



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM

ANTONY SOARES SIMÕES

**PROFESSORAS DO ENSINO INFANTIL:
UMA ANÁLISE DO PROGRESSO PROFISSIONAL E OS BENEFÍCIOS RACIAIS**

BAURU
2026

ANTONY SOARES SIMÕES

**PROFESSORAS DO ENSINO INFANTIL:
UMA ANÁLISE DO PROGRESSO PROFISSIONAL E OS BENEFÍCIOS RACIAIS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

BAURU
2026

S593p	Simões, Antony Soares Professoras do ensino infantil: : uma análise do progresso profissional e os benefícios raciais / Antony Soares Simões. -- Bauru, 2026 137 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru Orientador: Mário Lázaro Camargo 1. Psicologia étnica. 2. Professoras. 3. Mercado de trabalho. 4. Negritude. 5. Etnologia. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANTONY SOARES SIMÕES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 25 de fevereiro de 2026, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANTONY SOARES SIMÕES, intitulada "Professoras do ensino infantil: Uma análise do progresso profissional e os benefícios raciais". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. MARIO LAZARO CAMARGO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Profa. Dra. ARIANE MARTA DE LIMA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Centro Universitário Eduvale, Profa. Dra. MARIANNE RAMOS FEIJÓ (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO _ _ _ . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 gov.br **MARIO LAZARO CAMARGO**
Data: 25/02/2026 11:01:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. MARIO LAZARO CAMARGO

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu marido, Júlio, pelo amor, companheirismo, paciência e apoio incondicional ao longo de toda esta trajetória, sendo presença constante nos momentos de desafio e de conquista. À minha mãe, Cleide, por todo o cuidado, incentivo e confiança, e ao meu irmão, Anderson, “Bolinha”, pelo apoio e afeto que sempre me fortaleceram.

Às minhas tias Con e Tânia e à minha prima Evelin, pelo carinho.

Aos meus amigos Amanda, Carol, Julieta, Laura, Lieni e Tércio, pela amizade sincera, pelas escutas e pelo suporte emocional que tornaram esse caminho mais leve.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, generosidade e contribuição fundamental para a realização deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou dedicação e condições para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Arianne Marta de Lima Silva, Profa. Dra. Marianne Ramos Feijó, Prof. Dr. Fernando Faleiros de Oliveira e Prof. Dr. Hugo Ferrari Cardoso, pelas valiosas contribuições, leituras atentas e apontamentos criteriosos, que enriqueceram significativamente este trabalho.

Por fim, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo, pela condução atenta, pelo rigor acadêmico, pelas orientações precisas e pela confiança depositada em meu trabalho, essenciais para a concretização desta pesquisa.

RESUMO

Os lugares de decisão e destaque nas instituições/organizações de trabalho são ocupados majoritariamente por pessoas brancas no Brasil. Isso não é diferente em se tratando do contexto educacional, tanto na rede pública como privada, e nos diferentes níveis de ensino, ou seja, da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, Médio e Superior, se verificam diferenças em relação a profissionais brancos e não-brancos, especialmente em relação à ocupação de cargos de trabalho, níveis de qualificação profissional, salários etc. Esse fenômeno será analisado a partir do conceito de branquitude, verificando sua presença e atuação na trajetória formativa e de ingresso na carreira docente de professoras da educação infantil de tempo integral de quatro escolas de um município do interior paulista. Partiremos de um procedimento de investigação na literatura nacional (Estudo 1), de modo a compreender, por meio de revisão sistemática, como se deu o processo de construção do fenômeno branquitude e suas múltiplas formas de manifestação, em especial no mercado de trabalho brasileiro, alijando pessoas pretas/negras de condições mais adequadas de inserção e inclusão nas organizações de trabalho e, ao mesmo tempo privilegiando pessoas brancas que, por séculos e até os dias atuais, ocupam os melhores postos de trabalho, têm os melhores salários e ascendem mais fácil e rapidamente a cargos de liderança. Noutro movimento investigativo, este de caráter empírico (Estudo 2), entrevistaremos 15 professoras da rede pública municipal de ensino, buscando compreender, desde o perfil sociodemográfico das participantes da pesquisa até, por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, como as mesmas descrevem suas trajetórias profissionais e percebem a atuação do fenômeno branquitude, seja por lhes garantir benefícios raciais ou por obstaculizar o processo de inclusão no mercado de trabalho e realização profissional. As entrevistas, realizadas presencialmente e gravadas, após transcrição integral, serão submetidas à técnica de Análise de Conteúdo. As categorias resultantes da análise de conteúdo serão lidas a partir do referencial teórico intitulado Pensamento Complexo, considerando que o mesmo é potencialmente capaz de auxiliar-nos na leitura do fenômeno que nos interessa.

Palavras-chave: Professoras; Branquitude; Negritude; Racismo; Exclusão; Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

In Brazil, positions of decision-making and prominence in work institutions/organizations are predominantly occupied by white people. This is no different in the educational context, both in the public and private sectors, and at different levels of education, from early childhood education through elementary, secondary, and higher education. Differences are observed between white and non-white professionals, especially regarding job positions, professional qualification levels, salaries, etc. This phenomenon will be analyzed from the concept of whiteness, verifying its presence and influence on the formative trajectory and entry into the teaching career of full-time early childhood education teachers from four schools in a municipality in the interior of São Paulo state. We will begin with a research procedure in the national literature (Study 1), in order to understand, through a systematic review, how the process of constructing the phenomenon of whiteness and its multiple forms of manifestation occurred, especially in the Brazilian labor market, excluding black people from more adequate conditions for insertion and inclusion in work organizations and, at the same time, privileging white people who, for centuries and to this day, occupy the best jobs, have the best salaries, and ascend more easily and quickly to leadership positions. In another investigative movement, this one of an empirical nature (Study 2), we will interview 15 teachers from the municipal public education network, seeking to understand, from the sociodemographic profile of the research participants to, through interviews with a semistructured script, how they describe their professional trajectories and perceive the role of the phenomenon of whiteness, whether by guaranteeing them racial benefits or by hindering the process of inclusion in the labor market and professional fulfillment. The interviews, conducted in person and recorded, after full transcription, will be subjected to content analysis. The categories resulting from the content analysis will be interpreted using the theoretical framework entitled Complex Thought, considering that it is potentially capable of assisting us in understanding the phenomenon that interests us.

Keywords: Teachers; Whiteness; Blackness; Racism; Exclusion; Labor Market.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de cor e raça	61
Quadro 2 - Faixa etária	62
Quadro 3 - Análise da região de Agudos-SP (8 cidades)	64
Quadro 4 - Análise da cidade de Agudos-SP.....	64
Quadro 5 - Unidades de registro identificadas a partir das entrevistas	69
Quadro 6 - Enumeração	71
Quadro 7 - Categorias iniciais.....	72
Quadro 8 - Categorias intermediárias.....	73
Quadro 9 - Categorias finais.....	76
Quadro 10 - Categoria: as marcas na formação escolar	77
Quadro 11 - Categoria: as barreiras enfrentadas na trajetória da formação superior.....	81
Quadro 12 - Categoria: situação financeira: a barreira de acesso aos estudos.....	85
Quadro 13 - Categoria: o desprestígio social na carreira docente.....	88
Quadro 14 - Categoria: discriminação racial dentro do ambiente escolar.....	90
Quadro 15 - Categoria: o não reconhecimento da supremacia branca por parte das professoras brancas	93
Quadro 16 - Categoria: negritude como organização e ação contra estrutura social de opressão e discriminação.....	98
Quadro 17 - Categoria: o concurso público como meio ético e justo de acesso ao trabalho.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Auto-declaração de cor e raça das participantes.....	57
Gráfico 2 – Faixas etárias das participantes.....	57
Gráfico 3 - Estado civil das participantes da pesquisa.....	58
Gráfico 4 - Participantes da pesquisa com ou sem filhos.....	58
Gráfico 5 - Escolaridade e qualificação acadêmica das participantes da pesquisa.....	59
Gráfico 6 - Tipo de contrato empregatício com a organização/instituição de trabalho.....	60
Gráfico 7 - Faixa salarial das professoras.....	60
Gráfico 8 - Como moram nossas participantes da pesquisa.....	61

SUMÁRIO

Resumo.....	3
<i>Abstract</i>	4
Lista de quadros.....	6
Lista de gráficos.....	7
Apresentação do pesquisador.....	11
ESTUDO 1 - O FENÔMENO ‘BRANQUITUDE’ E SUAS RESSONÂNCIAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O NEGRO E O TRABALHO NO BRASIL	12
1. Introdução: a formação racial do povo brasileiro,	12
2. O trabalho do negro e o negro no trabalho: uma análise histórica e contemporânea	21
2.1. Raízes históricas da discriminação e dificuldade de acesso ao mercado de trabalho.....	21
2.2. Estruturas e códigos do trabalho escravo, corporativo privado e público.....	23
2.3. Estereótipos racistas e sua influência no acesso ao trabalho e permanência	26
2.4. Estereótipos científicos e sua herança colonial	30
3. Negritude	30
4. Considerações parciais (Estudo 1)	35
5. Referências	39
ESTUDO 2 - TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS MEDIANTE O FENÔMENO DA BRANQUITUDE: RESSONÂNCIAS DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL	47
1. A branquitude e a ascensão profissional de professoras: uma análise sob a ótica do Pensamento Complexo de Edgar Morin	47
2. A relevância do Pensamento Complexo	47
3. O Pensamento Complexo na análise da branquitude	50
4. Os Princípios Morinianos e o Tetragrama Dialógico na análise da branquitude	52
5. Abordagem metodológica	56

