâmicas provocam decisões, ações e tensões que, por sua vez, culminam em mudanças na estrutura social. Gradativamente, tudo isso entrelaça as histórias individuais e coletivas.

Elias (1994b, p. 52) nos faz perceber que as decisões e ações de um indivíduo não são passivas, nem uniformes entre todos; cada pessoa age de maneira única. É a expressão do seu

'eu' – sua particularidade – que diferencia um indivíduo dos demais. Essa individualidade é resultado de "uma vida íntima e historicamente determinada", englobando as funções do ego (instintos) e do superego (exigências sociais), e essas funções psíquicas só podem se desenvolver por meio da socialização. Em um estado de isolamento, essas funções não se moldariam nem se desenvolveriam; a pessoa viveria como um animal e não alcançaria sua individualidade. Como sugere o Elias (1998, p. 74):

Somente através de um processo social de moldagem, no contexto de características sociais específicas, é que a pessoa desenvolve as características e estilos comportamentais que a distinguem de todos os demais membros de uma sociedade. *A sociedade não apenas produz o semelhante e o típico, mas também o indivíduo* (grifo do autor).

O comportamento, as ações e as reações dos indivíduos são resultantes de uma ordem natural e social contextualizada nas interações cotidianas desde o nascimento. Estas interações estão intrinsecamente ligadas às configurações sociais das quais os indivíduos fazem parte, como a família, a escola, o ambiente de trabalho e grupos de pertencimento, cada um apresentando uma estrutura específica. Em tais contextos, cada indivíduo, potencialmente, exerce funções que podem incluir a prática de um ofício ou profissão, vivendo uma vida que não é passível de mudança abrupta. É possível afirmar que, mesmo na ausência de conhecimento mútuo, os indivíduos estão interconectados por uma rede de interdependência que não pode ser facilmente desfeita.

As funções desempenhadas em sociedade são interdependentes e preservam-se a partir dessa rede relacional. Cada ato individual desencadeia uma longa cadeia de ações, possibilitando que as finalidades de cada indivíduo sejam alcançadas. Contudo, conforme Elias (1994b, p. 23) observa, tais atos não são elaborados ou planejados isoladamente, mas resultam do autocontrole adquirido por meio do processo civilizatório.

A partir dessa perspectiva teórica, pode-se argumentar que as transformações históricas e sociais não são fruto de criações racionais e deliberadas de múltiplos indivíduos ou organismos. Ademais, essas mudanças não decorrem meramente do desenvolvimento biológico, no qual se entrelaçam ciência, religião e metafísica, com a sociedade percebendo seu ciclo de nascimento, envelhecimento e morte, subordinada a uma força maior e divina.

É imperativo ressaltar que a inter-relação entre indivíduos faz parte intrínseca da existência humana. O desenvolvimento psicamental e social de cada pessoa resulta do convívio social e da formação recebida, seja na família, na escola ou em qualquer grupo social ao qual pertençam. Essa formação e suas respectivas influências variam de acordo com a trajetória individual, mesmo entre aqueles que compõem a mesma rede relacional. Em sociedades mais

complexas, a individualização torna-se mais evidente, embora o processo de individualização esteja sempre construído nas interações sociais.

A teoria das configurações sociais e/ou do processo civilizador é fundamental para a compreensão dessa inter-relação, manifestando-se entre as diversas gerações e influenciando tanto as pessoas quanto sendo por elas influenciada. As mudanças que ocorrem de geração em geração refletem o desenvolvimento experimentado durante a inserção de novos indivíduos, costumes, perspectivas e tentativas de transformação.

Assim sendo, o que era considerado comum em uma determinada geração pode ser percebido como estranho em outra. Essa dinâmica exerce influência sobre a sociedade e sobre os indivíduos em suas ações, funções, tensões e emoções conflituosas. Nesse sentido, a sociedade, entendida como "aquilo que todo indivíduo quer dizer quando diz 'nós'" (Elias, 1994b, p. 57), pode manifestar-se de formas distintas em um mesmo local, em períodos diferentes, e de maneiras variadas em diferentes países ou continentes. Ademais, é através desse processo que comportamentos pessoais e transformações sociais ocorrem em intervalos temporais, sem que tal mudança seja explicitamente planejada ou deliberada.

Para ilustrar essa afirmação, pode-se questionar: quem deliberou que as pessoas negras seriam tratadas de forma excludente, como *outsiders*, nas estruturas de interdependência com grupos de outras raças ou etnias na sociedade brasileira? Apesar de a sociedade ser constituída por indivíduos, e de a discriminação e o preconceito serem ações humanas, não são os indivíduos que planejam tais ações, nem são responsáveis pela elaboração de transformações históricas na sociedade. Essas dinâmicas são o resultado de um processo civilizador. No entanto, não se pode desconsiderar que os indivíduos têm a capacidade de refletir, interferir e transformar tais situações por meio do autocontrole.

Refletindo sobre a teoria eliasiana, constata-se que todas as ações estão inseridas na estrutura social e nas funções desempenhadas por aqueles que tomam decisões: os indivíduos. Isoladamente, tais decisões não gerariam impactos significativos, pois suas consequências são fruto das redes e das estruturas de poder que permeiam a sociedade. A decisão individual emerge e depende da rede social construída através da interdependência entre pessoas, cuja influência está condicionada ao poder social.

As tensões e mudanças sociais podem ser provocadas por aqueles que detêm maior poder na sociedade: os estabelecidos. "Os membros de grupos marginalizados possuem uma margem excepcionalmente reduzida de decisão individual" (Elias, 1994b, p. 50). Dessa maneira, é possível inferir que a teia social exerce uma força maior sobre o indivíduo. Contudo,

tanto o indivíduo quanto a sociedade em rede são cruciais na construção da história, permitindo intervenções e escolhas que podem impactar a vida individual e coletiva, tanto no presente quanto no futuro.

Assim sendo, não há como não relevarmos a reflexão sobre o conceito de identidade pois por meio deste é necessário que se ressalte as interdependências que existem entre os sujeitos desde que os mesmos se enxerguem como parte de determinado grupo social, ou seja que seja parte da configuração social.

Em suma, tal fato deve ser refletido mediante as diferenças existentes entre as identidades; as identidades individuais para as identidades coletivas; um ponto também que merece ser ressaltado é sobre as diferenças e contradições existentes que geram transformações tanto individuais quanto coletivas.

3.2.1 Da identidade individual para a identidade coletiva

A teoria eliasiana, fundamentada nos princípios da sociologia de Elias (1994) aborda a interdependência ente o indivíduo e a sociedade por meio das dinâmicas complexas que compõem as teias sociais, repletas de emoções, tensões e relações de poder.

Este paradigma teórico enfatiza que a formação da identidade individual não pode ser dissociada do contexto social, uma vez que a identidade se configura a partir das relações interpessoais e da interação com o coletivo.

O conceito de sociogênese e psicogênese é crucial para a compreensão da pressão social que molda o autocontrole do indivíduo. A partir desse processo, observamos que a regulação interna das emoções e comportamentos pode dificultar intervenções diretas e planejadas nas relações de exclusão e desigualdade, especialmente em contextos sociais e raciais variados. Isso indica uma limitação intrínseca na capacidade de mobilização individual frente a estruturas sociais consolidadas. Quando um grupo de pessoas busca alterar a maneira como a sociedade se apresenta, as dificuldades estão frequentemente enraizadas nas normas e valores internalizados que condicionam a ação coletiva.

Todavia, a superação dessas contradições, tensões e conflitos sociais não é impossível. Tal transformação depende da evolução dos entendimentos e percepções coletivas ao longo do tempo. O modo como a sociedade se percebe e como os indivíduos se reconhecem em sua autoimagem é fundamental nessa dinâmica. O conceito de *habitus*, como proposto por Elias (1994) e posteriormente por Bourdieu (1974) é central para essa análise.

O *habitus* representa as disposições adquiridas ao longo da vida em ambientes sociais específicos, refletindo o que é compartilhado entre os membros de um determinado grupo. Essa

construção social pode ser valorizada ou marginalizada conforme a relação entre aqueles que pertencem aos ‘estabelecidos’ e os ‘outsiders’, impactando diretamente a autoimagem do indivíduo e, conseqüentemente, sua identidade.

A autoimagem, portanto, não é uma entidade estática; ela é produto das interações sociais e do contexto vivido, e pode ser alterada através do distanciamento crítico e do reflexo das configurações sociais do indivíduo. Esses elementos configuram a identidade-eu na medida em que cada pessoa busca se diferenciar do ‘outro’.

A intersecção entre identidade coletiva e *habitus* revela que cada pessoa tem uma composição social única, que permite o florescimento das diferenças individuais dentro de um espaço social comum. Assim, é possível afirmar que a identidade coletiva resulta de construções sociais que permeiam a singularidade do indivíduo.

Dessa forma, para uma compreensão mais profunda da construção da identidade de um sujeito, é imprescindível considerar o desenvolvimento dessa pessoa como um processo de memória e experiência, moldado por vivências pessoais e coletivas. Este olhar sociológico ressalta que, em momentos diversos, as influências das relações sociais e da autoimagem afetam a inclinação da “balança coletiva individual”, refletindo um movimento contínuo entre individualidade e coletividade.

Portanto, a análise eliasiana nos convida a refletir sobre os mecanismos sociais que não apenas moldam a identidade, mas também oferecem oportunidades para transformação e resistência em face das desigualdades sociais. Digamos que seja um autocontrole que regula, deste modo, a identidade individual e a coletiva.

Em Bourdieu (1992), pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada.

O *habitus* surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades⁶. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (Bourdieu, 1992).

⁶ Esta forma de interpretar o conceito de *habitus* remete a uma análise relacional que enfatiza o caráter de interdependência entre indivíduo e sociedade.

Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam.

A construção da identidade, enquanto conceito multifacetado, pode ser analisada sob duas perspectivas complementares: a identidade individual e a identidade-coletiva.

A identidade individual refere-se à singularidade e autonomia que cada indivíduo possui, evidenciando a noção de individualidade, que é altamente valorizada nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por desigualdades sociais e por uma crescente ênfase na competição e automação. Por outro lado, a identidade individual diz respeito aos elementos comuns que unem grupos de indivíduos, destacando a importância da vida em coletividade.

Historicamente, a balança entre identidade individual e identidade coletiva tem se mostrado dinâmica e sujeita a variações. Em períodos anteriores, como na Roma Antiga, a valorização da vida em grupo prevalecia e a identidade de um indivíduo era reconhecida em função de sua relação com a coletividade.

Elias (1994b) aponta que a construção da imagem individual estava intimamente ligada ao grupo de pertencimento: “sem referência do coletivo”, a individualidade se tornava inconcebível (Elias, 1994b, p.130). Durante a República Romana, aqueles que se envolviam socialmente eram respeitados e sua identidade não era vista como inferior à identidade individual, mas, sim, como um componente que a complementava.

A inter-relação entre identidade-individual e identidade coletiva é inegavelmente influenciada pelo contexto social, político, econômico e educacional em que um indivíduo se insere. Assim, torna-se evidente que a construção identitária não ocorre de maneira instantânea; é um processo contínuo que oscila na balança individual-coletiva, dependendo da estrutura social e das condições em que os indivíduos estão imersos.

A busca pelo equilíbrio entre essas duas dimensões identitárias é essencial para que se possa afirmar a individualidade dentro do coletivo. Nesse sentido, é imperativo reconhecer que “a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social” (Elias, 1994b, p. 151).

Em outras palavras, os sujeitos sociais determinam ativamente por intermédio de categorias de percepção social e historicamente constituídas, a situação que os determina. Podemos mencionar que até os sujeitos sociais são determinados somente na medida em que eles se determinam, mas as categorias de percepção e de apreciação, que são o princípio desta

autodeterminação, são elas mesmas em grande parte, determinadas pelas condições econômicas e sociais de sua constituição (Bourdieu, 1992, p.112).

Essas relações desiguais entre o individual e o coletivo enfatizam a importância da mobilização social. Sustentamos que transformações significativas podem ser alcançadas na sociedade quando os sujeitos se unem e implementam estratégias de mobilização capazes de fomentar a mudança. Assim, a identidade individual e a coletiva emergem como uma dimensão intrínseca do *habitus* social de um indivíduo (Elias, 1994b, p. 151).

Desde o momento em que uma pessoa opta por integrar uma configuração social específica, o campo de interdependência que se forma começa a influenciar o processo de construção de sua identidade. Portanto, a identidade individual pode ser assimilada à identidade-coletiva, resultando na consolidação da identidade individual-coletiva, que reflete a complexidade das relações sociais contemporâneas.

3.2.2 As diferenças como base da identidade

Ao abordar o tema da identidade, observamos que sua formação resulta das relações de interdependência que a sociedade estabelece, marcadas por hierarquias de poder, diferenças e exclusões. É a diversidade entre os distintos grupos sociais que impulsiona a construção identitária de um grupo específico. As dinâmicas de inclusão e exclusão na sociedade brasileira manifestam-se nas interações entre aqueles que estão estabelecidos e os que são marginalizados, assim como entre opressores e oprimidos, e dominantes e dominados.

Para compreender o conceito de identidade e sua gênese em um sujeito, é essencial analisar o contexto de relações sociais em que ele está inserido. O comportamento das pessoas é influenciado tanto pelo controle social exercido externamente quanto pelo autocontrole que cada sujeito desenvolve, o que o torna único em relação aos outros.

As pessoas se destacam na sociedade por suas particularidades, contribuindo assim para a construção de múltiplas identidades. Além disso, elas integram a sociedade por meio de suas interações com outros indivíduos e com o mundo ao seu redor, reivindicando acesso a direitos sociais, políticos e econômicos, entre outros.

Atualmente, a sociedade tem promovido e consolidado desigualdades que geram diferenças sociais, impulsionando, por sua vez, a emergência de diversas identidades e a necessidade de reivindicá-las. Portanto, como observa Silva (2000, p. 75), "a afirmação da identidade só faz sentido por causa das diferenças".

No caso das mulheres negras, por exemplo, além de se inserirem no grupo geral de mulheres, surge a especificidade da identidade de mulheres negras, que resulta das

particularidades que esse grupo enfrenta na sociedade brasileira, diferenciando-se das mulheres brancas.

A identidade de um sujeito é, assim, construída ao longo do tempo, através das experiências adquiridas em seu contexto social. Essa construção envolve um reconhecimento crítico das diferenças, alimentadas pelas variadas formas de exclusão que permeiam a sociedade e pelas interdependências que se formam nesse complexo tecido social.

Elias (2008) argumenta que a identidade de uma pessoa se forma socialmente, mediada pelo controle das emoções, onde as relações sociais refletem necessidades emocionais do ‘eu’ e do ‘nós’. Ele ressalta que “o entendimento que cada um tem de sua identidade está intimamente ligado às relações de ‘coletivas dentro de seu próprio grupo e à sua posição nessas dinâmicas sociais’.

É nessa rede de interdependências que os sujeitos aprendem e reforçam suas percepções sobre moralidade, identidade individual e a relação com os semelhantes. Nesse processo, também se inclui o controle emocional que cada um desenvolve individualmente, embora faça parte de um processo civilizador mais amplo.

Por essa razão, os comportamentos e atitudes em relação à população negra, por exemplo, devem ser analisados à luz de sua subjetividade e de seu contexto social. Estudar esses comportamentos fora do âmbito social implica em negar a interconexão que sustenta o individual em relação ao coletivo.

As experiências vividas nas diversas configurações sociais das quais fazemos parte, como família, escola, igreja e comunidade, desempenham um papel crucial na construção da nossa identidade, muitas vezes de forma imperceptível. Somente ao nos desvincularmos do contexto imediato conseguimos refletir sobre essas experiências e identificar seu impacto em nossa trajetória de vida. Neste sentido, o autocontrole emocional assume um papel fundamental.

O autocontrole é desenvolvido na medida em que somos capazes de nos distanciar de experiências emocionalmente intensas. O envolvimento excessivo das pessoas com situações relacionadas a desigualdades sociais, exclusão e discriminação tende a aumentar sua vulnerabilidade. Assim, o distanciamento torna-se necessário para a desestruturação dessas tensões emocionais.

Elias (1998) explora a capacidade de resistência das sociedades em comparação com a natureza frente à intervenção humana, analisando como se desenvolve o envolvimento e a alienação dos sujeitos em relação a eventos sociais.

Para o autor, o conhecimento é um processo dinâmico que se forma a partir de experiências acumuladas por diferentes grupos, influenciado por suas interações, temporalidade e contexto. Essa dinâmica é repleta de contradições e evolui constantemente em resposta às mudanças sociais, levando as pessoas tanto a se engajar quanto a se alienar.

A alienação, segundo Elias (1998), pode ser vista como um aspecto positivo, pois ao se afastar de determinadas situações, o indivíduo pode desenvolver uma compreensão mais profunda e um nível diferente de envolvimento. O intenso envolvimento com questões emocionais pode impedir a reflexão crítica, favorecendo uma dependência que limita a autonomia individual e impede uma análise consciente dos eventos.

O fator emocional é um elemento crucial na perpetuação de conflitos sociais. A identidade grupal, conforme apresentada por Elias, denomina-se identidade coletiva a qual no presente texto damos o nome de identidade coletiva, refletindo o pertencimento que fortalece a autoestima dos indivíduos e das coletividades. Contudo, a diminuição do amor-próprio dentro de um grupo pode levar à autoaversão. Nesse contexto, a alienação poderia auxiliar na superação da baixa autoestima, permitindo uma visão mais objetiva de si e do outro, sem preconceitos.

A análise de Elias (1997) e Scotson (2000) sobre as dinâmicas sociais em uma comunidade revela como um grupo pode monopolizar o poder e marginalizar outro, ressaltando as desigualdades sociais. Nesse cenário, o grupo dominante, denominado "estabelecidos", provoca a humilhação dos *outsiders*, forçando-os a reconhecer sua suposta inferioridade.

As interações entre os estabelecidos e os *outsiders* são fundamentais para a construção da identidade de ambos os grupos, mediadas pela aceitação e adaptação à autoimagem própria e à visão que o outro grupo tem sobre eles. As ações individuais muitas vezes se fazem em consonância com as imposições do grupo, evidenciando a interdependência que permeia essas relações sociais. Assim, as transformações na percepção social e individual acontecem no contexto da relação "individual e coletiva".

Elias e Scotson (2000) enfatizam a importância de abordar as disparidades como um fenômeno que deve ser compreendido no conjunto social, analisando as relações de poder entre os grupos estabelecidos e os *outsiders*. O estigma atribuído pelo grupo dominante ao grupo marginalizado serve para manter a hierarquia social, criando uma autoimagem negativa entre os estigmatizados, que podem adotar uma concepção acrítica de si mesmos.

À medida que o grupo marginalizado internaliza essa inferioridade ao longo do tempo, ele acaba por desenvolver cicatrizes emocionais e pode chegar a acreditar que é realmente "tudo

o que não presta" na sociedade. Um exemplo disso pode ser observado em uma criança negra que, desde a infância, enfrenta estigmatização, tornando-se consciente das construções sociais que determinam sua condição e a forma como é tratada por familiares, colegas, professores e agentes da autoridade.

A construção de uma imagem negativa sobre um grupo resulta no julgamento e na manutenção de um tratamento discriminatório, afetando não apenas as percepções externas, mas também a autoestima dos próprios membros desse grupo, que podem passar a se enxergar como inferiorizados e incapazes. Essa dinâmica revela o impacto duradouro do estigma e da exclusão social na formação da identidade e da autoestima coletiva.

Os *outsiders* que não se conhecem, não se encontram, não se fortalecem e não se identificam, são, constantemente, marginalizados e esquecidos pela sociedade. As iniciativas de formação de grupos é um sinal de unidade entre os menos favorecidos (como os negros e as negras do Brasil), dando-lhes forças para unir os traços da solidariedade e, assim, fortalecer o processo de construção de identidade de um grupo. Isto ajuda os pares a resolverem ou amenizarem os seus problemas e a se unirem em prol de ideais comuns.

Em busca de fortalecer o processo de construção de sua identidade, os grupos menos favorecidos economicamente, politicamente, educacionalmente e socialmente, lutam por políticas públicas para que possam ser reconhecidos, valorizados e dignos de obter os mesmos direitos sociais, educacionais, econômicos e políticos e não serem totalmente consumidos pelo processo civilizador.

Diante do exposto, ressaltamos que o termo identidade corresponde a um conjunto de aspectos políticos e sociais, individuais e coletivos, assumido por uma pessoa. Cada indivíduo vai sendo identificado, de forma diferenciada, a partir do seu grupo de referência e, desta forma, vai construindo e assumindo uma identidade e pertencimento neste grupo.

A identidade vai sendo construída e se adaptando aos grupos, aos lugares, aos costumes, às opções feitas por cada um de nós e, também, como um processo dialético, vai aos poucos modificando e interferindo nos grupos.

Vejamos, então, como esta relação de interdependência se configurou e se mantém na história vigente nas várias configurações sociais onde estão presentes as pessoas negras e como contribuíram para a construção de sua identidade.

3.2.3 Princípios da identidade Negra

De acordo com Munanga (2008), ao abordar a mestiçagem, a identidade nacional e a identidade negra no Brasil, evidencia que o debate acerca do conceito e da história da

mestiçagem, bem como da democracia racial, contribui para a neutralização e o embranquecimento físico e psicológico das pessoas negras na sociedade brasileira.

O autor salienta que a tentativa de embranquecimento físico não teve sucesso, visto que o Brasil é um país multicolorido. No entanto, o aspecto psicológico continua a operar, o que explica a dificuldade que muitos brasileiros têm em definir sua identidade racial. Para muitos, é mais vantajoso se identificar como mestiço, pois isso facilita a inserção nas esferas social, econômica, cultural e política, uma vez que o ideal social é associado à branquitude.

Atualmente, os mestiços são categorizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como pardos, e têm a liberdade de se identificarem como negros ou afrodescendentes por motivos políticos ou ideológicos (Munanga e Gomes, 2006, p. 18).

A análise de Munanga (2008) também abrange a mestiçagem na história da humanidade, desde o Egito Antigo, passando pela Grécia Clássica e Antiga, onde o processo de mestiçagem não gerava conflitos, pois no contexto grego, a liberdade era o foco, e no Império Romano, o que importava era o status social, sem preconceitos em relação aos mestiços.

Entretanto, durante o Iluminismo, muitos filósofos consideravam a mestiçagem uma anomalia e uma forma de corromper a branquitude, defendendo que seriam necessárias várias gerações de cruzamentos para ‘limpar a cor’ e extinguir as pessoas negras. No século XX, essa condenação à mestiçagem foi novamente visível, tanto na Alemanha, sob Hitler, quanto na França, com a ideia de aculturação.

As concepções europeias e americanas, que associavam a mestiçagem à degradação racial ou à busca por preservar os traços da ‘raça pura’, influenciaram o pensamento racista no Brasil. Intelectuais da elite, acreditando na superioridade da raça branca, procuravam estabelecer uma única identidade étnica para o Brasil, utilizando “elaborações especulativas e ideológicas disfarçadas de cientificismo” (Munanga, 1999 p. 48).

Decorrente da complexidade entre cor e classe, diversas vozes ainda hoje defendem a noção de que o preconceito no Brasil é de natureza social, e que não se observa discriminação em relação à pessoa negra, meramente em razão de suas características físicas que se assemelham ao que se define como negróide.

Com base nos debates promovidos pelos intelectuais referidos por Munanga (2008), a mestiçagem no Brasil não era entendida como uma expressão de diversidade racial, mas sim como um meio para a unificação da raça brasileira. Essa visão considerava que a miscigenação poderia sanar a questão da identidade nacional, levando ao desaparecimento da presença negra.

A Frente Negra, um movimento social cujo surgimento ocorreu em 1931, começou a denunciar as práticas discriminatórias contra a população negra. Assim como outros movimentos da época, a Frente também buscava a integração da pessoa negra através da educação, a qual, no entanto, era permeada por sentimentos de inferioridade. Munanga (2008) aponta que tal contexto é resultado de uma combinação de fatores históricos e sociais que perpetuaram essas dinâmicas.

[...] a política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente brancos (Munanga, 2008, p. 89).

Durante o período da escravidão no Brasil, observou-se uma relação desigual na escravização, com a população negra de origem africana sendo mais frequentemente subjugada em comparação aos indivíduos negros decorrentes de uniões entre brancos e negras. Nesse contexto, muitos indivíduos negros enxergavam no matrimônio com pessoas brancas uma oportunidade de proporcionar uma vida superior para sua prole, uma vez que a ascensão ao ideal branco se associava à possibilidade de evasão da discriminação.

Nascimento, conforme argumentado em sua obra de 1970, desafiou as perspectivas oferecidas por intelectuais anteriores, introduzindo uma análise do Brasil como uma sociedade caracterizada pela pluralidade racial e étnica.

Munanga (2008) salienta que as maiores barreiras para a superação da ideologia do embranquecimento estão ligadas ao desconhecimento e à falta de autodefinição, uma vez que muitos indivíduos não têm clareza sobre sua identidade e alinham-se às imposições e normas definidas por outrem. Essa dinâmica resulta em um fenômeno em que diversos indivíduos negros optam por renegar sua negritude, assumindo identidades como mestiços, pardos ou mulatos, ou mesmo adotando uma cor de pele que promova uma camuflagem da sua identidade negra.

O processo de autodenominação é crucial; quando um indivíduo negro se reconhece e se conecta a outros que compartilham experiências similares, inicia-se um caminho de reconhecimento da sua história, resistência, cultura e características físicas, processo que culmina na construção de sua identidade.

Importante ressaltar que essa identificação pode não ser validada pelos grupos predominantes, visto que no Brasil a classificação racial é fundamentada na cor da pele, diferindo de países como os Estados Unidos e a África do Sul, onde a diferenciação se baseia na origem. É notório que, também no Brasil, indivíduos de pele mais escura são quase

instantaneamente categorizados como negros, ao passo que aqueles com pele mais clara frequentemente são identificados como pardos.

Munanga e Gomes (2006, p. 67) observam que a percepção histórica do(a) negro(a) como passivo, preguiçoso e conformista ainda ressoa na atualidade, afetando a autoestima e a construção da identidade tanto de negros quanto de brancos. Esse legado persiste devido à continuidade do racismo, que perpetua uma visão negativa sobre a população negra, ao desconhecimento da história das lutas e resistências desta população, à escassez de divulgação de pesquisas que elucidem essas realidades e à crença equivocada de que o racismo não subsiste no Brasil.

Os movimentos sociais negros, intelectuais e pesquisadores que se debruçam sobre as questões étnico-raciais esforçam-se na construção e disseminação de uma identidade negra que considera diversas particularidades, entre as quais se destaca a multiplicidade de vivências e experiências associadas à condição da população negra.

Seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membros de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente (Munanga, 2008, p. 14).

A difusão e a consolidação de uma identidade coletiva ainda não foram plenamente alcançadas entre a maioria da população negra no Brasil. Muitas pessoas negras não se reconhecem em uma identidade coletiva, o que pode ser compreendido como uma consequência da internalização da identidade mestiça, conforme discutido nas obras de Munanga.

Atualmente, a luta da população negra militante prossegue na busca por justiça social, onde todos os indivíduos sejam reconhecidos e tratados como iguais, respeitando suas diferenças e promovendo uma redistribuição equitativa dos recursos gerados pela sociedade, independentemente da cor de pele.

É fundamental ressaltar que essa luta não é recente. Na esfera política, essa dimensão de resistência é evidenciada ao longo da história do Brasil, conforme narrado por Munanga e Gomes (2006), destacando episódios como a Revolta da Chibata em 1910, a fundação da Frente Negra Brasileira em 1931, o surgimento do Teatro Experimental do Negro em 1944 e a criação do Movimento Negro Unificado em 1978.

Esses movimentos têm como objetivos fundamentais a construção e a consolidação da identidade negra, bem como o enfrentamento do preconceito e da exclusão social que essa população enfrenta.

É igualmente relevante notar que essa luta transcende a população negra, englobando várias frentes de movimentos sociais que se empenham na transformação do panorama de discriminação e preconceitos arraigados por processos civilizatórios, frequentemente impostos de forma sutis pela elite brasileira, que detém a hegemonia ideológica, tradicional e conceitual.

A noção de "negro", por exemplo, é um conceito consolidado dentro desse processo civilizador, que emergiu da história europeia, e é a terminologia que mais comumente identifica as populações de pele preta e parda. Para os propósitos desta tese, a expressão "negro" ou "negra" é preferida, embora reconheçamos a relevância de termos emergentes como "afrobrasileiro" e "afrodescendente", utilizados por militantes e pesquisadores das questões étnico-raciais.

Devido às suas características físicas e ao seu passado histórico, a população negra tem sido frequentemente considerada de menor valor social, o que alimenta relações de preconceito. Recordamos aqui as piadas, expressões pejorativas e conceitos deslegitimadores que afetam as pessoas de pele escura, os quais se perpetuam no contexto civilizatório.

No entanto, quando esse grupo se une e se impõe, seus valores começam a integrar o processo que orienta as emoções de outros grupos que, por sua vez, não se consolidam devido à falta de união, permanecendo subordinados às imposições.

É possível, no entanto, retomar a identidade negra na medida em que a sociedade propicia espaços para a realização humana, a educação, a cultura, os valores e os costumes de um povo que, por muito tempo, foi silenciado em sua expressão genuína. Esta repressão decorre da imposição de um "processo civilizador" (Elias, 1994a).

Indivíduos que abraçam sua identidade negra, que se autodeclaram e se orgulham de sua condição, tendem a desenvolver uma autoimagem crítica mais robusta e a fortalecer seu sentimento de pertencimento. Contudo, a falta de reconhecimento pode levar à desconsideração do sentido histórico atribuído à negritude e ao significado das lutas e características que envolvem esse grupo. Dado que o desconhecimento é um dos fatores que contribui para o preconceito, é imperativo que haja uma afirmação e revelação de identidades, sem que isso necessite de uma luta pelo poder entre diferentes grupos.

Em apoio a essas reflexões, Joaquim (2001, p. 54) elucida a noção de identidade como um fenômeno resultante da dialética entre o indivíduo e a sociedade, ressaltando que os diferentes tipos de identidade são produtos socialmente determinados. Para Joaquim (2001), essa identidade social relaciona-se com aspectos que o indivíduo atribui positivamente a um grupo de referência, cuja tradição e valores são compartilhados de maneira satisfatória.

Assim, ele aponta para a viabilidade de construção e manifestação da identidade a partir de princípios que organizam e mobilizam interesses:

Uma das manifestações de identidade social é a identidade étnica, que permite apreender a própria etnicidade e constitui a principal característica do grupo étnico. [...] O principal significado emocional de pertinência a um grupo étnico é um princípio organizador e mobilizador de interesse de grupos específicos, com isto podendo possuir uma conotação positiva. Grupos étnicos são grupos cujos membros possuem uma identidade distinta e atribuída e, ao mesmo tempo, têm, basicamente, cultura, origem e história comuns (Joaquim, 2001, p.52).

De acordo com esta autora, a identidade da população negra, durante o período de escravidão, foi “roubada” e, conseqüentemente, perdida a partir do momento em que tanto o seu nome, quanto a sua condição natural de ser humano lhe foram cerceadas para se tornar um escravo, enquanto “objeto pertencente ao colonizador”. Retomar esta identidade perdida tem sido uma luta constante desta população negra.

Ao destacar o seu pertencimento, pessoas que se autodeclaram negras têm em si a consciência de sua identidade e buscam se fortalecer, politicamente, nas relações coletivas. Para Joaquim (2001), “essa identidade daí emergente é necessária, por ser, historicamente, formada em uma sociedade ambígua e multifacetada. Uma identidade, ao mesmo tempo, étnica e política, não somente individual, mas também coletiva”

A forma de expressão da negritude, no vestir, no trançar o cabelo, no dançar, no cantar – entre diversas outras expressões deste povo – contribui para manter a cultura afrobrasileira como expressão de resistência para que o negro e a negra reafirmem seu pertencimento e sua identidade negra.

Ao falar sobre os usos e os sentidos que vêm sendo atribuídos, ao longo da história, ao tema negritude, Munanga (2009) destaca o quanto a construção da identidade negra tem uma diversidade contextual e que há uma dificuldade de definir tal processo de construção considerando a objetividade e a subjetividade deste processo.

A identidade objetiva se apresenta através das características culturais, linguísticas e a maneira como um grupo se define e/ou é definido por outro grupo. Tal identidade é discutida e atribuída por estudiosos desta temática através de critérios objetivos, destacando as categorias de autodefinição ou autoatribuição (Munanga, 2008).

Considerando que o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre ‘nós’ e ‘outros’, para o autor, essa consciência não se desenvolve em todas as pessoas negras de diversos contextos socioculturais.

O processo de construção da identidade negra não está, necessariamente, atrelado ao biológico, mesmo que a cor da pele negra seja muito influente neste processo. Mas, tem a ver, principalmente, com a história de negação humana e cultural que marca as diferenças sociais e raciais na sociedade brasileira. Cada grupo tem características próprias e não será só por ter a cor da pele escura que construirá esta identidade.

Ao tomar consciência, construir e afirmar essa identidade, a pessoa que se declara partícipe deste grupo assume também o compromisso e a solidariedade com as pessoas vítimas do racismo. A identidade negra não está na consciência da cor da pele, mas na história comum vivida e sofrida pelas pessoas de características físicas negróides (Munanga, 2009, p. 34).

Munanga (2009) apresenta três fatores que podem ser considerados para a tomada de consciência de identidade negra no grupo ou indivíduo: Histórico, Linguístico e Psicológico. Estes fatores são distintos e podem se apresentar de forma diferente, uns mais diretamente outros não, para esta construção identitária.

O referido autor começa dizendo que cada povo, para se constituir, precisa conhecer suas origens, mesmo que esteja em um passado longínquo. Cada momento da história faz parte da memória coletiva, consequentemente, precisa ser revivida, contada, propagada para que este povo continue existindo. É isso que vemos acontecer em muitas comunidades quilombolas que, através de sua história, se fortalecem politicamente e buscam meios de sobrevivência.

Porém, vimos que desde o período da escravidão, a história da população negra vem sendo destruída, como se houvesse intenção de acabar com a memória coletiva das pessoas negras. O que será de um povo sem história? Não haverá experiências para contar aos seus descendentes e, esses, não conhecerão as experiências dos seus ancestrais.

Portanto, poderá ser a partir do fator histórico que a população negra começará a perceber a importância de construção e afirmação de sua identidade para fortalecer o seu povo.

Outro fator destacado no texto, e que pode influenciar nesta construção identitária, é a resistência linguística da população negra, que se mantém presente nas comunidades religiosas a partir de comunicação mística com os orixás e também que surge nas comunidades urbanas e quilombolas se fazendo presente no trançar o cabelo, no vestiário utilizado, no compor, ouvir, cantar músicas, entre tantas outras expressões culturais de afirmação da identidade deste grupo, que busca tais resistências e referências nos seus ancestrais africanos.

O fator psicológico no processo de construção da identidade negra, destacado por Munanga, (2006) nos remete às ideias eliasianas ao discutir a relação entre os estabelecidos e os *outsiders*.

Não há temperamento diferente entre uma pessoa negra e branca apenas pelas diferenças biológicas, mas, talvez, não podemos dizer o mesmo através das diferenças sociológicas, onde as diferenças são muito marcantes, podendo influenciar na personalidade e na autoestima das pessoas, seja de um grupo ou de outro.

É assim que a construção da identidade negra segue se completando no conjunto desses fatores apresentados, além dos fatores culturais, políticos, ideológicos e raciais da sociedade brasileira.

Para Munanga (2009, p. 13) pode acontecer de um grupo assumir sua identidade de forma ideológica para reforçar a solidariedade entre os seus ou até mesmo para se impor a outro grupo.

O mestiço pode tomar a opção identitária negra baseada em critérios ideológicos. Não é apenas por sofrer a discriminação racial que se constrói a identidade negra. Como também não é pelo tipo de arrumação do cabelo, roupa que veste e cor da pele, por exemplo. Ser negro é se perceber e se encontrar em vários aspectos.

Mesmo tendo o conceito de raça inoperante para a Biologia, como dito anteriormente, política e sociologicamente, tal conceito é muito significativo, pois foi a “superioridade” das raças que fez acontecer fatores históricos tão marcantes na vida da pessoa negra de todas as partes do mundo, como genocídio, *apartheid* e escravidão, e que, ainda hoje, repercutem, socialmente, através do racismo, da discriminação e do preconceito na vida política e social.

Sobre isto, Munanga (2009) diz que, “se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois, funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas”. Talvez, quando as desigualdades entre brancos e negros, de fato, acabarem no Brasil, será possível eliminar, política e socialmente, o conceito de raça, como já fez a Biologia.

Para isto, de acordo com o autor, a população negra precisa se libertar da:

alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua “inferiorização” e baixa estima, da falta de conscientização histórica e política, etc. [...]. A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos e sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois, o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (Munanga, 2009, p. 19).

Para se livrar da opressão, exclusão, complexo de inferioridade e condição de *outsiders*, as pessoas negras, muitas vezes vistas na sociedade como ‘eles’ e não como ‘nós’, precisam atacar esta situação de frente; precisam, antes de tudo, se aceitarem; ter paixões por si próprias,

por sua característica cultural, moral, física e psíquica; olhando para si com “outros olhos” e percebendo os pontos fracos e fortes que estão presentes em todas as pessoas.

Assim, diante da afirmação “ninguém nasce negro, torna-se negro”, Munanga (1999) acreditamos que a identidade negra é uma das configurações que a pessoa pode assumir em diferentes e/ou permanentes momentos de sua vida. Quando nos tornamos negros percebemos que não só pela pele, mas pelo que ‘sofremos na pele’, que precisamos fortalecer nosso pertencimento étnico-racial, pois, como diz Souza:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetidas a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (hooks 1990, p. 17-18).

São com esses conhecimentos, apresentados pelos autores, que reforçamos a ideia de que não se pode discutir sobre o processo de construção da identidade negra separando essas pessoas da sociedade em que vivem e constroem suas histórias. A pessoa que se reconhece, assume e se orgulha de seu pertencimento à população negra está mais propícia a contribuir com si mesma e com o grupo ao qual pertence e com a sociedade em geral.

Considerando que as pessoas, numa relação de interdependência, formam as várias configurações sociais, assim, um grupo de pessoas negras, por exemplo, constitui uma rede de pessoas que se unem porque se identificam com esta configuração. E, por isso, não constrói esta identidade isoladamente. Sua identidade-eu está entrelaçada na identidade-coletiva.

Refletir sobre o conceito de educação, em busca de compreender sua participação, importância e influência diante do processo de construção da identidade negra é o que faremos no item a seguir.

3.3 A relação política entre a educação frente a interdependência individual e coletiva

Com o objetivo de fornecer aportes teóricos para a compreensão da influência exercida pela educação no processo de construção identitária de supervisores de ensino negros da rede estadual paulista, os quais se consolidam como referências nas discussões étnico-raciais no Brasil, propõe-se a configuração educacional como uma categoria analítica. Essa concepção fundamenta-se na perspectiva da educação enquanto ato político, dotado da capacidade de refletir criticamente e reconfigurar as relações de interdependência que estruturam a sociedade brasileira.

No exame da educação ao longo da trajetória civilizatória da humanidade, torna-se imprescindível a retomada do conceito de *Paideia*, a fim de aprofundar a compreensão da

história da educação formalizada e de sua relação intrínseca com os processos que delinearão sua configuração contemporânea.

De acordo com os pressupostos de Jaeger (1995) o mesmo investiga o conceito de *Paideia*, destacando sua evolução ao longo dos distintos períodos da formação educacional e do desenvolvimento espiritual do homem grego. Tal conceito, ao longo da história, foi sendo ressignificado em decorrência das influências políticas, econômicas, sociais e culturais que marcaram a sociedade grega e, por conseguinte, os sistemas educacionais subsequentes.

A educação na Grécia Antiga tinha como finalidade a formação integral do indivíduo, visando ao aprimoramento do autoconhecimento e à constituição de um cidadão plenamente alinhado aos ideais do Estado.

Para tanto, o processo educativo não se restringia ao ambiente escolar, mas se desenvolvia em múltiplos espaços, tais como teatros, assembleias políticas e administrativas, práticas esportivas, manifestações artísticas e produções arquitetônicas. Desse modo, a *Paideia* consolidou-se como um paradigma educacional abrangente, cuja finalidade consistia na promoção do conhecimento necessário à formação do homem culto e plenamente desenvolvido.