6. Resultados e discussões parciais: dados sociodemográficos	56
7. Análise da densidade demográfica racial de Agudos - SP e região	63
8. Metodologia de tratamento dos dados qualitativos resultantes das entrevistas.....	65
8.1. A Pré-Análise (Fase da Organização)	66
8.2. Exploração do Material (Fase da Codificação).....	66
8.3. Tratamento do Resultados, Inferência e Interpretação (Fase da Apropriação).....	67
8.4. Definição das Unidades de Análise.....	67
8.5. Análise das categorias.....	77
8.5.1. <i>As marcas da formação escolar.....</i>	<i>77</i>
8.5.2. <i>As barreiras enfrentadas na trajetória da formação superior.....</i>	<i>81</i>
8.5.3. <i>Situação financeira: a barreira de acesso aos estudos.....</i>	<i>85</i>
8.5.4. <i>O desprestígio social na carreira docente.....</i>	<i>88</i>
8.5.5. <i>Discriminação racial dentro do ambiente de trabalho.....</i>	<i>90</i>
8.5.6. <i>O não-reconhecimento da supremacia branca por parte das professoras brancas.....</i>	<i>93</i>
8.5.7. <i>Negritude como organização e ação contra estrutura social de opressão e discriminação.....</i>	<i>98</i>
8.5.8. <i>O concurso público como bem ético e justo de acesso ao trabalho.....</i>	<i>103</i>
9. Discussão dos resultados	105
9.1. A complexidade das trajetórias docentes à luz do Pensamento Complexo, de Edgar Morin.....	105
9.2. A complexidade como princípio unificador.....	106
9.2.1. <i>O tecido (complexus) da experiência docente.....</i>	<i>106</i>
9.2.2. <i>A auto-eco-organização das trajetórias.....</i>	<i>106</i>
9.2.3. <i>As ações nas trajetórias docentes segundo os princípios morinianos.....</i>	<i>109</i>
9.2.4. <i>O antagonismo complementar entre “vocação” (escolha profissional) em incerteza da profissão.....</i>	<i>110</i>
9.2.5. <i>A sobrecarga de trabalho e o não-reconhecimento no estabelecimento de trabalho: um antagonismo complementar entre a dedicação excessiva e a invisibilidade social.....</i>	<i>111</i>
9.2.6. <i>O tensionamento dos concursos e desigualdades sociais prévias sobre o antagonismo entre a promessa de igualdade formal e a perpetuação de desigualdades reais.....</i>	<i>112</i>

9.2.7. <i>O princípio recursivo: a causalidade circular e as trajetórias mostram processos recursivos onde os produtos tornam-se produtores</i>	113
9.2.8. <i>O princípio hologramático: o todo na parte</i>	113
9.2.9. <i>O concurso como síntese das contradições</i>	113
10. Considerações parciais (Estudo 2)	116
11. Considerações finais	118
12. Referências	120
ANEXO A – Parecer de aprovação do CEP-FC.....	122
ANEXO B – Modelo de TCLE aplicado aos participantes da pesquisa.....	126
ANEXO C – Instrumentos de coleta de dados.....	130

APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Contextualizar meu percurso pessoal e profissional é uma forma de oferecer algumas pistas sobre como a branquitude estrutura tanto a academia quanto mercado de trabalho.

Minha história começa em 2000, quando ingressei no Curso de Psicologia em uma universidade particular. Além das dificuldades acadêmicas, enfrentei um obstáculo ainda maior: conseguir um estágio ou emprego para pagar as mensalidades. Mesmo com a mesma formação, idade e disponibilidade que meus colegas brancos, as portas simplesmente não se abriam. Não era impressão - era a branquitude determinando quem merecia ocupar certos espaços. O resultado? Dívidas impagáveis, evasão e migração para o mercado informal, trabalhando no salão de cabeleireiro com meu então marido.

Anos depois, retomei os estudos em Pedagogia, agora com clareza sobre as barreiras racializadas da profissão. Percebi desde cedo que ser um professor homem e negro seria um "problema" para muitas escolas particulares, onde processos seletivos e critérios subjetivos para seleção, perpetuavam exclusões. Foi então que optei conscientemente pelos concursos públicos, que me pareciam uma alternativa mais justa de inserção profissional, com critérios objetivos que minimizavam (embora não eliminassem) a discriminação racial. Essa decisão me levou à rede pública, onde construí minha carreira no contexto da educação, como professor.

Iniciei em creches, depois atuei por três anos em um assentamento em Pederneiras, lecionando para crianças em salas multisseriadas - experiência que reforçou meu compromisso com a educação popular. Passei por Duartina e, há 12 anos, estou na rede municipal de Agudos, onde trabalho com educação infantil, dedicando-me especialmente às crianças de 4 e 5 anos.

Nesse percurso, nunca parei de estudar: fiz pós-graduações, cursei disciplinas como aluno especial na Unesp, participei de congressos e persisti no mestrado após uma tentativa anterior. Tudo porque carrego um compromisso ético com a educação pública de qualidade - e porque, em um sistema marcado pela branquitude, resistir, ocupar espaços é parte do processo de promoção à equidade.

Minha pesquisa no mestrado busca contribuir não apenas academicamente, mas também com a sociedade e a categoria profissional dos professores.

ESTUDO 1 – O FENÔMENO “BRANQUITUDE” E SUAS RESSONÂNCIAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O NEGRO E O TRABALHO NO BRASIL

1. Introdução: a formação racial do povo brasileiro

A trajetória dos grupos não-brancos no Brasil, desde a escravidão até o trabalho formal, é marcada por resistência e luta contra a exclusão. Esses grupos demonstram uma capacidade incansável de resistir e transformar a realidade, mesmo diante das sequelas explícitas que se manifestam nas desigualdades raciais no mercado de trabalho brasileiro. Para entender essa dinâmica, é essencial analisar a formação histórica da sociedade brasileira, abordando o lugar ocupado por brancos e negros e as complexas interações entre esses grupos. A literatura acadêmica, abrangendo disciplinas como história, sociologia, antropologia e estudos étnicos, explora as identidades e as práticas culturais, visando promover a equidade racial e a visibilidade dos grupos marginalizados.

A bibliografia utilizada apresenta temas como: teorias raciais e identidade nacional nos trabalhos de Souza (2023), Ferraz e Simioni (2022), Ennes (2024) e Silva e Mendonça (2022); resistência, afrodíaspóra e ressignificação da identidade, nos artigos de Nicolau e Santos (2022), Melo (2023) e Andrade e Lucena (2024); educação, políticas públicas e equidade racial, nos trabalhos de Souza (2024), Leal *et al.* (2023), Oliveira (2022) e Silva e Mueller (2021); a identidade negra, representatividade e espaço social do negro são abordados por Silva (2024), Silva e Mendonça (2022) e Ferraz (2020); e, finalmente, epistemologias descoloniais por Degani (2021).

Os estudos realizados por autores como Souza (2023), Ferraz e Simioni (2022) e Ennes (2024) discutem teorias raciais e a construção da identidade nacional, enquanto outros, como Nicolau e Santos (2022) e Andrade e Lucena (2024), abordam a resistência e a ressignificação das identidades não brancas. Essa análise revela como a identidade negra e a representatividade se inserem no espaço social brasileiro, conforme explorado por Silva e Leon (2024) e Ferraz (2020). Contudo, sociedade continua marcada pela desigualdade e opressão, com a população branca ocupando posições privilegiadas nos espaços de decisão, enquanto a população não-branca é mantida à margem. Essa realidade desmascara a falácia do mito da democracia racial brasileira.

A estrutura social do Brasil é fundamentada em valores que associam a branquitude ao progresso e à civilização, enquanto a população não-branca é relegada a uma posição de marginalização (Carneiro, 2023; Mbembe, 2014). Esses valores, enraizados em ideias científicas e eugenistas do século XIX, perpetuam a exclusão (Freitas; Lopes, 2020; Jesus, 2021). Para construir uma sociedade mais justa e igualitária, o Estado brasileiro tem adotado medidas de reparação, como a valorização da cultura afro e indígena, a implementação de políticas afirmativas e leis que combatem a discriminação e o racismo (Andrade; Nicolaidese; Mota, 2021; Pereira et al., 2023). Tais iniciativas revelam os recursos econômicos e simbólicos utilizados pela população branca para manter sua hegemonia, cerceando as condições sociais da população não-branca (Nascimento; Gonzaga, 2022; Corraide, 2024).

Os conceitos de democracia racial, eugenia e privilégio branco são instrumentos para criticar a estrutura social racializada, que tem como base o racismo científico. A estrutura social de desigualdade, exploração, opressão e aniquilação é mascarada com o mito de democracia racial (Nascimento; Gonzaga, 2022). O que existe e é mantida é uma hierarquia racial que associa pessoas brancas ao progresso e civilização (Freitas; Lopes, 2020), garantindo aos seus benefícios materiais e simbólicos como acesso e poder de decisão aos meios de produção (Andrade; Sousa; Varela, 2020), enquanto mantém os outros grupos marginalizados (Jesus, 2021). Tais práticas afirmam as ideias europeias do século XIX (Pereira *et al.*, 2023), que fundamentam cientificamente o racismo estrutural brasileiro (Corraide, 2024).

O trabalho de Darcy Ribeiro destaca a interação entre brancos, negros e indígenas, revelando as complexas contradições na formação racial e cultural do Brasil, forjado segundo teorias sobre colonialidade que tem como base o racismo estrutural (Carneiro, 2023; Mbembe, 2014). Essa interação, marcada por violência e exclusão social, demonstra o controle exercido pelos colonizadores brancos sobre a terra, o poder político e os meios de produção (Andrade; Nicolaidese; Mota, 2021; Nascimento; Gonzaga, 2022). O colonizador branco, europeu, ocupa o topo da hierarquia social e tem, entre seus benefícios: o controle da terra, o poder político e os meios de produção.

Aos negros e indígenas, os não-brancos, resta a subjugação, a exploração da mão-de-obra e o trabalho forçado, além do abandono de suas terras e culturas (Mello *et al.*, 2020). Assim, a história da escravidão e suas consequências ainda ressoam na sociedade contemporânea, onde o trabalho dos negros e indígenas é frequentemente desumanizado e relegado a posições subalternas, segundo pesquisas sobre o mercado

de trabalho racializado (Freitas; Lopes, 2020; Jesus, 2021; Pereira *et al.*, 2023).

A narrativa histórica brasileira, que privilegiou a branquitude, contribuiu para a marginalização de outros grupos, como evidenciam os trabalhos de Cardoso (2010), Souza (2023) e Melo (2023). As ideias raciais desenvolvidas na Europa foram incorporadas ao imaginário brasileiro, sendo interpretadas de forma passiva, sem considerar as especificidades do contexto marcado pela mestiçagem e pela herança escravocrata. Essa hierarquização racial foi disfarçada sob o mito da democracia racial, que apresenta uma suposta harmonia entre os grupos raciais.

Para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, inclusiva, de reconhecimento e respeito dos outros grupos étnicos além do branco, o Estado brasileiro assume alternativas de reparação como valorização da cultura afro e indígena; a implementação de políticas afirmativas; leis de combate à discriminação e racismo; além de trabalhos sociológicos e antropológicos. São ações que revelam os usos de recursos econômicos e simbólicos da população branca para manter sua hegemonia em todos os espaços de poder e decisão, cerceando todas as condições sociais e simbólicas da população não-branca.

A narrativa histórica brasileira privilegiou o lugar do branco, criando assim referencial simbólico positivo para os sujeitos pertencentes a esse grupo, consequentemente marginalizando e inviabilizando os outros grupos, como destacam trabalhos de Souza (2023), Sousa e Damasceno (2024) e Melo (2023). As ideias raciais que começam a ser desenvolvidas na Europa foram incorporadas e aplicadas por cientistas, religiosos e legisladores brasileiros na sociedade brasileira; essas mesmas ideias raciais foram interpretadas no Brasil de forma passiva, sem considerar especificidades do contexto brasileiro que é marcado pela mestiçagem e herança escravocrata (Ferraz; Simioni, 2022). As ideias científicas importadas da Europa sobre raça e ambiente moldaram a sociedade brasileira a partir da hierarquização por diferenças raciais que foi disfarçada sob o mito de democracia racial, isto é, vida harmônica entre os diferentes grupos raciais.

A transição da monarquia para a república no início do século XX no Brasil foi acompanhada pela consolidação de teorias raciais que buscavam justificar a hierarquia social com base em supostos critérios biológicos e culturais. O projeto republicano brasileiro incorporou ideologias eugenistas e racistas que visavam o branqueamento da população brasileira por meio da mestiçagem; compreendida como solução para os chamados "problemas sociais" relacionados à presença negra e indígena (Luca, 2021).

Essa política racial estava diretamente associada à negação simbólica das contribuições dos povos originários e da população negra, cujos saberes, práticas culturais e modos de existência foram historicamente desvalorizados ou invisibilizados (Campos, 2018; Pereira, 1997).

O racismo é parte do tecido institucional brasileiro que estrutura a sociedade brasileira, como apontam Abdias do Nascimento (1980) e Lélia Gonzalez (1984), promovendo uma violência simbólica que, nos termos de Bourdieu (1996), opera por meio da legitimação de uma visão de mundo que inferioriza certos grupos ao mesmo tempo em que eleva outros ao *status* de normal. A população branca é beneficiada pelo capital simbólico – na forma de prestígio cultural e reconhecimento – que foi sistematicamente negado às populações negras e indígenas, enquanto conferido aos grupos brancos como mecanismo de dominação social e epistemológica.

Entre os mecanismos de valorização e sustentação simbólica da população branca brasileira, está a narrativa de luta dos imigrantes no Brasil. Tal narrativa associa sua ascensão econômica e integração social a qualidades como disciplina, trabalho árduo e mérito individual, apagando as condições estruturais favoráveis que lhes foram concedidas pelo Estado como acesso à terra, políticas de incentivo e integração ao mercado de trabalho urbano (Campos, 2018; Luca, 2021).

Como demonstra a análise de Bourdieu (1996), esse tipo de narrativa não é neutra: ela funciona como capital simbólico, pois legitima uma posição social por meio do reconhecimento coletivo de certos atributos como dignos de prestígio.

Ao mesmo tempo, essa valorização simbólica dos imigrantes europeus opera em contraste com a desvalorização dos povos nativos e sequestrados para o trabalho forçado tais como os negros, historicamente excluídos das mesmas oportunidades materiais e simbólicas.

A lógica racializada da distribuição do capital simbólico contribuiu para consolidar a imagem do europeu como sujeito civilizado e merecedor de sucesso, enquanto reduziu os grupos racializados a obstáculos ao progresso, reforçando uma hierarquia social que se perpetua até hoje nas instituições, inclusive no campo do trabalho e da educação (Nascimento, 1980; Gonzalez, 1984; Pereira, 1997). Assim, o sucesso dos imigrantes foi menos uma consequência do mérito individual e mais o resultado de um processo histórico de acumulação e reconhecimento simbólico racialmente orientado.

A república brasileira é fundada e estruturada a partir de projetos políticos e científicos que privilegiam o branqueamento. Segundo Souza (2023) o contexto científico e político, do início do século XX, tem o ambiente e a raça como elementos centrais na construção de uma nação civilizada e desenvolvida; adjetivos sempre associados à cultura europeia e pessoas brancas.

Esse prisma pseudocientífico sustenta teorias eugenistas e racistas, que enxergam a imigração europeia e a miscigenação controlada como formas de “melhorar” a população brasileira, reforçando o lugar de destaque da população branca na hierarquia racial e social, a quem o trabalho intelectual e bem remunerado é ofertado, e marginaliza a contribuição dos povos originários e negros, para os quais é reservado o trabalho braçal, subalterno, desqualificado e mal remunerado, como aponta o vasto trabalho de Abdias do Nascimento e Lélia Gonzales (Alves; Rocha, 2021; Melo, 2023).

Mesmo após a abolição, com a Lei Áurea, os ex-escravizados foram abandonados à própria sorte, sem políticas de inserção social, o que perpetuou sua exclusão do mercado de trabalho. Essa ausência de reparação material e simbólica aos libertos, denunciada por Abdias do Nascimento (1980), criou um cenário em que a marginalização da população negra foi naturalizada. As justificativas científicas do século XIX e XX, que sustentavam a ideia de inferioridade racial, ainda permeiam as estruturas institucionais contemporâneas, como demonstram Campos (2018) e Luca (2021) ao analisarem a permanência das hierarquias simbólicas no Brasil. Essa herança racializada persiste nas estruturas organizacionais contemporâneas, onde a falta de políticas de inclusão e a meritocracia seletiva continuam a invisibilizar as desigualdades históricas (Bourdieu, 1996; Gonzalez, 1984; Pereira, 1997).

O resgate da trajetória do negro no Brasil, da escravidão ao mercado de trabalho formal, é marcado por uma história de resistência, de exclusão e de luta por reconhecimento. Desde o período colonial, pós-invasão, 4 milhões de africanos foram sequestrados e trazidos para trabalhar à força no Brasil, submetidos a um regime escravocrata, segundo dados revelados pelos pesquisadores em audiência pública da Comissão de Refugiados no Congresso Nacional (Resende, 2021); até os dias de hoje, os descendentes dessa população de pessoas sequestradas enfrentam desafios estruturais que resistem e são remodelados por séculos por pessoas brancas. A população não-branca não se posicionou apenas de forma insubordinada, mas de forma resistente, a ponto de construir, marcar e estruturar profundamente a sociedade

brasileira, como estudos recentes apontam (Melo, 2023; Souza, 2023).

A base da economia brasileira no período colonial e imperial foi a agroexportação de cana-de-açúcar, café e mineração, tudo sustentado pelo trabalho de pessoas não-brancas escravizadas. Pessoas não-brancas eram mercadorias, desprovidas de direitos e submetidas a condições desumanas de vida e trabalho.

A monarquia brasileira, que tinha como forma de produção econômica e social a escravidão, transicionou para a república no início do século XX; esse novo sistema de governo tem como eixo teorias raciais europeias, que tinham como objetivo justificar a hierarquia social e racial com base em critérios biológicos e culturais de supremacia branca-europeia; esse conceito será a base da ciência e da política brasileira, agora uma república. Com o fim do sistema escravista e uma população não-branca numerosa, a república brasileira, com ideias eugenistas, tem como desafio aumentar a população branca para promover progresso e civilidade. Segundo Ferraz e Simioni (2022), a aplicação dessas teorias no contexto brasileiro, colaborou com a ideia inicial de que a mestiçagem era uma alternativa de branqueamento e de, portanto, solução para esse problema (Souza, 2023).

Teorias pseudocientíficas, como o darwinismo social e a eugenia, foram utilizadas por intelectuais e políticos brasileiros que defendiam a miscigenação, desde que controlada, como estratégia que levaria ao clareamento gradual da população; essa teoria beneficiou diretamente a população branca que já ocupava as posições de poder e, nesse sentido, a imigração europeia torna-se uma alternativa para “melhorar” a composição racial brasileira que era majoritariamente composta por não-brancos – definidos por essas teorias pseudocientíficas como obstáculos ao desenvolvimento econômica e social do país.