A concepção de educação, enquanto *Paideia*, originada na Grécia Antiga e difundida tanto no Oriente quanto no Ocidente, passou por contínuos processos de transformação ao longo da história, adaptando-se às especificidades de diferentes sociedades e contextos socioculturais. Como resultado dessas dinâmicas históricas, novas concepções educacionais emergiram, refletindo as demandas e as necessidades de cada época.

No contexto do século XX, um marco fundamental para a consolidação da educação como um direito humano inalienável ocorreu em 1948, com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esse documento consagrou a educação como um direito social, conferindo-lhe um estatuto normativo de alcance global.

A relevância da educação no cenário internacional torna-se evidente ao se observar que todas as nações, independentemente de sua localização geográfica ou desenvolvimento socioeconômico, incorporam esse direito em suas legislações nacionais, conferindo aos cidadãos a prerrogativa de reivindicá-lo como um instrumento de emancipação e participação social (Cury, 2000).

No Brasil, por exemplo, a LDBEN, instituída pela Lei nº 9.394/1996, estabelece, em seu artigo 1º, que a educação deve abranger processos formativos que ocorrem em diversas configurações sociais. Ademais, a referida legislação ressalta que a educação deve estar

intrinsecamente vinculada "ao mundo do trabalho e à prática social", reafirmando seu papel como mecanismo de integração e desenvolvimento humano.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, art, 1º).

A materialização das políticas educacionais formuladas pelos entes federativos – União, estados e municípios – e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação nos distintos espaços formativos constituem os principais fatores que determinam a efetivação e a qualidade do ensino no país.

No âmbito desta investigação, faz-se premente refletir sobre a forma como a educação brasileira, reconhecida como um direito social garantido tanto por documentos internacionais quanto por normativas nacionais, tem favorecido o acesso, a permanência e a progressão educacional da população negra frente a cargos de chefia na educação.

Em especial, busca-se analisar em que medida o processo educativo tem contribuído para a construção de uma autoimagem crítica, para o fortalecimento da identidade étnico-racial e para a promoção do respeito às singularidades históricas e culturais desses sujeitos.

Essa insistência em não perceberem como marcados, em discutir como identidades foram forjadas no seio das sociedades coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicarem suas existências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vistas como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem a ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falar pelos outros, quando na verdade, estão falando de si aos e julgarem universais (Ribeiro, 2021, p. 109).

Dessa forma, esta tese propõe-se analisar a HV e formação de supervisores(as) de ensino negros(as) da rede estadual de ensino de São Paulo dando enfoque ao processo de constituição identitária destes supervisores de ensino.

Para tanto, pretende-se compreender as tensões e as experiências emocionais vivenciadas ao longo desse percurso, bem como investigar de que maneira a estrutura educacional historicamente excludente impactou a construção de uma autoimagem crítica, o sentimento de pertencimento étnico-racial e a afirmação política da identidade negra, bem como a caracterização dessa configuração educacional como excludente fundamenta-se nos dados apresentados na introdução desta tese, os quais evidenciam uma expressiva disparidade nos índices de acesso, permanência e êxito escolar entre sujeitos brancos e negros em distintos níveis da educação formal.

Infere-se que tais discrepâncias podem ser reflexo das contradições inerentes às relações de interdependência entre os grupos sociais que estão ocupando os seus lugares tidos como sagrados e intocáveis e os sujeitos marginalizados, os chamados *outsiders* que quando não estão a margem propriamente dita, estão à margem dos lugares sagrados.

O racismo moderno é diferente, uma concepção mais viciosamente sistemática de inferioridade intrínseca e natural, que surgiu no final do século XVII ou no início do século XVIII e culminou no século XIX, quando adquiriu reforço pseudocientífico de teorias biológicas de raça, e continuou a servir como apoio ideológico para opressão colonial mesmo depois da abolição da escravidão. (Wood, 2011, p. 78).

Nesse sentido, compreende-se que a educação, ao mesmo tempo em que é produto das estruturas sociais, também exerce influência sobre elas, reforçando ou desafiando as dinâmicas de exclusão existentes.

A fim de embasar essa inferência, recorre-se à perspectiva freiriana de educação, adotada como referencial teórico desta tese para a problematização da categoria em questão.

3.3.1 A imagem de uma educação que se reflete nas relações

Considerando a natureza eminentemente política da educação, esta deve ser compreendida como um processo de conscientização crítica da realidade, no qual homens e mulheres, ao tomarem consciência de sua condição histórica, buscam libertar-se das estruturas opressivas que os condicionam.

Dessa forma, a educação assume um papel central na transformação do percurso civilizatório, possibilitando a superação das contradições sociais, políticas e educacionais que historicamente marcaram as relações humanas.

Mergulhados na imensidão conceitual de Freire (2001) temos:

[...] não é a educação que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que norteiam. Mas como este não é um processo mecânico, a sociedade que estrutura a educação em função dos interesses de quem tem o poder, passa a ter nela um fator fundamental para sua preservação (Freire, 2001, p. 175).

A função primordial da educação deve ser a emancipação do indivíduo, permitindo-lhe libertar-se das amarras que obstaculizam o autoconhecimento e a autonomia. É por meio do processo educativo que os sujeitos descobrem caminhos para intervir em sua própria realidade, compreendendo que “ninguém conscientiza ninguém”. Cabe a cada ser humano, enquanto ser inacabado, construir sua própria consciência crítica a partir da reflexão sobre sua prática,

conforme enfatiza Freire (2001, p. 128): a libertação ocorre “através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação”.

Freire (2001) também ressalta que a existência humana está intrinsecamente vinculada ao risco e à ação transformadora. Assim, não se pode simplesmente ser sem o engajamento no mundo, pois existir implica uma atitude ativa diante dos desafios da realidade. Como o autor afirma, “se existir é arriscar-se, onde quer que a existência se dê, as formas de arriscar-se, bem como a eficiência no arriscar-se, não podem ser as mesmas em diferentes espaços e tempos” (Freire, 2001, p. 134).

Nas interações humanas, marcadas por desafios e contradições, os sujeitos buscam soluções para suas experiências, sejam elas conflitivas ou harmônicas. Nesse percurso, o conhecimento emerge do reconhecimento e da compreensão da realidade vivida, orientando a formulação de respostas para os questionamentos individuais e coletivos.

A concepção filosófica de ser humano formulada por Freire (1975) – que, posteriormente, com o avanço das discussões de gênero, passou a incluir explicitamente tanto o homem quanto a mulher – fundamenta-se na noção de que o indivíduo é essencialmente um “ser de relações” (Freire, 1975, p. 39). Por meio dessas interações, ele apreende as contradições inerentes ao mundo natural e social, incorporando-as em sua individualidade e na construção de sua subjetividade, ao mesmo tempo em que participa do processo de humanização tanto de si próprio quanto do mundo que o cerca.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a constituição do ser humano não ocorre de maneira isolada, mas sim em um contexto coletivo, por meio da convivência com outros indivíduos que percorrem, de formas distintas, processos comuns de formação ao longo da vida. Nessas experiências compartilhadas, os sujeitos podem tanto buscar a integração crítica à realidade quanto permanecer em uma postura de acomodação e ajustamento às estruturas preexistentes (Freire, 1975, p. 42).

A tentativa de articular as múltiplas dimensões da existência humana dentro de uma construção histórica socialmente condicionada reflete, no pensamento freireano, um compromisso essencial com as questões inerentes à coletividade e à sociabilidade dos indivíduos. Para Freire, a participação na história ocorre de maneira coletiva, e é nesse contexto que sua concepção educacional se insere como um elemento fundamental para a emancipação humana.

Dessa forma, a educação ocupa uma posição central em sua obra teórica, não apenas como objeto de estudo, mas também como eixo estruturante de sua práxis pedagógica. Freire

(1975) demonstra, reiteradamente, seu compromisso em estabelecer uma articulação coerente e rigorosa entre teoria e prática educativas, permanecendo atento às transformações sociais e às reformulações necessárias no âmbito da relação pedagógica, de modo a garantir a efetividade de sua proposta emancipatória.

O processo educativo, assim, não se configura como mera transmissão de saberes, mas como um campo de construção e reelaboração do conhecimento, uma vez que cada saber social estimula e se articula com outros saberes preexistentes. Conforme a concepção freireana, ninguém é desprovido de conhecimento; todos possuem alguma forma de saber, e esse saber se expande continuamente por meio da busca pelo aprendizado.

Essa dinâmica de busca e descoberta gera novas situações e desafios, promovendo a constituição e o aprofundamento do conhecimento. O aprendizado se dá na medida em que os sujeitos reconhecem as problemáticas que os cercam, analisam-nas criticamente, imaginam soluções possíveis e tomam decisões fundamentadas.

A educação, portanto, não deve ser reduzida à simples transferência de informações, mas entendida como um processo ativo e contínuo de construção do conhecimento, em que o educando, a partir de suas experiências prévias, desenvolve novos saberes.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 25) enfatiza que “a educação é um processo contínuo que orienta e conduz o indivíduo a novas descobertas a fim de tomar suas próprias decisões, dentro de suas capacidades”.

Por meio da ação humana, o ser humano transforma o mundo ao mesmo tempo em que se transforma. Essa relação dialética entre sujeito e realidade evidencia o caráter formador da prática educativa: ao construir o mundo, homens e mulheres, aqui especificamos a nossa temática e nos reportamos aos negros e os não negros, também se constroem, alcançando, assim, sua própria humanização.

É por essa razão que apenas os seres humanos possuem a consciência de seu inacabamento, e essa percepção impulsiona a busca incessante pelo autoconhecimento e pelo aprimoramento de sua condição existencial. Assim temos:

A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação (Freire, 2000, p. 48).

Por meio das inconclusividades presentes na vivência e na interdependência dos sujeitos entre si e com o mundo, a referida relação pode ser descrita como relações que se ajudam

mutuamente no anseio ressignificação do mundo e do seu próprio eu; este caminho trilhado almeja em sua chegada a uma conclusão plena.

A educação é vigente ao longo da vida onde há a percepção e o afastamento destas “inconclusividades”, porém isso não caracteriza que chegamos a uma conclusão plena visto que mediante a vivência dos sujeitos os mesmos almejam cada vez mais serem pessoas reais frente a sociedade e para isso vão se ressignificando e enfrentando as incongruências visíveis na imagem do reflexo das configurações sociais que estamos postos não obstante da configuração educacional que estamos vinculados.

Para que a educação alcance sua finalidade mais essencial e profunda na perspectiva freireana, ela deve constituir-se, primordialmente, como um processo de humanização. No entanto, Freire (2000) não se refere unicamente ao ser humano em sua dimensão biológica, mas ao indivíduo concebido enquanto unidade indissociável de aspectos biológicos e culturais.

Trata-se, portanto, de um ser cuja multiplicidade existencial lhe permite estabelecer relações diferenciadas com o mundo e com os outros, por meio das quais se reinscreve continuamente no processo de recriação e transformação da realidade.

A potência interpretativa do conceito de humanização, na formulação freireana, reside precisamente nesse ponto: ao tomar consciência de si como sujeito histórico, capaz de refletir criticamente sobre sua existência e intervir na realidade, o ser humano adquire um valor intrínseco no processo de humanização.

Esse caráter radical da humanização manifesta-se na postura que combina criticidade e diálogo, fundada na amorosidade, mas também na resistência ativa frente à "violência dos que lhe pretendem impor silêncio" (Freire, 2000).

Dessa forma, qualquer projeto educacional que não esteja orientado para esse horizonte emancipatório e que não organize suas práticas, métodos e finalidades de acordo com essa perspectiva torna-se incompatível com a concepção freireana de educação.

A proposta pedagógica de Freire exige um compromisso inegociável com a formação de sujeitos críticos, autônomos e historicamente engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3.3.2 Panorama das incongruências relacionadas as interdependências presentes no contexto educacional

A estrutura educacional não pode ser concebida dissociada da relação de interdependência entre os indivíduos que a compõem, uma vez que essa configuração está permeada por contradições inerentes ao contexto social em que se insere. As políticas e

legislações educacionais são elaboradas por aqueles que detêm o poder, os quais, em sua maioria, pertencem aos grupos estabelecidos ou dominantes, conforme a interpretação das ideias eliasianas, bem como à categoria dos opressores, na perspectiva freireana.

Em uma sociedade caracterizada pela interdependência entre os sujeitos, na qual a comunicação, a troca de experiências e a educação são essenciais para o desenvolvimento humano, torna-se paradoxal a constatação de que os direitos fundamentais estão amplamente acessíveis apenas a uma parcela privilegiada da população.

Enquanto isso, os grupos historicamente desfavorecidos enfrentam barreiras significativas para sua efetivação. A educação, nesse contexto, emerge como um direito que, em sua implementação, é frequentemente instrumentalizado, convertendo-se em um privilégio condicionado por fatores como classe social, raça, gênero e suposto mérito individual. Entretanto, sendo a educação um direito fundamental, seu acesso não deve estar vinculado ao mérito, conforme argumenta Gomes (2006, p. 41).

A pedagogia freireana evidencia as contradições presentes na estrutura social e educacional que atuam como entraves ao desenvolvimento e à transformação da realidade por parte dos indivíduos. Assim, compreender a educação como um ato político implica reconhecer que não há neutralidade no âmbito educacional, uma vez que este está inserido em um contexto de relações de poder e interdependência social.

A ideia de uma educação universalmente neutra se torna inviável diante da existência de interesses conflitantes entre diferentes grupos sociais. Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, apenas uma minoria goza de privilégios, sendo essa mesma elite que, consciente ou inconscientemente, perpetua a exclusão da maioria da população no acesso aos bens educacionais e sociais.

Enquanto reflexo do contexto social em que se insere, a educação reproduz as mesmas características estruturais da sociedade capitalista brasileira, podendo assumir um caráter conservador, opressor, dominador e antidialógico.

Ao analisarmos as categorias como contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia, Cury (2000) evidencia o papel mediador da educação, compreendida no interior das contradições sociais e econômicas que estruturam as relações de interdependência em uma sociedade capitalista e estratificada.

Nesse sentido, a educação, ao ser moldada pelas condições impostas pelo contexto social, tende a refletir suas características estruturais. Assim, em uma sociedade conservadora, a educação pode igualmente assumir um viés conservador.

Uma educação de caráter conservador tende a reforçar a acomodação dos indivíduos em relação à estrutura social vigente, naturalizando desigualdades e favorecendo a manutenção da ordem estabelecida.

Tal modelo educacional contribui para perpetuar a exclusão social, pois favorece os interesses dos grupos dominantes, que detêm o poder nas relações de interdependência. Dessa forma, torna-se inviável conceber uma educação verdadeiramente igualitária em uma sociedade que não preza pela equidade.

No âmbito da pedagogia dos grupos dominantes, a educação manifesta-se como instrumento de dominação, sustentada na concepção bancária do ensino, conforme delineado por Freire (2005). Nesse modelo, o educador ocupa uma posição de controle absoluto sobre o conhecimento, enquanto o educando assume um papel passivo, sendo reduzido à condição de objeto da aprendizagem.

Ao serem submetidos a um processo educativo que se restringe à mera transmissão e reprodução do saber, os educandos enfrentam dificuldades para desenvolver uma autoimagem crítica, compreender sua identidade e agir na busca por sua emancipação. Mais do que isso, tornam-se incapazes de romper com a lógica opressora que os subjuga, impossibilitando, inclusive, a libertação de seus próprios opressores.

A prática educativa antidialógica caracteriza-se por reforçar relações de opressão, perpetuando o status quo e promovendo a fragmentação entre os oprimidos. Tal processo os enfraquece e os torna mais vulneráveis à manipulação.

No caso de crianças negras, por exemplo, a exposição a um ambiente educacional marcado pela discriminação e pela opressão pode resultar na frustração de seu potencial e na interiorização de uma autoimagem negativa. Caso não tenham acesso a oportunidades que possibilitem a superação dessa percepção acrítica de si mesmas, correm o risco de permanecer ao longo da vida em uma condição de negação de sua própria identidade, reproduzindo a visão pejorativa que a sociedade construiu sobre elas.

Esse processo gera a introjeção da ideia de incapacidade e de desvalor, comprometendo sua autonomia e potencial emancipatório. No entanto, é possível insurgir-se contra as injustiças que estruturam a realidade social, e a superação das contradições existentes é condição essencial para a construção de uma educação capaz de atender à diversidade inerente à sociedade brasileira.

Freire em diferentes escritos, em diversas de suas obras, enfatiza que a transformação desse cenário depende das escolhas feitas pelos educadores e demais agentes do processo

educativo. Embora a educação, por si só, não seja capaz de promover a transformação completa da realidade social, constitui um instrumento fundamental para viabilizar mudanças estruturais e possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Exemplificando os escritos freireanos temos:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que fizemos e o que fazemos (Freire, 2000, p. 67).

Dessa maneira, o referido autor concebe a educação como um ato eminentemente político, ressaltando que sua prática jamais pode ser neutra. Nesse sentido, educadores e educadoras devem assumir uma posição crítica e consciente diante da realidade, optando por uma intervenção pedagógica que contribua para a superação das contradições sociais.

Ao considerar que "toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo" (Freire, 2001, p. 51), torna-se imperativo que os profissionais da educação reavaliem continuamente sua abordagem pedagógica, identificando se esta se alinha a uma perspectiva progressista ou conservadora.

Tais concepções, por serem antagônicas, fundamentam metodologias distintas: uma educação voltada à dominação e à reprodução das desigualdades ou, em contraposição, um ensino libertador que fomente a emancipação dos sujeitos.

Nesse contexto, cabe aos educadores refletirem sobre os interesses que suas práticas atendem, questionando se perpetuam os privilégios dos grupos historicamente estabelecidos ou se favorecem os sujeitos marginalizados e subalternizados.

Esse processo reflexivo e transformador deve ser conduzido de maneira dialógica e prazerosa, promovendo uma experiência educacional que estimule tanto educadores quanto educandos a compreenderem a busca pelo conhecimento como um exercício crítico e exigente.

O diálogo, nesse sentido, deve ser concebido não apenas como um recurso metodológico, mas como um princípio estruturante da prática educativa cotidiana, viabilizando uma aprendizagem significativa e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para isto, elucida acerca da representatividade docente diante da sua vivência prática:

O papel do educador não é propriamente falar ao povo sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas, problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo (Freire, 2003, p.09).

À luz do ideal de educação democrática proposto por Freire (2003), torna-se imprescindível analisar os fatores que conduzem a educação brasileira à resistência em abordar a temática de gênero, bem como suas manifestações e implicações.

Para tal compreensão, é fundamental considerar as dimensões sócio-histórico-culturais que estruturam a sociedade brasileira, uma vez que tais elementos exercem influência direta sobre os modelos contemporâneos da educação formal no país.

A sociedade brasileira é herdeira de um sistema colonial e escravocrata cujas bases patriarcais, latifundiárias e exploratórias permaneceram inalteradas por mais de três séculos, deixando marcas profundas que ainda se fazem presentes na estrutura social e educacional.

A essa herança, soma-se a consolidação de uma República caracterizada por um ideal burguês e individualista, cuja concepção de democracia revela-se, sob diversos aspectos, questionável e excludente.

Nesse contexto, a configuração histórica do país tem repercussões diretas sobre seu sistema educacional, resultando em um modelo caracterizado pela precariedade e desigualdade estrutural. Conforme argumenta Nunes (2019, p. 69), a educação nacional se apresenta como um sistema “inorgânico, desarticulado, retrógrado, ineficiente e injusto”, tornando-se, assim, um instrumento de reprodução da ideologia capitalista e patriarcal.

Tal constatação evidencia a necessidade de uma abordagem educacional que não apenas reconheça essas contradições estruturais, mas também se comprometa com práticas pedagógicas emancipadoras, capazes de promover uma educação crítica, inclusiva e socialmente transformadora.

A prática pedagógica de um educador comprometido com os princípios democráticos deve fundamentar-se no diálogo, compreendido como um processo dialógico pautado pelo respeito e pela valorização mútua entre educador e educandos. No cerne desse processo, o amor se configura como elemento essencial, pois sem ele o diálogo perde sua autenticidade e seu caráter emancipatório.

Além disso, a humildade revela-se indispensável para o estabelecimento de um verdadeiro diálogo educativo. A ausência desse atributo impede o reconhecimento da contribuição do outro no processo de construção coletiva do conhecimento, limitando a possibilidade de um encontro genuíno entre os sujeitos envolvidos.

Da mesma forma, a fé no potencial humano daqueles que dialogam é um pressuposto fundamental, pois sem essa crença recíproca, o diálogo se torna apenas um simulacro de comunicação, desprovido de autenticidade e de potencial transformador.

É por meio do diálogo que os indivíduos se encontram em um processo contínuo de construção do pensamento crítico, promovendo o autorreconhecimento e a reflexão sobre si mesmos e sobre a coletividade.

Esse movimento dialógico possibilita a superação das contradições sociais, impulsionando a transformação da realidade e promovendo a humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

3.4 As possibilidades de superação das contradições

O pensamento pedagógico freireano fundamenta-se em uma visão crítica da sociedade, da educação, do ser humano e do mundo, na qual a prática educativa progressista deve compreender o educando em sua dimensão histórica, social e cultural. Embora a educação reproduza, em grande medida, as características da sociedade em que se insere, ela não está condenada a permanecer conservadora.

Pelo contrário, pode transformar-se em uma força progressista, rompendo com a pedagogia dominadora e tornando-se uma pedagogia libertadora; abandonando a opressão em favor de uma abordagem problematizadora, pautada no diálogo, na esperança e na valorização dos sujeitos historicamente marginalizados.

Para que a prática educativa contribua para o processo de libertação, é fundamental repensar o papel do educador. As mudanças sociais impõem novos desafios, exigindo do educador posturas inovadoras e compromisso com a transformação da realidade.

Nesse sentido, a coerência entre discurso e prática torna-se um imperativo para aqueles que almejam uma educação emancipatória. Freire (2001) destaca que a opção por uma educação progressista requer a adoção de uma prática democrática, respaldada por competência científica, domínio dos conteúdos e das metodologias pedagógicas que favorecem a aprendizagem significativa. Esse compromisso pedagógico visa despertar nos educandos a disciplina intelectual, a expressividade, a curiosidade, a criatividade e a criticidade.

Ao reconhecer a educação como um ato político, torna-se evidente que ela não pode ser neutra. Uma prática educativa verdadeiramente transformadora deve contribuir para a superação das contradições históricas entre opressores e oprimidos, entre grupos socialmente estabelecidos e aqueles que se encontram à margem, bem como entre os detentores de privilégios e aqueles privados do acesso aos bens sociais.

A pedagogia do oprimido, nesse contexto, emerge como um instrumento de conscientização crítica e de emancipação, na medida em que fomenta uma sociedade mais democrática e menos excludente.

A construção do pensamento crítico é uma das ferramentas fundamentais para que os sujeitos historicamente oprimidos rompam com as estruturas que perpetuam sua marginalização.

Para tanto, é imprescindível que desenvolvam uma autoimagem crítica e fortaleçam sua identidade cidadã, compreendendo que a luta pela libertação não implica a reprodução da lógica opressora, mas sim sua superação.

Como enfatiza Freire (2011), essa libertação deve ser concebida como um processo radical e transformador, no qual os oprimidos não apenas tomam consciência de sua condição, mas também se tornam protagonistas de sua própria história.

A educação problematizadora, sustentada pelo diálogo, não se limita à mera transmissão de saberes. Pelo contrário, seu propósito fundamental é a construção coletiva do conhecimento, promovendo a interação entre educadores e educandos, que, simultaneamente, ensinam e aprendem.

No contexto da pedagogia do oprimido, essa abordagem configura-se como uma prática da liberdade, na qual os próprios sujeitos marginalizados protagonizam sua emancipação. Como afirma Freire (2011), essa libertação não pode ser imposta de fora para dentro, mas deve ser construída de forma coletiva e dialógica, em um processo contínuo de conscientização e ação.

Freire (2011) propõe, assim, uma pedagogia voltada à reflexão crítica sobre a existência humana e a historicidade dos sujeitos, destacando que a educação deve contribuir para que os indivíduos se reconheçam como autores de suas próprias trajetórias.

A educação como prática da liberdade não se limita ao desenvolvimento da consciência crítica sobre a opressão, mas implica uma disposição concreta para a transformação da realidade. Nessa perspectiva, o educando torna-se sujeito ativo do processo educativo, apropriando-se do conhecimento e ressignificando a relação opressor-oprimido.

A libertação, entretanto, não é um processo isento de desafios. Como observa Freire (2011), ela demanda um esforço contínuo de reflexão e ação, no qual os sujeitos devem superar as estruturas opressoras internalizadas e construir novas formas de existência baseadas na justiça social. A práxis emancipatória, nesse sentido, é um movimento dialético de tomada de consciência e intervenção na realidade, visando sua transformação.

Por fim, é essencial compreender que a dinâmica das relações sociais e educacionais está constantemente sujeita a tensões e contradições. A educação crítica e emancipatória deve, portanto, promover o reconhecimento do educando como um ser inacabado, em permanente processo de construção e reconstrução de si mesmo e do mundo.

Somente a partir dessa compreensão é possível consolidar uma pedagogia verdadeiramente transformadora, que contribua para a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.



Figura 4 – Aniversário de 3 anos. No ano de 1987.

Fonte: Imagem do arquivo pessoal da autora da tese.

A simplicidade não tem idade, não tem cor,
A simplicidade é de todos aqueles que tem amor,
O ser feliz é a raiz da nossa existência, a felicidade é um escudo contra a violência,
Aos olhos daquele que é feliz não há violência, doença esta que maltrata e sorri.
Aos olhos de quem é feliz o mundo é incolor, repleto de amor.
E com isso engavetamos a dor.

Eu, Eli Silva

4 HISTORIANDO AS MEMÓRIAS: A TRAJETÓRIA REALIZADA

Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade, descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta (Thompson, 2000, p.33).

As palavras de Thompson (2000) as quais citei na epígrafe desta seção me nortearam durante a elaboração desta tese, pois, durante todos os processos pelo quais me constitui como docente negra, diretora de escola negra, pesquisadora negra, me deparei com diversos mitos, práticas e vivências pedagógicas que me faziam crer que a desvalorização racial era uma condição que eu não poderia modificar.

Nesse sentido, a reflexão acerca do processo construtivo da metodologia adotada para as investigações realizadas e as repercussões dessa metodologia para a geração/edificação dos dados da pesquisa significou uma busca de outros meios para se pensar a ciência, uma busca para se repensar e ressignificar as narrativas, os mitos, as verdades “(in)verdadeiras”⁷, romper com o mito e reflorescer o imaginário que muitas vezes se arraiga nas memórias sociais lançadas em nosso meio, deixando, assim, obscuro o imaginário dotado de vivências e sentimentos, aquele imaginário ainda não cristalizado por uma sociedade que é de base escravocrata.

Esta seção, de caráter metodológico, se propõe a apresentar itinerários realizados até o momento para o desenvolvimento da pesquisa, cujos resultados finais ora são apresentados, ao encontro das memórias e das histórias, individuais e coletivas, de supervisores de ensino negros da rede estadual de São Paulo. Tais itinerários foram, aos poucos, sendo ressignificados para buscar possíveis respostas acerca do nosso questionamento norteador das investigações: de que modo os supervisores de ensino negros da rede estadual paulista edificaram a sua identidade negra por meio de sua História Oral (HO) de vida e das influências educacionais e se mantiveram firmes em suas trajetórias, diante das questões étnico-raciais?

Esta tese apresenta a análise e interpretação das narrativas de vida das pessoas entrevistadas ao longo da pesquisa, as quais constituem-se em fragmentos das histórias de vida dessas pessoas. Essas histórias podem refletir experiências compartilhadas por diversos indivíduos inseridos na complexa rede de interdependências que compõem as configurações sociais.

Diante da relevância dos estudos interpretativos sobre a vida individual e coletiva no contexto social brasileiro, a abordagem qualitativa mostrou-se essencial para a investigação. O

⁷ Palavra criada para mencionar a fantasia social acerca da história da memória, fantasia esta que é repleta de política e intenções dos considerados donos do poder.

método da HV foi adotado como uma ferramenta valiosa, permitindo explorar a subjetividade inerente ao meio social. Conforme argumenta Freitas (2006), essa abordagem deve ser compreendida como parte do universo simbólico e ideológico, tanto do indivíduo, quanto do grupo ao qual pertence, compartilhando, assim, suas memórias e vivências.

A abordagem qualitativa na pesquisa desempenha um papel de destaque nos estudos interpretativos, especialmente nas áreas de HO e HV. Esse tipo de metodologia se revela como uma ferramenta particularmente eficaz para investigar a interação entre as trajetórias individuais e os contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. Tal abordagem pressupõe que a realidade, frequentemente expressa sob a perspectiva específica do pesquisador, deve ser reconhecida como uma objetividade relativa, dada sua natureza essencialmente interpretativa.

A fundamentação teórica dessa interpretação baseia-se, entre outros, na teoria figuracional de Elias (1997), cujas categorias analíticas são especialmente pertinentes à investigação em questão, notadamente no que se refere à compreensão da identidade.

A contribuição de Elias (1997), no que concerne às novas formas de argumentação foi fundamental para o fortalecimento de sua relevância em estudos contemporâneos, que exploram as dimensões individuais e coletivas da vida e os documentos históricos necessários para problematizar e analisar essas questões. Assim, essa abordagem teórica consolidou-se como um ponto de referência significativo no campo das pesquisas qualitativas, especialmente aquelas que buscam entender transformações sociais, incluindo as abordagens da HO.

Além de Elias (1994), outros pensadores têm papel essencial na sustentação teórica das investigações desenvolvidas até o momento, destacando-se Paulo Freire, cujas reflexões sobre a educação se mostraram decisivas para a análise proposta. Munanga (2008) também surge como uma referência fundamental, notadamente por integrar a teoria eliasiana à elaboração de duas categorias teóricas adicionais: identidade e identidade negra.

Essas categorias foram progressivamente evidenciadas por meio do objeto de estudo e das escolhas metodológicas feitas pela pesquisadora, que também é docente, diretora de escola educadora e está atualmente discente no Programa de Pós-Graduação em Educação em seu doutorado, com o objetivo de refletir sobre as questões relacionadas à educação e às relações étnico-raciais no Brasil. Durante o desenvolvimento da pesquisa, novas categorias emergiram ao longo da investigação empírica, como autoimagem, reconhecimento, pertencimento, afirmação e conhecimento.

A seguir, será detalhado o processo de construção e a escolha da HO como metodologia para alcançar o conhecimento, delineando o caminho percorrido por meio da HV, mediado pela realização de entrevistas narrativas.

4.1 Encontro com a história oral

De acordo com Guedes (2002), a história oral preocupa-se fundamentalmente em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto tradicional, quanto contemporânea, e que não possuem formas suficientes fortes para o enfrentamento das injustiças sociais.

Conforme argumenta Alberti (2005), a ciência positivista desempenhou um papel significativo na formação de preconceitos em relação à HO. Em consonância com as ideias eliasianas, pode-se inferir que, em virtude de seu controle e domínio, os representantes do positivismo desconsideraram, por um longo período, teorias que eram percebidas como marginalizadas, adotando uma estratégia que visava a consolidação de suas próprias ideias, políticas e paradigmas hegemônicos.

No século XIX, a HO era frequentemente desqualificada como uma prática desprovida de rigor científico, uma vez que não se baseava em documentos escritos que pudessem ser verificados. Esse preconceito começou a ser mitigado na segunda metade do século XX, especialmente no contexto pós-guerra, quando a pesquisa qualitativa começou a ser reconhecida e valorizada no âmbito acadêmico e científico.

Atualmente, a HO, incluindo a abordagem da HV, é amplamente empregada em diversas áreas das ciências humanas. A pesquisa sob a perspectiva metodológica da HO tem se desenvolvido e se destacado desde as experiências iniciais da Escola de Chicago, no início do século XX, até a década de 1960 do século XXI, abrangendo também experiências contemporâneas em países da Europa e na América Latina.

Guedes (2002), em sua análise do trabalho de Moraes (1999), ao realizar uma retrospectiva dos estudos que optam pela rememoração, compreendendo-a como forma também de formação, comenta:

A autora destaca o papel da narrativa das professoras na pesquisa realizada, indicando a narração como um caminho metodológico que proporciona ao entrevistado a possibilidade de reflexão sobre sua própria prática, e até de redirecionamentos em relação à sua vida profissional (Guedes, 2002, p. 42).

Segundo Meihy (2005), outro pesquisador brasileiro que atua na perspectiva da HO, o trabalho com a memória fornece aos sujeitos pesquisados uma outra compreensão do período histórico evocado, qual seja:

A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança no conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem (Meihy, 2005, p.19).

Portelli (1997), ao referir-se à HO e às especificidades que ela possui dentro das ciências humanas, afirma:

[...] a história oral é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado, oral indica um meio de expressão. No desenvolvimento da história oral como um campo de estudo, muita atenção tem sido dedicada às suas dimensões narrativa e linguística (Meihy, 2001, p. 10).

É de suma importância enfocar no caráter dialógico vigente nas formas de trabalhos dentro da HO. Segundo Portelli (1997), isso pode ser comprovado pela presença do(a) pesquisador(a) em campo com os sujeitos e pela apresentação do material recolhido pelo pesquisador aos seus pesquisados. Em outras palavras, ela é um discurso dialógico em virtude do que dizem os entrevistados e a análise dessas falas pelo pesquisador. Isto é, o pesquisador sempre afirma algo em função do dizer do outro.

Como mencionado, na pesquisa desenvolvida, tenho adotado uma abordagem qualitativa, ancorada nos princípios metodológicos da HO, adequando-se aos objetivos do estudo e à natureza subjetiva das experiências investigadas. Cada área do conhecimento, a partir de seus objetos e finalidades, adapta os fundamentos da HO às suas especificidades. No caso da pesquisa desenvolvida, cujos resultados apresento nesta tese, a metodologia foi escolhida por seu potencial em valorizar a memória individual e coletiva de sujeitos que, historicamente, tiveram suas vozes silenciadas.

No contexto brasileiro, a HO se consolidou a partir da década de 1970, especialmente com a criação do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), vinculado à Fundação Getúlio Vargas (FGV).

A partir dessa iniciativa, houve uma significativa ampliação do uso da metodologia, que culminou, nos anos 1990, com a fundação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), responsável pela realização de eventos científicos e pela difusão de estudos fundamentados nessa abordagem.

Apesar da relevância institucional desses programas, a pesquisa a que se refere este relatório não está vinculada a um programa específico de HO, como o CPDOC, o que confere a esta pesquisadora maior liberdade na aplicação dos procedimentos metodológicos.

Assim, optou-se por não constituir um banco de dados arquivístico com as gravações realizadas, uma vez que o foco da investigação está na análise das narrativas como fontes primárias e não no armazenamento sistemático delas para consultas futuras.

O uso de entrevistas narrativas constituiu o núcleo da coleta de dados, sendo elas concebidas como fontes orais fundamentais para alcançar os objetivos do estudo. Essas entrevistas possibilitaram a identificação e recuperação de elementos das trajetórias de vida de supervisores de ensino negros, com ênfase na construção de suas identidades e nas relações com elementos sócios-culturais-educacionais nesse processo.

Autores como Thompson (2000), Alberti (2005) e Meihy (2005) foram referências centrais no delineamento metodológico da pesquisa. Seus estudos destacam que a HO não apenas recupera memórias, mas propõe a produção de uma "outra história" – uma narrativa construída a partir da perspectiva daqueles cujas vozes foram historicamente invisibilizadas. Como observa Alberti (2005, p. 23), “a história oral privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”.

A HO, portanto, foi aqui compreendida não apenas como técnica, mas como uma perspectiva epistemológica que valoriza a escuta, a subjetividade e a singularidade das experiências humanas. A partir da memória individual, buscou-se compreender fenômenos sociais mais amplos, como destaca Meihy (2005), ao afirmar que o interesse pela memória individual reside em sua capacidade de revelar aspectos da memória coletiva.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu a produção de conhecimento a partir das vozes dos sujeitos entrevistados, ressignificando suas experiências como documentos históricos e contribuindo para a construção de uma narrativa crítica sobre identidade, memória e educação no Brasil.

Mais do que a soma das memórias individuais, a memória coletiva é um fenômeno construído pela força de fatores externos que circunstanciam um determinado grupo, marcando sua identidade. A memória coletiva é reconhecida no cruzamento de temas comuns – identidade – das narrativas individuais (Meihy, 2005, p. 64).

A HO viabiliza aos e as estudiosos(as) e pesquisadores(as) da área a valorização das vivências dos(as) docentes e também supervisores(as) ao colaborar na visualização de detalhes que documentos oficiais não proporcionariam. De acordo com Thompson (2000) é um equívoco

histórico valorizar somente o que está escrito, pois a história só possui real sentido ao desvelar sua finalidade social e é por meio da HO que se faz possível evidenciar os fatos coletivos.

Enquanto os historiadores estudarem os atores da história à distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica mais viva e mais comovente, mas também verdadeira (Thompson, 2000, p. 137).

E, continua o referido autor, asseverando que a coleta de fontes orais, realizadas por meio de entrevistas, possibilita ao pesquisador dar voz a importantes atores sociais, que muitas vezes são silenciados por pesquisas pautadas em tendências historiográficas tradicionais ao deixarem tais sujeitos de lado. A propósito, nossa busca foi por ouvir os(as) sujeitos(as) e não “dar voz”, de maneira a evitar um enfoque colonizador da pesquisadora sobre as participações dessas pessoas, de maneira a colaborar a evidenciar de elementos de suas experiências de vida, seus saberes, seus fazeres e suas visões de mundo, autonomamente.

Com base nesse referencial teórico, torna-se possível compreender a afirmação presente em diversos estudos de que “a história oral é sempre social”. Essa perspectiva se fundamenta na ideia de que os sujeitos se constituem e se reconhecem na vivência coletiva, nas relações de interdependência e na dinâmica do “individual” em relação ao “coletivo”. As experiências individuais são legítimas e singulares, mas se entrelaçam com as demais por meio da construção de identidades compartilhadas (Meihy, 2007, p. 28).

A escolha pela utilização da HO na pesquisa foi motivada não apenas por suas características metodológicas específicas, mas também por sua afinidade com os debates em torno da identidade – compreendida como uma construção dinâmica, contínua e situada historicamente.

Nessa construção, marcada pelas experiências vividas ao longo do tempo e nos diferentes contextos socioculturais, os sujeitos se reconhecem e se posicionam a partir de múltiplos marcadores identitários, como gênero, etnia, classe social, formação acadêmica, alfabetização, entre outros. Assim, uma mesma pessoa pode se identificar simultaneamente como mulher, supervisora, negra, mãe, por exemplo.

A partir dessa compreensão, a HV foi utilizada como estratégia para acessar a subjetividade das pessoas negras doutoras participantes da pesquisa. Buscou-se compreender como os(as) supervisores(as) de ensino negros da rede estadual paulista compreendem as suas

trajetórias educacionais, considerando os vínculos de interdependência, as intersecções com outras categorias, que atravessam suas existências e identidades.

Esses vínculos e intersecções, muitas vezes, são marcados por experiências de desvalorização social, racismo, desigualdade, exclusão, posicionamento político e outros elementos que configuram formas de pertencimento e reconhecimento social. Por meio da escuta atenta de suas narrativas, a pesquisa procurou dar visibilidade às múltiplas formas de construção identitária e o clareamento da trajetória educacional dos(as) supervisores(as) de ensino negros(as) da rede estadual paulista e às estratégias de resistência que emergem dessas vivências.

4.2 Frente a história oral de vida: a ciência do intrínseco

A HV tem se consolidado, tanto no campo acadêmico, quanto no histórico, como uma estratégia relevante na coleta de dados em pesquisas qualitativas. Conforme aponta Meihy (2007), essa abordagem não é recente; remonta a obras clássicas como *Confissões*, de Santo Agostinho (354–430), nas quais já se delineavam traços metodológicos similares à HV. Contudo, foi com a Escola de Sociologia de Chicago que essa modalidade foi sistematizada e legitimada como ferramenta científica no campo das ciências sociais.

A HV possibilita a articulação entre o individual e o coletivo, entre o passado e o presente. Ao considerar a experiência pessoal em sua dimensão social, permite compreender como os sujeitos constroem significados sobre suas trajetórias, situando-as em contextos históricos e culturais específicos.

O olhar presente, ao reinterpretar elementos do passado, é moldado por experiências acumuladas, pela identidade em construção, pelos grupos de pertencimento e pelas memórias seletivas que configuram a narrativa de si. Essas narrativas são permeadas por idealizações, fantasias e lacunas que revelam não apenas o vivido, mas também o modo como ele é lembrado e ressignificado.

Foi esse potencial da HV que motivou sua adoção na pesquisa. Como destaca Bosi (1994), o interesse recai sobre a forma como os sujeitos constroem suas narrativas e o sentido que atribuem a elas. Quando supervisores(as) de ensino negros(as), com formação acadêmica, muitos com pós-graduação *stricto sensu*, narram as suas veladas trajetórias educacionais, a voz perpassa a pessoalidade, há uma projeção desta vivência às vivências coletivas, que é historicamente silenciada neste Brasil que não segue o seu fiel *slogan* de país para todos. Suas vivências revelam dimensões sociais, políticas e culturais que contribuem para a compreensão

da construção da identidade negra, articulando experiências individuais e coletivas que perpassam os espaços educacionais, profissionais e comunitários.

Nesse sentido, o uso da história oral de vida de supervisores(as) de ensino negros(as) da rede estadual paulista na pesquisa contribui para a evolução da luta, pelo reconhecimento histórico do povo negro, de suas contribuições, primordialmente da sua valorização, enquanto gente. Ao darem visibilidade a essas trajetórias, confronta-se a invisibilização sistemática e o preconceito que ainda persistem nos espaços sociais, especialmente na esfera educacional.

As vozes desses(as) supervisores(as) de ensino evidenciam uma ruptura com as narrativas hegemônicas e reafirmam o lugar da população negra na construção da sociedade brasileira e da sua valorização no contexto educacional, afinal o negro(a) assim como qualquer outra pessoa pode ocupar o lugar que quiser na sociedade, talvez os lugares do topo da pirâmide sejam mais difíceis de serem alcançados, devido a melanina existente e a não aceitação do povo brasileiro em aceitar que a sua base é criada sobre os ombros do povo negro.

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pela realização das entrevistas em diferentes momentos das vivências dos(as) supervisores(as) de ensino negros(as) da investigação. Optou-se por coletar relatos em diferentes momentos da vida dos(as) sujeitos(as) entrevistados(as), priorizando os eventos e experiências que se mostraram significativos na edificação de suas identidades acoplado a questões da trajetória educacional, envolvendo alfabetização, Ensino Médio e o acesso à universidade, porém não privamos os(as) entrevistados(as) de se reportarem a questões de formação social, tais como a composição familiar, aspectos financeiros dentre outros.

Essas memórias, enraizadas em vivências educacionais e sociais, configuram marcos importantes de afirmação racial, superação e resistência. São experiências que possibilitaram a ascensão acadêmica e profissional de pessoas negras que, por meio de seu trabalho, podem possibilitar outras pessoas a devastarem o ardiloso caminho, principalmente na educação onde ainda perdura concepções de que a valorização intelectual é pertencente ao branco. Tais vivências narradas corroboram também e de forma ativa para a desconstrução do racismo estrutural e para a promoção de uma educação antirracista.

A definição do campo empírico e dos(as) participantes da pesquisa seguiu critérios rigorosos, alinhados aos princípios da pesquisa qualitativa. Na HO, os sujeitos tornam-se personagens históricos, e suas experiências cotidianas, quando compartilhadas, adquirem o estatuto de fatos históricos. As entrevistas foram tratadas como fontes reveladoras de

interpretações e ressignificações de acontecimentos que permanecem vivos na memória dos entrevistados.

Como destaca Meihy (2007, p. 51), “lembrar é um desafio fundamental. A memória se constitui assim em artifício político-social para marcar os elementos identitários de uma comunidade.” Dessa forma, as falas coletadas na pesquisa foram compreendidas como fontes que contribuem para a reflexão sobre a memória individual e coletiva da comunidade negra no Brasil, em especial da comunidade negra que está inserida no contexto educacional do Brasil.

Ainda nos pautando em Meihy (1996, p.96), esse autor enfatiza que a: “[...]História Oral de Vida é o retrato oficial do depoente. Nessa direção, a verdade está na versão oferecida pelo/a narrador/a, que é autônomo/a para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas.”

Assim, as experiências dos homens e mulheres, constitutivas de suas trajetórias, são rememoradas e registradas a partir do encontro dessas pessoas: pesquisado(a) e pesquisador(a).

Assim sendo, é válido ressaltar que a significação atribuída às experiências não é homogênea. A narrativa é, por sua natureza, seletiva. O ato de recordar envolve escolhas, omissões e reinterpretações, influenciadas por fatores emocionais, contextuais e simbólicos. A memória, portanto, é um processo dinâmico, construído a partir de estímulos e tensões do presente, que interfere na forma como os elementos de acontecimentos do passado são recuperados e transmitidos.

4.3 Memorando: a fala, a fonte da ciência

Nos pautando nos pressupostos teóricos de Albertti (2010), temos a HO como uma metodologia de pesquisa e de constituição das fontes, visto que na HO a constituição das entrevistas é que dão o suporte necessário para o desenvolvimento da pesquisa e com isso, estar-se-á a fazer ciência.

É de suma importância a escolha da entrevista da tipologia narrativa devido a nossa investigação estar em busca daquilo que ainda não foi dito na história e na trajetória dos(as) nossos(as) sujeitos(as) pesquisados(as), os(as) supervisores(as) de ensino negros(as) da rede estadual paulista. Em vista disso, recorreremos a memória para a compreensão do processo de educação da identidade bem, como das vivências no âmbito educacional e também os enfrentamos, tantos sociais, quanto pessoais e educacionais, revelando e dando sentido social à vida das pessoas negras de nosso Brasil.

Para a definição dos(as) sujeitos(as) entrevistados(as) recorreremos inicialmente, ao *site* das 91 diretorias de ensino da rede estadual paulista e pudemos verificar a não existência de dados relacionados a cor; poucas diretorias de ensino traziam em seu *site* fotos de seus

funcionários(as), o que também inviabilizava a busca por esse meio, pois não sabíamos quem se declarava negro(a) ou não.

Posteriormente, entramos em contato via telefone e via *e-mail* com a Secretaria estadual de Educação na Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) e não tivemos também respostas precisas. De acordo com esse órgão, a busca deveria ser feita no *site* da própria SEDUC (Secretaria de Educação do estado de São Paulo). Seguindo essas orientações, nos deparamos, mais uma vez, com a ausência de dados relacionados à cor.

Ainda em busca de informações, enviamos à SEDUC um ofício no “SP Sem Papel”⁸ a época, onde solicitamos dos 91 Dirigentes Regionais de ensino, informações de sua equipe supervisora, se entre eles havia alguma pessoa negra. Dentre as 91 diretorias regionais de ensino (Anexo B), mesmo após enviarmos o projeto e toda a sua propositura, apenas 8 Diretorias nos retornaram, assim sendo, resolvemos buscar outros caminhos para saber se havia a existência de supervisores negros nas diferentes diretorias regionais de ensino.

A forma encontrada foi acessar novamente os *sites* das diretorias de ensino enviando *e-mails* com o projeto de pesquisa acoplado (Apêndice B) para que todos os supervisores respondessem. Pudemos mencionar que foi algo muito dificultoso, pois já num primeiro momento foi possível perceber um certo receio dos(as) supervisores(as) em estarem participando de uma pesquisa que nos poderia levar a compreender em pormenores a fragilidade do(a) negro(a), frente a nossa sociedade e ao sistema educacional.

E dessa forma conseguimos que 11 supervisores(as) que se consideram negros(as) respondessem ao questionário e que todas as Diretorias dessem respostas sobre os questionamentos, com exceção de duas Diretorias de Ensino, a de Marília-SP e de Pindamonhangaba-SP.

Quadro 1- SUPERVISORES(AS) NEGROS(AS) NAS RESPECTIVAS DIRETORIAS ‘DE ENSINO DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Supervisores(as)	Sexo	Diretoria pertencente	Quantidade total de supervisores(as) nas diretorias
01	Feminino	Suzano	16
02	Masculino	Suzano	16
03	Masculino	Centro	22
04	Masculino	Sumaré	18
05	Feminino	Sumaré	18

⁸ O programa “SP Sem Papel” foi uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo para reduzir o uso de papel na administração pública. O programa foi lançado em julho de 2019, entrando em desuso no início do governo Tarcísio de Freitas, quando foi implantado outro programa denominado SEI que atende as mesmas primícias do São Paulo sem papel.

06	Masculino	Leste 3	18
07	Feminino	São Carlos	12
08	Masculino	Centro	22
09	Feminino	Jundiá	20
10	Masculino	Votuporanga	10
11	Feminino	Leste 3	18

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Após recebermos as respostas enviadas via questionário *google forms*, foi proposto aos e às participantes um encontro via *google meet* para maiores esclarecimentos da pesquisa; necessitei realizar tal reunião, pois após o recebimento das respostas do questionário que tinha como ponto central, era necessário saber se o(a) supervisor(a) de determinada diretoria se declarava negro(a) ou não, uma vez que tais retornos foram recebidos via *e-mail* e também *whatsapp*, e tendo ficado nítido que em muitas perguntas, os(as) participantes demonstravam certo amedrontamento, pois, de acordo com algumas falas, “não queriam problemas”.

Durante essa reunião foi elaborado *slides* onde foi explanada a propositura da pesquisa. Os(as) supervisores(as) que ali declararam todo o medo demonstrado no primeiro momento, se sentiram satisfeitos(as) e curiosos(as) pois nunca haviam lido algo relacionado a raça e a supervisão de ensino, muito menos a respeito do racismo, envolvendo o grupo.

Durante as entrevistas, privilegiou-se a escuta sensível e atenta, respeitando o ritmo, a linguagem e os silêncios dos(as) entrevistados(as), compreendendo que o ato de narrar é também um exercício de reconstrução da memória e de ressignificação da própria trajetória. Cada relato foi compreendido como uma expressão singular de experiências coletivamente vividas, revelando aspectos subjetivos marcados por condições históricas, sociais, raciais e educacionais.

Vale salientar que a escuta se deu em reuniões individuais via *Plataforma Teams* onde os(as) supervisores(as) iam narrando as suas lembranças relacionadas à educação, a vivência familiar, dentre outros aspectos que fossem surgindo. Não foi preparado qualquer estrutura de fala, em virtude de desejarmos que as memórias fossem vindas à tona e tudo fosse sendo evidenciado.

Evidenciamos que a entrevista adquirida no tempo presente, que reinventa o passado, deve priorizar o contato direto entre as pessoas que participam do diálogo. Não obstante, vale salientar que esse momento não se descreve como uma simples prosa, mas um processo dialógico, programado, com atenção ao registro eletrônico para posterior uso e análise detalhada. Cabe à pessoa que está realizando a entrevista possibilitar boas condições e ampla liberdade para que a pessoa entrevistada possa narrar suas experiências.

Um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistados. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (Meihy; Holanda, 2010, p. 15).

Os(as) supervisores(as) negros(as) da rede estadual paulista que entrevistamos, durante a realização da entrevista, por meio da *Plataforma Teams*, receberam as suas gravações via *e-mail*, receberam também um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e uma cópia da Cessão de Direitos de Uso e Divulgação de Relato Oral, que foram assinados depois que receberam cópia da transcrição da entrevista para verificação, outros apontamentos, e possíveis alterações.

Sobre o armazenamento das entrevistas, elas serão arquivadas no arquivo digital do Grupo de Estudos e Pesquisas História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil (HiDEA-Brasil). As narrativas foram analisadas não apenas como registros do vivido, mas como manifestações simbólicas da construção de identidade, sendo possível identificar, nos discursos, marcas de resistência, pertencimento e luta por reconhecimento. Assim, as falas dos(as) supervisores(as) de ensino negros da rede estadual paulista foram caracterizadas na pesquisa como fontes privilegiadas de conhecimento, pois nelas se fulguram os efeitos das exclusões políticas, das resistências que transpõe na sagaz trajetória da educação e na sociedade brasileira.

4.4 As fontes orais

Como mencionado, as falas dos(as) supervisores(as) de ensino negros da rede estadual paulista foram caracterizadas na pesquisa como fontes privilegiadas. Essas entrevistas, após serem cuidadosamente transcritas e validadas pelos(as) participantes, serviram como base para a análise interpretativa das experiências relatadas. A escolha desse instrumento metodológico está ancorada na proposta de estabelecer um diálogo temático entre pesquisadora e entrevistados(as), de modo a assegurar que os relatos se mantivessem focados em aspectos diretamente vinculados aos objetivos centrais do estudo.

Achamos importante atender uma das indicações realizadas durante o processo de qualificação quando a professora da banca nos mencionou que seria relevante a nomeação dos sujeitos entrevistados com nomes de importantes pessoas negras em nossa história. Assim nomeamos os supervisores(as), atendendo a essa propositura a qual achamos extremamente

significativa para o nosso contexto de pesquisa que é mostrar a voz e a vivência do supervisor(a) negro(a) diante do contexto educacional e nada mais justo do que mostrar tantas vozes que já ecoaram anteriores a nossa voz e fizeram história adubando o cenário para que nós pudéssemos florescer, e reflorescer.

Abaixo explicitamos tal posicionamento mediante a elaboração de um quadro em que utilizamos personalidades negras que consideramos essenciais no contexto educacional para nomear cada um de nossos entrevistados.

Quadro 2- NOMEAÇÃO DOS SUPERVISORES(AS) NEGROS(AS) NAS RESPECTIVAS DIRETORIAS DE ENSINO DA REDE ESTADUAL PAULISTA⁹

Supervisores(as)	Sexo	Diretoria pertencente	Nomeado como:
01	Feminino	Suzano	(S.01) Djamila Ribeiro
02	Masculino	Suzano	(S.02) Kabengele Munanga
03	Masculino	Centro	(S.03) Juarez Xavier
04	Masculino	Sumaré	(S.04) Abdias do Nascimento
05	Feminino	Sumaré	(S.05) Debora Jeffrey
06	Masculino	Leste 3	(S.06) Silvio Almeida
07	Feminino	São Carlos	(S.07) Conceição Evaristo
08	Masculino	Centro	(S.08) Milton Santos
09	Feminino	Jundiaí	(S.09) Marielle Franco
10	Masculino	Votuporanga	(S.10) Amailton Magno Azevedo
11	Feminino	Leste 3	(S.11) Nilma Lino

⁹ Para preservar o anonimato dos(as) entrevistados(as), foram utilizados “pseudônimos” inspirados em personalidades negras de relevância histórica, os quais aparecem destacados em *itálico* ao longo do texto subsequente.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

O roteiro das entrevistas foi construído com base em um modelo de entrevista semiestruturada, mas aberta à fluidez da narrativa pessoal. Conforme orienta Montenegro (1994, p. 149), o início de cada entrevista foi precedido por uma conversa introdutória, com o intuito de esclarecer os propósitos da pesquisa e garantir o consentimento informado dos(as) participantes, promovendo um ambiente de confiança necessário à evocação das memórias. A partir desses esclarecimentos, foi apresentada a questão geradora que norteou o diálogo: "Considerando o objetivo da pesquisa em compreender o processo de construção da identidade negra, frente às questões sociais, analisando a influência da educação, qual é a narrativa de sua história de vida?" (Apêndice C).

Essa indagação orientadora possibilitou a construção de narrativas, marcadas por reflexões sobre a infância, as vivências no contexto familiar, social e escolar, e os diversos espaços percorridos ao longo da trajetória educacional e profissional. As falas trouxeram à tona elementos significativos como a convivência com colegas e docentes, a atuação acadêmica, a inserção em movimentos sociais, as redes de apoio e amizade, e a frequência em espaços culturais, entre outros aspectos rememorados no fluxo da entrevista.

Importa destacar que as narrativas foram tratadas em sua integralidade, respeitando-se a sequência lógica e a organicidade com que os(as) sujeitos(as) organizaram seus relatos. Foram realizados apenas recortes pontuais, com o objetivo de evidenciar elementos analíticos alinhados às intenções da pesquisa, sem comprometer a autenticidade e a complexidade das experiências compartilhadas.

Podemos citar que, em alguns casos, a emoção veio à tona durante as narrativas, e nesses casos é válido salientar que os sujeitos participantes tinham preferência que a entrevistadora fosse conduzindo por partes, por meio de um novo questionamento, para que não houvesse o esquecimento de algumas lembranças que fossem relevantes para o objetivo central da pesquisa.

Durante as entrevistas, observou-se que os(as) participantes recuperavam elementos de suas vivências a partir de memórias voluntárias e involuntárias, acionadas por estímulos afetivos e sensoriais associados a determinados momentos da vida. Essa evocação memorialística, muitas vezes despertada por sensações presentes no cotidiano, permite a articulação entre o passado e o presente, conformando narrativas subjetivas que mesclam lembranças recentes e remotas. Nesse processo, os relatos não apenas resgatam experiências individuais, mas também se entrelaçam com elementos da memória coletiva, constituindo um patrimônio simbólico que dá sentido às identidades sociais.

A memória, nesse contexto, é compreendida como uma construção ativa, seletiva e interpretativa. A partir das contribuições de autores como Halbwachs (2006) e Freitas (2006), entende-se que as lembranças individuais estão sempre em diálogo com o grupo social ao qual pertencem, sendo constantemente recuperadas em seus elementos, em função das relações sociais, do tempo vivido e das condições de enunciação. Assim, ao rememorem episódios de suas trajetórias pessoais, os(as) entrevistados(as) revelam também aspectos da experiência coletiva da população negra no contexto educacional brasileiro.

A coleta de dados foi realizada mediante a utilização da plataforma *Teams*, respeitando-se os princípios éticos e a escuta atenta. A gravação das entrevistas foi conduzida de forma cuidadosa, buscando não interferir na espontaneidade das narrativas. Antes do início de cada entrevista, solicitou-se a autorização para o uso da plataforma. Apesar da relevância do registro eletrônico por meio das imagens e das falas para a fidelidade da transcrição, reconhece-se que a análise das narrativas exige também a observação atenta de elementos não verbais, como expressões lágrimas e gestos faciais, pausas, hesitações, risos, que acompanham a narrativa. Esses aspectos, por vezes silenciosos, carregam significados simbólicos essenciais à compreensão do conteúdo narrado.

Além do uso da Plataforma *Teams*, a pesquisadora manteve um diário de bordo como sendo um instrumento auxiliar para que pudesse anotar aspectos importantes de cada uma das entrevistas realizadas e sistematizar os dados. As anotações registradas, imediatamente após os encontros, permitiram captar nuances emocionais e contextuais que escapam à transcrição literal das falas. Foram observadas, por exemplo, reações emocionais como lágrimas diante de lembranças dolorosas da infância, risos em recordações afetivas, ou ainda gestos repetitivos, como o ato de beber água, indicativos da intensidade das memórias evocadas, atos de repulsão também foram identificados.

O ambiente onde as entrevistas foram realizadas também foi considerado como parte integrante da análise. Objetos pessoais, fotografias, quadros e outros elementos dispostos no espaço ajudaram a compor o universo simbólico dos(as) entrevistados(as), contribuindo para uma leitura mais aprofundada de suas histórias. Foi notório que os ambientes dos(as) entrevistados(as) eram sempre compostos por quadros, livros e todos relacionados a educação, quadros de Paulo Freire, Dewey, quadros com os secretários da educação, Feder¹⁰ e Rossieli¹¹

¹⁰ Atual secretário de educação do estado de São Paulo. Renato Feder.

¹¹ Exerceu o cargo de secretário de educação do estado de São Paulo durante o Governo do João Dória, tendo início no ano de 2019. Rossieli Soares da Silva.

dentre outros. Conforme a perspectiva eliasiana, o espaço social e o tempo de produção das narrativas são dimensões que dizem muito sobre a trajetória e a posição social de cada sujeito.

Em síntese, esta delimitação metodológica reconhece a complexidade do processo de escuta e análise na pesquisa com HV, destacando a memória como fonte e ferramenta de recuperação de elementos da experiência. As entrevistas narrativas revelaram, para além das palavras, a tessitura emocional e simbólica que compõe a identidade de pessoas negras que, por meio da educação, construíram trajetórias marcadas por resistência, pertencimento e transformação social.

A primeira fonte oral que colhemos resultou da narrativa da HV do entrevistado 1 que chamamos no decurso da tese de *S01 Djamila Ribeiro*.

A entrevista foi realizada via Plataforma *Teams* e se tratava de uma mulher. A *S01 Djamila Ribeiro* se encontrava em uma sala da diretoria de ensino de sua região. Inicialmente identificou a localização e disse que ali havia coisas que pertenciam a ela própria tais como quadros de Paulo Freire, faixas com os dizeres resistência negra e fotos de Martin Luther King. Confessamos que até este momento anterior às entrevistas, não conseguíamos enxergar uma concreticidade na pesquisa, apesar de acreditarmos que a discussão era extremamente necessária; acreditamos que tal pensamento se fez vigente devido à escassez de estudos acerca da temática. Mas, a partir deste momento, o estudo começa a se reestruturar.

Essa entrevista a qual nomeamos de diálogo inicial foi essencial para que pudesse conhecer um pouco sobre cada um dos sujeitos pesquisados. E com isso houve o enraizamento da pesquisa, o florescimento das ideias e a construção das novas possibilidades.

A segunda entrevista foi realizada também usufruindo da Plataforma *Teams*, porém foi no período noturno, o *S02 Kabengele Munanga* estava em sua residência, propriamente em seu escritório; havia muitos livros na estante, fez questão de me mostrar uma parte de sua mesa onde se concentravam as homenagens recebidas, enquanto supervisor, por suas escolas. Muitas placas de agradecimento, muitas placas com elogios de grande educador. A conversa aconteceu rodeada de livros e de símbolos de grandes educadores presentes em seu escritório.

O *S03 Juarez Xavier* foi entrevistado em sua casa no período vespertino e este estava em sua sala e assim que iniciou o acesso a gravação, já foi se justificando sobre o ambiente em que estava, disse que ainda não tinha uma biblioteca em sua casa, que era um supervisor ingressante do último concurso (ano de 2019). A conversa inicial fluiu muito, tal sujeito já foi evidenciando que estava em seu primeiro ano de mestrado na USP e que se sentia feliz por participar de uma pesquisa que abordava a questão do(a) negro(a).

Com *S04 Abdias Nascimento* e *S07 Conceição Evaristo* fizemos juntos essa conversa inicial pois são marido e mulher, mas trabalham em diretorias de ensino diferentes. Saliento aqui que a *S07 Conceição Evaristo* foi quem preencheu o formulário enviado às diretorias; o *S04 Abdias Nascimento* não havia preenchido, foi então que recebemos em meu *e-mail* um questionamento acerca da participação de um supervisor negro de determinada diretoria, então mencionei que a referida diretoria não tinha participantes; após essa conversa o *S04 Abdias Nascimento* entrou em contato, respondendo o questionário. Foi uma entrevista muito descontraída, pois *S04 Abdias Nascimento* disse que não queria fazer isso por medo de ser perseguido, enquanto *S07 Conceição Evaristo* mencionou que é uma ótima oportunidade para que a educação valorize o negro.

Um dos pontos desse diálogo inicial que acredito ser válido ressaltar é a fala de *S07 Conceição Evaristo*, em que ela diz que *S04 Abdias Nascimento* é receoso pois ainda não sabe que é negro. Foi um momento marcante desta entrevista pois o fato de estarem em sua área de lazer, comendo petiscos, foi algo muito informal, mas repleta de significados em aspectos de identidade e valorização do(a) negro(a), bem como racismo estrutural, eixos esses norteadores de nosso estudo.

O diálogo inicial realizado com o *S06 Sílvio Almeida* ocorreu no período da manhã, especificamente às 8:00 horas. *S06 Sílvio Almeida* se encontrava em uma das salas de reunião de sua diretoria de ensino de origem. Nessa sala havia muitas referências ao atual governo, fotos do atual secretário da educação, alguns troféus; o supervisor 06 se mostrou muito tímido e explanou que somente aceitou a participação em virtude da solicitação de seu dirigente. Sequencialmente, nesse diálogo inicial, ele pontuou que não se sentia à vontade para lembrar de coisas e que não entendia a função das pesquisas da universidade. No desdobramento pude verificar que esta fala na verdade não era nada imperativa, mas sim multifacetada de dolorosas lembranças que serão mais bem evidenciadas em nossa análise de dados.

Os *S05 Debora Jeffrey*, *S08 Milton Santos* e *S09 Marielle Franco* tive o prazer de realizar o diálogo inicial de forma presencial, pois como também sou funcionária pública da rede estadual de ensino (diretora de escola) tive uma formação em São Paulo e após tal formação marcamos um encontro. O *S08 Milton Santos* e *S09 Marielle Franco* são de diretorias diferentes e o diálogo aconteceu em uma cafeteria no centro de São Paulo, mesmo os dois supervisores não se conhecendo pessoalmente, marcaram o diálogo e foram juntos. Foi uma conversa muito agradável, cheia de questionamentos e apontamentos.

Foi perceptível que tais sujeitos possuíam uma vontade muito grande de mudança do atual contexto do(a) negro(a) na sociedade e também na escola, pois um dos seus apontamentos foi que todas as escolas em que estavam como supervisores, eles exigiam um trabalho antirracista o ano todo. Pois, não era porque as escolas eram a maioria de periferia que não existia racismo, pelo contrário, o racismo nestes casos parecia ser ainda mais vigente.

Com *S05 Debora Jeffrey*, realizamos o nosso diálogo inicial em uma das salas da EFAPE¹², o espaço era bem climatizado, com muitos símbolos da Secretaria de Educação Estadual Paulista. A escolha por esse ambiente é que a *S05 Debora Jeffrey*, estaria participando de uma formação. Então, para facilitar, ela pediu para que o diálogo acontecesse neste local. Foi um diálogo muito promissor, *S05 Debora Jeffrey* se mostrou muito satisfeita pela iniciativa do estudo e mencionou diversos embates vivenciados em sua trajetória como supervisora. Um fato importante desse diálogo é que *S05 Debora Jeffrey* já ocupou em caráter substitutivo o cargo de Dirigente Regional de ensino¹³.

Com *S10 Amailton Magno de Azevedo*, o encontro ocorreu via plataforma *teams*. Esse supervisor já possui quase 25 anos no cargo e apesar do grande percurso se mostrou bem atualizado com as questões da educação antirracista; se posicionando sobre a enorme dificuldade que o assunto possui na escola pública; também mencionou que se sente à vontade para falar com a pesquisadora e, apesar de procurar estudar a temática para poder subsidiar os seus diretores, não se sente à vontade para falar sobre isso em seu ambiente de trabalho. As memórias, pudemos perceber que por mais promissoras, sempre possuem doses de medo, doses de tristezas que estão estritamente ligadas com a base de formação da sociedade brasileira.

Com a *S11 Nilma Lino*, nosso último sujeito pesquisado, pudemos verificar que era militante; o encontro se deu via plataforma *teams* e *S11 Nilma Lino*, se encontrava com vestimentas africanas e o espaço em que ela me recebeu foi o seu espaço de oração; neste havia vários Orixás de cunho da religião de matriz africana, o candomblé. Também havia uma outra parte em que tinha seus livros e quadros de professores negros tais como quadro da Dra.

¹² Criada em 2009, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) é uma iniciativa que tem como objetivo qualificar, por meio da prática e da utilização de tecnologias, profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

¹³ Um dirigente regional de ensino é um responsável por coordenar a implantação da política educacional em uma determinada região. O dirigente está vinculado a SEDUC São Paulo, Rede Estadual.

Petronilha¹⁴, uma foto em um congresso com o professor Kabengele Munanga¹⁵ e em uma das paredes uma pintura de Paulo Freire com os dizeres: “Não se pode falar em educação sem amor”.

Esse diálogo inicial foi extremamente interessante e importante, pois pudemos conhecer os sujeitos entrevistados e também já conseguimos compreender que um trabalho baseado nas memórias pode ser compreendido como ciência pura, pois são fatos existentes que estão estritamente ligados com as questões de nossa sociedade, que estão estritamente ligados a política, enfim, são questões existentes que não estão em um laboratório, em vidros, mas estão no fundo da alma buscando um meio de saírem para se tornarem voz e, se tornando voz, serem ouvidas.

4.5 Ressignificando as fontes

Cada fonte utilizada na pesquisa possui um valor singular que deve ser compreendido a partir de sua própria natureza e resignificado conforme a interpretação analítica da pesquisadora. Esse processo interpretativo se fundamenta no tratamento metodológico aplicado às fontes coletadas – fontes orais – com vistas à construção de um conhecimento crítico e contextualizado.

No que tange às fontes orais, o tratamento metodológico teve início com a transcrição dos registros obtidos nas entrevistas, compreendidos aqui como testemunhos orais. Segundo Alberti (2010), tais testemunhos requerem um processamento sistemático, que viabiliza sua transformação em documentos escritos, configurando-se, assim, como fontes produzidas no âmbito da pesquisa. Esse processamento se desdobra em três etapas fundamentais: a transcrição, a conferência de fidelidade e a revisão textual.

A primeira etapa consistiu na transcrição literal do conteúdo das entrevistas, buscando preservar, com rigor, a forma original da fala. Essa transcrição absoluta incluiu repetições,

¹⁴ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nasceu em Porto Alegre, no bairro Colônia Africana, em 1942. É licenciada em Letras e Francês (1964), possui mestrado em Educação (1979) e é doutora em Ciências Humanas – Educação (1987) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuou na docência e na coordenação pedagógica na Educação Básica nas redes pública e particular de ensino, na Escola Estadual de 1º. e 2º. Graus Cândido José de Godói e no colégio Sévigné e em cargos técnicos na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, no Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e como docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Kursou especialização em Planejamento e Administração da Educação no Instituto Internacional de Planejamento da UNESCO, em Paris (1977). Realizou estágio de Pós-Doutorado em Teoria da Educação, na University of South Africa, em Pretoria, África do Sul (1996), foi professora visitante nesta universidade, assim como na Universidad Autonoma del Estado de Morelo, in Cuernavaca, México (2003).

¹⁵ Kabengele Munanga (Bakwa Kalonji, 22 de junho de 1942) é um antropólogo e professor brasileiro-congolês. É especialista em antropologia da população afro-brasileira, atentando-se a questão do racismo na sociedade brasileira. Kabengele é graduado pela Universidade de Lubumbashi (1969) e doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo (1977).

hesitações, pausas, erros de concordância, vícios de linguagem e eventuais interferências externas captadas durante o diálogo. A fidelidade ao registro oral visou manter a autenticidade da narrativa, respeitando sua espontaneidade e sua dimensão performática.

Vale a pena pontuar que a transcrição ocorreu não somente nas entrevistas individualizadas, mas também do diálogo inicial.

Concluída a transcrição integral das entrevistas, procedeu-se à etapa de conferência da fidelidade textual em relação ao material gravado. Essa fase revelou-se fundamental para assegurar a precisão das informações e garantir que os testemunhos mantivessem a integridade de seus sentidos originais, evitando possíveis distorções que comprometessem a interpretação analítica das falas. Para tanto, a gravação foi novamente ouvida, desta vez acompanhada da versão transcrita, a fim de verificar a correspondência entre o que foi dito e o que foi registrado no suporte escrito.

Essa atividade representa um momento-chave na transformação do discurso oral em documento escrito, pois permite à pesquisadora recuperar elementos do contexto, como entonações, pausas e ritmos de fala, que contribuem significativamente para a interpretação das narrativas. Além disso, possibilita a identificação de termos ou expressões recorrentes sem função semântica relevante, os quais podem ser suprimidos com o objetivo de tornar o texto mais acessível à leitura, sem, contudo, comprometer a autenticidade da fala.

Na sequência, foi realizada a etapa conhecida como revisão textual, conforme descrita por Alberti (2010), que consiste no ajustamento do texto às normas gramaticais da Língua Portuguesa, com especial atenção à pontuação, elemento essencial para a correta interpretação do conteúdo. Essa revisão busca adequar o texto ao padrão da linguagem escrita, corrigindo vícios de linguagem, repetições excessivas e construções típicas da oralidade que poderiam dificultar a compreensão do leitor. Importa destacar que tais intervenções não visam alterar o estilo discursivo das pessoas entrevistadas, mas apenas proporcionar maior fluidez ao texto final, respeitando as subjetividades e intencionalidades expressas nas falas.

Esse conjunto de procedimentos – transcrição, conferência de fidelidade e *copidesque* – foi essencial para garantir o rigor metodológico do tratamento das fontes orais, possibilitando que as narrativas fossem posteriormente analisadas em minúcias. O que é exigido para uma pesquisa acadêmica pautada na ética e na responsabilidade com os sujeitos envolvidos.

Ao final dessa etapa, os textos transcritos e revisados foram submetidos à aprovação dos(as) sujeitos entrevistados(as). Para tanto, foram enviados por *e-mail*, acompanhados do Termo de Consentimento para uso da entrevista e de uma mensagem de agradecimento,

assegurando a validação dos conteúdos e o reconhecimento da contribuição de cada sujeito participante à edificação da pesquisa.

Nesta etapa da pesquisa, o texto das entrevistas passou a refletir não apenas a fala original das pessoas entrevistadas, mas também a mediação da pesquisadora, que realizou ajustes pactuados com cada participante.

Esses ajustes envolveram correções, complementações e validações das narrativas, possibilitando que os(as) entrevistados(as) reconhecessem sua voz no produto final e autorizassem formalmente o uso do material. A autorização para publicação, portanto, indica que houve identificação da pessoa com a narrativa escrita, reconhecendo-a como representação legítima de sua trajetória.

A partir da validação dessas fontes, iniciou-se a articulação entre os depoimentos coletados e o referencial teórico adotado. Este movimento interpretativo visou transformar as narrativas em material analítico, permitindo que as experiências individuais fossem contextualizadas dentro de um quadro mais amplo de significados, descrições e análises, possibilitando o surgimento de novos conceitos e compreensões sobre o objeto de estudo.

O processo analítico foi conduzido com base na metodologia da análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2007), com ênfase na abordagem temática. A análise concentrou-se na identificação de temas recorrentes e significativos nas HV das pessoas negras doutoras, focalizando aspectos individuais e coletivos que emergem das experiências relatadas. Tais temas foram organizados em eixos interpretativos fundamentados tanto pelas teorias do campo quanto pelas recorrências observadas nas narrativas.

Os principais eixos temáticos identificados ao longo da análise foram: (1) a influência da estrutura familiar nos primórdios, aprendizagens na afetividade e convívio social; (2) a dimensão da interdependência nas relações sociais e educacionais; (3) a escola como espaço de apagamento ou afirmação da identidade negra; (4) o processo de autoimagem e pertencimento étnico-racial e (5) a educação como fonte de ascensão social e afirmação política. Estes elementos foram organizados em dois capítulos analíticos: o primeiro aborda a "configuração familiar" e a "configuração educacional", com ênfase no silenciamento e na indiferença diante da identidade negra; o segundo discute a constituição da autoimagem, desde perspectivas acríicas até uma autoimagem crítica e afirmativa, culminando na afirmação política da identidade negra.

Para a realização desta análise, seguiram-se as etapas propostas por Bardin (2007): a pré-análise, que consistiu na leitura flutuante e organização do *corpus*; a exploração do material,

momento em que foram selecionadas e categorizadas as unidades temáticas; e, por fim, o tratamento dos dados e sua interpretação, etapa em que os conteúdos foram compreendidos à luz do arcabouço teórico da pesquisa.

Como enfatiza Meihy (2005), o testemunho oral adquire o estatuto de documento escrito a partir de sua transcrição e análise crítica. Nesse sentido, a HO aqui desenvolvida materializou-se como produção de conhecimento, ao traduzir as experiências das pessoas negras doutoras em narrativas legitimadas que expressam seus percursos identitários e educacionais. Cada entrevista, singular em seu conteúdo, conferiu valor próprio ao conjunto da pesquisa, compondo um mosaico de vivências que ilumina os caminhos da construção da identidade negra.

Há situações em que o empenho profissional organiza determinadas formas de procedimentos que influem em certos contextos. Em particular quando o impacto conjunto da definição profissional 'pesa em determinadas realidades, o sentido profissional ganha relevo: médicos que em conjunto combatem uma doença, bombeiros que atuam no resgate de determinadas vítimas, soldados que combatem o tráfico de drogas são exemplos disso (Meihy, 2005, p. 47).

Assim sendo acreditamos que esse arcabouço de narrativas possa servir de mola propulsora para a resignificação do(a) negro(a) no contexto educacional, pois quando repartimos a nossas histórias, celebramos nossa parte mais humana e ofertamos nossa história como parte presente (Rosenbluth, 1997).

A dimensão pública da HO se concretiza com a divulgação das narrativas. Ao tornar esse material acessível por meio da defesa e futura publicação desta tese, realiza-se a devolutiva social, assegurando que os testemunhos possam ser apropriados por outros sujeitos, instigando novas interpretações e contribuindo com o avanço dos estudos sobre identidade, educação e relações étnico-raciais no Brasil.



Figura 5 - Formatura do Ensino Fundamental II, ano de 1998. Extinta 8ª série. Oradora de turma.

Fonte: Imagem do arquivo pessoal da autora da tese

As conquistas não podem ser medidas pela pompa
 Nossas conquistas precisam ir além das roupas,
 Quem conquista sente, quem conquista não mente,
 As conquistas são vida, e a cada conquista é um ainda,
 Um ainda para além do horizonte, uma ida para longe, uma ida,
 As vezes sem saída, as vezes partida,
 As vezes comprida,
 Uma ida, com chegada
 Uma ida, para ser amada,
 Uma ida que valorizava.
 Uma ida... que caminhava.

Eu, Eli Silva

5 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA POR MEIO DAS NARRATIVAS DOS(AS) SUPERVISORES(AS) DE ENSINO

[...] Abracei a memória dos meus ancestrais e senti ares de minha casa para além do Atlântico [...] no quilombo, olhares irmanados. O canto d'Os Bantos me levou para o colo de Dandalunda e lá ninei meus sonhos. Aquilombei meus prazeres, enfim, encontrei meu lar (Ana Fátima, poetisa baiana, 2014).

Na presente seção, propõe-se uma análise crítica acerca da educação escolar no Brasil, com ênfase no currículo e na legislação que orienta a inclusão das temáticas étnico-raciais nos processos pedagógicos. Em particular, examina-se a implementação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou compulsório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os níveis da educação básica, tanto em instituições públicas quanto privadas (Brasil, 2011).

A discussão parte da constatação de que a emergência dessa legislação está intrinsecamente vinculada ao histórico de silenciamentos e práticas discriminatórias sistematicamente experienciadas por docentes negras, tanto em seus percursos formativos quanto em sua atuação profissional no espaço escolar. Nesse sentido, são evidenciadas as tensões e os desafios enfrentados por essas educadoras no enfrentamento ao racismo estrutural presente nas instituições de ensino, bem como suas percepções críticas sobre o alcance e a efetividade da referida legislação.

Ao trazer à tona o olhar dos supervisores de ensino negros da rede estadual paulista sobre a Lei nº 10.639/2003, esta seção busca compreender não apenas os avanços e limites da normatização legal, mas também os sentidos atribuídos por esses docentes à sua própria prática pedagógica na perspectiva da valorização das identidades negras e da promoção de uma educação antirracista.

5.1 A Lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos no campo educacional

Ao iniciar essa reflexão com os aportes de Candau (2008), evidencia-se a indissociabilidade entre a Lei nº 10.639/2003, a cultura e a educação escolar. É inadmissível conceber a referida legislação fora do contexto cultural, uma vez que a própria escola se constitui como um espaço de entrecruzamento de múltiplas expressões culturais, materializadas nos programas pedagógicos e nas propostas curriculares. A educação escolar, nesse sentido, deve ser compreendida como campo de disputas simbólicas, onde diferentes matrizes civilizatórias se entrelaçam, se tensionam e, por vezes, se silenciam.

Pensar a implementação da Lei nº 10.639/2003 nesse contexto significa, necessariamente, confrontar os paradigmas historicamente fundados nos referenciais eurocêntricos e capitalistas que alicerçam os sistemas educativos ocidentais.

Esses paradigmas, ancorados em pressupostos liberais e burgueses de pretensa universalidade, produziram uma lógica homogeneizadora que marginalizou saberes e práticas culturais não europeias. Nesse processo, o reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras foi condicionado à lógica da assimilação forçada, instaurada pelas dinâmicas coloniais de dominação e epistemicídio (Mclaren, 2000).

Como aponta Candau (2008), é imprescindível compreender que a diversidade cultural deve ser valorizada não como mera celebração da diferença, mas como um direito epistemológico e político, que demanda o reordenamento dos conteúdos escolares, das metodologias e das práticas pedagógicas.