A imigração foi uma das formas que o Estado brasileiro implementou, com políticas que privilegiam esses imigrantes europeus com acesso à terra, educação, empregos formais, o que reforçava a estrutura racial desigual. No início do século XX, com a urbanização e industrialização, a população de ex-escravizados começa a migrar para cidades em busca de oportunidades, afinal as terras e o trabalho no campo são garantidos e oferecidos para os imigrantes europeus. Os imigrantes eram a grande esperança nacional de progresso, pois estes estavam mais acostumados às demandas do trabalho em condições capitalistas e apresentavam produtividade $\frac{1}{3}$ (um terço) maior que a dos antigos escravos – e com custos organizacionais menores também (Souza, 2017).

No contexto atual, tanto no campo quanto na cidade, as oportunidades de trabalho são determinadas pela competição, que favorece segmentos capazes de reunir qualificação comparativa em áreas como trabalho, poupança e mobilidade espacial e ocupacional. Nesse cenário, os trabalhadores não-brancos, descendentes de ex-escravizados perdem a identificação como agentes do trabalho, sem qualquer possibilidade de classificação social.

Com o estigma de serem vistos como "tração muscular" em serviços pesados e considerados trabalhadores manuais desqualificados, estes indivíduos competem com imigrantes, para quem o trabalho representa uma fonte importante de orgulho e autoestima (Souza, 2017).

O racismo se manifesta, limitando o acesso da população não-branca, tanto nas atividades rurais quanto no mercado de trabalho formal, que exige formação escolar, técnica ou acadêmica. Como resultado das ideias e ações de exclusão e estigmatização, segundo Ennes (2024), essa população tende a ocupar funções subalternas como serventes, carregadores e trabalhadores domésticos, o que dificulta a ascensão social (Souza, 2024; Andrade; Lucena, 2024).

Apesar dessa adversidade, a população não-branca desenvolveu estratégias de resistência, como quilombos urbanos e associações culturais, destacando a contribuição da cultura afro-brasileira na construção da identidade nacional. As obras de intelectuais como Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento ressaltam a centralidade da cultura negra na formação da identidade brasileira e a necessidade de combater o racismo.

As justificativas científicas dos séculos XIX e XX sobre inferioridade e incapacidade estão presentes ainda na estrutura das organizações ou nos valores dos seus dirigentes e colaboradores, reveladas na ausência de políticas de inclusão e reparação ou disfarçadas em discursos de igualdade de oportunidades e de que todos pertencem a "raça humana".

O antropólogo Darcy Ribeiro destaca a resistência e a contribuição da cultura de negros e indígenas na identidade nacional, em especial como atos de resistência na religião, na música, na dança, na culinária etc. A categoria político-cultural de africanidade, que Lélia González propõe e Nicolau e Santos (2022) discute, resalta a importância dessas práticas na construção de uma identidade negra que resiste à opressão, afirma sua dignidade, destaca a necessidade de combate ao racismo e promove a valorização da cultura e história afro-brasileira (Melo, 2023).

Enquanto o lugar do branco, especialmente do homem branco, foi (e continua sendo) historicamente associado ao poder e à autoridade, pessoas não-brancas são relegadas a uma posição de marginalização; mulheres não-brancas, ocupam a dupla marginalização; estas enfrentam o racismo e sexismo de forma interseccional. Analisar a condição dessa mulher à luz da perspectiva de Lélia González, revela como as estruturas de poder perpetuam desigualdades oriundas da formação patriarcal-racista do Brasil que precisam ser combatidas.

O reconhecimento dessas desigualdades exige medidas reparadoras. A Lei nº. 10.639/03, que institui o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, busca corrigir a invisibilidade do negro nos currículos escolares e promover uma narrativa inclusiva sobre a contribuição para a formação do Brasil e para a valorização dos conhecimentos tradicionais e indígenas, contribuindo para uma visão mais plural e decolonial da educação. Trata-se de um importante marco na luta por equidade racial, já que essa legislação visa corrigir a invisibilidade da cultura negra nos currículos escolares e a promover uma narrativa mais inclusiva sobre a formação do povo brasileiro (Silva; Mendonça, 2022), valorizando conhecimentos tradicionais para uma educação mais inclusiva e plural (Leal *et al.*, 2023).

O trabalho de Silva e Mendonça (2022) revisita a obra de Darcy Ribeiro, que apresenta uma visão antropológica da formação do povo brasileiro e destaca a mestiçagem como elemento central da identidade nacional. Porém, essa narrativa sobre a mestiçagem acabou por contribuir com o apagamento das especificidades das experiências negras e indígenas, como apontam os trabalhos de Nicolau e Santos (2022) e Mendes (2022). A descolonização do pensamento e práticas educacionais, discutido por Degani (2021) e Mendes (2022) é base para garantir espaço, escuta e valorização das vozes marginalizadas.

Um país fortemente marcado pela diversidade racial e desigualdade social como o Brasil, começou o processo de construção da própria identidade, tentando ignorar as marcas indelévels do racismo. Ao mesmo tempo, na Europa, as teorias raciais ganham força como o darwinismo social e o racismo científico, que foram amplamente utilizados no século XIX, para justificar a hierarquia social baseada na cor da pele. Segundo Ferraz e Simioni (2022) essas teorias foram adaptadas para lidar com a mestiçagem, que era entendido como um problema a ser resolvido ou controlado para evitar a degeneração da população; enquanto na Europa o racismo científico defendia a pureza racial como ideal.

A identidade nacional brasileira foi fortemente marcada pelo mito da democracia racial. Esse mito sustentou a ideia de que o Brasil seria uma sociedade harmoniosa, onde as relações raciais eram livres de conflitos e hierarquias (Souza, 2023). O mito da democracia racial funcionou como mecanismo de invisibilização do racismo, ao propagar e manter esse mito, a elite branca brasileira pode negar a existência de privilégios raciais e justificar a falta de políticas reparatórias. Assim, o racismo se manifestava de forma institucional, na segregação espacial, nas barreiras de acesso à educação ou violência policial seletiva. O discurso contido no mito de democracia racial foi útil ao Estado brasileiro para apresentar-se como uma exceção racial dos continentes americanos, em contraste com o segregacionismo explícito dos E.U.A; silenciando assim as violências cotidianas enfrentadas por negros e indígenas brasileiros, apagando as lutas e resistências negras e indígenas.

O mito da democracia racial no Brasil tem sido historicamente um dos maiores entraves para o reconhecimento do racismo como estrutura central de organização social. A ideia de que vivemos em uma sociedade harmoniosamente miscigenada, na qual a cor da pele não define oportunidades, atua como um dispositivo ideológico de apagamento das desigualdades raciais. Como afirma Carneiro (2003, p. 48), “o mito da democracia racial se constrói sobre a negação do racismo como ideologia e prática no Brasil”. Essa negação tem servido como base para o silenciamento das denúncias de discriminação racial e para o esvaziamento político de conquistas do movimento negro, como a criminalização do racismo e as políticas de cotas raciais.

Mesmo diante de avanços legais e institucionais, persistem resistências à aceitação do racismo como estruturante da sociedade brasileira. Para Gomes (2005, p. 25), “o discurso da mestiçagem, longe de promover igualdade, produziu uma hierarquia racial oculta, na qual a branquitude permanece como referência normativa e hegemônica”. Nessa lógica, o sujeito branco é percebido como universal e neutro, enquanto os corpos negros são marcados como desviantes, inferiores ou exóticos.

Munanga (2003) reforça que a mestiçagem no Brasil não eliminou as hierarquias raciais, mas apenas reconfigurou o racismo em moldes mais sutis e difíceis de serem combatidos. Para ele, “a ideologia da mestiçagem [...] impediu o reconhecimento das disparidades raciais, fazendo crer que o Brasil era uma exceção harmoniosa no continente americano” (Munanga, 2003, p. 18).

Abdias do Nascimento (1980) já denunciava essa armadilha histórica ao afirmar que o mito da democracia racial brasileira é uma falácia que encobre o verdadeiro

genocídio cultural, político e físico da população negra. Ele argumentava que a narrativa oficial do país sustenta uma “autoimagem mentirosa de tolerância e convivência racial” (Nascimento, 1980, p. 32), enquanto, na prática, negros seguem sendo sistematicamente excluídos dos espaços de poder e representação.

Assim, a desconstrução do mito da democracia racial e a crítica ideológica da mestiçagem tornam-se imperativos para que o enfrentamento ao racismo seja efetivo. É necessário reconhecer que a mestiçagem no Brasil não é símbolo de igualdade, mas expressão de uma dominação racial que se disfarça sob o manto da harmonia. Trata-se, portanto, de romper com as ficções fundadoras da identidade nacional e colocar em evidência os mecanismos pelos quais a branquitude se mantém como centro do poder simbólico e material.

2. O Trabalho do negro e o negro no trabalho: uma análise histórica e contemporânea

2.1. Raízes históricas da discriminação e dificuldade de acesso ao mercado de trabalho

Mesmo que regidos por uma legislação trabalhista que busque garantir o essencial para o trabalhador negro brasileiro, a exemplo das cotas raciais, ela não é capaz de oferecer condições de romper com o racismo que estrutura a desigualdade de acesso, desigualdade salarial entre outras ações discriminatórias sistematizadas pelo mercado de trabalho, fazendo presentificar-se uma “farsa da diversidade corporativa”.

No mundo corporativo, a estética tem papel relevante na exclusão da população negra. Como apresentaram Presta e Casagrande (2021) a aparência e padrões de vestimenta são usados como critério de exclusão em ambientes de trabalho, reforçando estereótipos racistas que impedem a ascensão dos trabalhadores negros.

O acesso, a permanência e a progressão no mercado de trabalho têm como premissa formação e educação. A falta de aparato político, legislativo para integração social, acesso e permanência à educação da população descendente de pessoas escravizadas criou barreiras estruturais quase intransponíveis de ascensão profissional e acesso à educação (Ribeiro, 2020). Entre as diversas barreiras estruturais a serem superadas, a discriminação estética desempenha um papel significativo na exclusão da

população negra do mercado de trabalho. Padrões de vestimenta (Presta; Casagrande, 2021) e aparência são usados como critérios de exclusão nos ambientes de trabalho, reforçando estereótipos racistas. Os cabelos crespos, os traços faciais, as formas de se vestir associados à cultura negra são frequentemente estigmatizados; é um obstáculo adicional para ascensão profissional de trabalhadores negros. A discriminação estética não limita apenas oportunidades de emprego, mas também a autoestima e saúde mental dos trabalhadores, como aponta Alencar (2021) em sua revisão sistemática sobre trabalho, racismo e sofrimento psíquico.

Para compreender as desigualdades vividas pela população negra no Brasil, é fundamental adotar uma perspectiva interseccional que considere as articulações entre raça, gênero e classe social. Como propôs Crenshaw (2002), a interseccionalidade revela como diferentes sistemas de opressão operam simultaneamente, produzindo formas específicas de exclusão.

No contexto brasileiro, as mulheres negras vivenciam uma dupla marginalização, marcada tanto pelo racismo quanto pelo sexismo, o que as posiciona em uma base estrutural de desigualdade. De acordo com Carneiro (2023), essa condição as insere predominantemente em ocupações precárias e mal remuneradas, com destaque para o trabalho doméstico, que historicamente foi um dos poucos espaços de inserção laboral para mulheres negras após a abolição.

Essa inserção não se dá de forma neutra: estereótipos racializados e de gênero continuam a associar as mulheres negras a funções subalternas, de cuidado e de baixa valorização social, como aponta Collins (2016), ao discutir o conceito de "imagens de controle", que sustentam a dominação racial e patriarcal. No Brasil, essas representações são amplamente disseminadas e operam como dispositivos simbólicos de exclusão, naturalizando a precarização da vida das mulheres negras (Gonzales, 1982).

O processo de mudança desses quadros de marginalização e subalternidade, principalmente no contexto do trabalho, exige acesso pleno e equitativo de oportunidades para a população negra, com a implementação de políticas afirmativas e valorização da diversidade como discutido por Paz e Gomes (2022) e Coêlho e Moura (2023). O passado escravocrata são as raízes históricas de discriminação e a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho tem raízes no período pós-abolicionista com absoluta ausência de políticas de inclusão social que mantém e estende as desigualdades estruturais.

As organizações formais de trabalho no Brasil refletem essas dificuldades. As primeiras fábricas e empresas eram predominantemente ocupadas por trabalhadores brancos e a exclusão da população não-branca do trabalho formal, desde seu surgimento, estruturou o racismo no ambiente laboral. Como destaca Barros (2022), o direito ao trabalho formal no Brasil foi marcado pela exclusão, reforçando até hoje as disparidades de raça e gênero. A marginalização no mercado de trabalho não é um acaso, mas um legado histórico, que demanda políticas afirmativas e transformações estruturais para ser superado.

2.2. Estruturas e códigos do trabalho escravo, corporativo privado e público

Os resquícios da estrutura escravocrata revelam-se ao analisar as relações de trabalho no Brasil, manifestando-se tanto nas condições precárias de trabalho quanto na hierarquização racial nas empresas (Rezende; Andrade, 2023). Essa herança histórica não é mero acaso; tem influência do ciclo açucareiro, baseado em mão de obra intensiva e exploração, ainda se faz presente na naturalização de desigualdade salarial e na resistência à diversidade nos espaços corporativos (Silva; Mueller, 2021). Embora o setor público apresente diferenças significativas em relação ao privado, ele ainda não está imune a essas dinâmicas. Em comparação com o último, o primeiro oferece maior estabilidade e, principalmente, após a implementação de ações afirmativas, registra maior presença de pessoas negras. No entanto, mesmo nesse ambiente, a população de pessoas não-brancas enfrenta dificuldades para acessar cargos de prestígio e continua sub-representada em posições de liderança (Lima, 2022).

Essa disparidade tem raízes profundas. Os pilares entre os setores público e privado brasileiros são influenciados por heranças históricas do período escravocrata e açucareiro, estruturas que perpetuam desigualdades raciais e sociais. No setor privado, isso se traduz na precarização das condições de trabalho e na hierarquização racial dentro das empresas (Rezende; Andrade, 2023). A cultura organizacional muitas vezes atua como um mecanismo de exclusão, reforça estereótipos racistas, resiste à diversidade racial e falha em adotar práticas inclusivas de combate ao racismo (Coelho; Moura, 2023). Nesse contexto, a pessoa não-branca vê suas possibilidades de inserção reduzidas quando, por exemplo, sua estética não se alinha aos padrões eurocêtricos de aparência (Presta; Casagrande, 2021).

Apesar dos avanços no setor público, como a implementação de políticas de cotas e inclusão (Lima, 2022), a efetividade dessas medidas ainda é limitada, conforme destacado por Paz e Gomes (2022). Barreiras estruturais e culturais persistem, incluindo dificuldades de acesso e permanência na educação formal, oportunidades de estágio e emprego, além do preconceito estético. Até mesmo aqueles que alcançam cargos de alto escalão enfrentam obstáculos, como relatam profissionais negros que lidam com hierarquias raciais enraizadas nas instituições públicas.

O acesso a cargos públicos exige, em primeiro lugar, educação de qualidade – um dos principais obstáculos enfrentados pela população não-branca, como destaca Ribeiro (2020). Superada essa etapa, surge o desafio da qualificação profissional, necessária para competir em processos seletivos que, não raro, reproduzem vieses racistas. Barros (2022) demonstra como esses mecanismos dificultam a aprovação de candidatos negros, mesmo quando possuem formação equivalente ou superior à de concorrentes brancos.

O ingresso no funcionalismo público brasileiro, em tese, é regulado por concursos e pela isonomia salarial. Lima e Vaz (2020) evidenciam que os cargos mais bem remunerados ainda são majoritariamente ocupados por pessoas brancas. Isso revela que, diante de mecanismos que garantiriam igualdade de oportunidades, o branco permanece privilegiado no acesso e nas ascensões dentro do setor público. O processo de seleção via concurso público, mesmo que transparente, principalmente se comparado aos processos seletivos informais ou dinamizados pelas organizações de caráter privado, não elimina as desigualdades estruturais anteriores ao ingresso, afinal a desigualdade de acesso começa antes da vaga de trabalho, inicia na desigualdade de acesso e permanência à educação de qualidade e redes de apoio.

Os dados analisados pelas autoras, mostram que, nos quartis superiores da distribuição salarial do funcionalismo público, o hiato de rendimento entre brancos e negros é mais explícito, indicando que pessoas brancas tendem a alcançar posições de prestígio e melhor remuneração, mesmo quando se controla por escolaridade, experiência e localização (Lima; Vaz, 2020). Essa constatação põe em xeque a ideia de que o setor público seja mais igualitário. Na verdade, quando se trata de grupos minorizados, esses são limitados a cargos administrativos e auxiliares, enquanto brancos estão mais presentes nos cargos estratégicos e de liderança.

Adicionalmente, as autoras indicam que partes das posições mais altas do serviço público – como cargos comissionados e de nomeação – não passam por

concursos, o que permite a manutenção de redes de favorecimento social, político e racial. Nesse contexto, os brancos continuam se beneficiando do capital social herdado de gerações anteriores e das redes de relacionamento que historicamente os colocam em vantagem (Lima; Vaz, 2020).

O acesso ao funcionalismo público por pessoas brancas está ligado a privilégios estruturais e à reprodução de desigualdades históricas. Embora existam avanços legais, como a Lei de Cotas, ainda há muito a ser feito para que o setor público represente, de forma equitativa, a diversidade racial da população brasileira. Os brancos, portanto, não apenas foram historicamente favorecidos, como continuam sendo os principais beneficiários de uma estrutura que privilegia, direta ou indiretamente, sua permanência no topo da hierarquia do Estado.

A partir da década de 2010, com a promulgação da lei nº 12.990/14, que instituiu a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais para candidatos negros, o Brasil deu um passo significativo na tentativa de corrigir essa desigualdade. No entanto, a política de cotas enfrenta resistência simbólica e estrutural, baseada na ideia de que o concurso é o espaço por excelência do mérito individual – essa ideia ignora as desigualdades de partida no acesso à educação de qualidade, de formação e preparação adequada para as provas (Lima; Vaz, 2020).

Comparativamente, os candidatos brancos historicamente acessaram com mais facilidade o ensino superior, cursinhos preparatórios e redes de apoio familiar e institucional que favorecem o sucesso em concursos. As autoras também apontam que, mesmo quando negros ingressam no serviço público, encontram maiores barreiras para ascender a cargos de chefia e direção, o que evidencia que a desigualdade não está apenas no acesso, mas na permanência e progressão funcional (Lima; Vaz, 2020).

Ademais, os concursos públicos não se aplicam a todos os cargos: muitas das funções comissionadas – justamente aquelas de maior prestígio e salário – são de nomeação direta e, ainda hoje são preenchidas por redes de sociabilidade e racialidade homogêneas. Isso evidencia como o capital social e o racismo institucional se entrelaçam para manter a branquitude no topo da hierarquia do Estado.

As políticas de cotas revelam que, mesmo medidas que tenham promovido a ampliação da presença negra em instituições públicas, elas ainda são insuficientes diante de estruturas de exclusão mais amplas e sutis, como a desqualificação simbólica de servidores cotistas, ou falta de políticas de acompanhamento para garantir sua ascensão. Mais que ampliar o acesso, é preciso transformar as estruturas que

naturalizam o privilégio branco e invisibilizam os obstáculos enfrentados por povos não-brancos. Nesse sentido podemos postular que há diferença entre o ato de inserir e a ação de incluir, ou um conjunto de ações que culminem com uma gestão inclusiva.