A efetivação da Lei nº 10.639/2003, portanto, exige não apenas sua inserção formal nos currículos escolares, mas uma reconfiguração profunda das concepções de ensino e de aprendizagem, em direção a uma pedagogia comprometida com a justiça social, o reconhecimento da alteridade e a superação das desigualdades raciais historicamente consolidadas.

Essa perspectiva implica, ainda, repensar os fundamentos que estruturam a formação docente, de modo a promover uma educação antirracista que seja, de fato, transversal, crítica e transformadora. É nesse movimento que o olhar das professoras negras, enquanto protagonistas da resistência e da produção de saberes insurgentes, se revela como elemento central para a compreensão dos limites e possibilidades da legislação em questão.

Nessa direção, a cultura escolar deve comprometer-se com a construção de alternativas epistemológicas que orientem a produção do conhecimento a partir de perspectivas plurais e contra-hegemônicas. Trata-se de fomentar concepções ancoradas em matrizes culturais diversas, capazes de tensionar os referenciais da cultura dominante amplamente disseminada nos meios de comunicação de massa — como televisão, livros didáticos, jornais, revistas e, mais recentemente, nas redes sociais digitais. Esse rompimento implica, necessariamente, a superação de práticas pedagógicas excludentes que reduzem a diferença à categoria da ausência ou da marginalização.

Desvencilhar-se da lógica da cultura hegemônica exige, antes de tudo, reconhecer a legitimidade e a centralidade das culturas historicamente silenciadas, subalternizadas e excluídas dos espaços formais de produção de saber. Tal reconhecimento é condição

indispensável para a formulação de práticas educativas efetivamente voltadas à valorização das identidades étnico-raciais, à equidade de gênero e ao respeito à diversidade de orientações sexuais. Compreender as práticas escolares a partir dessa perspectiva é reconhecer a escola como um espaço simbólico de disputa, onde se travam batalhas pelas representações culturais e sociais, marcadas por processos históricos de exclusão e por reivindicações legítimas por visibilidade, pertencimento e reconhecimento.

Nesse contexto, a construção da identidade negra, orientada por uma pedagogia da diferença racial, exige a reinvenção do currículo escolar para além das prescrições normativas e dos discursos cristalizados pela cultura hegemônica. Esse movimento demanda a incorporação de outras epistemes no cotidiano pedagógico, reconhecendo os saberes de matriz africana e afro-brasileira como parte integrante e legítima do processo formativo. Tal desafio implica não apenas a revisão dos conteúdos escolares, mas também uma ressignificação das relações pedagógicas em sala de aula.

É, portanto, uma convocação para que o(a) professor(a) abandone o papel de mero transmissor de conteúdos, abrindo-se ao diálogo com as vivências plurais e com as narrativas identitárias que os estudantes trazem de seus contextos socioculturais. Ouvir, acolher e valorizar essas experiências significa, por conseguinte, romper com a monocultura do saber e instituir práticas educativas emancipatórias que promovam o reconhecimento da diversidade como princípio ético e político da ação docente. “Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem - impõem todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar (Sacristán, 1995, p. 86).”

A aspiração por um currículo que reflita de maneira autêntica a pluralidade cultural presente na sociedade — no qual distintas matrizes culturais estejam representadas e efetivamente reconhecidas — constitui um desafio significativo para os profissionais da educação.

Tal empreendimento revela-se complexo, sobretudo quando se considera que, historicamente, a escola tem sido concebida, em sua estrutura ideológica e em suas práticas pedagógicas e organizacionais, como um instrumento de homogeneização cultural, voltado à assimilação dos sujeitos à lógica dominante, como bem observa Sacristán (1995, p. 84).

Dessa forma, compreende-se que o campo curricular é atravessado por múltiplas camadas de significados e por variadas representações identitárias. O currículo, nesse sentido, pode assumir o papel de agente de valorização ou, ao contrário, de negação identitária,

dependendo da forma como as culturas são ali representadas. No entanto, constata-se que, quando presentes nos materiais didáticos — especialmente nos livros escolares — as identidades negras e outras minoritárias são frequentemente apresentadas por meio de estereótipos redutores, perpetuando construções fictícias que negam a complexidade e a riqueza desses grupos sociais.

É precisamente diante dessa constatação que a promulgação da Lei nº 10.639/2003 se apresenta como um marco normativo ao instituir, no âmbito da Educação Básica, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Reconhece-se, portanto, que a escola está longe de configurar-se como um espaço neutro. Ao contrário, trata-se de uma instituição permeada por relações de poder que se manifestam nas práticas pedagógicas, nas políticas curriculares e nas interações cotidianas. Da mesma forma, a cultura não deve ser compreendida como um dado natural, tampouco como uma manifestação ingênua. Ao contrário, ela constitui um território simbólico em disputa, onde questões de raça, gênero, classe e sexualidade se entrelaçam, influenciando todo o sistema educacional e refletindo os embates travados no interior das políticas públicas.

Nesse cenário, o papel do(a) supervisor(a) se torna ainda mais crucial. Sua prática deve estar comprometida com os pressupostos da Lei nº 10.639/2003, incorporando em sua ação pedagógica os fundamentos da Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa postura possibilita uma compreensão ampliada da realidade social em que se insere a escola, além de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo e conectado às experiências históricas e culturais dos sujeitos que compõem o espaço escolar, além de ser um espiral na formação docente de suas escolas.

A construção de um currículo alinhado aos princípios da educação antirracista e fundamentado nas diretrizes da legislação mencionada exige não apenas uma reelaboração dos conteúdos, mas também uma profunda revisão da *práxis* pedagógica.

Essa reconstrução curricular deve ser vista como um campo fértil de discussão e de ações coletivas voltadas à produção de conhecimentos plurais e ao reconhecimento da diversidade como valor fundante da formação cidadã.

Nesse sentido, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) – CNE/CP nº 3/2004 (Brasil, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, assume papel estratégico ao orientar os profissionais da educação na

construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a justiça social e o exercício pleno da democracia.

Importa destacar, ainda, que a cultura, quando concebida como elemento constitutivo do currículo, não pode ser tratada como algo estático ou meramente objetivado. A cultura, enquanto prática viva, manifesta-se por meio da ação, da experiência e das dinâmicas sociais que atravessam os sujeitos. Seus sentidos e significados emergem no interior das relações sociais e são constantemente reelaborados. Como tal, a cultura é produto e produtora de relações de poder, sendo, portanto, indissociável das disputas simbólicas e materiais que estruturam o campo educacional.

Assim, cultura e currículo não se configuram como esferas neutras ou desvinculadas da realidade social, mas como construções históricas que se dão no interior de relações assimétricas de poder e que envolvem múltiplos interesses e conflitos. Como argumenta Silva (2006), ambos são constituídos por disputas políticas e ideológicas que delimitam o que pode ser ensinado, quem o ensina e a quem esse saber se destina — elementos fundamentais para compreender a urgência de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com a transformação social.

Nessa perspectiva, os conceitos de cultura e currículo não se apresentam como entidades isoladas ou estanques; ao contrário, são tecidos nas malhas das práticas sociais e emergem dos entrecruzamentos discursivos que permeiam as múltiplas linguagens e representações. Essas linguagens, por sua vez, são carregadas de sentidos, valores e disputas de poder, expressando assim a heterogeneidade das relações sociais em que estão inseridas. O discurso educacional, enquanto prática simbólica, constitui-se também como um campo de disputas, onde distintas concepções de mundo são tensionadas, reafirmadas ou subvertidas.

Considerando, então, que currículo e cultura são práticas de significação, compreende-se que ambos podem e devem ser apreendidos como espaços vivos e férteis para a construção de novos sentidos.

Nessa tessitura, o currículo deixa de ser um repositório de conteúdo cristalizados e passa a configurar-se como um campo dinâmico, no qual saberes múltiplos, experiências históricas e identidades plurais interagem de forma dialógica. Torna-se, portanto, um *locus* privilegiado para a emergência de novas práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a equidade e a justiça social.

Nesse sentido, a vitalidade do currículo está diretamente associada à sua capacidade de incorporar os saberes insurgentes, aqueles que emergem das margens e desafiam a lógica

hegemônica que tradicionalmente o constituiu. Trata-se de dinamizar o currículo, não apenas em termos de conteúdos, mas sobretudo por meio da reinvenção de metodologias, da escuta atenta às vozes silenciadas e da valorização das epistemologias outras que compõem o tecido sociocultural do espaço escolar.

O currículo, enquanto campo de produção simbólica, deve, portanto, configurar-se como um território democrático, capaz de acolher as múltiplas manifestações culturais que atravessam a escola. Essa abertura epistemológica e pedagógica implica, necessariamente, em uma transformação da própria estrutura curricular, de modo que ela reflita, em sua organização e prática, o compromisso com uma educação antirracista, decolonial e plural.

Quando experienciado como prática viva, o currículo torna-se expressão das ações pluriculturais que o compõem. Sua existência, nesse registro, é inseparável da diversidade de sujeitos que o constroem cotidianamente. Nesse processo, a interculturalidade não é apenas um conceito ou ideal a ser almejado, mas uma prática pedagógica concreta que demanda a presença efetiva de diferentes culturas, cosmovisões e modos de ser no mundo, como condição para a realização de uma educação verdadeiramente emancipadora.

5.1.2 A Lei nº 10.639/2003 e a necessidade de se fazer vigente

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco significativo no enfrentamento ao racismo institucionalizado no campo da educação formal, configurando-se como um instrumento jurídico e político de resistência e contestação às múltiplas formas de discriminação étnico-racial historicamente enraizadas na sociedade brasileira. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reafirmam a urgência de uma reestruturação educacional pautada no reconhecimento da diversidade étnico-racial e na garantia da igualdade de direitos no espaço escolar.

A inserção da referida legislação no ordenamento jurídico educacional teve como objetivo central o combate sistemático aos preconceitos de matriz étnico-racial. Essa conquista normativa é tributária das intensas mobilizações do movimento negro brasileiro, especialmente a partir da década de 1970, quando o Movimento Negro Unificado (MNU) e seu manifesto de 1978 assumiram protagonismo nas reivindicações sociais e políticas, elegendo a educação como uma das principais frentes de luta (Gonçalves e Silva, 2005). Tal documento, ao denunciar o racismo presente nos diferentes âmbitos da vida social, conferiu centralidade à escola enquanto espaço tanto de reprodução quanto de contestação das práticas discriminatórias.

O Manifesto do MNU evidenciou a necessidade de ações afirmativas no ambiente escolar, identificando-o como locus privilegiado de reprodução das desigualdades raciais. Entre as demandas apresentadas, destacou-se a urgência em valorizar a cultura negra, assegurar os direitos das mulheres negras no mercado de trabalho e implementar uma educação antirracista que promovesse a presença e o reconhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares (Nascimento, 2005).

No dia 20 de novembro de 1995, data simbólica em que se rememora a resistência de Zumbi dos Palmares, realizou-se em Brasília a "Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida", mobilização de amplitude nacional que consolidou a pauta do movimento negro junto ao Estado brasileiro. Na ocasião, o então presidente Fernando Henrique Cardoso recebeu, das mãos de representantes do movimento, um conjunto de reivindicações centradas na promoção da cidadania da população negra. Entre os pontos destacados, constavam a revisão crítica dos livros didáticos que perpetuavam representações estigmatizadas sobre a população negra, bem como a necessidade de formação continuada de professores para o enfrentamento da questão racial no cotidiano escolar (Santos, 2006).

Em resposta a essas exigências, o governo instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra, cuja atribuição consistia em diagnosticar os principais entraves sociais enfrentados por essa população e propor políticas públicas voltadas à superação das desigualdades raciais. Ao Ministério da Educação coube a responsabilidade de revisar os materiais didáticos à luz de critérios que dessem visibilidade positiva à população afrodescendente e combatessem os estereótipos historicamente cristalizados.

A partir dessas iniciativas, políticas públicas de alcance nacional foram implementadas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além disso, canais de mídia educativa, como a TV Escola, passaram a integrar em sua programação conteúdos que abordavam criticamente a cultura afro-brasileira, ampliando as possibilidades de reflexão e formação docente sobre as questões étnico-raciais.

Cumprir destacar que, no primeiro ano da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), a Lei nº 10.639/2003 foi oficialmente sancionada, alterando o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) por meio da inclusão do Artigo 26-A, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, com ênfase nas disciplinas de História, Literatura e Educação Artística.

Em 2004, a Resolução nº 1 foi publicada como instrumento normativo da Lei nº 10.639/2003, estabelecendo diretrizes para a implementação da educação das relações étnico-raciais em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como para a formação contínua de profissionais da educação. Na mesma direção, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 foi homologado, fundamentando sociológica e pedagogicamente a proposta de uma educação voltada à equidade racial e à valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, reforçando o papel da escola na construção de uma sociedade democrática, plural e antirracista.

No que tange à produção de novos saberes e à formação de atitudes voltadas à construção da identidade e do sentimento de pertencimento racial dos sujeitos, Pinto (2002) propõe uma reflexão acerca da imprescindibilidade de oferecer ao docente uma formação específica voltada à educação étnico-racial. Tal formação deve capacitá-lo a enfrentar, com competência e criticidade, os desafios inerentes à interpretação e implementação dessa abordagem no cotidiano escolar.

Nesse escopo, a Resolução nº 1/2004 atribui à Educação Superior a responsabilidade legal de desenvolver projetos de extensão, elaborar materiais didático-pedagógicos e instituir centros de estudos e pesquisas dedicados às relações étnico-raciais. Tais ações devem subsidiar a formação continuada dos professores, preparando-os para atuar de modo eficaz no enfrentamento das desigualdades raciais presentes no ambiente escolar.

As DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reiteram que é dever do Estado implementar políticas reparatórias que visem à compensação histórica dos danos — psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais — infligidos à população negra afrodescendente sob o regime escravocrata (Brasil, 2005, p. 13).

No entanto, tais medidas somente produzirão efeitos concretos se forem acompanhadas pela oferta de uma educação de qualidade, que assegure tanto o ingresso quanto a permanência dos estudantes negros nas instituições escolares, ancorada em práticas pedagógicas que expressem, de forma efetiva, a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Conforme explicitam as próprias DCNs, impõe-se a necessidade de uma reconfiguração profunda nos discursos, nas atitudes e nos modos de tratamento dirigidos às pessoas negras (Brasil, 2005, p. 16), desafiando, assim, o padrão hegemônico que historicamente tem silenciado ou marginalizado essas identidades no espaço educativo. Essa mudança está intimamente vinculada aos propósitos delineados no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que orienta o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como instrumento para o

reconhecimento, a valorização e a visibilidade da identidade, da trajetória e das contribuições dos afro-brasileiros na constituição do país, ao lado das heranças indígenas, europeias e asiáticas.

Dessa maneira, o processo de valorização da identidade nacional, conforme delineado no Parecer 3/2004, propõe-se a reabrir o debate em torno da formação identitária, promovendo o reconhecimento equitativo das múltiplas matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, com especial ênfase nas raízes africanas.

Portanto, para assegurar uma formação genuinamente voltada à promoção de uma educação antirracista, é imperativo que a escola assuma um papel proativo, incorporando a cultura afro-brasileira como elemento constitutivo do currículo escolar e reconhecendo-a como força formadora da identidade sociocultural brasileira.

5.2 As práticas de preconceito vivenciado pelos supervisores(as) de ensino negros(as) negras em sua formação

A atuação do(a) supervisor(a) de ensino é de fundamental importância na promoção de uma educação antirracista, uma vez que ele ocupa uma posição estratégica dentro do sistema educacional, responsável por articular as políticas públicas educacionais com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas

Nesse sentido, cabe ao(à) supervisor(a) não apenas assegurar o cumprimento das diretrizes curriculares nacionais — especialmente aquelas que dizem respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana —, mas também fomentar um ambiente formativo em que professores(as), gestores(as) e demais agentes escolares sejam sensibilizados e capacitados para o enfrentamento do racismo estrutural presente no cotidiano escolar. Sua liderança pedagógica deve promover reflexões críticas sobre os currículos, os materiais didáticos e as práticas docentes, incentivando abordagens que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial como princípio educativo.

Além disso, o(a) supervisor(a) de ensino deve exercer um papel proativo na mediação entre os sistemas de ensino e as comunidades escolares, assegurando que as escolas sob sua responsabilidade desenvolvam ações concretas de combate às desigualdades raciais. Isso implica estimular a elaboração de projetos pedagógicos que incluam a perspectiva da equidade racial, incentivar a formação continuada dos(as) docentes voltada à educação antirracista e monitorar a implementação de práticas inclusivas e representativas da pluralidade cultural brasileira. Ao agir dessa forma, o(a) supervisor(a) contribui não apenas para o cumprimento da legislação vigente, como também para a construção de uma escola democrática, plural e

comprometida com a justiça social e com a valorização das identidades historicamente marginalizadas.

No que concerne à problemática da educação antirracista proposta pela Lei 10639/2003, como ferramenta para dirimir as práticas de preconceito, a importância de se conhecer como isso ocorre, de fato, no chão da escola, visto que durante as narrativas pudemos notar diversas falas sobre a dificuldade de se fazer valer tal legislação.

Para ilustrar essa afirmativa, que desde o diálogo inicial (entrevista) se fez presente podemos notar na fala de *S03 Juarez Xavier* que:

Quando essa lei saiu de verdade eu acreditei que pudesse mudar algo nas escolas que estão sobre a minha responsabilidade. Eu tenho 10 escolas e vou te falar a verdade, quando vamos falar disso, sempre tem uma reviravolta de olhos, o diretor muitas vezes não entende, outras vezes parece ter medo de falar sobre isso em outras aceita o que eu coloco, mas não faz valer no interior da escola. Sobre o racismo e o negro só acontece na rede dia 20 de novembro com dancinhas e fotos de boas práticas que enviam para nós e nós temos que enviar para as diretorias (Entrevistado, 2025).

Ainda navegando nessas preciosas narrativas tivemos o depoimento do *S03 Juarez Xavier* (Entrevistado, 2025) que diz:

Sou preto, mas acho que essas leis não valem de nada, vemos tantas coisas nas escolas, inclusive que muitos não gostam de ter supervisor negro, não gostam de se reportar a nós e olha as minhas escolas são as mais violentas, as mais periféricas. Quer saber o critério de escolha? Me disseram que eu tenho mais jeito para lidar com essas coisas. Você entendeu né, essas coisas, é os pretos, a pobreza, combina comigo, preto também.

As narrativas aqui apresentadas revelam de forma contundente as tensões e desafios enfrentados pelos(as) supervisores(as) de ensino no processo de implementação de políticas educacionais voltadas à promoção da equidade racial nas escolas públicas. No primeiro depoimento, observa-se a frustração de um supervisor que, embora tenha nutrido expectativas positivas diante da promulgação da Lei 10.639/03, encontra resistência sistemática nas unidades escolares sob sua responsabilidade.

A menção a reações como o "revirar de olhos" por parte de diretores(as), o medo de abordar a temática racial e a superficialidade das ações restritas ao dia 20 de novembro, evidenciam a persistência de um discurso antirracista institucionalizado apenas formalmente, mas esvaziado em suas práticas cotidianas. Tal cenário denuncia a fragilidade da efetivação da lei no interior das escolas, onde o racismo é reduzido a performances simbólicas e episódicas, como "dancinhas" e "boas práticas" fotográficas, desprovidas de reflexão crítica e continuidade pedagógica.

A segunda narrativa por sua vez, traz à tona uma experiência ainda mais complexa, pois envolve a voz de um supervisor negro que, ao mesmo tempo em que expressa ceticismo em relação à eficácia das legislações antirracistas, denuncia a perpetuação do racismo institucional dentro do próprio sistema educacional.

A sua percepção de ser alocado em escolas "violentas" e "periféricas" não por mérito ou afinidade profissional, mas por uma associação preconceituosa entre sua identidade racial e a população atendida, é reveladora de um estigma racial ainda profundamente enraizado. A expressão "essas coisas" é carregada de sentido implícito e doloroso, remetendo a uma lógica de subalternização e naturalização da desigualdade que associa o corpo negro à marginalidade e à precariedade. Esses relatos, portanto, não apenas revelam os limites das políticas públicas quando não acompanhadas de ações estruturantes e formação crítica, como também reforçam a urgência de se repensar os processos de supervisão e gestão escolar sob a ótica da justiça social e do antirracismo efetivo.

Prosseguindo com as narrativas, no ano de 2003 com a promulgação da legislação houve nas diretorias de ensino uma orientação acerca de como seria a efetivação dessa lei na rede, e o que pudemos notar é que mesmo na tentativa de se fazer valer tal propositura a marginalização ainda é vista com veemência. Alguns(mas) supervisores(as) relatam que:

Em 2003 eu já estava há muito tempo na supervisão e passei por muita coisa, a gente não gosta de falar muito pois parece que somos coitados, mas incomoda sim; a gente teve a orientação técnica por que tínhamos que formar os diretores e também professores, mas foi algo tão ruim pois os supervisores que participaram dessa orientação foram os novatos, e os negros, no caso eu e um outro supervisor que hoje se removeu e não está mais; os demais não participaram e tá tudo bem, o preconceito continua (Entrevistado S09 Marielle Franco, 2025).

Como eu gosto muito de história pois antes de ser supervisora eu era professora de história, a formação para analisarmos a 10.639 para mim seria algo inovador, capaz de mudança, mas a gente se ilude. O curso foi algo metódico, ninguém queria falar, ninguém queria opinar e ainda diziam para que ficar trabalhando o racismo, porque daria mais racismo. Então hoje eu busco trabalhar com as escolas que demonstram abertura, passo para todas, mas o efeito que desejamos vem de poucas. É muito difícil, dá impressão que nunca vai mudar (Entrevistado S07 Conceição Evaristo, 2025).

As narrativas acima descritas evidenciam, com densidade e sensibilidade, os entraves estruturais que dificultam a efetiva implementação das políticas públicas de educação antirracista, em especial a Lei 10.639/2003, no âmbito da supervisão escolar. O relato de *S09 Marielle Franco* aponta para a reprodução de práticas discriminatórias dentro da própria

instância formadora — a supervisão de ensino — que deveria, em tese, promover a equidade e o respeito à diversidade.

A marginalização de supervisores negros nas ações formativas, bem como a atribuição dessas funções exclusivamente a profissionais recém-ingressos, revela um processo sutil de silenciamento e exclusão simbólica, pautado em critérios raciais não declarados, mas amplamente praticados. Essa exclusão evidencia a permanência do racismo institucional nas esferas de decisão e formação, tornando-se um obstáculo à construção de políticas inclusivas que realmente dialoguem com a realidade das populações historicamente oprimidas.

No segundo depoimento, a fala de *S07 Conceição Evaristo* revela um misto de esperança e desilusão diante da tentativa de operacionalizar a Lei 10.639/2003 a partir de sua experiência como educadora comprometida com a transformação social.

A frustração expressa diante da apatia e resistência de colegas durante formações voltadas para a temática racial, bem como os discursos que deslegitimam a necessidade do debate: "vai gerar mais racismo", são indicativos da ausência de uma cultura institucional crítica e comprometida com a justiça racial. A escolha por atuar com as escolas que se mostram abertas à temática, embora estratégica, reforça a percepção de que a mudança depende de iniciativas isoladas e da disposição individual, e não de um compromisso sistêmico. Nesse sentido, ambos os relatos convergem ao apontar a necessidade urgente de reestruturar as formações continuadas e de promover um ambiente institucional que acolha, valorize e legitime as vozes e experiências dos profissionais negros, rompendo com a lógica do silenciamento e da superficialidade.

Outra questão apontada nas narrativas é sobre qual importância uma legislação sobre o(a) negro(a) tem no campo educacional e também apontam mais fragilidades da escola e do próprio sistema educacional acerca do assunto:

Não vejo muita coisa sobre essa lei, apenas preencher papel sem parar e fazer com que as escolas preencham papeis também. Como que podemos falar sobre educação antirracista se a cada ano o governo tira as disciplinas de História, Sociologia, disciplinas que nos deixam compreender as coisas. eu faço minha parte, mas não acredito, porque não tem empenho de quem é maior do que o supervisor (Entrevistado S04 Abdias Nascimento, 2025).

Eu sempre falo para as minhas escolas trabalharem, mas não tenho perna para verificar se trabalham, em algumas acho que não porque tem diversas ocorrências sobre racismo nos registros da escola. E a gente vai levando... (Entrevistado S03 Juarez Xavier, 2025).

As minhas escolas eu peço para que sempre trabalhem com essa questão enfatizando a 10.639, quero muito que esse cenário mude, quero ser um supervisor normal, um supervisor que gosta de trabalhar o racismo, mas que não é vítima. Uma pena que para as escolas a legislação não pesa, porque já

tem tantas outras coisas que pesam (Entrevistado S10 Amailton Magno Azevedo, 2025).

Os trechos das narrativas aqui apresentados revelam uma perspectiva crítica e realista sobre os desafios enfrentados por supervisores(as) de ensino na implementação da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar. O primeiro evidencia a percepção de esvaziamento da política pública, reduzida a uma prática burocrática, dissociada de um compromisso político e pedagógico com a transformação social. A crítica à retirada de disciplinas como História e Sociologia do currículo aponta para um processo de desmonte da formação crítica dos estudantes, o que fragiliza ainda mais o trabalho voltado à construção de uma educação antirracista. Nesse cenário, o sentimento de descrença não decorre de omissão, mas de uma constatação do abandono institucional por parte de instâncias superiores, que deveriam fomentar e garantir a efetivação das políticas educacionais com base na equidade racial.

A segunda narrativa, por sua vez, revela o esforço contínuo do supervisor em promover a temática racial nas escolas sob sua responsabilidade, ainda que reconheça os limites estruturais e operacionais que o impedem de garantir a efetividade dessa atuação. A dificuldade de acompanhar as práticas nas escolas e a permanência de ocorrências de racismo nos registros escolares evidenciam a fragilidade das ações diante de um sistema que, muitas vezes, não prioriza o enfrentamento do racismo de maneira sistemática.

A última fala, marcada por um desejo de mudança, expressa um duplo tensionamento: o compromisso ético-político com a pauta racial e o desejo legítimo de que esse engajamento não seja motivado por experiências pessoais de discriminação. Trata-se de um apelo por um exercício profissional digno, no qual o combate ao racismo seja um dever coletivo da instituição escolar e não uma sobrecarga emocional e simbólica do(a) profissional negro(a).

Destaca-se que, ao relatarem experiências semelhantes marcadas pelo preconceito e pela negligência, as entrevistadas evidenciam a presença do racismo sistêmico nas estruturas institucionais. Apesar de terem trajetórias formativas em contextos geográficos distintos - uma no interior de São Paulo e o outro na grande São Paulo -, as convergências em seus depoimentos indicam a reprodução de práticas pedagógicas excludentes por parte de docentes. Essas práticas, reiteradas em diferentes localidades, revelam padrões de conduta institucionalizados que reforçam a exclusão e a desvalorização de identidades negras, conforme rememorado pelas entrevistadas por meio de suas vivências escolares.

Tal constatação reafirma a existência do racismo institucional, compreendido como um conjunto de práticas, atitudes e normas não explicitamente declaradas, mas sistematicamente reproduzidas no cotidiano das instituições, especialmente educacionais. De acordo com o

Programa de Combate ao Racismo Institucional no Brasil (PCRIB, 2005), o racismo institucional ou sistêmico refere-se à forma como organizações, de maneira direta ou indireta, perpetuam desigualdades raciais por meio de suas estruturas, funcionamento e relações de poder. Nesse contexto os supervisores de ensino, enquanto representantes da secretaria da educação nas unidades escolares, tornam-se agentes reprodutores de um sistema que historicamente silencia e marginaliza sujeitos negros, reforçando a necessidade de uma transformação profunda e crítica nas práticas educativas.

[...] o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (PCRIB, 2005, p.22).

Nessa perspectiva, observa-se que as instituições educacionais, diante da incapacidade ou ausência de preparo para lidar de forma efetiva com as manifestações de racismo em seu cotidiano, frequentemente recorrem a terminologias que, ao invés de enfrentar o problema, contribuem para sua invisibilização. Como já apontado por Moraes (2012), essas expressões funcionam como mecanismos de neutralização simbólica, que suavizam o impacto da denúncia e deslocam o foco do enfrentamento real do racismo, perpetuando, assim, sua naturalização no ambiente escolar.

[...] “deixa pra lá”, “não ligue”, “ele/ela não quis dizer isso.” Ao não enfrentar aquilo o que parece normal porque corriqueiro (“cabelo ruim”), os professores vão ajudando a determinar parte de uma experiência negativa que vai se constituindo dentro e fora da sala de aula (Moraes, 2012, p.74).

Essa vivência, embora por vezes considerada como algo "normal" (grifo da pesquisadora) por parte da sociedade, imprime marcas profundas na trajetória daqueles(as) que a experienciam, resultando em impactos subjetivos que demandam superação — aspecto ainda pouco problematizado nos espaços escolares. Os(As) entrevistados(as), ao compartilharem suas experiências, revelam que suas trajetórias escolares e memórias formativas constituem-se como lugares privilegiados de construção do conhecimento, conforme ressaltam Feldmann e Hage (2015), ao descreverem tais vivências como momentos intensos de exposição, autoconhecimento e de articulação entre a memória individual e a memória coletiva.

No âmbito das narrativas rememoradas pelos(as) participantes, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas vividas ao longo de suas jornadas escolares, a história oral

se configura como instrumento de recuperação de elementos das experiências do passado — ou daquelas ainda vivas na memória. Nesse contexto, a escuta atenta se apresenta como um exercício ético e epistemológico fundamental, voltado tanto à compreensão do outro quanto à valorização de suas vivências e representações subjetivas. Como destaca Alberti (2005, p. 155), “as narrativas coletadas serão sempre visões ou versões subjetivas da realidade”, o que reforça o caráter singular de cada depoimento. Romper com o silêncio, portanto, representa um gesto político e pedagógico: é afirmar o compromisso com uma prática educativa antirracista, pautada pelo respeito à diversidade étnico-racial, social e cultural no interior das instituições escolares.

5.3 Atuação enquanto supervisor(a) de ensino

No exercício da docência, as entrevistadas relatam terem sido alvo de manifestações preconceituosas oriundas de diferentes atores no ambiente escolar, incluindo gestores, responsáveis pelos(as) alunos(as) e até mesmo colegas supervisores(as). Essas experiências evidenciam a persistência de práticas discriminatórias estruturais, mesmo em espaços que deveriam se pautar pelo princípio da equidade e respeito à diversidade. Torna-se pertinente, nesse contexto, recuperar elementos da narrativa do *S02 Kabengele Munanga*, quando interpelada sobre a vivência de situações de racismo ou preconceito no exercício de sua função supervisora.

Ao responder à indagação sobre se já havia enfrentado episódios de discriminação racial em sua trajetória como supervisor, o *S02 Kabengele Munanga* relata experiências marcadas por olhares de desconfiança, atitudes veladas de exclusão e resistências injustificadas à sua presença em determinados espaços escolares. Suas memórias revelam não apenas a presença do racismo institucional, mas também os mecanismos sutis por meio dos quais ele se manifesta cotidianamente. A resposta do supervisor evidencia, assim, que a inserção de profissionais negros no espaço escolar, ainda hoje, encontra barreiras simbólicas e estruturais, que precisam ser denunciadas, enfrentadas e superadas com políticas de formação crítica, engajamento institucional e práticas pedagógicas antirracistas.

Teve uma vez que a dirigente falou pra mim que gostava muito do meu trabalho, mas, que achava que eu deveria mudar o jeito de vestir pois afinal eu era o supervisor de determinada escola, uma escola que era bastante destacada pois a diretora era esposa de um político renomado. Na verdade, essa fala queria justificar uma mudança proposta sobre as escolas a mim jurisdicionadas. Não tive forças para responder pois eu nunca pensei viver um racismo tão horroroso, mas me mantive em pé com as minhas convicções, posso até trocar de escola, mas não trocarei quem eu sou nunca (Entrevistado *S02 Kabengele Munanga*, 2025).

Dado o exposto, nota-se a materialidade da exclusão, do preconceito e da discriminação na narrativa do entrevistado. Moraes (2013) afirma que,

[...] a cor negra da pele mostra representações heterogêneas e não assimétricas da sociedade brasileira e terminam sendo subutilizados em um contexto onde o professorado é ele mesmo produtor e mantenedor do preconceito racial [...]. O despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar (Moraes, 2013, p. 75).

Em virtude do que foi mencionado, do despreparo dos supervisores, Munanga (2009) discorre que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2009, p. 15).

Diante das considerações apresentadas, torna-se evidente a urgência de uma formação docente orientada pelos princípios da educação antirracista. Tal formação deve ser pautada na valorização da diversidade e na superação de práticas pedagógicas que ainda reproduzem heranças excludentes do passado. O compromisso do(a) supervisor(a) com uma prática inclusiva exige não apenas a aquisição de conhecimentos específicos, mas, sobretudo, uma postura ética, crítica e reflexiva diante das múltiplas expressões de desigualdade. Ser um(a) supervisor(a) comprometido(a) com a transformação social implica desenvolver a capacidade de orientar os(as) educandos(as) à convivência democrática e ao respeito às diferenças, livre de qualquer olhar discriminatório.

Nessa perspectiva, o(a) supervisor(a) assume o papel de agente formador(a) de valores, capaz de influenciar positivamente o desenvolvimento da consciência crítica e o fortalecimento de identidades historicamente marginalizadas. É sabido que todo(a) supervisor(a) é também professor(a) e, assim sendo, a formação é algo embutido em sua função tanto na docência, quanto na supervisão.

No relato do *S02 Kabengele Munanga*, mesmo diante das experiências de discriminação e exclusão no exercício profissional, observa-se uma trajetória de resistência e afirmação identitária. Sua decisão de não se deixar abater, sempre valorizando a sua formação, a sua

identidade, buscando novas oportunidades e espaços de acolhimento, revela uma postura ativa frente às adversidades. De modo semelhante, a *S09 Marielle Franco* (2025) compartilha vivências de discriminação desde sua formação inicial até sua atuação como supervisora, reiterando a persistência do racismo institucional: “Sim! Na época do meu magistério. E quando supervisora também!”.

Na supervisão eu pensava que quando estivesse no cargo seria mais valorizada, que ninguém olharia para mim com dó ou com medo, mas sim, eu sofri e ainda sofro preconceito, racismo, mas se eu falar isso sou vítima. Então tento permanecer acreditando que sou alguém e eu sou, não dando atenção as ofensas. Bom, não posso dizer que eu não ligo, pois quando acontece alguma coisa comigo eu não meço palavras, falo o que penso e as vezes não uso de educação. Ser negro cansa (Entrevistado S09 Marielle Franco,2025).

Esses relatos confirmam a necessidade de políticas públicas eficazes que abonem a equidade racial no ambiente educacional. Como observa a *S09 Marielle Franco*, muitas vezes o silêncio é imposto como estratégia de sobrevivência, mas a luta por reconhecimento e pela quebra do silenciamento histórico deve valer-se. Sua narrativa robustece a importância de espaços de escuta e valorização da voz negra, como caminho para a reconstrução de subjetividades e para a transformação da realidade escolar.

Sim. Eu sou a única supervisora negra de um grupo de 20 supervisores sendo efetivos e designados dentro da Diretoria de ensino. [...]. Eu como negra com certeza, eu senti um silenciamento muito grande em algumas reuniões que eu queria debater assunto mais polêmico eu queria falar, não sei, tanto é que supervisores designados que vivem amedrontados no interior das D.Es me alertaram quanto a isso, você está percebendo que está sendo silenciada nas reuniões, eu já havia feito essa análise, mais vindo de uma pessoa que não está dentro do contexto de supervisor de ensino efetivo etc. e tal, fortaleceu ainda mais o que eu pensava. Queria me silenciar não por causa do conhecimento, não era conhecimento, porque eu tinha conhecimento, inclusive éramos concursadas do mesmo edital, e estar lá na reunião e ver alguém tentar te calar sendo que passou no mesmo concurso que você, apenas exerce um cargo diferente é muito difícil. A fala negra amedronta, a fala negra dói, dói, pois ninguém quer pensar que o negro não vive mais entre os animais (Entrevistado S09 Marielle Franco,2025).

A análise realizada aponta para a urgência de políticas públicas que promovam condições efetivas para a superação das desigualdades e distanciamentos vivenciados no contexto educacional, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais. Tal superação está intrinsecamente ligada à formação docente, que precisa ir além da dimensão técnica, promovendo uma transformação profunda nas concepções de mundo, nas visões sociais e nos valores que norteiam as práticas pedagógicas. Ao transformar essas concepções, modifica-se

também a postura dos profissionais frente à diversidade, contribuindo para o enfrentamento de atitudes discriminatórias e preconceituosas ainda enraizadas nas instituições escolares.

Munanga (2009) reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação antirracista deve ser compreendida como um processo de reeducação das mentalidades, visando à desconstrução do pensamento eurocêntrico que historicamente moldou o sistema educacional brasileiro. Para o autor, é fundamental que a formação docente contribua para o reconhecimento da pluralidade cultural e para a valorização das identidades negras e indígenas, rompendo com o silenciamento histórico e promovendo a equidade racial. Dessa maneira, o combate ao racismo na escola deixa de ser uma ação isolada e passa a integrar um projeto educativo comprometido com a justiça social e com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar...sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (Munanga, 2009, p. 15).

Considerando esses elementos, é evidente que, em uma instituição de ensino superior, onde os indivíduos já possuem um nível avançado de formação e conhecimento, tal qualificação acadêmica, por si só, não se configura como suficiente para erradicar ou mesmo para mitigar a manifestação de discriminação e racismo. O legado histórico do colonialismo e da escravidão permanece profundamente enraizado nas subjetividades dos(as) docentes, que, muitas vezes, ainda se veem como superiores e, dessa forma, perpetuam um ciclo de exclusão e desigualdade que remonta a mais de 500 anos de história. Nesse contexto, *SII Nilma Lino* observa que:

Ai [...] aqui na diretoria foram tantas, todas as vezes que um pai chegava que pedia para falar com a supervisão, teve uma mãe que falou assim reunida com o diretor, com a coordenadora, e falou assim, ela falou tão normal que queria a presença de um supervisor e o que me doeu, foi que nenhum deles tomaram nenhuma providência, ela falou assim: não ela é a supervisora, qual o problema? Mas não apenas se calaram e a mãe não teve vergonha em dizer que eu não parecia supervisora. ficou claro que o problema da cor releva o preconceito da mãe, ela tinha problema comigo por ser negra.

Consoante a isso, Munanga (2009) ressalta que,

O combate ao racismo institucional é ainda um trabalho lento... é preciso que aconteça uma discussão aberta, bem feita. É preciso sair minando o campo. O enfrentamento ao racismo ambientado dentro da própria esfera começa a mostrar avanços, ainda que tímidos, em outros âmbitos (Munanga, 2009, p. 105).

Observa-se que ainda estamos distantes de alcançar um avanço significativo no processo de combate ao racismo, uma vez que carecemos de uma apropriação mais profunda do

conhecimento sobre essa temática. Além disso, é fundamental que esse debate seja inserido de forma mais ampla nos espaços educacionais, para que possamos não apenas nos defender, mas também proteger aqueles que ainda não têm voz. Trata-se, especialmente, dos(as) alunos(as) que vivenciam ações discriminatórias ou dos(as) professores(as) que, muitas vezes, não sabem como se posicionar diante de situações de discriminação explícita, conforme revelado pelas entrevistas e conforme enfatiza Munanga (2009).

É evidente a necessidade de que a Lei 10.639/03 seja efetivamente implementada, garantindo que o combate ao racismo seja uma prática constante no currículo escolar, sendo integrado ao cotidiano dos(as) estudantes. Somente por meio do reconhecimento e valorização das matrizes africanas na formação da diversidade cultural brasileira é que poderemos fortalecer a luta contra o preconceito e a discriminação, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Como afirmado nas Diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais, o objetivo dessa legislação é “promover uma alteração positiva na realidade vivida pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (Brasil, 2004, p.8).

Contudo, é fundamental destacar que, para que essa lei seja efetiva, é preciso não apenas sua existência formal, mas também um trabalho contínuo de conscientização dentro do espaço escolar, para que todos(as) compreendam a relevância da mesma e se empenhem na sua concretização.

Reverter a prática de ‘desvalorização do(a) negro(a) na sociedade’ significa possibilitar a inclusão da sua história e das suas contribuições culturais, sociais e econômicas.

O que ainda se observa, entretanto, são a reprodução de símbolos e conceitos negativos que reforçam a invisibilidade dessa população, ocultando a urgência das reparações sociais. Dessa forma, a educação deve exercer plenamente seu papel transformador, ocupando o seu espaço formal e informal na luta pela justiça racial.

5.4 Olhar dos supervisores(as) de ensino negros(as) para a Lei 10. 639/2003

Quando no diálogo inicial onde já foi abordado sobre questão de legislação em específico a lei 10.639/2003, a (S05 Debora Jeffrey) nos responde que em relação a implementação

Não! Continua do mesmo jeito, ao chegar em uma escola em que a mim é atribuída no ápice da promulgação da legislação, ouço uma professora se refere a um aluno como aquele ali é o neguinho fedido, mas eu era neguinha, e isso não bastou para ao menos a professora fingir. Nossa isso me assustou de uma forma que eu achei que eu tivesse voltado assim no tempo. De todas

as formas de preconceito que eu já tinha visto sair da boca de uma professora nessa escola, pra mim foi como se eu tivesse levado um golpe em minha cabeça... Então assim, há! Existe! Continua tendo! Não basta ter a lei no papel, tem que ter uma cabeça diferente e aqui no Brasil acho que não vai ter essa mudança (Entrevistado S05 Debora Jeffrey, 2025).

Ainda persiste o desconhecimento por parte de alguns professores e gestores em relação aos preceitos estabelecidos pela Lei nº 10.639/03, que, embora tenha sido promulgada há 16 anos, ainda encontra resistência em sua plena implementação nas escolas. A entrevistada em exercício observa que, apesar de sua efetivação, muito pouco tem sido feito de forma concreta, e destaca a urgência de desconstruir os preconceitos enraizados nas práticas educacionais.

A escola ainda carece de um currículo mais robusto e inclusivo, que valorize de maneira eficaz as diversas culturas presentes em nossa sociedade. Embora se reconheçam avanços com a implementação da Lei, ainda estamos longe do cenário ideal, mas ao refletir sobre essa trajetória, podemos observar mudanças significativas, mesmo que em um ritmo mais lento do que seria desejado.

Em relação as estratégias adotadas para superar a discriminação, o racismo e o preconceito em suas práticas pedagógicas, os supervisores (as) de ensino apontam que, apesar dos desafios, têm se empenhado em modificar suas abordagens. Contudo, as respostas indicam que, embora algumas ações sejam realizadas, elas muitas vezes carecem de maior respaldo institucional e de continuidade, refletindo as limitações no comprometimento geral com a questão. Assim, é evidente que, embora a Lei 10.639/03 seja um marco importante, a sua implementação integral depende de um esforço coletivo que envolva todos os atores do processo educacional, desde gestores até docentes, dirigentes e supervisores (as) para que a transformação desejada na formação de cidadãos antirracistas se concretize de maneira mais efetiva.

Sou supervisora de uma escola de ensino fundamental do ciclo I e percebi que ficavam preocupados em trabalhar com datas comemorativas, e cheguei a dizer, gente acho que precisamos entender mais sobre o dia 20 de novembro, de que adianta trabalhar as datas se nos registros de ocorrência o que mais se destacam são questões de discriminação, bullying? A diretora não gostou da minha colocação mesmo sendo negra também e de pele bem mais retinta do que a minha. Por isso digo a consciência é bem importante. (Entrevistado S05 Debora Jeffrey, 2025).

Dessa forma, evidencia-se a urgência de ultrapassar a lógica de abordagens pontuais e comemorativas restritas a datas específicas, como o Dia da Consciência Negra. A valorização das identidades étnico-raciais deve perpassar todo o calendário letivo e integrar de maneira transversal o currículo escolar, sendo contemplada em todas as disciplinas e práticas

pedagógicas. A efetivação de uma educação antirracista exige, portanto, um compromisso contínuo e estruturado com a diversidade cultural, histórica e social que compõe a realidade brasileira.

Nesse sentido, a superação do racismo na escola passa pela incorporação sistemática de conteúdos que promovam o reconhecimento e a valorização das contribuições das populações negras, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados. Isso inclui o trabalho com elementos culturais como músicas, gastronomia, religiosidade e modos de vida, recuperando elementos das memórias, saberes e práticas que fortalecem a identidade desses sujeitos. Tal abordagem não apenas contribui para a elevação da autoestima dos estudantes pertencentes a essas etnias, mas também possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã em toda a comunidade escolar, reconhecendo o protagonismo dessas populações na construção da história e da cultura nacional.

Conforme ilustra o *S10 Amailton Magno de Azevedo* (2025), isso ajudará na conscientização, que poderá ser feita mediante o respaldo legal proposto pela Lei 10639/2003:

É uma questão de identidade, uma questão de pertencimento. Diante do preconceito perto de qualquer situação, qualquer lugar, o fator não é somente a nossa cor, o fator é que a cor está existindo, pensando assim pode parecer um clichê mas é a mais pura realidade, não querem a existência negra em nenhum local e em nenhum ápice desses locais.

Constata-se que o enfrentamento efetivo às práticas racistas no ambiente escolar tende a ocorrer com maior solidez quando o professor possui uma identidade étnico-racial bem definida e reconhece sua trajetória histórica. Nesse cenário, o educador torna-se sujeito ativo na transformação das estruturas discriminatórias, assumindo como propósito de sua atuação a promoção da equidade racial. Como expressam as DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais, trata-se de "promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo" (Brasil, 2004, p.8). Tal prática, quando internalizada pelo professor, representa uma ampliação de seu compromisso ético e político com a educação emancipadora e inclusiva — além de corresponder às exigências legais previstas para a formação docente.

As experiências relatadas pelos supervisores(as) de ensino negros(as), registradas ao longo desta pesquisa, delineiam um percurso de resistência e produção de sentidos, onde a prática educativa se entrelaça à luta por reconhecimento e justiça social. Essas narrativas constituem não apenas um relato de vivências, mas um testemunho sobre a realidade institucional que, muitas vezes, ainda marginaliza sujeitos negros.

Nesse contexto, a escola configura-se como um espaço paradoxal — ao mesmo tempo em que pode reproduzir estigmas e desigualdades, também pode se constituir como um lugar de reconstrução identitária e combate ao racismo. Como aponta Bourdieu (2007), a ação pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos, mas participa ativamente da construção de valores, normas e formas de agir socialmente legitimadas. Portanto, cabe à escola e aos seus agentes o compromisso contínuo com práticas que desestabilizem a lógica excludente e promovam, de forma crítica e consciente, a valorização da diversidade.

Sobre a reprodução na escola, a mesma narra que atitudes aparentemente sutis — como comentários ou julgamentos sobre traços de personalidade, comportamentos ou características físicas — são perpetuadas, inclusive pelos próprios educadores, contribuindo para a manutenção de estereótipos. Isso reforça a urgência de uma formação docente voltada para a educação inclusiva e antidiscriminatória, que permita reconhecer essas práticas como formas de exclusão e trabalhar intencionalmente pela construção de uma cultura escolar acolhedora, respeitosa e equitativa.

Não! [...] A escola ainda tem que melhorar muito, a escola ainda reforça, reforça muito o preconceito, não só racial todo tipo de preconceito, infelizmente, é dentro da escola. Só que infelizmente a escola está trabalhando só uma das funções que é a de reforçar os diferentes. Minha amiga fala mais manso, ele tem um lado mais mulher. Minha amiga é doidinha... Minha amiga é mais rechonchudinha... Minha amiga tem o cabelo de bombрил é isso! Minha amiga é aquilo, então acaba nós, supervisores também reforçando muitas vezes. Digo isso pois quando não tentamos mudar, reforçamos. Não tem neutralidade (Entrevistado S05 Debora Jeffrey, 2025).

Na continuidade da narrativa, evidencia-se a percepção crítica da supervisora quanto à permanência de estereótipos arraigados nas práticas escolares, os quais impactam diretamente nas relações interpessoais e na reprodução de atitudes discriminatórias, preconceituosas e racistas. Tal constatação revela a urgência de repensar os fundamentos da prática educativa e os valores que norteiam o cotidiano escolar.

Nesse contexto, torna-se indispensável refletir sobre o modelo de educação que se almeja construir e, sobretudo, sobre o tipo de sujeito que se pretende formar. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e construção de identidades, precisa comprometer-se com uma educação emancipadora, capaz de desconstruir preconceitos e valorizar a diversidade em todas as suas dimensões. Essa transformação só será possível por meio de uma atuação pedagógica crítica, consciente e intencional, que promova o respeito às diferenças e a equidade nas relações escolares.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (Brasil, 2004, p.8).

Superar essa lógica excludente e promover uma educação comprometida com a equidade, a justiça social e o reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas. Conforme orientam as DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais, é imprescindível que a escola atue de forma intencional no enfrentamento ao racismo, assumindo sua função social de educar para a diversidade e para o respeito às diferenças.

Isso implica não apenas em incluir conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo, mas, sobretudo, em transformar as práticas pedagógicas, a formação docente e as relações estabelecidas no espaço escolar. Práticas pedagógicas também podem ser compreendidas como práticas supervisoras, pois os supervisores de ensino são pilares de formação para as escolas públicas da rede de ensino aqui em questão. Trata-se de reconfigurar o papel da escola como um agente ativo na construção de uma sociedade plural, onde todas as identidades sejam reconhecidas e valorizadas, rompendo com estruturas eurocêntricas que ainda prevalecem no cotidiano educacional.

[...] criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Brasil, 2004, p.12).

É possível afirmar que a escola possui a responsabilidade de implementar ações educativas consistentes, voltadas à formação cidadã, que estejam presentes de maneira explícita nas práticas pedagógicas cotidianas (Brasil, 2004). O mesmo documento enfatiza que as atividades interdisciplinares devem ser contínuas ao longo do ano letivo, de modo a fomentar decisões e iniciativas comprometidas com a reparação histórica, o reconhecimento e a valorização da cultura e da trajetória dos povos afro-brasileiros. Para tanto, recomenda-se a inserção de programas de ações afirmativas articulados aos projetos pedagógicos e às propostas de formação docente.

Com base na narrativa do *S10 Amailton Magno de Azevedo*, compreende-se que a permanência da escola como espaço que simultaneamente reproduz e reforça práticas discriminatórias decorre, em grande parte, da ausência de uma formação docente sólida e específica no campo das relações étnico-raciais. Segundo ela, esse cenário se estabelece porque

muitos profissionais da educação não estão devidamente preparados para enfrentar o racismo de forma crítica, comprometida e propositiva, o que resulta na continuidade de discursos e práticas excludentes no ambiente escolar.

De acordo com a narrativa do *S10 Amailton Magno de Azevedo* (2025), o fato da escola exercer essa dupla função e reforçar a discriminação e preconceito deve-se à falta de Formação. Nas palavras dele, isso acontece:

Porque falta formação lá na base. E não digo que a base seja o professor, a base é o país que ainda não entendeu que é formado por pessoas negras. [...], porém pra que a gente possa discutir e ampliar mesmo, tirar a venda dos olhos e vê-las é preciso ter um sujeito que problematize, no meu caso eu comas minhas unidades de ensino, entendeu? Então é preciso discutir ainda mais lá na base, no currículo, da formação docente, preciso desenhar que a lei 10.639/2003 existe pois há uma fragilidade em nossa sociedade então precisamos mudar.

Sob a ótica do *S10 Amailton Magno de Azevedo*, a origem do problema reside na formação da sociedade, e que se refletem nos currículos das escolas e que desencadeia o que chamamos de desvalorização do(a) negro(a). Tal lacuna formativa compromete a capacidade dos supervisores de atuarem de maneira crítica e sensível diante das questões étnico-raciais no ambiente escolar.

Essa crítica encontra respaldo nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais apontam para a urgência de uma reformulação nos currículos formativos, a fim de garantir a efetiva inclusão de conteúdos que promovam o respeito, o reconhecimento e a valorização das identidades negras e indígenas. Assim, destaca-se que a formação supervisora deve ir além da dimensão técnica e abarcar uma perspectiva intercultural, capaz de romper com os paradigmas eurocêntricos que historicamente moldaram o sistema educacional brasileiro.

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p.14 e 15).

Dessa forma, a reflexão que se faz é que a escola e as instituições superiores precisam exercer sua função na formação do professor. Conforme as DCNs da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2004, p.8):

As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Nesse contexto, compreende-se que os saberes são elaborados a partir das interações e experiências vividas no espaço escolar, sendo este um ambiente em que as práticas sociais se desenvolvem e se consolidam por meio das relações estabelecidas entre seus sujeitos. A escola, portanto, configura-se como um reflexo das expressões culturais e das lutas sociais, sendo o espaço onde se entrelaçam diversas trajetórias e demandas por reconhecimento e acesso ao conhecimento.

Segundo Bourdieu (1977, p. 25), a escola torna-se um instrumento central na reprodução das estruturas sociais, pois, ao assumir o papel de etapa obrigatória na trajetória de ascensão social, converte-se também em arena de disputas simbólicas e materiais. Nela, evidencia-se a luta de classes, manifestada por meio da crescente reivindicação por igualdade de oportunidades educacionais. Desse modo, a instituição escolar não apenas transmite saberes, mas também é permeada por tensões sociais que influenciam diretamente o acesso, a permanência e o sucesso de seus(suas) estudantes.

Conforme Moreira e Candau:

Um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a “mediação reflexiva” que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores (2003, p.160 e 161).

O domínio e a compreensão da cultura assumem papel central no ambiente educacional, sendo imprescindível que os sujeitos inseridos nesse contexto sejam capazes de reconhecer e interpretar a pluralidade de culturas que coexistem no espaço escolar. A cultura escolar, nesse sentido, constitui-se como um constructo dinâmico e abrangente, que perpassa todos os aspectos da vida institucional — desde os princípios epistemológicos que fundamentam os processos de ensinar e aprender, até as formas pelas quais se sedimentaram determinadas práticas, símbolos, valores, comportamentos, objetos e rituais no cotidiano escolar.

Tal cultura não se apresenta de forma homogênea ou estática, mas revela-se como um campo multifacetado, permeado por diferentes olhares e interpretações, configurando-se em constante reelaboração por meio das interações diárias. É, portanto, no entrelaçamento das experiências singulares — crenças, memórias, expectativas e identidades dos sujeitos — que se

delineia a cultura da escola, ora impulsionando a valorização da diversidade, ora oferecendo resistência às transformações que visam à sua ampliação.

Nesse cenário, a cultura escolar é também espaço de disputa simbólica e material, onde se estabelecem relações de poder que se manifestam na concorrência por legitimidade, reconhecimento e autoridade. Essas relações, por vezes explícitas, por vezes latentes, constituem-se tanto de modo consciente quanto inconsciente, e atravessam todas as esferas das interações humanas no ambiente escolar. Assim, compreender a cultura escolar em sua complexidade é fundamental para problematizar práticas excludentes e fomentar uma educação mais equânime e plural.



Figura 6 - Formatura do Ensino Médio.

Fonte: Imagem do arquivo pessoal da autora da tese

Quando a sombra te assombra
 toda pompa se dissipa,
 toda alma se aniquila
 Quando a sombra te assombra
 sua luz é apagada
 sua paz é retirada
 e você é julgada
 Quando a sombra te assombra,
 O medo vem,
 A confiança some
 E a carne já fraca se consome.
 Quando a sombra te assombra,
 A sua dignidade não existe,
 A maldade persiste
 E você desiste
 quando a sombra te assombra
 De forma astuta
 A multidão contesta a sua conduta.
 Quando a sombra te assombra,
 Não há o que se fazer nessa jornada longa,
 Desengonça a vida,
 Te abre feridas.
 Não há sombra que resista à luz!

Eu Eli Silva

11/01/2020

6 ATESTANDO A IDENTIDADE: PRAZER EU SOU NEGRO(A)

A memória da infância não se constitui como mero repositório de recordações individuais, mas como território estruturado por disposições duráveis, aquilo que Bourdieu (1996) conceitua como *habitus*. Nesse sentido, as experiências infantis, inscritas no corpo e no inconsciente social, forjam esquemas de percepção e apreciação que orientam as práticas e dão coerência às trajetórias.

Contudo, como nos recorda Benjamin (1987), a memória é sempre descontínua, fragmentária, atravessada por lampejos que emergem e se apagam, sem jamais se extinguir. Assim, o passado infantil não se apresenta como linearidade, mas como tessitura de rastros que iluminam o presente, abrindo brechas para o futuro.

Proust (1990), por sua vez, ao evocar a memória involuntária, demonstra como um gesto ou objeto aparentemente trivial é capaz de reativar experiências recônditas, conferindo à infância um estatuto de permanência na vida adulta, ainda que ressignificada pelo tempo.

Revisitar a infância, portanto, é mergulhar em um espaço simbólico no qual se entrecruzam estrutura e experiência, reprodução e criação. Para Bourdieu (1989), as narrativas da infância jamais são neutras, pois carregam capitais simbólicos e disputas de legitimidade que lhes conferem densidade política.

Nesse ponto, Benjamin (1994) ilumina a dimensão coletiva da memória, lembrando-nos de que os relatos infantis não pertencem apenas ao indivíduo, mas são compartilhados em espaços familiares e sociais, constituindo um patrimônio comum. Já Proust (1990) revela que o ato de rememorar transcende a fidelidade aos fatos, tornando-se um exercício de reconstrução estética e existencial.

Assim, a memória da infância articula-se como um campo de tensões: entre o *habitus* que sedimenta disposições, as reminiscências que cintilam no presente e a narrativa que reconfigura o vivido. É nesse entrelaçamento que a infância se revela não apenas como passado, mas como potência viva de identidade, resistência e reinvenção.

O saber orientar-se em uma cidade ou numa floresta, de acordo com Benjamin (1994), é de pouca significância diante da complexidade da experiência urbana; ao contrário, perder-se nela, tal qual alguém que se perde numa floresta, requer verdadeiro exercício de formação e refinamento da sensibilidade. Inspirados por tal assertiva, assumimos, ao longo deste capítulo, o risco de transitar entre memórias e narrativas que, simultaneamente, iluminam e desorientam, conduzindo-nos pelos meandros das lembranças evocadas pelos(as) supervisores(as) entrevistados(as). Trata-se de relatos que, entrelaçando infância, vivências familiares, percursos

educacionais, engajamentos políticos e trajetórias profissionais, configuram não apenas histórias individuais, mas também experiências coletivas que se inscrevem no horizonte das lutas étnico-raciais.

O texto, até este ponto, buscou revelar como doutoras negras brasileiras edificaram suas identidades a partir de suas trajetórias de vida, articuladas ao papel da educação e às disputas por reconhecimento étnico-racial.

Nessa perspectiva, as memórias e narrativas aqui revisitadas tornam-se indícios preciosos, na medida em que revelam subjetividades, intenções, afetos e práticas — individuais e coletivas — que respondem às problemáticas e objetivos delineados nesta investigação. Assim, seguimos entre o perder-se e o reencontrar-se nas histórias narradas, atravessando caminhos imprevistos, tessituras de sentidos e finalidades que emergem no próprio movimento da rememoração.

A obra de Walter Benjamin (1987; 1994), em diálogo com Marcel Proust (1990), constitui importante referencial para pensar a memória como espaço de intersecção entre passado e presente, onde as reminiscências individuais e coletivas adquirem densidade histórica. Para Benjamin (1987), a memória manifesta-se por meio de fragmentos descontínuos da experiência, em um exercício no qual imagens do passado emergem e submergem, mas nunca se extinguem. Cada recordação ilumina o presente e projeta possibilidades de futuro, reafirmando que o tempo vivido se inscreve em uma constelação de imagens que continuamente ressignificam a experiência humana.

Nesse horizonte, Certeau (1994) oferece um contributo singular ao problematizar a memória não como simples depósito de experiências pretéritas, mas como prática social e discursiva que se atualiza no ato mesmo de lembrar. Lembrar, para o autor, não se restringe a uma atividade de recuperação, mas configura-se como gesto criador, como reinscrição do passado em condições outras de enunciação.

A memória, nesse sentido, não é mera repetição, mas invenção que desloca e reordena os significados da experiência, produzindo sentidos novos a partir das condições históricas e simbólicas de sua evocação. Tal perspectiva se aproxima da concepção benjaminiana, para a qual a recordação se manifesta como constelação descontínua de lampejos, nos quais o passado se entrecruza ao presente, iluminando-o de modo singular.

Para além desse aspecto criador de Certeau (1994) enfatiza a memória como espaço de resistência e de subversão frente às narrativas hegemônicas. Suas reflexões sobre as “artes de fazer” revelam como os sujeitos ordinários, por meio de seus relatos e gestos cotidianos,

reapropriam-se da história oficial e nela inscrevem fragmentos de sua própria experiência. Nesse processo, lembrar não significa apenas conservar, mas também instaurar discursos outros, atravessados pela singularidade, pela afetividade e pela potência inventiva da linguagem. Essa concepção encontra ressonância em Proust (1990), cuja noção de memória involuntária — despertada por sensações ou objetos aparentemente banais — desvela a possibilidade de uma experiência estética e formativa, capaz de transgredir o esquecimento e reinscrever a subjetividade no tempo.

Dessa forma, a memória, compreendida no entrecruzamento das reflexões de Benjamin, Proust e Certeau adquire densidade política, estética e existencial. Trata-se de um processo que não apenas reinscreve o passado, mas também o reinventa, instaurando novas leituras do presente e vislumbrando horizontes futuros. A recordação, nesse sentido, opera como movimento criativo e insurgente, que rompe com a linearidade temporal para reconfigurar identidades, pertencimentos e resistências.

Ao articular repetição e invenção, conservação e criação, a memória constitui-se como território privilegiado de produção de subjetividades, sobretudo para aqueles sujeitos historicamente relegados à marginalidade, que nela encontram espaço para afirmar sua presença, reivindicar sua história e reinventar modos possíveis de existir no mundo.

Nesse sentido, a infância narrada pelos supervisores(as) de ensino negros(as) da rede estadual paulista Brasil transcende o registro pessoal, podendo figurar como representação da infância negra coletiva, marcada por experiências similares de exclusão, resistência e (re)construção identitária. O acontecimento lembrado, longe de ser finito, renasce a cada evocação, revelando sua vitalidade e sua inesgotável capacidade de suscitar novos sentidos. Benjamin (1994) destaca que o ato de recordar não se limita a um retorno ao vivido, mas instaura um processo de reinterpretação, no qual o passado irrompe no presente como força crítica e transformadora.

Essa perspectiva encontra ressonância em Proust (1990), cuja obra *O Tempo Redescoberto* demonstra como a memória involuntária pode emergir a partir de estímulos cotidianos — um objeto, um cheiro, uma canção — que recuperam elementos das experiências aparentemente esquecidas. Para o autor, recordar é atribuir novo valor ao vivido, recuperando elementos do vivido de modo singular e conferindo-lhe significados que escapam à mera cronologia dos fatos. Trata-se de um exercício de leitura do mundo pela via da memória, que se distancia da objetividade positivista e se aproxima da interpretação simbólica e estética.

Nesse horizonte, Bourdieu (1996) nos auxilia a compreender a memória como uma estrutura socialmente condicionada, inscrita no *habitus* e mediada pelas disposições incorporadas ao longo da trajetória de vida dos sujeitos. A lembrança, longe de ser neutra, é atravessada por relações de poder que definem o que deve ser recordado e o que tende ao esquecimento. Assim, a memória se apresenta como espaço de disputas simbólicas, no qual a permanência ou o apagamento de experiências individuais e coletivas se articulam às hierarquias sociais e culturais. Desse modo, lembrar não é apenas um ato individual, mas um gesto profundamente social, que revela a inserção dos sujeitos em campos marcados por tensões históricas e políticas.

Complementarmente, Certeau (1994) enfatiza o caráter inventivo da memória, concebendo-a como prática cotidiana que se inscreve nos interstícios das narrativas dominantes. Ao narrar e rememorar, os sujeitos não apenas recuperam fragmentos de suas experiências, mas também os reconfiguram em chave de resistência, abrindo frestas para outras possibilidades de significação.

A memória, nesse sentido, não é apenas herança, mas também criação; não se limita a conservar o passado, mas reconfigura-o em novas enunciações, produzindo sentidos que escapam à linearidade histórica e à normatividade do discurso oficial. É nesse jogo entre estrutura e invenção, entre o socialmente instituído e a criatividade cotidiana, que se delineia a potência da memória como espaço de produção simbólica e política.

Assim, ambos os autores aqui abordados nos conduzem à compreensão de que memória e narrativa não apenas conservam o passado, mas o recriam incessantemente, entrelaçando-o ao presente e projetando horizontes futuros.

É nesse entrecruzamento que as lembranças dos supervisores(as) de ensino negros da rede estadual paulista entrevistados(as) adquirem relevância teórica e política: ao narrarem suas infâncias, trajetórias e resistências, elas inscrevem-se na tessitura mais ampla da memória coletiva da população negra brasileira, cujas experiências de luta e afirmação permanecem vivas, transformando-se em patrimônio de saber e resistência.

6.1 O individual *versus* o coletivo: a formação das vivências

Ao promovermos o entrelaçamento entre memória e história, tal como vividas, rememoradas e registradas por intelectuais negras doutoras – cuja trajetória de vida, marcada pela formação familiar e educacional, pela militância política em movimentos sociais, pela atuação profissional e pelas produções acadêmicas, as consagrou como referências de relevo no debate étnico-racial no Brasil –, emergem tensões e emoções pretéritas que, ao serem

revisitadas, adquirem novos contornos no presente. Nesse processo, fragmentos do vivido retornam, instaurando possibilidades de ressignificação que oscilam entre o efêmero e o perene, entre o finito e o infinito, compondo uma tessitura memorial que se projeta para além do instante e se inscreve na eternidade.

É preciso reconhecer que a constituição de qualquer identidade é um processo dinâmico, que se inicia mesmo antes de ser conscientemente percebido pelo sujeito. Tal processo é tecido pelas experiências, tensões e afetos que atravessam toda a trajetória de vida, sedimentando-se em recordações que, posteriormente, são articuladas como marcos formadores dessa identidade. Assim, as histórias de vida dos(as) supervisores(as) de ensino negros(as) da rede estadual paulista, ao serem narradas, revelam percursos singulares e coletivos, constituídos a partir das configurações familiares, sociais e educacionais nas quais estiveram imersas, permitindo-nos compreender a complexidade de sua formação identitária.

Com efeito, compreender o processo de construção da identidade negra e a influência da educação nesse percurso exige situar o indivíduo em seus múltiplos contextos de vida. São nesses espaços – familiares, escolares, profissionais e comunitários – que se delineia e se fortalece a consciência identitária, marcada por disputas simbólicas e pela reelaboração constante de significados. Nesse sentido, a memória não apenas registra o passado, mas o reinscreve no presente, conferindo-lhe densidade e atualidade, de modo que a identidade emerge como resultado de uma narrativa viva, sempre em movimento e aberta a novas interpretações.

A análise da memória coletiva, conforme formulada por Halbwachs (2006), contribui para compreender como a identidade negra se estrutura em diálogo constante com os grupos sociais aos quais o indivíduo pertence. Para o autor, lembrar é sempre um ato social: as recordações não estão apenas no íntimo do sujeito, mas são reconstruídas dentro de quadros coletivos que orientam o que pode ou deve ser lembrado.

Sendo assim, as narrativas dos supervisores(as) de ensino negros(as) da rede estadual paulista inscrevem-se em um espaço de memória compartilhada, em que as experiências individuais dialogam com a luta coletiva do povo negro, reforçando vínculos de pertencimento e reconfigurando o lugar do sujeito na história.

Ricoeur (2007), ao problematizar a relação entre memória, história e esquecimento, ressalta que a memória não é mera reconstituição objetiva do passado, mas um processo de interpretação que articula lembrança e esquecimento de forma dialética. Assim, o ato de lembrar, sobretudo no contexto das experiências negras, não apenas relembra dores e

tensões históricas, mas também projeta sentidos de resistência e esperança. Nesse horizonte, a memória desses supervisores(as) de ensino negros(as) pode ser compreendida como um gesto hermenêutico que reinscreve suas trajetórias em uma narrativa histórica mais ampla, desvelando as tramas de exclusão e, simultaneamente, afirmando a potência de sua presença no campo intelectual e social brasileiro.

Nos embasando Henri Bergson (2006) enfatiza a memória como duração (*durée*), ou seja, como experiência contínua que não se fragmenta em instantes isolados, mas que se acumula e se transforma no fluxo do tempo vivido.

Ao trazer essa perspectiva para o campo das identidades negras, pode-se compreender que a memória desses(as) supervisores(as) de ensino da rede estadual paulista não se reduz a episódios estanques de suas vidas, mas constitui uma experiência temporal expandida, na qual passado e presente se entrelaçam de modo indissociável.

Assim, cada narrativa torna-se um exercício de atualização do vivido, no qual o ontem permanece atuante no hoje, permitindo que a identidade se projete em direção a um futuro que preserva a memória como força vital de resistência.

Mediante da abordagem até aqui realizada temos:

A minha vida se inicia numa cidadezinha do interior de minas gerais. Sem nenhum tipo de preconceito, mas para mim a cidadezinha mineira era muito mais preconceituosa do que a cidade em que morei aqui no estado de São Paulo. Éramos eu e minha mãe e uma avó. Minha mãe muito dura branca, meu pai, eu sabia quem era, mas ele não queria saber. Lá em minas tinha a pureza do campo, cheiro de bicho, mas ali eu era o urubu para as crianças e outras pessoas da chácara em que morava. Estar aqui na cidade do estado de São Paulo, posso dizer que também foram muitos apelidos que me desqualificavam como pessoa negra, mas foi aqui também que pude conhecer o mundo em suas diversas faces, uma face clareadora e uma face enegrecedora. As duas faces me fizeram ser quem eu sou hoje; talvez uma pessoa ainda amedrontada, mas que consegue se fazer valer e isso eu aprendi na minha infância, sendo o urubu ou o macaco, agora sou leão (Entrevistado S04 Abdias Nascimento, 2025).

Neste percurso, os sujeitos evocam reminiscências que abarcam a configuração familiar, as experiências educacionais, a participação em movimentos sociais e a trajetória profissional, marcadas por silêncios e clamores, intensidades e comedimentos. Segundo Bourdieu (1996), tais lembranças constituem formas de capital simbólico, na medida em que estruturam percepções, disposições e práticas socialmente situadas, moldando o *habitus* que orienta as escolhas e as respostas diante das situações vividas.

Complementarmente, Caudau (2003) ressalta que a memória não se limita à retenção de experiências passadas, mas se articula como um instrumento interpretativo que permite a

recuperação de elementos do vivido, proporcionando aprendizagens individuais e coletivas que transcendem o mero registro cronológico dos fatos.

Consigo sentir o cheiro da minha infância e por muitas vezes também sinto o cheiro da minha irmã, somos gêmeos, os mais negros da minha casa, o que tem os cabelos diferenciados, ou os que não tem cabelos (risos). Eu sempre morei na grande São Paulo, mas isso não significa que eu morava bem. Sou de Heliópolis e posso te afirmar que a minha infância não tinha cheiro agradável, não era uma infância que uma criança merecesse. Vivíamos sob balas policiais, balas de traficante, por vezes sendo estigmatizados pela própria polícia, outras vezes pelos moradores que tinham a pele clara, mas não tinham o poder aquisitivo. Eu tinha pai, mãe e mais cinco irmãos, sem contar nós, os gêmeos; éramos sete. Desses sete irmãos, dois ficaram perdidos em Heliópolis em alguma vala, nunca achamos, e os outros tentaram a duras penas ter dignidade. Muitas vezes durante a correria do dia a dia eu desejei ser branco, hoje não mais, só desejo respeito (Entrevistado S06 Silvio Almeida, 2025).

Destarte, as narrativas dessas pessoas se apresentam como espaços de rememoração produtiva, nos quais o passado dialoga com o presente, conferindo sentido às trajetórias e fortalecendo o entendimento das dinâmicas de poder, resistência e afirmação identitária.

Eu sou uma pessoa feliz agora, mas confesso para você que eu não era não, pois vivia numa condição precária de vida, em uma casa no interior de São Paulo, num distrito chamado Badi Bassit, o lugar era pequeno, muito bonito, mas éramos pobres e pretos. É como se não pertencêssemos àquela localidade. Me recordo da escola um prédio também ruim e que eu não me sentia bem, pois as minhas roupas eram as piores, o meu cabelo era o pior na visão de todos o meu nariz era muito grande e a minha pele tinha muita cor. Nossa! Como é difícil lembrar de todas essas coisas Eli! Uma vontade de chorar um choro que eu engavetei há tempos. (Entrevistado S01 Djamilia Ribeiro, 2025).

Por fim, ao articular memória, educação e ação social, observa-se que as lembranças rememoradas são constitutivas de práticas de resistência e afirmação. Tal como aponta Halbwachs (1990), a memória coletiva organiza-se em torno de referências comuns, e a narrativa do sujeito contribui para consolidar tais referências dentro de grupos sociais específicos:

Da minha vida acho que tudo começa com o meu ingresso no magistério paulista, fiz o extinto CEFAM, numa cidade do interior em que eu morava na adolescência e juventude, a cidade de Tupã. Me lembro gente somente aí. Éramos da zona rural de Tupã e ainda éramos pretos e pobres, íamos para a escola com a carrocinha do meu pai que era leiteiro na fazenda; quando chegávamos na escola ouvíamos os gritos: olha lá os macacos que cheiram cavalos (Entrevistado S07 Conceição Evaristo, 2025).

Engendrando, a evocação das experiências vividas, elas permitem não apenas a compreensão de trajetórias pessoais, mas também a construção de repertórios simbólicos

compartilhados, que orientam o exercício da cidadania, a reflexão crítica sobre desigualdades e a formulação de estratégias para a promoção da equidade racial e educacional.

Assim, propomos uma reflexão aprofundada, uma análise crítica e uma interpretação detalhada das memórias delineadas nas narrativas das histórias de vida das pessoas negras doutoras do Brasil.

Essas memórias emergem por meio de reminiscências, tensões e afetos moldados no intrincado entrelaçamento das configurações familiares, sociais e educacionais, que estruturaram experiências individuais e coletivas. Trata-se de um exercício de compreensão que vai além da simples narrativa factual, buscando apreender a densidade histórica e afetiva que informa a construção da identidade negra no contexto brasileiro.

Quem era eu? um menino magro de pele acinzentada que era tido como o mais feio do grupo e que apesar de estudarem parte de meu percurso escolar numa escola privada, pois meu pai tinha condições por trabalhar na extinta TELESP, foram os piores anos de minha vida. penso que na escola pública também não fui feliz, também era o macaco seco, mas tinha meninos iguais a mim, tinha um grupo, éramos em cinco meninos, parece que isso tirava um pouco da nossa tristeza (Entrevistado S08 Milton Santos, 2025).

Nesse percurso, torna-se evidente que as memórias não são apenas registros estáticos do passado, mas forças vivas que interagem com o presente, reconfigurando percepções, sentidos e práticas sociais.

Inspirando-se nas reflexões de Bourdieu (1989), pode-se afirmar que tais memórias atuam como instrumentos de capital simbólico, conferindo legitimidade, visibilidade e agência aos sujeitos racializados no espaço social e acadêmico.

Ao mesmo tempo, elas revelam a persistência das estruturas de dominação e exclusão que atravessam a história do povo negro, tornando-se elementos centrais na compreensão das dinâmicas de poder e resistência.

A memória, nesse contexto, manifesta-se como processo de recuperação contínua do vivido e como recurso cognitivo e afetivo capaz de articular passado, presente e projeções de futuro. Em diálogo com as ideias de Certeau (1996), observamos que o ato de rememorar implica a apropriação criativa do espaço vivido e das experiências compartilhadas, permitindo que os sujeitos construam narrativas que ressignificam acontecimentos e relações sociais. Essa dimensão estratégica da memória torna-se um mecanismo de afirmação identitária e resistência cultural, sobretudo quando ligada à educação como prática de libertação, conforme postulava Freire (1987), possibilitando a percepção crítica das desigualdades e a ação transformadora sobre a realidade.

Ao revisitarmos essas memórias, somos convidados a reconhecer as múltiplas dimensões da experiência negra, a complexidade das relações familiares, educacionais e sociais, e a riqueza de saberes construídos ao longo de gerações, que contribuem para a consolidação de uma consciência crítica e engajada no combate às desigualdades étnico-raciais.

Por fim, as memórias reveladas nas trajetórias das pessoas negras doutoras configuram-se como testemunhos que extrapolam o indivíduo, refletindo experiências coletivas de aprendizagem, superação e resistência. Elas emergem não apenas como registro do vivido, mas como instrumentos de análise sociológica e histórica que permitem compreender as interações entre identidade, educação e mobilização social.

6.1.1 Aprendizagens primárias: a vivência na família

A configuração familiar constitui a primeira instância social na qual o indivíduo se insere, independentemente da forma de sua composição — seja ela nuclear, monoparental, extensa ou composta por vínculos afetivos formados com irmãos, amigos, membros de orfanatos ou instituições de acolhimento.

É nesse espaço que se desenvolvem as primeiras aprendizagens, estabelecendo os alicerces da convivência social, dos valores e das normas que, em muitos casos, perduram ao longo da vida. O ambiente familiar, seja ele a residência própria, o orfanato ou mesmo a rua, oferece o terreno inicial no qual se exercitam as experiências afetivas, cognitivas e sociais fundamentais para a constituição do sujeito.

No caso específico dos(as) supervisores(as) de ensino negros(as) da rede estadual paulista nesta pesquisa, observou-se que a configuração familiar inicial estava frequentemente estruturada em torno da presença da mãe, do pai e de irmãos, sendo ocasionalmente complementada pela participação de avós ou bisavós maternas ou paternas, mas também foi vigente núcleos familiares compostos somente pelos avós ou somente por mães.

Esse núcleo familiar não apenas proporcionou os primeiros contatos com normas sociais e afetivas, mas também constituiu um espaço de aprendizado contínuo, no qual se configuraram os primeiros modos de interação, a internalização de valores e a apreensão das regras de convívio social.

Eu morava com a minha mãe numa casa que considerava boa, era uma casa limpa, minha mãe fazia bolo para vender no bairro, era uma mulher famosa, que fazia deliciosos bolos! Antes de pensar em ser professor, seguir a área da educação, ainda sem entender muito da vida, aprendi a fazer bolos, vendia também junto com minha mãe, mas minha mãe sempre afirmava que eu merecia muito mais, e me obrigava a ir para a escola e sempre ter as melhores notas. Era difícil por que mesmo na escola pública eu sabia que eu ali era o

que tinha menos condições tanto financeiras quanto sociais (Entrevistado S02 Kabengele Munanga, 2025).

A teia de interdependência presente na configuração familiar manifesta-se tanto nas relações afetivas quanto nos vínculos de poder estabelecidos entre seus membros. As normas, regras e costumes que orientam o cotidiano familiar não são imutáveis; ao contrário, sofrem transformações constantes em resposta a conflitos, tensões e aprendizagens emergentes da convivência.

A minha família era um pouco difícil meu pai achava que todas nós tínhamos que tentar casar o mais cedo possível para nos garantir, pode parecer antigo isso, tipo das épocas feudais, porém é algo recorrente na sociedade brasileira, assim eu vejo, principalmente com famílias negras carentes, desprovidas ainda não só do dinheiro, mas do conhecimento. Acredito que eu tenha quebrado as expectativas do meu pai e depois de mim minhas outras irmãs também não se apoiaram no casamento para serem gente (Entrevistado S01 Djamila Ribeiro, 2025).

A estrutura psíquica e social do indivíduo, portanto, não é fixa; ela se constitui a partir da interação entre processos psicogênicos — que moldam a personalidade do sujeito desde os primeiros momentos de vida — e processos sociogênicos, conforme apontado por Elias (1994b), nos quais as relações sociais, históricas e culturais contribuem para o desenvolvimento humano e a adaptação às mudanças.

Durante meu ensino médio, vi minha família mudar totalmente, minha mãe que até então trabalhava como faxineira em um supermercado ingressou na EJA e para minha surpresa a minha avó também. Então éramos três pessoas negras na escola de uma família que até então desde minhas bisavós eram analfabetos. Minha mãe tardiamente conseguiu se formar no magistério também e trabalhou na educação infantil da rede municipal de São Paulo, concursada (Entrevistado S11 Nilma Lino, 2025).

A percepção de si como sujeito racializado, especificamente negro, insere-se nesse conjunto de aprendizagens e relações afetivas. As experiências vividas e os laços emocionais estabelecidos no seio familiar são determinantes para a internalização de valores, crenças e referências que possibilitam ao indivíduo compreender e enfrentar as estruturas de desigualdade racial presentes na sociedade brasileira. Tais experiências inauguram trajetórias de aprendizagem contínua, nas quais se articulam a construção da identidade, a conscientização racial e a capacidade de ação sobre a realidade social.