A discriminação estética é outro fator determinante, presente tanto no setor público quanto no privado. Conforme Presta e Casagrande (2021), padrões de aparência e comportamento associados à branquitude são valorizados nos processos seletivos, o que é agravado pela falta de representatividade de pessoas não-brancas em cargos de liderança. Essa dinâmica reforça a percepção de que o serviço público, assim como o privado, é um espaço predominantemente branco.

Os processos de recrutamento e seleção refletem essas desigualdades. Como aponta Vaz (2020), candidatos brancos são frequentemente privilegiados, mesmo quando não-brancos apresentam qualificações equivalentes ou superiores. Isso ocorre porque os empregadores tendem a associar branquitude à competência, à confiança e à liderança, enquanto atribuem a negros estereótipos de inadequação para cargos de prestígio. Esses vieses, analisados sociologicamente, são reproduzidos por práticas culturais e institucionais que perpetuam a marginalização da população não-branca.

Diante desse cenário, alternativas são urgentes. A implementação de políticas inclusivas, o combate ao racismo estrutural e a valorização da diversidade racial em todos os níveis organizacionais surgem com caminhos necessários, conforme discutem Coêlho e Moura (2023) e Paz e Gomes (2022) em seus trabalhos. Somente com mudanças profundas será possível romper com os códigos escravocratas que ainda moldam o mundo do trabalho no Brasil.

2.3. Estereótipos racistas e sua influência no acesso ao trabalho e permanência

A estrutura do trabalho no Brasil é alicerçada por heranças e valores colonialistas que mantém as desigualdades raciais e sociais a séculos. Durante o período colonial, o trabalho tinha como base e organização a exploração da mão de obra escravizada, especialmente dos povos do continente africano, povos originários do Brasil e seus descendentes. Mesmo após a abolição da escravidão, não foram implementadas políticas eficazes de inserção dos ex-escravizados na sociedade, o que resultou na marginalização contínua no mercado de trabalho (IPEA, 2008). A ausência de medidas reparatórias contribuiu para a manutenção de estruturas discriminatórias que ainda hoje se refletem nas relações laborais.

Com o fim da exploração da mão de obra escravizada no trabalho das lavouras, o Brasil incentivou a imigração de portugueses, espanhóis, italianos e alemães, atraídos com promessas de prosperidade, ainda que sob condições de trabalho precário. A Revolta da Ibicaba, em 1856, evidencia a insatisfação desses trabalhadores com o sistema de parcerias que os mantinham em situação de endividamento e exploração (Davatz, 1850).

Essas e outras revoltas, organizadas em prol da melhoria das condições de trabalho, saúde e educação, consolidaram o discurso de que o sucesso desses imigrantes foi resultado exclusivo de seu esforço individual, desconsiderando os privilégios e apoios institucionais que receberam, como acesso à terra, direito à educação e assistência consular (Monsma, 2010).

As ações afirmativas implementadas mais efetivamente a partir dos anos 2000, são políticas que visam promover a igualdade de oportunidades, especialmente no acesso à educação superior e ao mercado de trabalho (Theodoro, 2008). No entanto, há uma percepção equivocada de que tais medidas discriminam os descendentes de europeus; esses ignoram os benefícios históricos e institucionais que esses grupos receberam, como políticas de imigração favoráveis e acesso facilitado a recursos ao longo da história e, portanto, desde o início das imigrações para o Brasil (Santos, 2017).

O mercado de trabalho brasileiro reflete as desigualdades raciais estruturais originadas no período colonial. A população não-branca enfrenta as maiores taxas de desemprego, menores salários e acesso limitado a cargos de liderança. Essas disparidades não podem ser explicadas apenas por diferenças de qualificação, mas estão enraizadas em uma estrutura que discrimina, exclui e aniquila esses grupos (Santos, 2017). A persistência dessas desigualdades evidencia a necessidade de políticas públicas que enfrentam diretamente as barreiras de acesso e permanência no ambiente laboral enfrentadas pelos grupos minoritários (isso também se aplica a grupos como os formados pelas pessoas com deficiências, membros da comunidade LGBTQIAP+, egressos do sistema prisional, etc.).

O direito ao trabalho digno é fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária. No contexto brasileiro, esse direito tem sido historicamente negado a parcelas significativas da população; esse direito requer não apenas políticas de inclusão, mas também o reconhecimento das contribuições desses grupos para o desenvolvimento econômico do país e a desconstrução de narrativas que os associam à marginalidade (Santos, 2017).

Os estereótipos associados à violência e incompetência atribuídos à população negra constituem obstáculos adicionais à sua inserção e progressão no mercado de trabalho (Freitas, 2023). Esses estereótipos, enraizados em preconceitos históricos, são reproduzidos nas práticas de recrutamento, avaliação de desempenho e promoção, limitando drasticamente as oportunidades de mobilidade social (Vaz, 2020). O impacto desses estereótipos é duradouro e profundo, afetando não apenas o acesso ao trabalho, mas também a permanência e a ascensão profissional da população negra.

O corpo branco possui uma moralidade estética positiva, associado a limpeza e profissionalismo (Dove, 2019). Devido a estética higiênica, envolta em moral e profissionalismo, no Brasil, segundo o Instituto Ethos (2023), 68% das mulheres não-brancas que ocupam cargos executivos mantêm seus cabelos alisados; trajes sociais ocidentais como ternos, salto alto, são impostos como universais, apagando expressões culturais diversas.

A estética negra, como traços faciais, texturas de cabelo e até expressões culturais são historicamente alvo de estereótipos racistas que a associam a "desleixo", "falta de profissionalismo" ou "inadequação" a padrões eurocêntricos. Esses preconceitos, enraizados no dispositivo da racialidade (Carneiro, 2023), marginalizam identidades e também criam barreiras concretas no acesso e ascensão profissional da população negra, especialmente mulheres.

O processo de desvalorização dos sujeitos não-brancos tem aliados na ciência e na mídia ocidentais. Como aponta Carneiro (2023), a racialidade opera através da hierarquização de corpos, as características brancas são naturalizadas como superiores, isso se reflete na valorização dos cabelos claros e a textura lisa, traços finos como lábios e narizes. Características fora dessas regras estéticas são associadas ao "descuido" ou a "rebeldia" como cita Cunha (2018); os traços que fogem a essa estética são frequentemente caricaturados na mídia, o que reforça estigmas (Mbembe, 2014).

A mídia reproduz estereótipos, como aponta o estudo da Revista de Estudo Afro-Latino-Americanos (2013), que revela que até 2020, apenas 5% das modelos em campanhas brasileiras eram negras com cabelos naturais. Há assédio e pressão da branquitude à estética, os códigos de vestimenta ocidentalizados e eurocêntricos e proibição de roupas étnicas em ambientes corporativos (Banco Santander, 2019) e micro agressões em comentários sobre "exotismo" de cabelos com texturas não lisas ou apontamentos sobre a beleza fora da estética branca padrão.

No mercado de trabalho, a discriminação em processos seletivos começa em nomes racialmente marcados que recebem 30% menos convocações (PNAD, 2022), e adequação da textura dos cabelos a cultura da empresa (DIEESE, 2021).

Nos serviços domésticos, de limpeza e de telemarketing, 74% dos postos são ocupados por mulheres não-brancas (IBGE, 2023), enquanto nos quadros de liderança, apenas 1,6% são ocupados por pessoas não-brancas (Instituto Ethos, 2023), revelando uma segregação ocupacional.

Baseados em teorias pseudocientíficas do século XIX, esses preconceitos foram legitimados por discursos psicológicos e sociológicos que associam negros à inferioridade intelectual e moral (Ferraz; Simioni, 2022). A narrativa de superação tem como fundo a falácia meritocrática. Estudos mostram que professores avaliam alunos brancos como mais capazes, ainda que apresentem desempenho idêntico aos não-brancos (OECD, 2021); 78% dos egressos nas universidades brasileiras de elite são brancos (IBGE, 2023), o que é lido como mérito, ignora o acesso desigual a cursinhos, redes de contato, etc. Ao longo da carreira profissional, pessoas brancas são duas vezes mais indicadas para vagas por colegas da mesma raça (LinkedIn, 2023); além das chances de mulheres brancas casadas com homens brancos terem 34% mais chances de ascender a cargos gerenciais (FGV, 2022). Essas barreiras, muitas vezes imperceptíveis para pessoas brancas – e até internalizadas por não-brancos – perpetuam desigualdades estruturais.

O projeto racializado de ascensão profissional de pessoas brancas revela, segundo a interpretação de dados sobre cargos que: 94% dos CEO das 500 maiores empresas brasileiras são ocupadas por pessoas brancas (Instituto Ethos, 2023); brancos são promovidos por soft skills, enquanto negros precisam provar o dobro de resultados para mesma promoção (FGV, 2021); modelos brancos ganham 48% mais que negros na publicidade (Forbes, 2023); são informações que revelam o sucesso da branquitude e a perversidade dos estereótipos raciais.

Algumas medidas e estratégias de redistribuição de poder tomadas são: Lei 14.532/2023 (Criminalização do Racismo Estrutural) com punição para discriminação por traços físicos ou cabelos; programas de diversidade onde empresas adotam políticas de inclusão, ainda que 73% das empresas não treinem recrutadores para evitar o viés racial (McKinsey, 2022); contratação de pessoas não-brancas para cargos júnior, apensar dessas mesmas empresas não apresentarem mudanças em suas estruturas; capacitação profissional e empreendedorismo de pessoa não-brancas, afinal, 40% dos

Microempreendedores Individuais (MEI) no Brasil são liderados por pessoas não-brancas (Sebrae, 2023) ainda que esse seja o grupo com menos acesso a crédito.