O *S08 Milton Santos* (2025), por exemplo, atribui à figura materna a constituição inicial de sua formação pessoal, considerando sua mãe como uma referência de resiliência e inspiração, mesmo diante das adversidades enfrentadas para atender às necessidades individuais e coletivas de sua família.

Minha mãe faleceu quando eu tinha 14 anos, mas sempre foi uma mulher muito trabalhadora, fazia faxina, vendia comida a uns peões que trabalhavam nas empreiteiras lá perto da minha casa, cuidava dos filhos das vizinhas a noite, tudo isso para que eu e meus irmãos pudéssemos comer e ter uma vida melhor. Meu pai também trabalhava numa carvoaria não ganhava muito, mas a casa que morávamos era do dono da carvoaria e ele não nos cobrava nada por isso, na verdade hoje vejo que cobrava, mas para minha família aquilo era algo mais esplendoroso do universo.

Este exemplo ilustra como os vínculos afetivos e as experiências vivenciadas no espaço familiar operam como matrizes fundamentais para a construção de identidade, fornecendo elementos que reverberam ao longo de toda a trajetória de vida.

Na mesma perspectiva, *S03 Juarez Xavier* (2025) enfatiza a profunda e duradoura influência materna sobre sua formação, salientando que a presença da figura materna não apenas marcou sua trajetória pessoal, mas também moldou dimensões fundamentais de sua identidade e de sua prática profissional. A lembrança dessa presença, constantemente recuperada mediante elementos em suas memórias, atua como um referencial afetivo e ético, orientando suas escolhas e decisões ao longo do percurso acadêmico e social.

Minha mãe era muito linda e maravilhosa, uma negra de cabelos longos compridos, olhos esverdeados, tinha um corpo de modelo. Morávamos bem, na capital paulista, mesmo que não pudéssemos entrar pelo elevador social. Na verdade a gente morava num apartamento bem grande e ocupávamos o quarto de funcionários, eu minha mãe e minha avó, que era a empregada da casa. A patroa da minha mãe, pagava os estudos dela, minha mãe fazia de tudo por nós. Saímos desse apartamento logo que minha mãe se formou em enfermagem, fomos morar na zona norte de São Paulo, Vila Clarice e foi lá nas conquistas e desafios da minha mãe que eu cresci, formei e pude ser alguém (Entrevistado S03 Juarez Xavier, 2025).

A narrativa de *S03 Juarez Xavier* revela como a memória da experiência familiar não se restringe a um registro afetivo, mas constitui um instrumento de reflexão sobre as relações sociais, as tensões e os valores internalizados desde a infância. A mãe, nesse contexto, emerge como agente de socialização primordial, cuja influência se articula à construção de um *ethos* pessoal e profissional pautado em resiliência, ética e consciência histórica.

Nesse entrelaçamento entre memória e formação identitária, a experiência relatada por *S03 Juarez Xavier* evidencia que a construção do sujeito não ocorre de maneira isolada, mas é inseparável das interações familiares, das experiências afetivas e das repercussões dessas vivências ao longo da vida. Tal perspectiva confirma a centralidade da memória afetiva na constituição do *self* e na interiorização de referências que orientam a compreensão do mundo, a tomada de decisões e a ação social.

É fundamental salientar a centralidade da mulher na constituição, regulação e manutenção da configuração familiar no contexto brasileiro, sem, contudo, desconsiderar as contribuições paternas, rememoradas em outras narrativas. As mulheres emergem como referências primordiais na trajetória das pessoas negras doutoras, assumindo papéis variados — mãe, irmã, avó ou amiga — que impactam decisivamente a formação ética, social e emocional desses sujeitos.

Entretanto, no tocante ao processo de construção da identidade negra, verifica-se que, em muitas famílias, tanto mulheres quanto homens, imersos na historicidade da ideologia dominante, encontram dificuldades em guiar os filhos e filhas nesse percurso de reconhecimento étnico-racial.

Em determinadas circunstâncias, opta-se pelo silêncio estratégico, seja para resguardar os filhos de potenciais fragilizações, seja por desconhecimento das formas adequadas de abordagem. Tal dinâmica torna-se evidente na narrativa citada posteriormente de *S01 Djamila Ribeiro* que evidencia a influência de sua família na conformação de sua identidade negra.

As lembranças e experiências familiares, marcadas por tensões e escolhas tácitas, revelam a complexidade do processo de socialização racial, destacando como a memória coletiva e os laços afetivos estruturam, de modo intrincado, a formação da consciência étnico-racial no contexto brasileiro.

Lá em casa nunca se falava sobre ser negro. Meu pai só vivia no trabalho, não tinha tempo pra essas coisas, e minha mãe também não. Esse assunto era sempre evitado, acho que pra proteger a gente. Falar sobre racismo dói, machuca, mesmo quando é pra lutar contra ele. Minha mãe preferia não tocar no tema, sempre querendo poupar os filhos dessa dor. (Entrevista S07 Conceição Evaristo, 2025).

Esse fenômeno encontra afinidade com as formulações de Certeau (1994), especialmente no que concerne à distinção entre estratégias, vinculadas às estruturas de poder institucionalizadas, e táticas, ligadas às práticas inventivas que emergem no cotidiano como formas de resistência.

Sob esse prisma, pode-se inferir que muitas famílias negras, historicamente submetidas aos dispositivos de marginalização engendrados pelo processo civilizador excludente, desenvolveram mecanismos sutis de enfrentamento diante da hegemonia cultural e simbólica dominante.

No caso do *S07 Conceição Evaristo* a atitude de sua mãe, ao evitar explicitar as discussões étnico-raciais no âmbito doméstico, pode ser compreendida como a adoção de uma tática do silêncio, recurso que se articula menos à omissão do que a uma prática protetiva. Essa

escolha, consciente ou não, inscreve-se como um gesto de resistência às estratégias de uma sociedade racialmente hierarquizada, configurando-se como tentativa de resguardar os filhos da hostilidade e dos estigmas que se produzem no espaço social.

Articulando tal perspectiva à teoria bourdieusiana, pode-se compreender o silêncio materno também como uma resposta à violência simbólica (Bourdieu, 1998), isto é, ao processo pelo qual as estruturas de dominação se reproduzem de maneira velada e incorporada no *habitus* dos indivíduos.

Nesse sentido, o silêncio não constitui mera ausência de discurso, mas antes um modo de operar dentro de um campo social que impõe limites e interditos. Trata-se, portanto, de uma forma paradoxal de agência, em que a resistência se manifesta não pela confrontação direta, mas pela criação de brechas no interior da ordem dominante, revelando a complexa interdependência entre opressão e criatividade cotidiana.

A lacuna referente ao processo de conscientização acerca da constituição identitária no âmbito da configuração familiar da população negra revela-se de maneira significativa na análise de *S09 Marielle Franco* (2025) a partir da reflexão sobre sua própria experiência no seio familiar.

Eu não tinha uma família que me demonstrasse e explicasse sobre a questão racial. Teve um dia, ainda na infância ou melhor entre infância e juventude que questionei aos meus pais o porquê eu não poderia aparecer na televisão e por que havia uma preferência dos meninos da minha escola por meninas loiras, ruivas e quanto mais brancas eram mais desejadas; claro que minha família titubeou e ainda meu pai ralhou comigo, pare de pensar “porcarias” menina. Eu me calei e a vida tocou.

A noção de uma cultura de inferiorização imposta aos povos colonizados, às famílias negras e a diversas outras figurações submetidas a condições de desvantagem social, pode ser compreendida, sob a ótica eliasiana, como resultado de um processo civilizador que se manifesta tanto em nível individual quanto coletivo.

Esse processo, ao se consolidar por meio de costumes e práticas sociais naturalizados, conduz muitos sujeitos a aceitar a posição subalterna que lhes é atribuída, limitando sua capacidade de questionamento e de emancipação diante da conjuntura histórica em que estão inseridos. Como observa Elias (1994a; 1994c), trata-se de uma dinâmica em que coerções externas, paulatinamente internalizadas, tornam-se constitutivas do *habitus* e se reproduzem no interior da família colonizada, operando como mecanismo de manutenção da dominação.

Essa dinâmica pode ser constatada de maneira recorrente nas narrativas analisadas nesta pesquisa, nas quais a estrutura de sustentação familiar — formada, em sua maioria, por mães,

pais e avós — revelou dificuldades em romper com a lógica civilizatória imposta, permanecendo, em grande medida, enredada.

Fico a pensar sobre a diferença de educação minha e de meus filhos, pois somos uma família negra. Eu e minha esposa somos educadores, e temos a nossa consciência racial mesmo que em nossos trabalhos as vezes precisamos fingir desconhecer. procuramos passar isso aos nossos filhos, temos medo de que eles sofram e nos preocupamos sim quando o relacionamento deles é com pessoa branca, por mais que somos esclarecidos, sabemos que o mundo ainda não é. Para nossos filhos apesar da existência do racismo vemos que são mais resolvidos e enfrentam sem medo esse mundo insano. (Entrevistado S10 Amailton Magno de Azevedo, 2025).

Para *S11 Nilma Lino* a presença firme e significativa da figura paterna negra constituiu-se como elemento fundamental no processo de formação, de conscientização e de reconhecimento identitário, possibilitando ao sujeito o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a afirmação de sua negritude. Nesse contexto, a figura do pai desempenhou o papel inaugural na construção de sua trajetória formativa.

Meu pai era muito rígido, a hora que ia dando no relógio 17h30 todos nós já corríamos para dentro de casa. Tínhamos medo de apanhar, de levar bronca do meu pai. Era o horário sagrado que ele chegava do trabalho. Todos os dias antes da janta meu pai colocava a bíblia na mesa e cada um de nós tínhamos que ler um pouco, meu pai conseguia entender algumas coisas, mas hoje ousou dizer que ele não era cem por cento alfabetizado. Meu pai em determinado momento, começou a trazer para nós jornais velhos, somente aquela parte das tirinhas, e partes das histórias em quadrinhos que num tempo passado eram presentes nos jornais. posso afirmar que a leitura nasce para quem quer ler. (Entrevistado S08 Milton Santos, 2025).

Assim, quando a família assume e reconhece a própria identidade negra, instaura-se nos filhos e filhas um processo de conscientização que os orienta a compreender quem são, em que contexto social se encontram, quais horizontes podem alcançar e de que maneira lidar com as diferenças e desigualdades estruturais.

Trata-se de um movimento de reconhecimento e autoafirmação que possibilita a esses sujeitos entenderem criticamente as condições históricas e sociais em que estão inseridos, favorecendo, de maneira direta, a constituição e o fortalecimento de sua identidade negra. Como observa Bourdieu (1996), é no interior do *habitus* familiar que se sedimentam disposições e práticas que marcam de forma duradoura a trajetória dos indivíduos, influenciando o modo como percebem a si mesmos e ao mundo.

As narrativas recolhidas no decorrer desta investigação evidenciam que, apesar das tensões e adversidades enfrentadas, as pessoas negras doutoras entrevistadas lograram conquistar um refinado domínio sobre as emoções e experiências vividas desde a infância,

particularmente no espaço da configuração familiar. Mesmo quando ausente uma orientação explícita de cunho político acerca das questões étnico-raciais, o apoio afetivo e as contribuições de figuras como mães, pais e avós desempenharam papel decisivo no processo de superação das marcas do processo civilizador. Nesse ponto, Elias (1994) lembra que o processo civilizador se materializa nas coerções externas que, uma vez internalizadas, moldam comportamentos e subjetividades; no entanto, como demonstram essas trajetórias, é possível resistir e transformar tais imposições a partir de práticas cotidianas.

Nas experiências citadas em que o núcleo familiar não ofereceu um suporte direto na afirmação da negritude, a busca pela escolarização e pela militância política constituiu-se como via de resistência e reconstrução identitária. O distanciamento crítico em relação às estratégias de inferiorização impostas historicamente, como analisa Certeau (1994), permitiu a reelaboração de vivências dolorosas e fomentou a criação de táticas de sobrevivência e ressignificação.

A militância, (ou o entendimento de ser negro) neste sentido, funcionou como espaço de fortalecimento coletivo e de reelaboração subjetiva, impulsionando mudanças profundas no modo como essas pessoas se percebem e se posicionam na sociedade.

Atualmente, ao afirmarem politicamente sua identidade, tais sujeitos se tornam agentes de transformação, influenciando de forma significativa a formação educacional, social e política não apenas de seus filhos e filhas, mas também das comunidades e estudantes com os quais atuam profissionalmente.

Essa postura reforça o que Munanga (2004) defende acerca da importância do reconhecimento da identidade negra como caminho para a valorização da ancestralidade e para o fortalecimento das lutas contra as estruturas de dominação racial. Nesse gesto, ressignificam a herança de resistência ancestral e contribuem para fortalecer a vida coletiva da população negra, enfrentando criticamente as dinâmicas de subalternização que, desde a infância, se manifestam no interior da família e se prolongam em diferentes configurações sociais.

6.1.2 A configuração social e suas interconexões

As experiências tensionadas e emocionalmente marcantes vivenciadas por supervisores(as) de ensino negros(as) da rede estadual paulista no seio da configuração familiar não se restringem a este espaço primário de socialização; ao contrário, projetam-se e se reproduzem também na configuração social, entendida como um campo relacional de interdependência (Elias, 1994a), no qual se entrelaçam múltiplas práticas de convivência cotidiana. Esse espaço se manifesta nas interações estabelecidas na rua, no ambiente de

trabalho, nas práticas de militância política, nos rituais religiosos e, de modo mais amplo, nas diferentes arenas que compõem o tecido social.

As reminiscências da infância dessas pessoas revelam que, mesmo em idades precoces, é possível rememorar acontecimentos marcantes que se cristalizam como marcos identitários duradouros. Nesse processo, a presença afetiva, normativa e simbólica de sujeitos significativos — notadamente mães, pais e avós — desempenha papel estruturante, na medida em que imprime valores, referenciais de pertença e disposições subjetivas que orientam a trajetória social ao longo da vida. Tal dinâmica pode ser compreendida à luz da noção de *habitus* formulada por Bourdieu (1996), uma vez que essas experiências se incorporam na memória corporal e afetiva, orientando práticas, percepções e modos de agir diante das adversidades impostas pela sociedade.

Não obstante, as emoções positivas, advindas da solidariedade e do amparo familiar, coexistem com tensões oriundas da experiência do preconceito racial. Um exemplo emblemático é a situação vivida diante da postura discriminatória de uma avó branca, residente “do lado dos casarios”, em contraste com a figura paterna negra, oriunda de família proveniente “da outra margem do rio e posteriormente estabelecida na região ribeirinha, espaço socialmente associado aos prestadores de serviços”. Esse contexto evidencia que a percepção do racismo pode se instaurar de forma precoce, mesmo quando a criança ainda não dispõe de instrumental cognitivo suficiente para apreender a totalidade de seu significado.

Nesse sentido, as análises de Candau (2016) sobre a memória, a identidade e a educação ajudam a compreender como tais experiências, inscritas nas subjetividades, tornam-se marcos formativos que incidem diretamente na constituição identitária e no processo de reconhecimento da negritude.

A narrativa de *S05 Debora Jeffrey* exemplifica essa realidade, ao demonstrar que as marcas do preconceito e da exclusão, vividas ainda na infância, transformaram-se em elementos estruturantes de sua trajetória, ressignificando tensões e projetando-se como componentes constitutivos de sua identidade negra.

Em relação ao racismo mesmo que a gente não tenha uma família que nos fale, nós que somos negros sempre sabemos que ele existe pois em todos os lugares por mais que a normalidade tente se fingir, sabemos que somos tidos como anormais. Então sobre isso, costumo refletir que desde pequena eu sei. Minha avó tinha um segundo marido, o único branco de olhos azuis da família e me lembro bem de como era difícil o contato com os parentes dele. Os netos eram proibidos de frequentar a casa da minha avó. E por azar eu estudava com dois de seus netos e a mãe das crianças foi até a escola pedir para que não se aproximassem de mim. Hoje sei que não era somente pelo fato da minha avó ter casado com o pai dela, o motivo estava na cor. Os anos passam e hoje esses

dois netos são casados com negros e a aceitação ainda não existe. Também tinha três primos brancos e era um terror e digamos de passagem que não eram tão brancos assim, mas as condições sociais eram melhores do que a nossa, zoavam a minha cor, cabelo, nariz, boca e as comparações por eu ser negra analisando hoje eram entristecedoras, desde a me chamar de Tia Anastácia, até macaca (Entrevistado S07 Conceição Evaristo, 2025).

A *S07 Conceição Evaristo* evidencia, em sua narrativa, que a percepção do racismo emergiu de forma precoce, ainda na infância, no âmbito das relações familiares. Esse processo se materializava, sobretudo, nas distinções e tensões internas que atravessavam a própria parentela. Alguns de seus primos, apesar de pertencerem a um núcleo familiar considerado de classe média em termos econômicos e sociais, apresentavam fenótipos mais marcados da população negra — como a textura do cabelo, o formato do nariz, o desenho dos lábios e a tonalidade da pele — em comparação ao próprio entrevistado.

Essas características, inscritas nos corpos, tornavam-se alvo de comentários depreciativos e de práticas discriminatórias por parte dos parentes do marido de sua avó que ocupava o papel de avô cuja posição simbólica na família reproduzia, mesmo que de maneira não deliberada, os padrões estigmatizantes e hierarquizantes da ordem racial vigente.

Essa vivência conduz *S07 Conceição Evaristo* a destacar, de modo incisivo, que a lógica discriminatória que estrutura as relações sociais brasileiras não pode ser reduzida a uma questão meramente socioeconômica. Ao contrário, ela se assenta em critérios de racialização que se impõem como marca indelével sobre os corpos negros, independentemente do capital cultural, social ou econômico acumulado.

Tal constatação aproxima-se da análise bourdieusiana acerca da violência simbólica, pois o racismo, internalizado e naturalizado nas práticas cotidianas, atua como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, ressignificando os marcadores fenotípicos como sinais de inferiorização (Bourdieu, 1998).

Assim, a narrativa de *S07 Conceição Evaristo* confirma que o preconceito experimentado por pessoas negras no Brasil é, antes de tudo, de natureza racial, ainda que se entrelace a outras dimensões de desigualdade. Esse entendimento, construído a partir de suas experiências infantis, torna-se um elemento central para a elaboração de sua identidade, ao mesmo tempo em que revela o quanto a configuração familiar pode reproduzir — consciente ou inconscientemente — as coerções externas do processo civilizador que, segundo Elias (1994), são internalizadas e perpetuadas no espaço íntimo das relações sociais mais próximas.

As vezes dá para acreditar que o racismo depende da condição social sim, pois até mesmo os negros de minha família tratavam com uma certa diferenciação a mim, meus irmãos enquanto os meus primos não tão brancos assim, mas

também não tão negros eram tidos como melhores, mesmo que essa divisão fosse sutil, ela existia e maltratava sem sutileza (Entrevistado S07 Conceição Evaristo, 2025).

A narrativa *S07 Conceição Evaristo* desconstrói, de modo contundente, o argumento recorrente de que o racismo estaria necessariamente vinculado à posição socioeconômica. Em sua experiência familiar, vivenciava justamente o oposto dessa lógica: seus primos, situados em patamar financeiro mais elevado do que o seu próprio e até mesmo superior ao de seus familiares não estavam imunes às práticas discriminatórias.

Pelo contrário, apesar das relações afetuosas estabelecidas no seio familiar, eram constantemente alvo de comentários depreciativos e de atitudes sutis de diferenciação. Embora não houvesse, segundo ele, uma hostilidade explícita, verificava-se a presença de uma “marcação” contínua, manifestação velada de um preconceito que se enraizava nos traços fenotípicos, e não na condição social.

Essa experiência corrobora o que Munanga (2003) ressalta ao afirmar que o racismo brasileiro opera de forma difusa e cotidiana, criando mecanismos de exclusão e hierarquização simbólica baseados sobretudo nas características fenotípicas da população negra. A “marcação” a que Moisés se refere evidencia, nesse sentido, uma modalidade de violência simbólica (Bourdieu, 1998), isto é, práticas de discriminação que, embora naturalizadas e frequentemente dissimuladas como brincadeiras ou comentários inofensivos, produzem efeitos duradouros na constituição da subjetividade e da identidade racial.

Dessa forma, a experiência relatada demonstra que o racismo, longe de se dissolver diante da ascensão social, atravessa as relações cotidianas em múltiplas esferas, impondo fronteiras simbólicas que reforçam a estrutura de desigualdades raciais na sociedade brasileira.

A narrativa de *S11 Nilma Lino* (2025) vem confirmar que o preconceito existente neste país não se trata apenas de um problema socioeconômico, mas também de um problema de raça:

No Brasil ninguém enxerga um negro com potencialidades, digo isso pois quando se encontra um negro na rua ninguém pensa que é um advogado, ou professor universitário, ou supervisor de ensino, o pensamento já vai logo mencionando que ele é o atendente da padaria, o pedreiro da construção ou o mendigo da rua, ou o mais triste o ladrão do bairro. Já fui casada com um homem branco e pude perceber o quanto ele sofria também por termos filhos negros, mas o sofrimento não era dele o sofrimento dele vinha por parte da sociedade que o questionava o motivo pelo qual o seu filho tinha aquela cor, aquele cabelo, e também pela escuta: Nossa, mas nem para puxar o seu nariz hein?

Essa diversidade fenotípica, característica da população negra, e a forma como é socialmente hierarquizada expõem a falácia do argumento segundo o qual o racismo estaria condicionado exclusivamente ao pertencimento socioeconômico. A experiência cotidiana demonstra que, ainda que a pessoa negra alcance posições de maior prestígio material, sua corporalidade permanece marcada como lugar de estigma e exclusão. Em outras palavras, o corpo negro, antes de ser reconhecido como sujeito de direitos, é lido e interpretado como signo de alteridade, utilizado pela ordem social para manter fronteiras simbólicas e delimitar os espaços de pertencimento.

Como assevera Gomes (2002), o corpo se converte em linguagem e, portanto, em campo de disputa, um espaço em que se inscrevem as tensões entre dominação e resistência. Nesse terreno conflitivo, o corpo negro passa a ser explorado como símbolo, servindo para legitimar práticas discriminatórias e para reforçar a lógica da inferiorização, independentemente do nível de renda, de escolaridade ou de prestígio social que o indivíduo alcance.

Na perspectiva de Elias e Scotson (2000), tais relações só podem ser compreendidas a partir da diferença de poder que se instaura entre grupos sociais. A exclusão dos chamados *outsiders* se dá justamente pela imposição de estigmas que naturalizam a desigualdade e consolidam uma hierarquia entre os estabelecidos e os marginalizados. No caso da população negra brasileira, essa exclusão histórica encontra eco nas práticas familiares e cotidianas, como se verificou na experiência relatada por *S11 Nilma Lino*.

As relações de interdependência estabelecidas entre sua avó e os primos evidenciam a reprodução dessa lógica desigual. A autoridade simbólica da família conferia-lhe o poder de marcar e diferenciar, colocando os netos negros em posição de subalternidade. Embora *S07 Conceição Evaristo* ainda na infância, não dispusesse da clareza conceitual para nomear o sentimento de injustiça que emergia diante dessa situação, sua memória posterior permitiu-lhe reinterpretar tais experiências como evidências precoces do racismo estrutural.

Essa releitura, realizada a partir da distância temporal, reafirma que, mesmo em ambientes afetivos e familiares, a lógica discriminatória não deixa de operar, revelando a profundidade com que o processo civilizador internaliza e reproduz desigualdades raciais no tecido social.

Mesmo sendo pequena as vezes me dava raiva da minha família, pois parecia que ser negro sempre tinha culpa. Eu não gostava de sentir isso. Não queria ficar quieta. Então eu era conhecida como a barraqueira, que gritava, batia, e reclamava, mas também eu era a que não era ouvida. Minha família oscilava, na mesma hora que eram conscientes eram inconscientes (Entrevistado *S07 Conceição Evaristo*, 2025).

Na configuração social, observa-se a preeminência do poder concentrado nas mãos dos dominantes, dos grupos estabelecidos, daqueles que detêm a direção das políticas e das decisões que delimitam quem se insere naquilo que se concebe como a “boa sociedade”. Estes agentes exercem também o monopólio da definição do que constitui “bom gosto”, reminiscentes das práticas observadas nos salões aristocráticos das cortes europeias, conforme analisado por Elias (1994a, 1994c, 1995).

Tal realidade evidencia, de maneira paradoxal, que, mesmo no século XXI, a sociedade brasileira mantém uma relação estruturalmente desigual com a população negra, percebida como *outsider* e relegada a posições de menor prestígio social. Essa exclusão manifesta-se nos espaços escolares, culturais e sociais, e acompanha a deslegitimação de elementos centrais de sua identidade, como a cultura e a religião, frequentemente tidos como de “mau gosto”, reforçando práticas de marginalização simbólica e social.

No segundo capítulo, Elias (1998) enfatiza a relevância do distanciamento reflexivo, instrumento necessário para compreender os acontecimentos vividos e, assim, promover a ressignificação e a intervenção consciente sobre experiências que limitam o desenvolvimento individual e coletivo.

Nesse sentido, *S11 Nilma Lino* (2025) assinala que, embora durante a infância suas memórias não estivessem plenamente elaboradas, na maturidade tornou-se capaz de apreender o significado dos sentimentos vivenciados. De maneira similar, *S07 Conceição Evaristo*.

S08 Milton Santos relata que só na fase adulta conseguiu perceber que a relação de interdependência em que estava inserida ocultava práticas de discriminação racial, em um contexto social que ainda se esforça por camuflar a presença e o valor da população negra.

No nosso Brasilão os únicos que compreendem e sabem quem é o negro é a polícia. pede para identificar um negro que eles já têm toda descrição certinha. Nem os cartórios conseguem saber quem são negros. Eu por exemplo não me conformo de ter em minha certidão de nascimento a cor parda, quem é parda? o que é pardo. Como eu, vinda de família de pais negros retintos posso ser pardo? ser pardo não ameniza nada, acho que piora, pois não se sabe o que é (Entrevistado S04 Abdias Nascimento, 2025).

De acordo com Elias (1995, p. 19) assinala que a ciência, tomando como exemplo a Sociologia, deveria oferecer instrumentos para compreender e explicar o que se apresenta como incompreensível na vida social. Segundo a perspectiva eliasiana, a compreensão do indivíduo, de suas ações e de sua capacidade de agência exige que se o situe no contexto amplo das relações de interdependência nas quais está inserido.

Assim sendo, todas as experiências vividas — conquistas e derrotas, tensões e emoções — constituem a base de múltiplas identidades de pertencimento, que se forjam no convívio social.

Destarte, torna-se imperativo refletir sobre o esforço contínuo que uma pessoa negra deve empreender para transitar entre os estabelecidos e os *outsiders*, de modo a tornar-se reconhecida como indivíduo pleno de direitos na sociedade brasileira contemporânea, que se configura como espaço privilegiado de relações sociais.

Tal reflexão permite compreender, à luz dos dados que demonstram a realidade da população negra no Brasil, a persistência de desigualdades estruturais: pessoas negras continuam a viver e a ser tratadas em condições desiguais, muitas vezes apenas em função da cor de sua pele ou da herança histórica da escravidão.

A construção da autonomia e do reconhecimento identitário da população negra demanda que seus membros se fortaleçam politicamente e socialmente, assumindo-se como agentes centrais na transformação das relações de interdependência que reproduzem a marginalização étnico-racial. Elias (1995, p. 48) enfatiza que nenhuma pessoa isolada é capaz de transgredir as leis autônomas da rede social à qual pertence, reforçando a ideia de que a emancipação coletiva é essencial para a superação das limitações impostas pelo processo civilizador.

Durante o período em que permanecem submetidas às pressões e aos padrões impostos pela sociedade, muitas pessoas negras ainda não desenvolvem plena consciência de seu valor intrínseco; contudo, à medida que se libertam dessas estruturas, avançam no autoconhecimento e consolidam a identidade negra, reconhecendo e valorizando seu passado, suas experiências e sua trajetória de vida.

O percurso de emancipação social e identitária é, todavia, heterogêneo: a possibilidade de romper barreiras e se libertar das condições impostas pelo processo civilizador depende tanto da configuração social em que o indivíduo está inserido quanto das experiências acumuladas ao longo da vida. Alguns conseguem construir identidades sólidas e resistir à condição de *outsider*, enquanto outros permanecem limitados pelas estruturas de opressão internalizadas.

Na sociedade brasileira, é notório que poucas pessoas negras se recusam a reconhecer sua negritude em decorrência da violência simbólica, do preconceito e da discriminação vivenciados desde a infância.

Ainda assim, as ações empreendidas no presente podem reverberar no futuro, consolidando transformações coletivas e históricas. As trajetórias de luta e resistência —

exemplificadas por figuras históricas como Zumbi dos Palmares e João Cândido — evidenciam que, mesmo diante da supressão de direitos e da marginalização social, persistir na construção da identidade e na reivindicação da equidade é fundamental para a consolidação de um projeto de emancipação da população negra no Brasil.

Elias (1995) observa, ainda, que os indivíduos socialmente subordinados buscam muitas vezes mimetizar os hábitos e valores dos grupos dominantes como estratégia de inserção social. No caso da população negra, tal prática evidencia a complexidade do processo de formação identitária: a negação da própria condição racial pode decorrer do sofrimento imposto por séculos de exclusão, violência simbólica e discriminação.

Crianças negras crescem aprendendo, muitas vezes, a repudiar aspectos de sua identidade, internalizando preconceitos que lhes foram socialmente transmitidos. Assim, a construção da identidade negra e a resistência à condição de *outsider* configuram-se como processos dinâmicos, contínuos e profundamente interligados às relações de poder e às estruturas históricas da sociedade brasileira.

Para se compreender alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este deseja satisfazer. A vida faz sentido ou não para as pessoas, dependendo da medida em que elas conseguem realizar tais aspirações. Desde os primeiros anos de vida, os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas e vão sendo definidas, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida [...]. É comum não se ter consciência do papel dominante e determinante destes desejos. (Elias, 1995 p. 13).

Tais experiências, trajetórias de vida, desejos e aspirações constituem-se como produtos inextricáveis da sociedade em que os indivíduos estão imersos, na qual a distinção entre estabelecidos e *outsiders* se apresenta de maneira nítida, delimitando espaços, papéis e oportunidades de participação social.

Os anseios pessoais revelam, em profundidade, não apenas a trajetória singular de cada sujeito, mas também os contextos, as práticas e os sentimentos que emergem das pressões estruturais que permeiam o convívio social. Submeter-se a uma condição de subalternidade, de exclusão ou de inferiorização representa, frequentemente, uma vivência marcada por humilhação para indivíduos dotados de direitos, talentos e capacidades excepcionais.

Permitir-se permanecer nessa posição, marcada pela dependência social e pela restrição de agência, implica o cerceamento da criatividade, da autonomia e da afirmação da identidade negra. Tal configuração estrutural não apenas limita o potencial individual, mas também compromete a possibilidade de constituição de projetos de vida significativos, restringindo o reconhecimento do valor próprio e a afirmação de pertencimento social.

Nesse contexto, torna-se evidente que a superação dessas condições exige estratégias de resistência conscientes e coletivas, capazes de tensionar as hierarquias impostas e de reconfigurar as relações de poder que estruturam a marginalização histórica da população negra. A luta pelo reconhecimento e pela autonomia não se reduz a um esforço individual; antes, configura-se como processo interdependente e contínuo, que articula memória, identidade e prática social em busca da equidade e da liberdade civilizacional.

A maior parte dos indivíduos submetidos a tais condições não reconhece que a busca pela ocupação de espaços historicamente negados pode, efetivamente, promover transformações nas relações desiguais socialmente instituídas. Todavia, a adoção de uma autoimagem crítica e consciente depende intrinsecamente da rede de interdependências tecida ao longo da vida, na qual experiências, vínculos e posicionamentos sociais se articulam.

A luta, nesse sentido, configura-se como expressão de orgulho e afirmação do próprio valor, constituindo-se em prática intrínseca àqueles que se reconhecem como sujeitos ativos e conscientes de sua condição social e étnico-racial.

O movimento social negro, por sua vez, tem sustentado e legitimado esta resistência coletiva, perpetuando a reivindicação por reconhecimento, equidade e justiça, conforme evidenciado em instâncias internacionais como a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Nesses espaços, a mobilização política e a articulação de agendas étnico-raciais tornam-se instrumentos cruciais para a afirmação da identidade negra e para a promoção de mudanças estruturais na sociedade.

Essa dinâmica evidencia que a resistência da população negra não se limita a ações individuais, mas se consolida em estratégias coletivas que atravessam gerações, constituindo-se como patrimônio político, cultural e social que reforça a capacidade de reconstrução das identidades e de ressignificação das relações sociais historicamente marcadas pela desigualdade e pela exclusão.

As lutas e as pressões internas dos movimentos sociais negros brasileiros por igualdade racial e fim do racismo, associadas à conjuntura internacional de luta contra o racismo, manifestada nessa conferência, fortaleceram, no Brasil, as discussões sobre a necessidade de implementação de ações afirmativas para os negros terem acesso preferencial ao ensino superior público (Santos, 2009, p. 112).

Destaca-se a identificação do outro a ser conquistado, correlato à conservação ou ao enriquecimento do próprio, de si mesmo. Isso acarreta uma série de racionalizações, de controle de dados, de tentativas para neutralizar o acaso e a incerteza. Já a tática ocorre dialeticamente por não acumular esse próprio:

então, nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso, deve jogar com o terreno que lhe é imposto, tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada de previsão e convocação própria (Certeau, 1996, p. 100).

As reivindicações e situações citadas acima tendem a diminuição das condições da pessoa negra as quais esteve submetida. *S03 Juarez Xavier* (2025) explana acerca de seu curso de pedagogia:

Cursei pedagogia parte em universidade privada e parte em pública. Fiz um chamado processo de transferência e então pude ingressar no curso de Pedagogia Na maioria das vezes ou melhor dizendo todas as vezes eu era abordado por perguntas tais como: Você é bolsista? quem paga a sua faculdade? falar que foi fácil um ano e meio na privada não foi, mas também não foi fácil na pública, visto que eu era o único negro da minha turma no curso, e a universidade pública também era dotada de racismo, infelizmente.

O processo civilizador, na dialética das relações entre brancos e negros na sociedade brasileira, imprime efeitos históricos e estruturais como a escravidão, o mito da democracia racial e as desigualdades socialmente instituídas, que remodelaram a configuração das relações sociais, situando a população negra em condição desprivilegiada dentro da dinâmica entre estabelecidos e *outsiders*. Tal contexto não apenas condiciona a psicogênese dos indivíduos negros, como também propicia o surgimento de novos comportamentos e adaptações frente aos eventos vivenciados, provocando transformações na sociogênese, uma vez que o processo civilizador se articula a partir da percepção crítica da pessoa negra sobre sua posição individual e coletiva.

Nesse cenário, o autocontrole surge como instrumento de ressignificação, permitindo que práticas e aprendizados impostos historicamente sejam questionados e, eventualmente, desaprendidos (Elias, 1994a).

O controle emocional manifesta-se quando os indivíduos negros se reconhecem e compreendem de maneira crítica a rede de interdependências em que estão inseridos, identificando as diferenças sociais e culturais e situando-se no convívio com outros indivíduos, com a natureza e consigo mesmos.

Essa interdependência entre sujeito e sociedade exerce influência decisiva sobre a construção das identidades — tanto a identidade-eu quanto a identidade — permitindo que o autocontrole se configure como mecanismo de fortalecimento do pertencimento social e da agência individual.

Eu cursei toda a minha pedagogia em instituição privada, trabalhava para pagar. na verdade, já dava aulas na educação infantil com o magistério

superior. Posso dizer que durante minha graduação fui branco para sobreviver. Me comportava como se nada me abalasse e até minha fisionomia eu queria mudar, as roupas eram iguais as da maioria mesmo que imitação (Entrevistado S02 Kabengele Munanga, 2025).

Cabe, portanto, à pessoa em posição desfavorecida assumir a responsabilidade de promover a libertação de si mesma e daqueles que a cercam, por meio da educação crítica e emancipatória, conforme preconizado por Freire (2011). Esta tarefa não pode ser delegada ao opressor, consciente ou inconscientemente, uma vez que a manutenção da condição privilegiada impede qualquer disposição voluntária de abrir mão de seus privilégios.

Dessa forma, ao refletirmos sobre a trajetória educacional das pessoas negras doutoras, torna-se possível vislumbrar caminhos distintos, nos quais a educação atua como instrumento de superação das emoções negativas provocadas pelos preconceitos sociais, promovendo o acesso irrestrito à escolarização e contribuindo para a construção de espaços de equidade, sem barreiras, discriminações ou limitações impostas pela desigualdade histórica. Em seguida, exploraremos como se delineou parte desse processo educacional no contexto da HV desses(as) supervisores(as).

6.1.3 O silenciamento educacional: as indiferenças frente à identidade negra

Analogamente ao processo civilizador delineado por Elias (1994a; 1994c), a educação se configura como um fenômeno resultante da intrincada relação de interdependência entre o social e o individual.

Se a civilização requer leis, pacificação dos povos, eliminação da barbárie, respeito e responsabilidade daqueles que detêm o poder, para que a educação contribua efetivamente na construção da identidade negra, faz-se necessária a implementação de normas, práticas igualitárias, erradicação de preconceitos e o reconhecimento das diferenças, bem como a responsabilidade daqueles que legislam e determinam políticas educacionais, permitindo que educadores exerçam seu papel com autonomia e autocontrole emocional, confrontando e modificando, sempre que possível, os efeitos do processo civilizador historicamente imposto à educação.

A assimilação do processo civilizador, conforme observado por Elias (1994a), não ocorre de maneira consciente; de modo análogo, a influência da educação na formação da identidade negra se dá, em muitos casos, de forma tácita.

Entretanto, é possível revisitar a trajetória de vida e ressignificar as tensões herdadas, ainda que estas sejam produtos do próprio processo civilizador – entendido como o conjunto de normas, regras e imposições historicamente internalizadas pela sociedade e pelos indivíduos.

Tal possibilidade decorre do exercício do autocontrole, que permite reinterpretar e recuperar de elementos do vivido, experiências passadas, ressignificando emoções e práticas incorporadas ao longo da vida (Elias, 1994a).

Assim como o processo civilizador se manifesta simultaneamente de forma individual e coletiva, a educação – concebida nesta investigação como uma configuração social, estruturada na interdependência entre sujeitos – apresenta papel decisivo no desenvolvimento do autocontrole e, conseqüentemente, na formação individual e coletiva dos indivíduos. Sua eficácia se potencializa quando direcionada à mediação social, seja de maneira democrática ou mesmo reprodutivista, moldando valores, normas e comportamentos (Elias, 1994c).

Esta configuração educacional permite aos sujeitos consolidarem sua estrutura psíquica e social, internalizando regras, costumes e valores sociais; contudo, tais estruturas são dinâmicas e suscetíveis a transformações promovidas pelo processo educativo, considerando que os indivíduos se constituem continuamente ao longo de sua trajetória de vida.

A estrutura de interdependência social é, portanto, determinante na formação do indivíduo, uma vez que as relações sociais se configuram, transformam e, por vezes, se dissolvem mediante conflitos, tensões e disputas de poder. O homem e a mulher civilizam-se progressivamente ao internalizar coerções sociais, que se refletem em suas identidades, tanto individuais quanto coletivas. Somos, assim, frutos do meio social, das relações que estabelecemos e do legado civilizatório construído historicamente por nossos antecessores, inseridos em uma teia de interdependência que perpassa a vida social.

A educação, enquanto mecanismo de socialização do conhecimento acumulado pela humanidade, exerce influência direta e recíproca sobre a sociogênese, promovendo transformações históricas e estruturais, e sobre a psicogênese, ao contribuir para a formação da personalidade por meio da socialização de saberes.

A configuração educacional assume, portanto, responsabilidade central na constituição do comportamento humano, auxiliando na construção de sujeitos conscientes e capazes de intervir na sociedade.

No caso de uma educação reprodutivista, por exemplo, esta se articula à rede de interdependência vivenciada pelos indivíduos, condicionando-os à internalização de valores, normas e práticas alinhadas aos interesses de determinados grupos, exercendo influência determinante sobre a formação do comportamento e da identidade de homens e mulheres na sociedade em que se vive.