2.4. Estereótipos científicos e sua herança colonial

A desvalorização do trabalho, principalmente o trabalho manual, sustentou setores como a agropecuária e mineração, em contraste com a valorização do trabalho intelectual e “burocrático” reservado à população branca. O resultado é uma divisão racial do trabalho que se estende até os dias de hoje, onde os cargos de direção e decisão são majoritariamente ocupados por brancos e cargos mais operacionais ou mesmo de trabalho braçal, são destinados a trabalhadores não-brancos. Apesar de desacreditados academicamente, esses estereótipos continuam a influenciar percepções e práticas no mercado de trabalho, sustentando barreiras à contratação e promoção de profissionais não-brancos.

Os efeitos psicológicos e a saúde mental da população vítima dessa violência estrutural que acontece de forma sistemática no ambiente corporativo e a internalização de estereótipos geram consequências devastadoras. Profissionais não-brancos enfrentam um ambiente laboral hostil, marcado por micro agressões e exclusão social, o que leva a quadros de ansiedade, depressão e burnout (Alencar, 2021). Estereótipos que associam a população não-branca à falta de disciplina, à agressividade ou à incompetência influenciam negativamente as avaliações de desempenho, reduzindo suas chances de promoção.

Esse ciclo de autodúvida e autossabotagem é agravado pela Administração de Recursos Humanos e pela Psicologia Organizacional tradicional, que, embora focada no bem-estar do trabalhador, muitas vezes ignora as especificidades raciais e culturais da população negra (Campos, 2018; Guimarães Jr.; Freitas, 2024). Uma abordagem decolonial, como defendida por Madeira e Gomes (2024) e Coêlho e Moura (2023), questiona essas narrativas dominantes e propõe práticas inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade.

3. Negritude

Diante dessas opressões, a negritude emerge como um movimento político, cultural e epistemológico de resistência. Originado no pan-africanismo e nas lutas anticoloniais, o conceito foi ressignificado no Brasil, onde se articula com debates sobre

racismo, mestiçagem e representação (Rodrigues, 2022). A negritude desafia o “dispositivo da racialidade” (Audebet, 2022) – mecanismo que subalterniza o sujeito negro – e se manifesta em práticas como aquilombamento e outras redes de apoio que se subvertem em lógicas decoloniais.

Originado no contexto do movimento pan-africanista e das lutas anticoloniais, o termo foi cunhado por intelectuais como Aimé Césaire e Léopold Sédar Senghor, mas ganhou contornos próprios no Brasil e se constrói como uma afirmação negra em espaços majoritariamente brancos como as universidades, escolas, ambientes organizacionais de trabalho etc. A negritude é também um ato político, segundo Andrade, Sousa e Varela (2020), onde corpos negros reivindicam o direito de existir e ocupar os espaços social e historicamente negados. Este movimento desponta como resposta e ação política, cultural e epistemológica à opressão racial; constitui-se como movimento de afirmação de identidade e resistência ao apagamento histórico da população negra, como projeto coletivo de reconstrução da identidade e enfrentamento do racismo.

A negritude é um movimento com múltiplas frentes, são campos de luta que visam descolonizar saberes através da arte, memória e educação; reinventar práticas coletivas como aquilombamento e economia solidária, assim como confrontar as estruturas racistas na mídia, saúde e justiça. Configura-se como um devir (Mata, 2021), um processo em contínua transformação que ressignifica opressões históricas através de diversas linguagens e práticas; tem dinâmica que abrange de inscrições insurgentes, espiritualidade, educação, arte e humor, constituindo um projeto decolonial. Os eixos de resistência são memória e ancestralidade; comunidade e aquilombamento.

Santos (2020) e Rechenberg (2020) analisam a memória negra e a sua construção através de arquivos pessoais, literatura marginal e narrativas orais, desafiando a historiografia oficial. Um exemplo dessa literatura é a escrita “escrevivência” de Conceição Evaristo que resgata trajetórias apagadas pelas decolonialidade.

Comunidade e aquilombamento é outro eixo que tem como prática contemporânea, segundo Corraide (2024) e Oliveira (2022), as redes de apoio como cooperativas, coletivos culturais, grupos de saúde mental, terreiros e rodas de conversa como espaços de cuidado não institucionalizados. Ação antirracista e política lutam por políticas públicas como as cotas raciais e combate à violência do estado, segundo Andrade, Nicolaidis e Mota (2021) e Pereira *et al.* (2023). A arte e subversão, como

explicam Gruda e Silva (2022) e Vieira (2022), exploram a arte negra que desafia os padrões, para desconstrução de estereótipos que vão de música a shows de stand-up como formas de narrar e denunciar. Finalmente as práticas sagradas, apresentam seu papel de acolhimento emocional e de resistência à intolerância religiosa e acolhimento psicológico dos seus frequentadores.

Os meios de comunicação, são um espaço de luta para representação positiva, emancipação e aniquilamento de estereótipos. Trabalhos como o de Fernandes (2023) revelam que a publicidade esvazia a negritude de poder, utilizando corpos negros como “pano de fundo” em campanhas; Santos (2020) critica a redução de corpos negros a estereótipos como alegria e sexualidade. As mídias negras como Correio Nagô, Mundo Negro e os “Youtuber” criam enquadramentos emancipatórios e desafiam as noções rígidas de racialidade. Costa (2024) analisa a resistência feminina negra na música; Bibiano (2021) e Borsa e Perussasto (2021) discutem como artistas negros negociam identidades entre autenticidade racial e políticas de respeitabilidade; trata-se de trabalhos que analisam tensionamentos identitários com base na interseccionalidade. As práticas que envolvem combate do racismo em terapia, feiras afro e bancos comunitários são práticas decoloniais de aquilombamento da negritude.

A negritude emerge como projeto contra-histórico, resgatando narrativas silenciadas, mas registradas, por exemplo na música. Silva e Mueller (2021), que analisa a obra de Gilberto Gil, demonstra como a música negra brasileira opera como arquivo afetivo, preservando memórias diaspóricas. Já uma análise da literatura negra infantil revela-a como desafiante dos estereótipos e reconstrói imaginários, como os livros de Kiusam de Oliveira, que oferecem às crianças negras narrativas que afirmam sua humanidade e ancestralidade (Pereira; Silva, 2020).

Esse resgate dialoga diretamente com a perspectiva de bell hooks, para quem o “olhar negro” é um ato político e uma forma de amor radical à negritude, capaz de subverter a lógica colonial. Como argumenta Sanches (2021), Hooks ensina que reivindicar o direito de ser e ser visto, fora dos enquadramentos opressivos, é um passo essencial para a libertação. Ideias como essa ecoam em análises, como a realizada por Ribeiro (2020) sobre a escritora haitiana Évelyne Trouillot, cuja obra reescreve a história a partir de perspectivas marginalizadas, especialmente de mulheres negras. Trouillot, como Gil e os autores da literatura infantil negra, reabre arquivos do passado para construir futuros possíveis, alinhando-se ao projeto de Hooks de ensinar e transgredir. Os trabalhos apresentam pontos de intersecção onde música e literatura são as

tecnologias do olhar negro que ressignificam a história através da música e arquivo afetivo nos trabalhos (Silva; Mueller, 2021) e o olhar político nos trabalhos de Hooks (Sanches, 2021).

A literatura infanto infantil negra, intersecciona com amor à negritude fazendo da literatura um espaço de autoafirmação (Pereira; Silva, 2020). A reescrita da história é também espaço das contra-narrativas de Hooks (Ribeiro, 2020); aqui autores negros exercitam através da literatura formas de descolonizar a memória, assim como bell hooks defende a educação como prática libertadora.

As expressões, registros e análises das contribuições da população negra na literatura, cultura, ciência e sociedade, mesmo que resgatados em trabalhos científicos e acadêmicos, revelam uma integração por exclusão, mesmo que celebrados culturalmente, ou objetos de estudo ou em trabalhos a partir da sua perspectiva, sua condição e espaço é limitado estruturalmente. Oliveira (2022) analisa, por exemplo, como o samba é paradoxal ao celebrar a cultura negra, mas limita a participação e espaço de decisão da população negra dentro das escolas de samba.

O Estado brasileiro reconhece a negritude em suas políticas, mas apenas discursivamente. O Estado opera em uma presente ausência de mudanças efetivas; além de cotas, urge a necessidade de políticas de permanência; a inclusão exige transformação de estruturas.

Apesar do reconhecimento discursivo da negritude pelo Estado brasileiro, o que persiste é a ausência concreta de políticas efetivas com força para romper a lógica racista definitivamente. As cotas raciais, embora fundamentais, são um passo; é urgente implementar políticas de permanência e promover transformações estruturais que garantam a inclusão plena. Enquanto isso, o dispositivo da racialidade (Carneiro, 2023; Audebert *et al.*, 2022) segue operando, construindo o “outro não-ser” para manter os privilégios brancos.

A negritude, nesse contexto de manutenção do privilégio branco, emerge como um projeto decolonial, campo de lutas dinâmico que desafia a internalização da inferioridade imposta pelo racismo. A negritude não se limita a uma identidade mas uma filosofia de existência (Faustino, 2019).

A filosofia de existência da negritude desmonta o dispositivo da racialidade através de narrativas opositivas (Sanches, 2021; Ribeiro, 2020), reivindica mobilidade sem assimilação (Oliveira, 2022), recusando o apagamento cultural; práticas como aquilombamento (David; Vicentin; Schucman, 2024), são táticas de reorganização e

resistência, seja em universidades (Oliveira, 2022), na cultura (Costa, 2023) ou na comunicação (Araújo, 2024). Contra epistemicídios (Freitas; Lopes, 2020; Jesus, 2021; Rechenberg, 2020) a negritude afirma-se preservando atos de histórias e saberes, como atos de insurgência desse sistema que tem como objetivo e prática o apagamento, anulação e destruição desse grupo.