Dessa forma, as relações de poder manifestam-se de maneira evidente dentro desta configuração, sobretudo quando se observa historicamente a presença de tensões, conflitos e mecanismos de exclusão que obstaculizam a mobilidade e o acesso da população negra aos espaços educacionais. Tais dinâmicas estruturais dificultam não apenas a ascensão acadêmica, mas também a consolidação da identidade negra no âmbito educacional, como ilustra a perplexidade relatada por *S01 Djamila Ribeiro* (2025):

o ingresso a uma universidade é sempre difícil para os negros, pois já vivemos numa condição inferior socialmente falando. mas para mim em especial foi mais difícil, pois ser o primeiro a quebrar o padrão familiar de digamos “ser CLT”, é difícil e por não compreenderem, não valorizam.

É como se a universidade, enquanto espaço do ensino superior, não estivesse concebida para a população historicamente menos favorecida, especialmente a maioria das pessoas negras, como evidencia *S01 Djamila Ribeiro* ao refletir sobre suas experiências nesse contexto educacional. Tal percepção denota a persistência de barreiras simbólicas e estruturais que circunscrevem o acesso e a permanência nos espaços acadêmicos, reforçando a desigualdade social e racial que atravessa o processo formativo.

Essa situação pode ser compreendida à luz das contribuições de Certeau (1994), para quem os indivíduos, mesmo em contextos de restrição e controle estrutural, mobilizam táticas cotidianas para subverter ou contornar as estratégias de poder impostas pelos estabelecidos. Nesse sentido, a população negra nos espaços universitários desenvolve práticas silenciosas de resistência, apropriando-se de formas criativas de participação e de aprendizado que lhes permitem avançar em sua trajetória acadêmica, apesar das limitações institucionais e sociais que lhes são historicamente impostas.

A reflexão sobre essas estratégias evidencia que a experiência da exclusão, longe de ser passiva, estimula um conjunto de ações que articulam criatividade, resiliência e consciência crítica, demonstrando que o exercício da educação superior, para as pessoas negras, não é apenas uma questão de acesso formal, mas de construção contínua de pertencimento e afirmação identitária frente às estruturas de poder que ainda delimitam o espaço social e acadêmico.

A universidade ainda hoje nos dias atuais é vista como algo muito superior para as pessoas negras, mesmo com a criação dos programas de incentivo a política de cotas, é como se a universidade não fosse para negros. Penso comigo se um dia isso será revertido, mas as vezes creio que não, que o Brasil nunca será dos negros e para os negros. O povo daqui ainda prefere ser colonizado (Entrevistado S09 Marielle Franco, 2025).

A busca da população negra pela ascensão social e educacional não se dá com o intuito de assumir os atributos ou os privilégios historicamente atribuídos à pessoa branca, mas, sim, para conquistar o reconhecimento como cidadã plena de direitos.

Trata-se de um processo de autorreconhecimento e de afirmação política, no qual o indivíduo se estabelece como referência, inspirando outros a perceberem sua própria condição e compreendendo que a transformação social é possível.

De acordo com *S10 Amailton Magno Azevedo (2025)* em que atuou junto a um Conselho municipal do(a) negro(a) onde várias pautas eram dedicadas a educação:

As pautas do conselho sempre estavam relacionadas a educação pois era sabido por todos que os negros da cidade eram uma grande porcentagem de evadidos, sustentadores da defasagem educacional e que possuíam as piores condições de acesso e permanência na educação.

Dessa forma, depreende-se que a educação carece de políticas, práticas e legislações que assegurem a possibilidade de construção identitária de cada sujeito, incidindo de maneira transformadora em suas trajetórias existenciais.

Todavia, à luz dos dados que orientaram a presente tese, constata-se que tanto o acesso quanto a permanência na educação têm se configurado, historicamente e ainda na contemporaneidade, como processos profundamente desiguais entre pessoas brancas e negras no contexto brasileiro.

Essencial à vida em sociedade, a educação, enquanto fenômeno social e individual, constitui uma das configurações mais relevantes para a transformação e o desenvolvimento humano e coletivo. Talvez por esse motivo, ela tenha sido frequentemente concebida como instância redentora dos dilemas sociais e das adversidades de ordem individual.

No âmbito de famílias pertencentes às camadas economicamente menos favorecidas, observa-se que a expectativa em torno da escolarização precoce dos filhos e filhas relaciona-se à possibilidade de que, uma vez formados, possam contribuir para a superação das dificuldades materiais que comprometem a dignidade humana, ao mesmo tempo em que ampliam as condições de acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade. As narrativas de vida de *S09 Marielle Franco (2025)*, *S07 Conceição Evaristo (2025)*, *S03 Juarez Xavier (2025)* *respectivamente* ilustram, de modo eloquente, tais processos e suas implicações:

Na minha vida sempre houve muita mudança, muita confusão, muita vontade. E em uma das minhas vontades, eu disse que um dia iria ingressar na universidade, sendo em um momento da vida de muita necessidade, minha mãe que acreditava no estudo. me disse você tem que fazer um estudo mais rápido para conseguir um emprego. me calei, fiz o curso rápido e depois trilhei o caminho que eu queria. Contando para você essas histórias, percebo que

minha vida é um misto de fatos, foi possível ver que em cada tempo as pessoas que estavam comigo pensavam de um jeito. Isso é história viva!

Mais do que as necessidades vividas na vida, a pior delas para mim era a ausência de estudos, via a dificuldade da minha família em manter-se família, eu queria outra coisa para minha vida, e por mais difícil que fosse ir para o caminho do estudo, eu sabia que ele poderia me salvar.

Havia uma oscilação dos pensamentos, na mesma hora que minha família queria resultados imediatos, um registro na carteira de trabalho (choro) minha família afirmava que todos deveriam ter estudo. Que o estudo ninguém tira de você. Costumava dizer isso para os meus alunos quando exercia a docência e hoje na supervisão repito aos alunos das escolas em que supervisiono, acho que o supervisor precisa ter esse contato.

Tal anseio e a convicção na possibilidade de transformação da realidade por meio da configuração educacional manifestam-se tanto no âmbito familiar das pessoas negras doutoras que vivenciaram sua infância no Brasil, quanto na trajetória do intelectual *S02 Kabengele Munanga* (2025), cuja HV também revela o mesmo impulso, reiteradamente cultivado e incentivado no seio de sua família. Nesse sentido, a educação adquire a condição de herança simbólica, transmitida não apenas como um legado de expectativas, mas como um capital cultural (Bourdieu, 1998) que, mesmo diante da escassez material, se converte em motor de resistência e em horizonte de emancipação.

Falar que foi fácil estudar, digo que não foi. A família pobre é sempre muito indecisa pois cada decisão depende do momento em que se vive. havia momentos em que todos deveriam estudar, todo mundo ia para a escola, mas havia outros momentos dentro do ano letivo que todos precisavam trabalhar. Não julgo, hoje até penso que esse foi o melhor caminho, pois valorizamos aquilo que nos é ofertado.

Sob essa perspectiva, a valorização da escolarização constitui-se como estratégia de sobrevivência e de projeção social, na medida em que possibilita o deslocamento das condições históricas de marginalização impostas à população negra. Elias (1994a) nos auxilia a compreender que tal processo não se efetiva apenas no plano individual, mas emerge de uma teia de interdependência, na qual a família, enquanto núcleo socializador, exerce papel fundamental na internalização de normas, valores e expectativas. Do mesmo modo, em Freire (2011), a educação é compreendida como prática de liberdade, por meio da qual os sujeitos se reconhecem como agentes históricos, capazes de intervir criticamente na realidade e ressignificar a sua existência.

Dessa forma, ao recuperar elementos, tanto as narrativas familiares das doutoras negras brasileiras, quanto a experiência de *S02 Kabengele Munanga*, evidencia-se que a educação, longe de se restringir a um percurso formal, assume o estatuto de prática cultural, de aposta

política e de projeto coletivo de vida, voltado à ruptura com estruturas sociais excludentes e à afirmação de uma identidade insurgente e transformadora.

A educação formal, como se depreende das narrativas, ocupa lugar de centralidade na vida das famílias, constituindo-se não apenas como um direito, mas como fundamento da própria existência social, cultural, política e econômica dos indivíduos.

Na trajetória de *SII Nilma Lino*, por exemplo, evidencia-se que sua mãe, cuja escolarização formal limitou-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA) conferia à educação um valor intrínseco, investindo nela como esperança de transformação. Esse traço não se restringe a um caso isolado, mas revela um padrão recorrente nas histórias de vida analisadas, em que a educação surge como caminho privilegiado de mobilidade social e de emancipação simbólica.

Considerando que a educação, enquanto prática social, não se dissocia das relações de interdependência que a constituem — perpassando dimensões históricas, culturais, políticas e econômicas —, torna-se imprescindível compreendê-la em seu percurso histórico, no contexto em que foi gradualmente edificada e consolidada no Brasil. A gênese da educação informal, como assinala a historiografia, remonta às práticas cotidianas em que crianças aprendiam por observação e imitação dos mais velhos, instaurando uma relação dialógica entre ensinar e aprender, na qual a transmissão de saberes só se realizava em articulação com o processo de apropriação do conhecimento pelo aprendiz.

Com a necessidade de garantir a preservação cultural e social dos saberes acumulados, instituiu-se a escola como espaço destinado à sistematização e à institucionalização do conhecimento, inaugurando, assim, a educação formal.

No contexto brasileiro, desde o período colonial, a escola esteve presente, mas foi no século XIX que ela se configurou como sistema de ensino, profundamente marcado pelo ideário liberal, que a compreendia como instância redentora da humanidade. Tal concepção, entretanto, foi tensionada ao longo do tempo por diferentes movimentos, reformas e disputas ideológicas.

A instituição escolar, originalmente destinada a uma elite privilegiada, expandiu-se paulatinamente até se consolidar como direito universal, transformando-se em uma configuração social indispensável para a coletividade.

A partir desse movimento, a educação escolar passou a ser regulada pelo Estado, que, por meio de leis e políticas públicas, buscou atender às demandas sociais, ainda que de forma desigual. Assim, a escola se converteu não apenas em necessidade objetiva, mas em aspiração subjetiva das diversas classes sociais, funcionando como promessa de ascensão social e como estratégia de competitividade entre nações.

No entanto, no Brasil, como em outros países marcados por profundas desigualdades estruturais, o acesso à escola e a permanência nela foram historicamente atravessados por processos de exclusão, discriminação e atendimento diferenciado.

A inserção na instituição escolar representa, para muitas crianças, um marco inaugural de sua trajetória social, mesmo antes de compreenderem plenamente a importância desse espaço para a vida individual e para a coletividade.

Esse momento, revestido de expectativa e simbolismo, também se fez presente na vida de supervisores(as) de ensino negros(as) da rede estadual paulista que, em sua infância, sonhavam com o ingresso escolar e que, mais tarde, alcançaram o título de doutoras, materializando o desejo ancestral de reconhecimento e de superação das barreiras impostas pela desigualdade histórica.

As minhas lembranças de criança são sempre muito lindas, em relação ao meu querer ser, sempre quis ser princesa, pois eu não era. Não sei como isso surgiu na minha cabeça, mas eu sabia que a escola poderia me levar a outros lugares ainda na educação infantil. talvez possa ser devido a dificuldade que era estar na escola (Entrevistado S05 Silvio Almeida, 2025).

Estar na escola era bom primeiro porque eu poderia comer coisas que não tinha em casa. A nossa casa tinha o básico do básico, para não morrermos de fome, a escola tinha a vontade. Com o passar do tempo, vi que a escola era mais do que os inúmeros pratos que eu comia, então eu quis ficar lá, para poder comer inúmeros pratos em minha casa. (Entrevistado S02 Juarez Xavier, 2025).

Por tais razões e por tantas outras inscritas no cerne da realidade brasileira, justifica-se a mobilização de inúmeros movimentos sociais que, ao longo das últimas décadas, têm se empenhado em denunciar o racismo estrutural e reivindicar o reconhecimento da população negra como sujeito de direitos.

Nesse percurso, observa-se também a ação do Estado, que em determinados momentos procurou responder a tais demandas, como se evidencia na criação da Secretaria Nacional de Combate ao Racismo e na promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inserção da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

Embora, muitas vezes, tais iniciativas se imponham pela força da lei, elas cumprem função primordial: despertar o respeito à alteridade e criar possibilidades de autorreconhecimento, encontro e reencontro das populações negras consigo mesmas e com sua própria história. Ainda que permeado de tensões e obstáculos, esse processo é imprescindível e possível.

Nesse sentido, Freire (2001, p. 123) assevera que “não se pode aceitar a neutralidade da educação em face da história”. A experiência histórica — seja individual, coletiva ou nacional — precisa ser lembrada, narrada e valorizada como fundamento da identidade social. A omissão ou a neutralização da história, em especial das vozes silenciadas, converte-se em um instrumento de perpetuação das desigualdades.

A importância das políticas públicas educacionais, portanto, reside em seu papel de subsidiar práticas pedagógicas que orientem o processo educativo em direção à igualdade, à solidariedade e ao respeito à diversidade. Desta forma, a educação não se limita a transmitir conteúdos, mas constitui um espaço de construção de identidades, onde cada sujeito pode se afirmar e se reconhecer em diálogo com a coletividade.

Contudo, constata-se que, apesar dos avanços normativos, a educação brasileira ainda carece de transformações estruturais que superem a fragmentação e o formalismo, instaurando uma abordagem efetivamente universal e plural.

A esse respeito, Santos (2007) adverte para a necessidade de superar a “sociologia das ausências” — isto é, a produção de invisibilidade das experiências e saberes de grupos subalternizados — e avançar para uma “sociologia das emergências”, capaz de reconhecer e legitimar epistemologias outras, forjadas a partir das margens. No mesmo sentido, Gomes (2002) destaca que o reconhecimento da identidade negra no campo educacional é um processo de luta política e pedagógica, que rompe com a lógica da homogeneização e afirma o valor das diferenças como constitutivas do tecido social.

É nesse ponto que as reflexões de Certeau (1994) oferecem uma chave analítica profícua. Para o autor, os sujeitos, mesmo em contextos marcados pela dominação e pela imposição de estratégias hegemônicas, reinventam cotidianamente os espaços de opressão, elaborando táticas de resistência que ressignificam práticas sociais. Transpondo essa leitura para o campo educacional, percebe-se que as populações negras, ainda que historicamente marginalizadas, desenvolvem maneiras inventivas de habitar a escola e a universidade, transformando espaços de exclusão em arenas de afirmação identitária e política.

Trata-se de micro-resistências, muitas vezes invisíveis, mas que constituem uma pedagogia insurgente capaz de subverter, no dia a dia, a rigidez das estruturas excludentes. Assim, a consolidação de políticas públicas comprometidas com a equidade racial na educação deve ser compreendida como parte de um projeto emancipatório mais amplo, que visa não apenas a inclusão formal, mas a transformação substantiva das relações sociais. É considerado um movimento que desafia a hierarquia histórica entre saberes, identidades e culturas, e que

aponta para uma educação democrática, plural e efetivamente comprometida com a dignidade humana.

Acredito que a escola pública e a universidade são responsáveis por subsidiar o caminhar da vida da população, principalmente da população negra, que por meio dessas instituições alicerçam a sua vida e como escudo se protegem dos perigos sociais, o maior deles, o racismo (Entrevistado S08 Milton Santos, 2025).

Observa-se que tanto as políticas quanto as legislações educacionais historicamente têm negligenciado a incorporação de elementos que contribuam para a construção da identidade negra. Entre as décadas de 1960 e 1990, período em que a maioria das pessoas negras doutoras incluídas nesta pesquisa cursava a educação básica e/ou superior, foram promulgadas três versões distintas da LDBEN. Destacam-se: a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelecia apenas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, enquanto o ensino superior era regulamentado pela Lei nº 5.550, de 28 de novembro de 1968; e, posteriormente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDBEN de 1961 estabelecia, entre suas finalidades centrais, a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, a formação para a cidadania e a preparação para o exercício da vida produtiva e social. No entanto, tais diretrizes permaneceram distantes da realidade da população negra, cuja trajetória histórica, cultural e social permanecia marginalizada no sistema educacional brasileiro.

Embora o arcabouço legal pregasse a liberdade e a solidariedade como princípios norteadores, na prática, as políticas educativas falharam em reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, reproduzindo uma educação homogênea, centrada em perspectivas eurocêntricas e excludentes.

O ensino formal, ao não contemplar o conhecimento histórico, cultural e social da população negra, restringiu a possibilidade de construção de uma identidade sólida e afirmativa para esses indivíduos. Esta lacuna evidencia a necessidade de políticas públicas e de legislações educativas que não apenas contemplem formalmente a igualdade, mas que efetivamente promovam a inclusão de narrativas e saberes que contribuam para a legitimação e valorização da experiência e da identidade negra no contexto escolar.

Não obstante, torna-se evidente que a construção de uma educação emancipatória e transformadora exige não apenas a criação de normas e leis, mas também a implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a diversidade cultural e a equidade étnico-racial. Somente assim a escola poderá cumprir seu papel de espaço de formação integral,

promovendo o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento da identidade negra ao longo de toda a trajetória educativa.

A educação nacional, conforme preconizado pelo Artigo 1º da LDBEN original, Lei nº 4.024/61, pautava-se nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidades, entre outras:

- a) **compreensão dos direitos e deveres** da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) **o respeito à dignidade** e às liberdades fundamentais do homem; [...]
- c) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; [...]
- g) **a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo** de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a **quaisquer preconceitos de classe ou de raça** (Grifos nossos) (Brasil, 1961),

Ainda segundo a legislação vigente à época, os Artigos 2º e 3º da Lei nº 4.024/61 concebiam a educação como um direito universal, assegurado pelo Estado mediante a garantia de igualdade de oportunidades. Contudo, na prática, tal universalidade apresentava lacunas, uma vez que o Estado e os responsáveis pelas crianças em idade escolar poderiam eximir-se de suas obrigações, especialmente diante da insuficiência de vagas nas instituições de ensino ou do encerramento das matrículas. Tal realidade resultava em uma significativa parcela de crianças privadas do acesso à educação formal.

Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, estabeleceu-se, no Artigo 1º, que o ensino de 1º e 2º graus teria como objetivo central “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

A redemocratização brasileira, ocorrida após o período ditatorial, resultou na Constituição Federal de 1988, reconhecida como a “Constituição Cidadã”, que, em seu Artigo 206, inciso I, assegura “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, promovendo a inclusão daqueles historicamente excluídos do direito à educação. Conforme aponta Vieira (2006) e evidencia a análise das três LDBEN mencionadas, esta Carta Magna representa o maior avanço no reconhecimento do direito à educação, atribuindo responsabilidades tanto ao Estado quanto à família.

Dessa matriz constitucional emerge a Lei nº 9.394/96, atualmente reguladora da educação nacional, que em seu Artigo 1º define a educação como abrangendo “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas

instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, estabelecendo que a educação escolar deve vincular-se à prática social e ao mundo do trabalho.

No que concerne aos princípios e fins da educação nacional, o Artigo 2º da referida lei dispõe que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ademais, o Artigo 3º prevê que o ensino deve ser ministrado com base em princípios como “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Pode-se observar, portanto, que o ordenamento jurídico brasileiro apresenta um arcabouço normativo robusto no que tange à educação. Todavia, sua efetividade enquanto direito social depende da forma como esse direito alcança, permanece e impacta a população, especialmente a população negra, influenciando diretamente a construção de sua identidade.

Na prática, a escola brasileira, em sua configuração histórica celetista, revela-se frequentemente excludente e classista, atendendo primordialmente aos interesses de determinadas classes sociais e negligenciando as diferenças étnicas, de gênero e socioeconômicas.

A instituição escolar, portanto, mantém-se homogênea em sua estrutura, operando como se não existissem desigualdades sociais no país. Conforme ressalta Freire (2005, p. 53), sem educação não há transformação. Nesse sentido, cabe à ação histórica do movimento social negro desafiar o silêncio institucional frente às questões étnico-raciais, como enfatiza *S06 Silvio Almeida* (2025):

A escola é muito importante para que possamos ter cidadania, mas também acredito que conselhos e movimentos negros são de extrema importância para que a consciência sobre o que vem a ser negro no Brasil possa ser dita e compreendida. Ainda vejo a escola como um órgão que inebria essa questão.

No âmbito da configuração educacional, diversos estudos têm evidenciado a discrepância entre os dispositivos assegurados constitucionalmente e as práticas efetivamente vivenciadas no cotidiano escolar.

Observa-se, com frequência, o descompromisso institucional no atendimento às populações negras, abarcando crianças, adolescentes, jovens e adultos, cuja experiência educacional é permeada por negligências, desigualdades de tratamento e ausência de acolhimento.

No espaço escolar, em particular, tais sujeitos tornam-se, não raras vezes, os mais esquecidos, alvo de processos discriminatórios que se manifestam tanto de forma simbólica quanto material, por meio de agressões verbais, humilhações e até mesmo violências físicas. Esses episódios, reiterados no tecido escolar, corroboram a persistência de práticas que silenciam e invisibilizam a identidade e a cultura negra, distanciando-se dos princípios constitucionais de igualdade e dignidade humana.

É nesse contexto que *S06 Silvio Almeida* (2025) prossegue em sua reflexão, trazendo à tona a urgência de enfrentar tais iniquidades, ao enfatizar a centralidade da luta do movimento social negro para que a educação transcenda a neutralidade aparente e se constitua como espaço de emancipação, reconhecimento e efetiva inclusão.

A gente não pode ficar falando, mas até hoje percebo o quanto a escola é excludente com as crianças e jovens negros. Por exemplo, tenho uma escola de ciclo I em que estou na supervisão há dois anos e a escola tem quatro crianças negras. Essas crianças sofrem muitos preconceitos no interior da escola. Já tivemos muitas mediações e também casos judiciais e tal racismo só foi silenciado com a justiça no meio, as mediações, as conversas, e orientações para a família e discentes pareciam não fazer efeito. A escola precisa refletir sobre o negro em seu contexto e parar de comemorar Monteiro Lobato como se as histórias fossem maravilhosas para a comunidade negra.

A problemática em pauta não pode restringir-se unicamente ao debate de ordem constitucional. Torna-se imprescindível recordar que o papel do educador é nuclear nesse processo, conforme ressalta Freire (1996), ao advertir que “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”.

Assim, depreende-se que o docente assume posição de protagonismo, sendo-lhe atribuída a responsabilidade de assegurar, mediante sua práxis pedagógica, o trato democrático e inclusivo às múltiplas identidades que os educandos portam ou desejam consolidar ao longo de suas trajetórias sociais.

Cabe-lhe, portanto, contribuir para a edificação e fortalecimento dessas identidades, motivado pelo c ético-político que emerge diante de práticas e manifestações preconceituosas, ainda recorrentes nos espaços educativos e dirigidas, sobretudo, a comunidades e grupos historicamente marginalizados.

Esse inquietamento, característico de educadores comprometidos com a transformação social, sinaliza para a urgência de um novo pacto ético-pedagógico: despertar nos educandos o respeito por si próprios e pelo outro, capacitando-os, à luz do pensamento freireano, a tornarem-se sujeitos ativos de intervenção no mundo. Como observa o autor, “não posso ser professor

sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente” (Freire, 1996).

Tal compromisso, ancorado em uma dimensão político-pedagógica, reverbera também nas narrativas de vida de supervisores(as) negros(as) de ensino da rede estadual paulista, cujas experiências evidenciam a centralidade do educador como mediador na construção de identidades e no reconhecimento da alteridade.

Eu sei que carrego uma certa importância para as pessoas negras na escola. Quando chego em algumas escolas, as crianças principalmente me perguntam se eu sou o chefe da escola, se eu mando em tudo e um fato que me chamou a atenção foi em uma escola da diretoria sul de São Paulo; uma escola muito carente, maioria com pais advindos do sistema prisional e ali pude ver o quanto eu significo, pois ouvi a seguinte frase: Olha supervisor minha mãe disse para eu estudar bastante para ser doutor igual ao senhor, não é para eu ir pra cadeia não, por que eu sou preto. (Entrevistado S06 Silvio Almeida, 2025).

Acredito que nós negros devemos nos unir para que possa haver uma mudança real, mas em nossa sociedade o próprio negro enxerga o outro negro como incapaz em todas as áreas. Então tal fator ainda é extremamente relevante para que se possa falar em democratização racial, para que se possa falar em igualdade educacional (Entrevistado S11 Nilma Lino, 2025).

Tal dimensão que abrange a inquietude revela-se por meio de uma prática docente que se enraíza na própria concepção de vida, de mundo, de educação, de estudante, de humanidade, de gênero, de cultura e de sociedade que cada educador carrega consigo. Toda ação pedagógica desenvolvida no interior do espaço escolar encontra-se, de modo inevitável, impregnada da experiência social que o docente vivencia para além dos muros da instituição, uma vez que este não pode abstrair-se dos novos e complexos cenários sociais, políticos e culturais que o interpelam, assim como interpelam seus educandos, influenciando diretamente o cotidiano e os desdobramentos do processo educativo.

Nessa perspectiva, educadores críticos reconhecem sua *práxis* pedagógica como um ato político que busca, de maneira consciente, contribuir para a transformação da realidade social. É a partir de uma postura crítica que a educação se propõe a compreender e analisar as relações de poder, as desigualdades sociais, a diversidade cultural e os conflitos de classe, de modo a problematizar, difundir e reconstruir conhecimentos em diálogo com os estudantes.

Por intermédio de uma pedagogia problematizadora e libertadora, o educador crítico, à semelhança do pensamento freireano, concebe a educação como instrumento de luta e de emancipação, colocado a serviço da reinvenção da ordem social vigente. Para que tal propositura se concretize, faz-se necessário instaurar práticas pedagógicas transformadoras que reconheçam, respeitem e valorizem a diversidade de crianças, jovens e adultos que adentram a

escola, depositando nela suas esperanças e expectativas de transformação de suas condições existenciais.

Se há, portanto, possibilidade de ruptura com o processo civilizatório excludente que historicamente se consolidou na sociedade brasileira, esta necessariamente passa pela educação, razão pela qual tanto se deposita nela. Contudo, como pondera Freire (2005, p. 53), “é bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá”. Assim, compreende-se a centralidade da educação como direito universal e como dever do Estado e da família, dimensão esta reiterada nas legislações educacionais brasileiras já mencionadas.

É inegável que a educação constitui um bem coletivo, razão pela qual as famílias almejam o acesso escolar como um direito inalienável. Todavia, diante das múltiplas adversidades que atravessam a experiência da população negra no Brasil, tal acesso, muitas vezes, se materializa de maneira desigual em comparação ao da população branca.

Acrescem-se, ainda, os obstáculos que se manifestam sob a forma de fome, dificuldades de mobilidade e deslocamento, baixos salários docentes, carência de infraestrutura escolar, ausência de perspectivas educacionais e, sobretudo, as barreiras que comprometem a permanência da população negra em decorrência de atendimentos diferenciados ou discriminatórios.

Por meio de práticas docentes mediadoras, críticas e problematizadoras, os educadores podem assumir papel fundamental na construção identitária, ampliando o repertório cultural da pessoa negra, valorizando sua história, cultura, tradições e identidade, e proporcionando saberes, atitudes e competências que impulsionem sua inclusão social e emancipação. Essas práticas, inspiradas na concepção freireana, visam conduzir os educandos à condição de autores e protagonistas de sua própria história.

A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela (Freire, 2003a, p. 27-28).

Para tanto, impõe-se a necessidade de instaurar um diálogo autêntico entre educador e educando, um vínculo de proximidade que se traduza em relação prazerosa e amistosa. Nesse processo de reconhecimento mútuo, em que os docentes passam a conhecer verdadeiramente aqueles que contribuem para formar, torna-se viável desenvolver uma prática pedagógica mais humanizada, prazerosa e significativa. Nesse horizonte, revela-se que uma das funções

primordiais do ofício docente consiste, antes de tudo, em compreender a educação como ato político, comprometido com a construção de sujeitos críticos e emancipados.

Tal compreensão implica, ainda, conquistar aliados conscientes e autônomos para a defesa de projetos coletivos e individuais que expressem, com lucidez, aquilo que deve ser recusado e aquilo que precisa ser afirmado, a fim de edificar uma sociedade sustentada por relações de interdependência mais justas e humanas.

Freire (1983) ressalta que o processo educativo precisa voltar-se para o cotidiano concreto do educando, de modo a reinventar, recriar e transformar a realidade, atribuindo à educação papel central na luta pela transformação social e pela inserção cidadã. Esse processo pedagógico, quando conduzido de forma crítica e política, pode converter-se em instrumento efetivo de superação das desigualdades históricas engendradas pelas relações sociais assimétricas.

Nesse sentido, o educando, quando tratado a partir do reconhecimento de sua realidade sociocultural, é chamado a assumir posição de protagonista no processo de transformação. Como espaço de socialização de experiências do passado e do presente, a escola deve favorecer o encontro dos sujeitos com suas próprias histórias, auxiliando negros(as), brancos, indígenas e amarelos a construir o autocontrole de suas emoções e a consolidação de sua identidade.

Essa concepção de educação estrutura-se como um empreendimento coletivo e intencional, no qual os sujeitos nela envolvidos organizam práticas e ações que se erguem como trabalho político. Assim, a instituição escolar é convocada a colocar-se a serviço da transformação social, comprometida com o reconhecimento das diferenças e com a dignidade humana.

Contudo, não há efetivação plenamente, uma vez que a população negra, recorrentemente, é privada desse respaldo educacional. O processo civilizatório, em sua face de imposição e exclusão, manifesta-se no âmbito escolar quando se negligencia uma educação que reconheça, valorize e integre as diferenças.

Se entendermos a educação como um processo de formação transformadora e humanizadora, poderemos igualmente compreender que a tríade fundamental do autocontrole — o domínio sobre a natureza, sobre as relações sociais e sobre si mesmo — encontra no processo educativo o espaço de sua construção. Por meio dele, os sujeitos são conduzidos a conhecer-se, e, nesse movimento, a conhecer o outro e a intervir no mundo de modo crítico, ativo e criativo.

Cada vez mais sentíamos, de um lado, a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro,

de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico (Freire, 2003a, p. 66).

O autoconhecimento, aliado à compreensão do outro e do mundo, constitui-se como elemento essencial para a intervenção crítica nos rumos traçados pelo processo civilizatório, que, não raramente, impõe direções e condicionamentos às trajetórias individuais, sobretudo quando o acesso à educação é negado.

A ausência desse conhecimento de si mesmo compromete a capacidade de desenvolver criticidade e criatividade, dificultando, assim, a possibilidade de transformar a realidade e de confrontar os comportamentos inaceitáveis que permeiam as relações de interdependência social.

Elias (2008, p. 119) enfatiza que “o processo de aprendizagem individual atua por meio de acumulação mnésica de experiências, de modo que podemos, mais tarde, recorrer a estas para que nos ajudem a diagnosticar e prognosticar qualquer nova situação”. A aprendizagem, portanto, deve ser compreendida como um movimento contínuo de apropriação da experiência que subsidia novas práticas e modos de intervenção no mundo.

Destarte, a educação, concebida como ato político, demanda a participação ativa de educadores e educandos, atravessados por suas histórias, interesses e experiências, e orientados pela necessidade de intervir como sujeitos sociais. Trata-se de um processo eminentemente dialético, no qual o que seremos no porvir depende, em grande medida, daquilo que aprendemos e experienciamos no presente, repercutindo diretamente nas formas de interdependência que se estabelecem entre indivíduos, sociedade e história.

Democratizar a educação, portanto, implica problematizar as diferenças, enfrentar as manifestações preconceituosas e desvelar as discriminações de natureza social e racial que se perpetuam no espaço escolar.

Todavia, observa-se que, assim como nas esferas jurídicas e políticas, as práticas educativas escolares e acadêmicas, que poderiam ter contribuído significativamente para a construção da identidade negra, revelaram-se, em muitos casos, como instâncias de silenciamento. Este silenciamento institucional ressoou também nas narrativas coletadas durante as entrevistas, nas quais, apesar da emoção e entusiasmo ao relatar suas trajetórias de vida, a maioria das pessoas entrevistadas deixou de evidenciar a influência da experiência educacional na constituição de sua identidade.

As tensões, dores e memórias advindas desse percurso educacional emergiam, em grande parte, apenas mediante o estímulo da entrevistadora, revelando a complexidade de um processo marcado pela invisibilização.

Um exemplo elucidativo é trazido por *S08 Milton Santos* (2025), que recorda ter estudado juntamente com seus dois irmãos. Sempre que estes infringiam regras disciplinares, ele igualmente era responsabilizado, não apenas por sua condição de irmão, mas também, possivelmente, por sua identidade racial. Dessa forma, os três eram sistematicamente rotulados como “bagunceiros” e “indisciplinados”, evidenciando o entrelaçamento das práticas discriminatórias com os mecanismos de controle escolar.

Parte da minha infância, parte mesmo, eu e meus irmãos fomos os sacis da turma, isso remetido a bagunça. nossa cabeça era sempre raspada, logo que raspava nossa cabeça tínhamos vergonha e íamos com uma touca na cabeça, o que a meu ver hoje piorava a situação. (risos) A gente dá risada hoje mas na época era muito triste. mesmo que a bagunça não era vinda da gente nós éramos os três pretos sacis! lembro do tom da professora falando "Nossa, esses três pretos sacis merecem castigo, viu!" Todos riam, menos os sacis. (Entrevistado S08 Milton Santos, 2025).

A narrativa de *S03 Juarez Xavier*, por sua vez, rememora as tensões vivenciadas no âmbito da configuração educacional, espaço no qual se deu sua primeira experiência de discriminação racial. Residindo no bairro de classe média alta, em São Paulo — frequentou uma instituição escolar marcada pela reduzida presença de estudantes negros, condição que o situava como o único representante dessa identidade racial em sua turma. Em seu relato, ele afirma:

Eu já vivia o racismo ao me ser negado o direito de estar no elevador social, mas o pior de tudo era ser criança e ser taxado como o pretinho e o encardido na escola. Não dava para compreender de onde vinha tanta maldade em crianças assim como eu. Hoje sei que a maldade é intrínseca ao ser humano e que a família é que dá a base para as vivências dos filhos. (Entrevistado S03 Juarez Xavier, 2025).

Os(as) supervisores(as) de ensino negros(as), ao discorrerem sobre a configuração educacional, evocam em suas narrativas experiências, episódios de tensão e emoções que permearam seus trajetos escolares e acadêmicos. Entretanto, enfatizam que tais vivências não foram capazes de produzir marcas expressivas ou transformações significativas em sua constituição identitária.

Essa ausência de impacto revela, de maneira sutil, um processo de silenciamento estrutural, no qual a escola, em vez de afirmar positivamente a presença negra, reproduziu práticas excludentes e omissas. Desse modo, evidencia-se que a configuração educacional, em

muitos casos, deixou de cumprir sua função de espaço de reconhecimento e de valorização da diversidade, reforçando o apagamento histórico das contribuições e subjetividades negras no âmbito da formação acadêmica.

Para mim a escola por mais que propague a educação antirracista, exclui de modo doloroso os alunos e isso tem implicância em todos os segmentos da escola. não podemos afirmar que tal preconceito vem da gestão ou professores, pois o preconceito está embutido até nos alunos e demais funcionários. Então a educação antirracista tem que fazer parte da universidade, tem que estar desde a educação infantil para que aos poucos possamos mudar o povo brasileiro que em quinhentos e tra-lá-lá de anos ainda não saiu do colonialismo (Entrevistado S09 Marielle Franco, 2025).

Durante a graduação eu não tive nenhum professor negro. Na minha turma éramos em 3 negros, e eu achava que tinha bastante, pois nunca tivemos na graduação professores negros. A turma não discutia nada e sempre o meu grupo era com os outros negros e uma menina que tinha paralisia em uma das pernas e em uma das mãos. Era nítido, mas ninguém falava. (Entrevistado S05 Débora Jeffrey, 2025).

A única coisa que eu ouvi no meu percurso educativo sobre os negros era que os negros eram escravos e ponto final. Acho que atualmente a situação se encontra menos pior, pois agora conhecemos pessoas que tratam do assunto, há uma vasta literatura, só falta a decência da população. (Entrevistado S03 Juarez Xavier, 2025).

Causa profunda impressão a recorrência que se evidencia nas narrativas referentes à configuração educacional examinadas nesta pesquisa. Após *S05 Debora Jeffrey*, de forma entusiasmada, as experiências e emoções que contribuíram para o delineamento de sua identidade negra, questionamo-la a respeito da dimensão educacional, temática que não havia emergido espontaneamente em seu depoimento. Sua resposta, entretanto, apresenta-se de modo enfático e revelador: o espaço escolar, embora tenha sido parte constitutiva de sua trajetória, não lhe ofereceu elementos significativos para o processo de autorreconhecimento e afirmação identitária.

Ali na escola eu era só mais uma, uma menina negra, de cabelo crespo, quase sem cabelo. Isso na época me matava! Eu tinha vontade de colocar uma blusa na minha cabeça, para fingir que meus cabelos eram longos. Na escola mesmo eu me esforçando e sabendo que eu era uma boa aluna, aos olhos dos brancos eu não era. Eu era somente eu, uma menina negra, sem cabelo suficiente, e com as pernas acinzentadas, motivo pelo qual as crianças falavam para a professora que eu tinha perna de lousa. (Entrevistado S05 Debora Jeffrey, 2025).

Essa ausência discursiva evidencia, de forma contundente, o silenciamento estrutural da instituição escolar diante das questões étnico-raciais. A escola, em vez de constituir-se como locus de valorização das diferenças, operou como instância homogeneizadora, esvaziando a

pluralidade cultural e relegando ao invisível a contribuição histórica, social e intelectual da população negra.

Esse apagamento, que perpassa não apenas a experiência de *S05 Débora Jeffrey*, mas também a de outros sujeitos entrevistados, confirma que o currículo e a prática pedagógica se consolidaram como instrumentos de reprodução de desigualdades, sustentando a lógica excludente de uma educação que, historicamente, se distanciou da realidade de seus educandos.

Sob tal perspectiva, torna-se evidente que o processo de escolarização, embora formalmente acessível, mostrou-se incapaz de constituir-se em espaço de emancipação para sujeitos negros, produzindo antes tensões, silenciamentos e lacunas na construção de suas trajetórias identitárias.

A escola era necessária, eu sabia, mas era ruim demais. Só de pensar em ir para a escola, dava vontade de ficar doente. Muita zoação, e eu odiava as datas comemorativas tipo Lei Áurea, folclore, porque lá vinham os apelidos para mim, saci, zumbi dentre outros. E o mais triste é que ninguém fazia nada e ainda hoje vejo que ninguém faz e quando alguém quer fazer, lá vem o discurso falando que estamos utilizando da nossa cor para se sobressair. E por acaso alguém se sobressai sofrendo? (Entrevistado S08 Milton Santos, 2025).

As narrativas das pessoas negras doutoras entrevistadas nesta pesquisa permitem vislumbrar, de modo contundente, os limites concretos e os avanços parciais advindos da implementação da Lei nº 10.639/2003. Suas histórias de vida, marcadas por silenciamentos, discriminações e resistências, revelam que a efetividade da legislação encontra barreiras estruturais, tanto na dimensão pedagógica quanto na esfera política e institucional.

Pelo que vejo no grupo da supervisão que trabalho ninguém quer dar as orientações técnicas a respeito de educação antirracista, talvez por desconhecerem, talvez por serem. Parece um jogo de empurra-empurra, ninguém quer. E quando aparecem situações de racismo denunciadas, é triste dizer, mas há falas do tipo: lá vem o mimizento; ah..não dá para acalmar todo mundo rapidinho? como se o episódio não doesse em alguém (Entrevistado S02 Kabengele Munanga, 2025).

Muitos depoimentos evidenciam que, embora a lei tenha instituído um marco normativo de grande relevância, sua execução prática permanece frágil, frequentemente condicionada à iniciativa isolada de alguns educadores comprometidos com uma pedagogia crítica. Assim, verifica-se que, em inúmeros espaços escolares, a História e Cultura Afro-Brasileira ainda são tratadas de modo periférico, pontual e folclorizado, em vez de incorporadas de forma transversal e estruturante ao currículo.

Percebo que a legislação existe, mas me parece que a escola não está preparada, porque os brasileiros não estão. É preciso entender de onde viemos, quem somos nós e repetir do campo das nossas ideias que fazemos parte do

topo da pirâmide. Somos colonizados, ou melhor fomos colonizados, hoje não mais (Entrevistado S01 Djamila Ribeiro, 2025).

Por outro lado, as mesmas narrativas também deixam entrever avanços significativos: em determinados contextos, a aplicação da lei possibilitou a ressignificação da identidade negra, sobretudo para estudantes que, pela primeira vez, puderam reconhecer-se positivamente nos conteúdos escolares. Tal experiência rompe com a lógica do apagamento e permite que a escola cumpra sua função de espaço de memória e reconhecimento, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos e protagonistas de sua própria história.

Quando a lei começa a ser falada nas escolas, percebo um certo empoderamento dos alunos negros e mesmo dos professores negros. É uma forma de tentar mostrar que o negro existe em nosso país, que o negro é cultura e um sujeito de direitos, que ele não vive mais na senzala (Entrevistado S04 Abdias Nascimento, 2025).

A Lei nº 10.639/2003 foi importante sim para a educação. É uma forma de mostrar a importância do povo negro vinculado a educação, mas como toda lei, tem suas falhas e se tratando de Brasil, a falha está na cabeça do povo que ainda tem o negro como escravo. A mudança vem aos poucos, talvez legislar e lutar sejam o caminho. (Entrevistado S08 Milton Santos, 2025).

Esses relatos demonstram, portanto, que a Lei nº 10.639/2003 opera como um campo de disputas simbólicas e políticas: de um lado, enfrenta resistências oriundas de uma tradição educacional marcada pelo eurocentrismo; de outro, abre possibilidades de transformação pedagógica e emancipatória, ainda que de forma desigual e incompleta. A efetividade dessa legislação depende, em última instância, da disposição coletiva de professores, gestores e formuladores de políticas em transformar a escola em espaço de pluralidade, justiça e reconhecimento.

Nesse sentido, as vivências dos supervisores(as) de ensino negros(as) constituem testemunhos históricos de que a lei, embora tardia e insuficiente em sua aplicação, não é irrelevante: ela representa a possibilidade de interromper séculos de silenciamento e inaugurar uma nova narrativa educacional, pautada pela diversidade e pela equidade.

Me sinto uma pessoa viva hoje, independente daquilo que os outros dizem. É claro que não quero ser chamado de macaco, asfalto, ou coisa do tipo, mas se eu for, eu sei que sou gente, que tenho valores, profissão e acima de tudo sou um cidadão. Conseguirei diante das contendas dar voz. (Entrevistado S07 Conceição Evaristo, 2025).

A partir das narrativas analisadas, torna-se evidente que a configuração educacional brasileira, historicamente, não se mostrou – e, em certa medida, ainda não se mostra –

plenamente apta a contribuir de forma satisfatória para o processo de construção da identidade negra.

Não obstante, é inegável reconhecer que esse espaço, muitas vezes concebido pelas pessoas como possibilidade de melhoria de suas condições sociais, também se constituiu em ambiente de aprendizagens significativas, a partir das quais os sujeitos puderam elaborar compreensões acerca de si, da vida em sociedade e de múltiplas dimensões da existência.

A edificação dessa identidade encontra, contudo, sua força primordial no grupo de pertencimento, que se desdobra desde a socialização familiar até a inserção em movimentos sociais e na vida profissional, atravessando experiências de militância política. Esse percurso, inevitavelmente permeado por tensões, conflitos e momentos de conciliação, revela que a construção identitária se estabelece em um campo de disputas simbólicas, marcado tanto por resistências quanto por estratégias de afirmação.

Cumprе salientar que, a partir de suas trajetórias, as pessoas entrevistadas lograram mobilizar o conhecimento adquirido na escola e, sobretudo, na militância política, para ressignificar as tensões e emoções que se sedimentaram ao longo de seus itinerários formativos.

A educação formal, embora marcada por práticas discriminatórias e por políticas insuficientes, ofereceu elementos que, reinterpretados criticamente, contribuíram para a reelaboração de suas experiências e para a consolidação de uma identidade afirmativa.

Ressalta-se, entretanto, que as histórias e memórias da dos supervisores(as) de ensino negros(as) da rede estadual paulista negra não foram contempladas de modo estruturado na configuração educacional vigente, especialmente no período em que os(as) supervisores(as) de ensino negros(as) de entrevistados(as) frequentaram a escola básica e o ensino superior (décadas de 1960 a 2000). As diretrizes legais e as práticas pedagógicas, longe de assegurar a equidade, reproduziram mecanismos de exclusão e silenciamento. Ainda assim, tais experiências deixaram marcas que, posteriormente, foram ressignificadas e convertidas em recursos para a afirmação de uma identidade política e étnico-racial.

Essas narrativas, ao revelarem as influências tanto da configuração educacional quanto do contexto familiar e social, evidenciam como a identidade negra se constitui num processo dinâmico, que envolve o desenvolvimento da autoimagem crítica, o fortalecimento do pertencimento étnico-racial e a afirmação política dessa identidade.

Assim sendo, elas não apenas iluminam os limites da educação escolar, mas também desvelam sua potência transformadora quando reinterpretada à luz das lutas coletivas e das experiências de resistência.



Figura 7 – Qualificação de doutorado em abril de 2025

Fonte: Imagem do arquivo pessoal da autora da tese.

O que é o fim se não um começo?
o que é o fim sem reportar-nos ao medo?
o que é o fim em nosso meio?
o que é o fim que tanto anseio?
O que é para mim o fim?
talvez seja um jardim
onde morrer e reflorescer sejam um marco para mim.

Eu, Eli Silva.

(IN)CONCLUSÃO

A compreensão do processo de construção da identidade negra, a partir das histórias de vida e das trajetórias educacionais dos supervisores de ensino negros da rede estadual paulista, permitiu evidenciar que o ato de rememorar – mobilizado durante as entrevistas – despertou emoções intensas, expressas em silêncios significativos, lágrimas pungentes ou risos libertadores. Utilizamos a terminologia (in)conclusão pois estamos a falar de gente, de pessoas e sendo assim pode ser que em outra época, de preferência uma época não distante deixaremos de concluir que o negro ainda é nada, assim sendo tudo que apresentamos nesta finalidade se trata do presente momento, das lembranças e vivências que ainda subsidiam o viver e o ser atual.

Essas manifestações não se reduzem a meros gestos, mas configuram-se como signos da memória, nos quais se inscrevem as marcas históricas das experiências de exclusão e resistência. Tais marcas delineiam o itinerário de constituição identitária da população negra, forjada entre tensões, dores e esperanças, nas relações de interdependência que atravessam as múltiplas configurações sociais, dentre as quais se destaca a educacional.

Neste ponto de vista, a identidade negra não deve ser concebida como essência imutável, mas como processo histórico, relacional e inacabado, como nos ensina Hall (2003), a identidade é permanentemente reconstruída, em meio a rupturas, deslocamentos e reinscrições simbólicas, sempre em diálogo com as condições sociais e políticas de cada contexto histórico.

Tal perspectiva permite compreender que a experiência de exclusão, vivida por esses sujeitos no interior da escola e da universidade, não apenas evidencia as barreiras estruturais do racismo institucional, mas também funciona como catalisadora de processos de resistência e afirmação identitária.

Os depoimentos dos(as) supervisores(as) de ensino negros(as) evidenciam que a configuração educacional brasileira historicamente se configurou como um espaço de exclusão e silenciamento das experiências negras.

No entanto, ao longo de suas trajetórias, esses sujeitos desenvolveram estratégias próprias de apropriação e resistência dentro desse mesmo espaço, reconfigurando as práticas impostas pelo sistema escolar. Tal fenômeno pode ser compreendido à luz de Certeau (1994), que distingue entre “estratégias”, vinculadas às estruturas de poder, e “táticas”, praticadas pelos indivíduos para resistir e subverter essas estruturas em seu cotidiano.

A constituição da identidade negra é, portanto, fruto das experiências históricas compartilhadas por sujeitos e grupos em diversas esferas – cultural, política, econômica,

familiar e pedagógica. Cada memória evocada – desde a infância, no convívio com familiares e comunidades, até as vivências acadêmicas e profissionais – contribui para a edificação de uma consciência identitária que se fortalece tanto na dor quanto na luta.

Essa consciência, como já assinalava Fanon (2008), emerge no embate com a colonialidade e o racismo, quando o sujeito negro, ao reconhecer-se como historicamente subalternizado, desloca a estigmatização imposta e ressignifica sua existência no mundo, transformando a negação em afirmação.

É nesse ponto que a educação, embora marcada por práticas discriminatórias e silenciadoras, pode ser reinterpretada como espaço contraditório de disputa: ao mesmo tempo em que reproduz exclusões, também possibilita o acesso a instrumentos de leitura crítica da realidade. Ao se apropriar desses instrumentos, os(as) supervisores(as) negros(as) reconstróem suas memórias e reelaboram suas experiências, produzindo identidades que articulam sofrimento, resistência e reivindicação.

Assim, a identidade negra se consolida como prática cultural e política, sustentada pela memória coletiva de exclusões, mas também pela potência de lutas comuns que visam a garantia de direitos, igualdade e reconhecimento.

Dessa forma, ao se perceberem diferentes e, por isso, alvo de exclusão social, os indivíduos e grupos negros iniciam um processo de autoconsciência que transforma a diferença em signo de pertencimento e força política. Essa identidade coletiva, edificada sobre lembranças partilhadas de dor, mas igualmente sobre esperanças e conquistas, configura-se como resistência cultural diante das narrativas hegemônicas e como afirmação de uma existência insurgente, capaz de subverter os padrões impostos pelo processo civilizatório excludente.

As pessoas negras doutoras, nesse contexto, constroem sua identidade a partir de um processo contínuo de transformação de pensamentos, atitudes e percepções de si mesmas. Todavia, não se trata de um percurso simples, especialmente para aqueles que por longo período conviveram com uma autoimagem acrítica; alterar o curso da psicogênese, reconhecer-se como negro e assumir uma identidade afirmativa constitui um desafio significativo.

Esse reconhecimento emerge das aprendizagens socialmente adquiridas, das intervenções coletivas e das relações de convívio. Trata-se de uma batalha intrínseca, travada tanto internamente quanto externamente, envolvendo o indivíduo, seu grupo de pertencimento, a sociedade e as estruturas sociais que, por vezes, não se mostram dispostas ou preparadas para contribuir de maneira efetiva com a construção identitária. Compreender a subjetividade,

reconhecer o próprio “eu”, situar-se no mundo e definir trajetórias desejadas constitui um ato político por excelência. Assumir a identidade negra, ou qualquer outra identidade historicamente marginalizada, torna-se imperativo para a ressignificação das desigualdades sociais, para a subversão de padrões de exclusão e para a redefinição das relações de poder estabelecidas pelos detentores de privilégios.

Saber-se negro implica ter consciência de suas origens, de sua posição presente e de seus propósitos futuros, articulando essas dimensões no âmbito da vida social, buscando autonomia e exercendo o direito de questionar, modificar ou resistir a circunstâncias que comprometam seu bem-estar. Mesmo na tentativa de superar condições historicamente inferiorizantes, é crucial que a pessoa negra mantenha a consciência de sua identidade, preservando a memória de quem é e de onde provém.

Na prática, a superação da condição de *outsiders* em determinadas configurações sociais ocorre frequentemente por meio do engajamento coletivo. A identificação com grupos que compartilham características físicas, interesses políticos ou sociais — como movimentos negros e outras organizações de luta por direitos — possibilita a afirmação de subjetividades, a construção de laços de pertencimento e a consolidação de práticas de resistência. Tal articulação coletiva tem impulsionado conquistas significativas, como a implementação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010 e a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que vêm gradualmente influenciando atitudes, ideias e práticas anteriormente permeadas pelo preconceito.

A assunção plena da identidade negra permite que o indivíduo rompa estruturas opressoras, crie novas condições de existência e abra caminhos para que outros também se reconheçam e lutem por reconhecimento e respeito. Esse reconhecimento transcende a mera imposição legal ou normativa; é fundamentado na compreensão de que todos os indivíduos, independentemente de classe, raça ou gênero, possuem direitos inalienáveis à dignidade, à cidadania e à participação social.

Os(as) supervisores(as) de ensino negros(as), ao tomarem consciência de sua condição de *outsiders* e de sua inacabada construção pessoal, identificam, dentro de redes de pertencimento, oportunidades para transformar-se, transformar sua realidade e influenciar positivamente outros sujeitos. Assim, contribuem para a constituição de uma teia de interdependência social, na qual a educação é concebida como direito fundamental para a formação de indivíduos diversos, capazes de atuar na sociedade de forma crítica, autônoma e ética.

É nesse entrelaçamento de relações sociais que se ressignificam histórias individuais e coletivas, consolidando a identidade negra. Todavia, esse acesso à construção identitária não é natural nem uniforme, pois muitos indivíduos permanecem aprisionados no “círculo vicioso” da marginalização social, condicionados à posição de *outsiders* e submetidos a processos históricos de opressão e humilhação. As tensões e conflitos vivenciados ao longo da vida dificultam o desenvolvimento da autoconfiança e da autoimagem crítica, aspectos que, frequentemente, nem a família nem a escola conseguem modificar.

Muitas configurações familiares permanecem marcadas pelas imposições de inferioridade derivadas do processo civilizador, enquanto as instituições educacionais brasileiras, ao longo da história, têm falhado em reconhecer e valorizar a diversidade identitária construída nas relações de interdependência. A educação formal, ao silenciar, omitir, segregar e discriminar, contribui, de certa forma, para a perpetuação dos interesses dos grupos estabelecidos frente aos *outsiders*.

Portanto, essa configuração educacional não favorece a percepção de valor próprio, pois a autoimagem acrítica internalizada pelas pessoas negras é constantemente reforçada pela forma preconceituosa como são percebidas socialmente. À medida que esse sentimento de inferioridade se dissemina entre os(as) supervisores(as) de ensino negros(as), torna-se complexo romper com ele, dificultando tanto a emancipação pessoal quanto coletiva. Por isso, nem todas as pessoas negras conseguem assumir plenamente sua identidade, permanecendo vulneráveis à marginalização e ao isolamento social.

Contudo, a partir do instante em que o(a) supervisor(a) negro(a) passa a refletir sobre sua própria existência e sobre a dinâmica social que o circunda, inicia-se uma transformação na percepção do que antes era tomado como corriqueiro ou naturalizado. Essa conscientização emergente permite que a pessoa revise suas interpretações das relações sociais e, concomitantemente, reformule sua autoimagem, promovendo gradualmente uma autoconsciência crítica. Tal processo, evidenciado nas narrativas dos supervisores(as) de ensino negros(as) desta pesquisa, revela a importância do pertencimento a grupos de referência, cuja função é catalisar a tomada de consciência identitária.

A análise da identidade não deve ser circunscrita a debates biológicos ou naturais sobre quem se reconhece ou não como negro no Brasil. É inegável que atributos fenotípicos e de gênero influenciam a percepção social — como a tez escura associada à negritude ou a identificação feminina enquanto mulher —, porém, a construção identitária transcende essas dimensões, sendo profundamente moldada pelas relações sociais, pelos símbolos, pelas

representações culturais, pela experiência de inclusão e exclusão e pelo engajamento em grupos étnico-raciais nos quais o sujeito opta por se inserir.

Quando a pessoa negra conquista o autocontrole e eleva sua autoimagem a níveis que possibilitam a intervenção no processo civilizador, tal travessia precisa ser realizada não apenas no âmbito do “eu”, mas também no “nós”, irradiando-se ao grupo, à rede de pertencimento, à sociedade e à história coletiva. Este movimento interfere diretamente na lógica de um processo civilizador que historicamente tem relegado às pessoas negras à condição de *outsiders*:

Eu sou negra sim, e com o passar do tempo, ou melhor com o passar do racismo em minha vida, eu me reconheço gente. Ainda não tenho muito cabelo, ainda crespo, mas não tenho mais vontade de colocar blusa em minha cabeça fingindo ser quem eu não sou. Hoje me reconheço gente, pois sei do meu valor. E hoje reconhecendo o meu valor procuro no meu ofício supervisor colaborar para o esclarecimento de pertencimento dos jovens e crianças, mas ainda é difícil, muito difícil (Entrevistado S05 Débora Jeffrey, 2025).

É exatamente esse percurso que se verifica nas trajetórias das pessoas entrevistadas, que, ao assumirem uma postura crítica e reflexiva, promovem transformações na história de seu povo, convertendo-a em práxis histórico-social. Ainda que os grupos subalternizados não definam diretamente as diretrizes educacionais, podem articular-se politicamente, como exemplificado pela Lei nº 10.639/2003, impulsionando a educação a romper com a cultura do silêncio e possibilitando a travessia dos indivíduos da marginalidade para uma inserção plena na sociedade.

Todavia, para que a educação configure uma formação humana que valorize a diversidade e assegure igualdade de condições de acesso, permanência e protagonismo para indivíduos de todas as raças, gêneros e classes, torna-se imperativo que a configuração educacional seja concebida sob a perspectiva freireana, percebendo-a como ato político capaz de intervir nas contradições presentes nas relações de interdependência social.

A educação manifesta-se de forma processual à medida que socializa saberes e articula as diferenças socioculturais, oferecendo instrumentos para reflexão crítica, intervenção ética e transformação das situações vivenciadas. Ela pode fomentar a construção de uma consciência não preconceituosa, promover o respeito às diferenças, favorecer o autoconhecimento e consolidar uma autoimagem crítica.

No entanto, os achados desta pesquisa indicam que as memórias e experiências que mais impactam positivamente a trajetória dos supervisores(as) de ensino negros(as) encontram-se, frequentemente, fora do âmbito da configuração educacional formal. A estrutura educacional brasileira, em sua organização histórica e contemporânea, revela-se incapaz de influenciar

satisfatoriamente o processo de construção identitária, embora muitos depositem nela expectativas de ascensão social e emancipação individual.

Ainda assim, as narrativas demonstram que, mesmo diante dessas limitações, o enfrentamento das tensões e emoções suscitadas pelo ambiente educacional, aliado às aprendizagens obtidas, possibilitou que os sujeitos supervisores(as) de ensino negros(as) articulassem, refletissem e ressignificassem suas experiências em múltiplas configurações sociais. Dessa forma, construíram a identidade coletiva, consolidando o pertencimento étnico-racial e afirmando politicamente sua identidade negra, evidenciando a capacidade de transformação e resistência inerente às suas trajetórias.

O final que é início

Optamos por encerrar esta tese com uma analogia que entrelaça a teia de interdependência eliasiana – na qual cada indivíduo se constitui através da relação com o outro – e o conceito de lugar de fala, delineado por Ribeiro (2017), como instrumento de reconhecimento, resistência e afirmação. Assim como Elias nos mostra que nenhum sujeito se forma isoladamente, Ribeiro (2017) nos lembra que a voz daqueles historicamente silenciados só ganha potência quando ocupam o espaço de fala que lhes é devido, tornando visíveis suas experiências, memórias e reivindicações.

Nesse sentido, a construção da identidade negra se apresenta como uma teia viva, delicada e resistente, tecida fio a fio a partir de experiências individuais e coletivas, de diálogos intergeracionais e da apreensão crítica das memórias que atravessam a história.

Cada fio desta teia representa um aprendizado, uma emoção, uma luta e uma narrativa que se entrelaçam, conferindo força à trama da identidade. Ao assumir seu lugar de fala, cada sujeito negro não apenas reconhece a si mesmo, mas também reconhece o outro, legitimando trajetórias, histórias e saberes frequentemente invisibilizados.

A teia da identidade negra, portanto, é constituída por uma ação simultaneamente individual e coletiva: enquanto o sujeito se afirma em sua própria voz, ele fortalece a rede que une sua comunidade, promovendo a transformação das relações sociais e políticas que historicamente relegaram as pessoas negras à condição de *outsiders*. É na ocupação do lugar de fala que se materializa a capacidade de intervir no mundo, de ressignificar memórias de opressão, de reivindicar direitos e de construir novos horizontes de pertencimento e igualdade.

Assim, a identidade negra, tal como evidenciada nas histórias de vida analisadas nesta pesquisa, não é um dado imutável ou isolado, mas o resultado de uma teia dinâmica de

interdependência, resistência e consciência crítica. Cada narrativa, cada memória rememorada, cada gesto de afirmação contribui para que esta teia se fortaleça, para que a voz do sujeito negro seja ouvida, respeitada e valorizada, transformando o espaço social e educacional em um terreno de reconhecimento, dignidade e emancipação.

Por fim, ao entrelaçarmos as reflexões de Certeau (1996) sobre a memória – entendida como a capacidade de ressignificar práticas e vivências passadas, transformando experiências cotidianas em estratégias de resistência – com a concepção de lugar de fala de Ribeiro, percebemos que a construção da identidade negra não se restringe a um mero registro histórico ou biográfico, mas se faz presente na capacidade de intervir criticamente no mundo. A memória, nesse contexto, torna-se instrumento de reinterpretação da própria história, permitindo que cada sujeito negro reconheça suas experiências, as valorize e, ao mesmo tempo, articule sua voz para ocupar espaços sociais e políticos que historicamente lhe foram negados.

Assim, assumir o lugar de fala não é apenas declarar existência, mas afirmar agência, dignidade e pertencimento; é transformar lembranças de exclusão em estratégias de afirmação, é tecer uma narrativa coletiva em que cada fio – cada memória, cada experiência vivida – fortalece a teia da identidade, ressignifica as relações de poder e inaugura possibilidades de emancipação e reconhecimento. Neste movimento, a memória e a voz não apenas coexistem, mas se potencializam mutuamente, oferecendo à educação, à sociedade e à própria história, uma dimensão de esperança, justiça e humanidade compartilhada.

Os entrecruzamentos das lembranças dos supervisores(as) de ensino(a) negro(a)s, da rede estadual paulista entrevistados(as), suas histórias de vida, adquirem relevância teórica e política: ao narrarem suas infâncias, trajetórias e resistências, elas inscrevem-se na tessitura mais ampla da memória coletiva da população negra brasileira, cujas experiências de luta e afirmação permanecem vivas, transformando-se em patrimônio de saber e resistência.

Nesse sentido, ao encontro de Bourdieu (1989), a tese possível de ser defendida é a de que tais lembranças, suas histórias de vida, sobretudo de supervisores e supervisoras de ensino negros(a), cargo/função de poder no sistema educacional brasileiro, atuam como instrumentos de capital simbólico, conferindo legitimidade, visibilidade e agência aos sujeitos racializados no espaço social e educacional, portanto, atestam experiências, ainda que muito dolorosas, potentes e necessárias à formação de profissionais das escolas, educadores(a)s, educandos(as) e comunidade em geral para uma educação étnico-racial transformadora da educação e sociedade brasileira

“Eu não estou indo embora, vou ficar aqui e resistir ao fogo” (Beauvoir, 1980, p.11-12).

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro de histórias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 152-202.
- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALBERTI, Verena. **História oral: a arte de ouvir**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1990.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Teoria Crítica Racial: direito como definição da condição dos negros. **Revista Quaestio Iuris**, v. 14, p. 1527-1551, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto de France. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 14. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: a crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, Pierre & Passeron, Jean-Claude. **A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- Bourdieu, Pierre. **Cultural Reproduction and Social Reproduction**. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press. 1977.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. Lisboa: Difel, 1974 [original publicado em 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris: Éditions de Minuit].
- BOURDIEU, Pierre. **La domination masculine**. Paris: Éditions du Seuil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O campo literário**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983 [original publicado em 1981, *Le champ littéraire*, Paris: Minuit].

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Réponses**. Paris: Seuil, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. DF, out. 2004. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Presidência da República, [2025].

BRASIL. **Declaração de Direitos Humanos**. 2003. Disponível em:

www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. **Diário Oficial da União**. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 7, 09 jan. 2003. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº 37, jan./abr. 2008.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 544-552, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

COSTA, André. Norbert Elias e a configuração: um conceito interdisciplinar. In: **Configurações**, vol.19, 2017, p. 34-48.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAVIS, Angela. **Women, race & class**. New York: Random House, 1981.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Zahar, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. Prefácio de Djamila Ribeiro. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismo e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DUARTE, Mel. **Negra Nua Crua**. São Paulo: Editora Ijumaa, 2016.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Tradução: Álvaro de Sá. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, Norbert. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do *habitus* nos séculos XIX e XX. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

ELIAS, NORBERT. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Tradução: Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994c. v. 2.

ELIAS, NORBERT. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a. v. 1.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: sociogênese e psicogênese**. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Joel Rufino dos Santos. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FIGUEIREDO, Angela. **“Novas elites de cor”**: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador. Belo Horizonte: EDUFBA, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1975, p. 39.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 15. ed. São Paulo: Olho d'água, 2005.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação editorial Humanistas, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1994a.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta, 1994b.

GOMES, Joaquim Ferreira. **Novos Estudos de História da Educação**. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Programa Ações Afirmativas na UFMG: uma proposta corajosa. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. **Movimento Negro e Educação. Educação como exercício de diversidade**. (Orgs.). UNESCO, MEC, ANPED, Brasília, 2005.

GONZALEZ, Élida. **De la marginación a la participación**: aportes sobre la identidad negra. Bogotá: Editorial Universidad Nacional, 1982.

GONZALEZ, Élida. **Identidad y educación**: reflexiones sobre la experiencia afrodescendiente. Bogotá: Editorial Universidad Nacional, 1988.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUEDES, Maria Beatriz. **História Oral: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior.; Questão multicultural. IN: SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora, Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Organização de Arthur Ituassu. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HASENBALG, Carlos. Raça, classe e mobilidade. In: GONZALES, L.; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982. p. 67-70.

HALSEY, Albert Henry.; KARABEL, JEROME. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977. p. 487-511.

hooks, bell. **Black looks: race and representation**. Boston: South End Press, 1992.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Feminism is for Everybody: Passionate Politics**. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

hooks, bell. **Outlaw culture: resisting representations**. New York: Routledge, 1994.

JAÉGER, Henrique. **História da Educação: da Antiguidade à Idade Média**. São Paulo: Editora Moderna, 1995.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JEFFREY, Debora Cristina. A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS: entre a representatividade e a produção acadêmica. *Periferia*, 15(1), e70348, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2023.70348>. Acesso em: 6 mar. 2025.

JEFFREY, Debora Cristina. Representações de docentes sobre o ensino de ciências: um estudo de caso. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 1960.

JOAQUIM, Maria Salete. **O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra**. Rio Grande do Sul: Pallas; São Paulo: Educ, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Memória, história oral e história. **Oralidades - Revista de História Oral**, v. 4, n. 8, p. 179-191, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MORAES, Denise. **Memória e formação: a rememoração na pesquisa histórica e educativa**. São Paulo: Cortez, 1999.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. **Feminismo e Política: dos anos 60 aos nossos dias**. Estudos de Gênero. Estudos de Sociologia, n. 32, v. 17. São Paulo: Gráfica Unesp, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s) construindo caminhos**. Rio de Janeiro, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. Nº 23.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre a questão da diferença na sociedade brasileira. Revista USP, n. 28, p. 46-57, 1996. In: MUNANGA Kabengele. **Negritudes: Usos e Sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA Kabengele.; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; e SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003 p. 86. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf

MUNANGA Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. **Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental**, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169–203, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: um movimento de afirmação da identidade negra no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

NASCIMENTO, Maria da Conceição. **Considerações sobre racismo e subjetividade: problematizando práticas, desnaturalizando sujeitos e lugares**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: https://app.uff.br/slab/uploads/2005_d_MariadaConceicao.pdf. Acesso em: 13 abril. 2025.

NUNES, César. Paulo Freire e a retomada orgânica da luta social e política para conquistar o direito à educação na perspectiva da legitimação jurídica e pedagógica da educação como direito. **Revista de Ciências da Educação**, p. 67-108, 2019.

NUNES, Edson. **Educação e reprodução social: crítica à ideologia educacional contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, FERNANDES, Tânia e ALBERTI, Verena (orgs.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 1997. p.67-71.

PORTELLI, Alessandro. **The battle of Valle Giulia: oral history and the art of dialogue**. Madison: University of Wisconsin Press, 1997.

REIS, Maria da Conceição dos. **O Projeto Camaragibe Conta, Canta e Encanta e a Relação Cultura Popular e Prática Pedagógica**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. São Luís: Tipografia do Jornal do Comércio, 1859.

RIBEIRO, Djamila. Alisando o nosso cabelo. **Portal Geledés**, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala: o que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento, 2020.

RIBEIRO, Djamila, **Pequeno manual antirracista** 1ª ed. São Paulo. Companhia da Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** Belo Horizonte: Letramento, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Pólen, 2021.

ROESCH, Isabel Cristina Correa. **Docentes negros: um estudo sobre suas histórias de vida.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Ivair. **O Movimento Negro em São Paulo: a longa caminhada do Movimento Negro.** Dissertação. Mestrado, UNICAMP, 2006.

SCOTSON, Johan L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

SCOTSON, John. The tenacious strength of weak community. In: HAGGERTY, Kevin D.; SAMUELS, Jeffrey (orgs.). **Critical perspectives in criminology.** London: Routledge, 2000. p. 23-42.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e relações étnico-raciais.** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção do sujeito pedagógico:** estudos sobre currículo e subjetividade. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo e Identidade Social:** territórios contestados. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva.** São Paulo: Loyola, 1984.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (orgs.). **Formação do educador:** dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Edunesp, 1996. v. 1-3. (Coleção Seminários e debates).

SOUSA, Noémia de. **Sangue negro.** Maputo: AEMO, 1978.

SOUZA, Jessé. **Tornar-se negro:** a formação da consciência racial em sociedades mestiças. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual:** racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. **A voice from the past**: oral history. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

WOOD, Peter. **Black majority**: Negroes in colonial South Carolina from 1670 through the Stono rebellion. Nova York: W. W. Norton & Company, 2011.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Filosofia e Ciências
Câmpus de Marília

Título do Estudo:

HISTÓRIA DE VIDA E IDENTIDADE DOS SUPERVISORES DE ENSINO NEGROS DA REDE ESTADUAL PAULISTA FRENTE AO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisador Responsável: **ELIJANE DOS SANTOS SILVA**

Orientador: **Profª Dra ROSANE MICELLI DE CASTRO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é *avaliar o modo como esses profissionais se afirmaram nas questões étnico-raciais, abordar a história da supervisão de ensino da Rede Estadual Paulista de ensino, discutindo assim os mecanismos e estratégias de ingresso dos supervisores negros nos concursos públicos realizados segundo o Decreto 63.979/18 e a Lei Complementar nº1.259/15, e compreender e interpretar elementos dos pressupostos da história oral na pesquisa que favorece a voz de agentes, aos quais se atribui poder na gestão administrativa educacional, e que se autodeclaram negros, dentre as 91 diretorias de ensino..* e tem como justificativa *identificar, analisar e interpretar relatos orais de supervisores de ensino que se autodeclaram negros da Rede Estadual Paulista de ensino para uma história da vida e formação desses profissionais*. Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: *participará de momentos em que contará sua história de vida e formação na educação, pautando-se em vivências ou não de questões raciais também será proposta uma entrevista com temática de vida educacional versus racismo estrutural.*

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são os riscos que esta pesquisa poderá gerar nos pesquisados é o desconforto ao relatarem alguma memória em que não seja confortável, mas o mesmo poderá se abster, ou se acalmar voltando depois a expor-se. Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são *evidenciar que o negro pode ocupar todos os espaços e que apesar da existência do racismo num país democrático é possível alcançar o conhecimento.*

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao *vínculo institucional* que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como

Rubrica do pesquisador

Página 1 de 2

Rubrica do participante/responsável

**APÊNDICE B – CARTA CONVITE AOS SUPERVISORES PARA
PARTICIPAREM DA PESQUISA.**

Prezado(a) supervisor (a),

Considerando sua indicação pelos grupos que promovem debates sobre questões étnico-raciais em universidades e centros acadêmicos brasileiros, temos a honra de convidá-lo(a) a participar da pesquisa **“Uma história de vida e da identidade dos supervisores (as) negros (as) da rede estadual paulista frente ao contexto escolar.**

A entrevista terá como foco a sua trajetória de vida, abordando aspectos como a infância no seio familiar e nas interações com amigos; as origens familiares e os diálogos estabelecidos nesse contexto; a experiência escolar, incluindo a convivência com colegas e docentes; a trajetória acadêmica e profissional; bem como a participação em movimentos sociais. Outros elementos pertinentes também poderão ser explorados, visando compreender de que maneira a história de vida e a educação contribuem para a construção da do percurso formativo e das vivências.

Para quaisquer esclarecimentos adicionais, anexamos informações detalhadas sobre a pesquisa.

Atenciosamente,

Doutoranda Elijane dos Santos Silva.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa: Educação e História de Vida na construção da identidade negra no Brasil.

Pesquisadora: Elijane dos santos silva

Este roteiro foi utilizado para marcações da pesquisadora visto que a maioria das entrevistas ocorreram de forma *online*.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO	
Número da entrevista: _	Data: __/__/__ Hora: _____
Local: _____	
Nome do entrevistado: _____	
Endereço Profissional: _____	
Telefones: _____	
E-mail: _____	

QUESTÃO NORTEADORA

Considerando o objetivo da pesquisa em compreender o processo de construção da identidade do(a) supervisor(a) de ensino negro(a) da rede estadual paulista, de que forma você pode narrar as suas vivências? **QUAL É A NARRATIVA DE SUA HISTÓRIA DE VIDA?** enfatizando:

- Experiências vivenciadas na infância, com ênfase nas interações no seio familiar e nas relações sociais com pares;
- Contexto de origem familiar, incluindo práticas, valores e diálogos estabelecidos no ambiente doméstico;
- Percorso escolar, considerando a convivência com colegas, docentes e demais integrantes da comunidade educativa;
- Trajetória acadêmica e profissional, abrangendo formação, desenvolvimento e realizações no âmbito da educação superior;
- Engajamento em movimentos sociais e participação em iniciativas coletivas;

Outros elementos considerados relevantes para a análise da trajetória de vida e da construção da identidade.

**ANEXO A – EDITAL DO CONCURSO DE SUPERVISOR DE ENSINO (2018),
ÚLTIMO CONCURSO DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA PROVIMENTO
DESSES CARGOS**



Diário Oficial
Estado de São Paulo
Geraldo Alckmin - Governador

PODER
Executivo

SEÇÃO I

Palácio dos Bandeirantes Av. Morumbi 4.500 Morumbi São Paulo CEP 05650-000 Tel. 2193-8000 |

Volume 128 – número 216 – São Paulo, 22 de novembro de 2018, p. 285 – 289.

Concursos

Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
Departamento de Administração de Pessoal
Centro de Ingresso e Movimentação

Edital SE nº 02/2018 - Abertura de Inscrições

A Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, por meio da Comissão Especial de Concurso Público, instituída mediante Resolução SE nº 33, de 17-5-2016, alterada pela Resolução SE nº 31, de 18-4-2018, e nos termos do Decreto nº 60.449, de 15-5-2014, torna pública a abertura de inscrições e a realização do concurso público, de provas e títulos, em nível estadual, conforme prevê o parágrafo 4º, artigo 1º do Decreto nº 53.037 de 28-5-2008, alterado pelo Decreto nº 59.447, de 19-8-2013, para provimento de 372 cargos de Supervisor de Ensino do Quadro do Magistério, de acordo com as condições estabelecidas nas Instruções Especiais, contidas no presente Edital.

INSTRUÇÕES ESPECIAIS

I - DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1 - A realização do presente concurso foi autorizada conforme despacho do Senhor Governador do Estado, exarado no Processo Nº 1816512/2018, publicado no Diário Oficial do Estado, seção I, página 7, em 20-03-2018, de acordo com o que estabelece o artigo 3º do

Decreto nº 60.449, de 15-5-2014.

2 - As publicações referentes ao presente concurso poderão ser acompanhadas por meio dos sites da Imprensa Oficial ([www. imprensaoficial.com.br](http://www.imprensaoficial.com.br)), da Secretaria de Estado da Educação (www.educacao.sp.gov.br), da Fundação VUNESP ([www.vunesp. com.br](http://www.vunesp.com.br)) e ainda, pelo Portal de Concursos Públicos do Estado (www.concursopublico.sp.gov.br).

3 - As informações relativas ao cargo, leis complementares que regem o cargo, jornada de trabalho, número de cargos, valores da taxa de inscrição e vencimentos estão estabelecidas no Anexo I deste Edital.

Do Cargo

Cargo: Supervisor de Ensino

Especialidade: SQC-II – QM - Classe de Suporte Pedagógico Lei complementar que regulamenta o cargo: Lei Complementar nº 444, de 27-12-1985; Lei Complementar nº 836, de 30-12-1997 e Lei Complementar nº 1.256, de 6-1-2015.

Jornada de trabalho: 40 horas semanais.

Número de vagas: 372, sendo 353 para ampla concorrência e 19 para candidatos com deficiência.

Valor da inscrição: R\$ 60,00

Vencimentos: salário base no valor de R\$ 3.474,07, mais Gratificação de Gestão Educacional no valor de R\$ 1.064,79, totalizando salário inicial no valor de R\$ 4.538,86 conforme legislação vigente, art. 9º da LC nº 1.256, de 6-1-2015, LC nº 1.319, de 28-3-2018).

Dos Requisitos para o provimento do cargo

1. De acordo com o Anexo a que se refere o artigo 8º da Lei Complementar nº 836, de 30-12-1997, alterado pelo art. 14 da Lei Complementar nº 1.256 de 6-1-2015, são requisitos mínimos de titulação e tempo de serviço para provimento do cargo de Supervisor de Ensino:

a) Ter no mínimo 8 anos de efetivo exercício de Magistério, desde que exercido em unidade devidamente autorizada e reconhecida pelo órgão do respectivo sistema, dos quais 3 anos em gestão educacional.

b) Possuir Licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação, comprovada por pelo menos um dos títulos abaixo:

b.1. Diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia;

- b.2. Diploma de Curso de Pós-graduação, nível Mestrado ou Doutorado, na área de Educação;
 - b.3. Certificado de Curso de Pós-graduação, em nível de especialização, na área de Educação, com carga horária equivalente a exigida no Estado de São Paulo, de 1.000 horas, em escolas particulares ou não, nos termos do artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases, aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, conforme a Deliberação CEE nº 53/2005, desde que reconhecido pelo MEC;
 - b.4. Certificado de Curso de Pós-graduação, em nível de especialização, na área de Educação, realizado anteriormente à Deliberação CEE 53/2005, com as cargas horárias definidas de acordo com as legislações vigentes no Estado de São Paulo, na ocasião da realização do curso.
2. Os documentos apresentados para comprovar os requisitos necessários para exercer o cargo não poderão ser utilizados como títulos para fins de classificação no concurso público de que trata este Edital.
3. Os cursos de Pós-graduação lato sensu que não atendem às legislações estabelecidas pelo Sistema de Educação do Estado de São Paulo, não serão válidos.

Obs: O edital completo encontra-se disponível em:
<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursosconcursos/ingresso/supervisordeensino/Edital%20SE%20n.%20022018%20%20Abertura%20de%20Inscri%C3%A7%C3%B5es%20%20Supervisor%20de%20ensino.pdf>

**ANEXO B – LISTA DAS DIRETORIAS DE ENSINO DA REDE ESTADUAL
PAULISTA**

· Adamantina	· Itapetininga	· Piracicaba
· Americana	· Itapeva	· Pirajú
· Andradina	· Itapevi	· Pirassununga
· Apiaí	· Itaquaquecetuba	· Presidente Prudente
· Araçatuba	· Itararé	· Registro
· Araraquara	· Itu	· Ribeirão Preto
· Assis	· Jaboticabal	· Santo Anastácio
· Avaré	· Jacareí	· Santo André
· Barretos	· Jales	· Santos
· Bauru	· Jaú	· São Bernardo do Campo
· Birigui	· José Bonifácio	· São Carlos
· Botucatu	· Jundiaí	· São João da Boa Vista
· Bragança Paulista	· Leste 1	· São Joaquim da Barra
· Caieiras	· Leste 2	· São José do Rio Preto
· Campinas Leste	· Leste 3	· São José dos Campos
· Campinas Oeste	· Leste 4	· São Roque
· Capivarí	· Leste 5	· São Vicente
· Caraguatatuba	· Limeira	· Sertãozinho
· Carapicuíba	· Lins	· Sorocaba
· Catanduva	· Marília	· Sul 1
· Centro	· Mauá	· Sul 2
· Centro Oeste	· Miracatu	· Sul 3
· Centro Sul	· Mirante do Paranapanema	· Sumaré
· Diadema	· Mogi Mirim	· Suzano
· Fernandópolis	· Norte1	· Taboão da Serra
· Franca	· Norte2	· Taquaritinga
· Guaratinguetá	· Osasco	· Taubaté
· Guarulhos Norte	· Ourinhos	· Tupã
· Guarulhos Sul	· Penápolis	· Votorantim
· Itapeçerica da Serra	· Pindamonhangaba	· Votuporanga