Essa lógica colonial de dominação, opressão e destruição, é reproduzida no meio corporativo através de estereótipos que associam profissionais negros à subalternidade e desconfiança. No entanto, a negritude se traduz em estratégias de afirmação e transformação. As estratégias da negritude para mudança e reestruturação da sociedade ocidental discriminatória e injusta são as pedagogias antirracistas (Andrade; Nicolaidese; Mota, 2021; Pereira *et al.*, 2023) que desconstruem vieses inconscientes e linguagens inclusivas. Aquilombamento profissional como as redes de apoio e combate ao isolamento de profissionais negros em espaços majoritariamente brancos (Corraide, 2024); exigência de métricas transparentes para promoção e denúncia da “diversidade de fachada” (Nascimento; Gonzaga, 2022), comum em empresas com retórica inclusiva que não altera hierarquias.

Como projeto decolonial, a negritude exige reparação histórica com programas de mentoria e ascensão profissional de pessoas negras; descolonização dos espaços de poder com a revisão de códigos de vestimenta e práticas excludentes e noção de que a libertação negra só é possível com a transformação coletiva das estruturas. Enquanto o Estado e as empresas insistirem em ações vazias, a alternativa para a população negra é o aquilombamento, reescrita das suas narrativas e rompimento com a inferiorização, já que para esse grupo fadado a aniquilação, existir já é em si um ato revolucionário, como dizia bell hooks.

No ambiente corporativo, a negritude se traduz em estratégias de afirmação identitária e resistência. Como destacam Pereira *et al.* (2023) e Andrade, Nicolaidese e Mota (2021), práticas pedagógicas antirracistas e linguagens inclusivas são essenciais para desconstruir estereótipos. No entanto, mesmo com avanços discursivos, muitas empresas tratam a diversidade como moda, ou estratégia de marketing, sem promover mudanças estruturais significativas (Nascimento, 2022).

Os estereótipos sobre a população não-branca são resquícios do passado. Trata-se de mecanismos ativos de exclusão criados pela população branca para detrimento e aniquilação da população não-branca. Portanto, as noções de branquitude e negritude não são consideradas equivalentes, pois não se encontram em posição de

igualdade social e teórica; entre elas há uma relação hierárquica, já que a noção de negritude se configura nos países africanos e naqueles da diáspora africana e ancoram uma gama de lutas políticas e formas de resistência cultural ao domínio colonial racista.

A noção de branquitude, mesmo com sua diversidade histórica e cultural, é parte ativa do racismo (Corossacz, 2022; VIEIRA; SILVA; 2021). Romper com essa estrutura no mercado de trabalho exige a revisão de processos seletivos para eliminar vieses racistas (Vaz, 2020); promover políticas afirmativas que garantam acesso equitativo a cargos de liderança (Coêlho; Moura, 2023); valorizar práticas decoloniais que reconheçam a negritude como fonte de inovação e resistência. A equidade no trabalho demanda ações concretas que confrontam o racismo estrutural, celebre, aceite, valorize e tenha como pilar a diversidade.

4. Considerações parciais (Estudo 1)

A análise da literatura pesquisada para compor as reflexões aqui presentes e fomentar uma compreensão mais aprofundada do fenômeno objeto de nossa atenção, demonstra que a branquitude se mantém como um dispositivo de poder, ou seja, um dispositivo que atua estruturando hierarquias raciais nos espaços de poder e decisão, garantindo às pessoas brancas um lugar de privilégio na sociedade como um todo, e, conseqüentemente, alijando pessoas não-brancas de direitos, em especial, nas organizações de trabalho.

O resgate da trajetória do negro no Brasil, da escravidão ao mercado de trabalho formal, é marcado por uma história de resistência, de exclusão e de luta por reconhecimento. Desde o período colonial, pós-invasão, 4 milhões de africanos foram sequestrados e trazidos para trabalhar à força no Brasil, submetidos a um regime escravocrata. Esse mergulho na literatura nos fez compreender fundamentadamente que a trajetória dos grupos não-brancos no Brasil, desde a escravidão até o momento presente, onde se tem as modalidades de trabalho formal e informal, é marcada por resistência e luta contra a exclusão, pois a sociedade, ainda desigual e opressora, estruturou-se desta forma: a população branca ocupando posições privilegiadas nos espaços de decisão, enquanto a população não-branca é mantida à margem.

Teorias pseudocientíficas, como o darwinismo social e a eugenia, foram utilizadas por intelectuais e políticos brasileiros que defendiam a miscigenação, desde que controlada, como estratégia que levaria ao clareamento gradual da população;

essa teoria beneficiou diretamente a população branca que já ocupava as posições de poder e, nesse sentido, a imigração europeia tornou-se uma alternativa para “melhorar” – leia-se também “branquear” – a composição racial brasileira que era majoritariamente composta por não-brancos – definidos por essas teorias pseudocientíficas como obstáculos ao desenvolvimento econômico e social do país.

A lógica racializada da distribuição do capital simbólico contribuiu para consolidar a imagem do europeu como sujeito civilizado e merecedor de sucesso, enquanto reduziu os grupos racializados a obstáculos ao progresso, reforçando uma hierarquia social que se perpetua até os dias atuais, além de definir uma estética boa e uma estética não-bona como critérios de inclusão e de exclusão no mercado de trabalho brasileiro, em franco processo de desenvolvimento. Nesse sentido, ser branco e descendente de europeu implicaria numa estética melhor aceita, enquanto ser negro, indígena ou destes descender, implicaria em uma estética alvo de restrições ou de uma seleção direta às formas de trabalhos mais precarizados.

Assim, o sucesso dos imigrantes foi menos uma consequência do mérito individual e mais o resultado de um processo histórico de acumulação e reconhecimento simbólico racialmente orientado. Noutras palavras: a população branca, beneficiada pelo capital simbólico – na forma de prestígio cultural e reconhecimento – que foi sistematicamente negado às populações negras e indígenas, passou a garantir o status de dominante; por seu turno, aos não-brancos, o status de dominados.

O racismo se manifesta, limitando o acesso da população não-branca, tanto nas atividades rurais quanto no mercado de trabalho formal, que exige formação escolar, técnica ou acadêmica. Como resultado das ideias e ações de exclusão e estigmatização, essa população tende a ocupar funções subalternas como serventes, faxineiros, carregadores e trabalhadores domésticos, o que dificulta a ascensão social. Assim, se tem o retrato: aos trabalhadores não-brancos, o trabalho informal, braçal, precarizado e de baixa remuneração; aos brancos o trabalho intelectual, formal, com melhores salários, postos de trabalho com maior possibilidade segurança e desenvolvimento profissional, além de maiores garantias de direitos. Essa realidade desmascara a falácia do mito da democracia racial brasileira.

O direito ao trabalho digno é fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária. No contexto brasileiro, esse direito tem sido historicamente negado a parcelas significativas da população; esse direito requer não apenas políticas de

inclusão, mas também o reconhecimento das contribuições desses grupos para o desenvolvimento econômico do país e a desconstrução de narrativas que os associam à marginalidade. Os estereótipos associados à violência e incompetência atribuídos à população negra, constituem obstáculos adicionais à sua inserção e progressão no mercado de trabalho. Esses estereótipos, enraizados em preconceitos históricos, são reproduzidos nas práticas de recrutamento, avaliação de desempenho e promoção, limitando drasticamente as oportunidades de mobilidade profissional e social. O impacto desses estereótipos é duradouro e profundo, afetando não apenas o acesso ao trabalho, mas também a permanência e a ascensão profissional da população negra.

Para construir uma sociedade mais justa e igualitária, o Estado brasileiro tem adotado medidas de reparação, como a valorização da cultura afro e indígena, implementado políticas afirmativas e leis que combatem a discriminação e o racismo. Tais iniciativas revelam os recursos econômicos e simbólicos utilizados pela população branca para manter sua hegemonia, cerceando as condições sociais da população não-branca. Dada a ineficiência de ações unidirecionais (do Estado para com a população não-branca), faz-se necessária a ordenação de movimentos em sentido oposto, mas com o objetivo de complementação (dos povos minorizados em direção às organizações e ao Estado), como por exemplo o que se assiste a partir do movimento de múltiplas frentes intitulado “negritude”, que visa descolonizar saberes através da arte, memória e educação; reinventar práticas coletivas como aquilombamento e economia solidária, assim como confrontar as estruturas racistas na mídia, saúde e justiça.

A economia solidária pode ser compreendida como uma forma de organização do trabalho e da produção que emerge no interior das contradições do sistema capitalista, particularmente no contexto de exclusão histórica de grupos racializados. Nesse sentido, configura-se como um campo de práticas econômicas e sociais desenvolvidas, sobretudo, por mulheres negras, que articulam estratégias coletivas de geração de renda ancoradas em saberes históricos de resistência e em matrizes culturais afro-diaspóricas. Longe de se constituir apenas como resposta contingente ao desemprego, a economia solidária expressa continuidades históricas de formas autônomas de trabalho, evidenciando que a marginalização desses sujeitos no mercado formal está vinculada à estrutura racializada da economia brasileira (SILVA; LIMA, 2020).

Tal compreensão demanda ser articulada ao conceito de branquitude, entendido como posição estrutural de privilégio que organiza o acesso a oportunidades, recursos e reconhecimento social. Conforme argumenta Lourenço Cardoso, a branquitude opera como um lugar de vantagem simbólica e material que se mantém, muitas vezes, de forma não problematizada, contribuindo para a reprodução das desigualdades raciais. Assim, a inserção desigual de sujeitos no mundo do trabalho não pode ser explicada apenas por dinâmicas econômicas, mas deve ser analisada à luz de um sistema racial que historicamente favorece a população branca, ao mesmo tempo em que relega a população negra a formas precárias e informalizadas de trabalho. Nesse sentido, a economia solidária revela tanto estratégias de resistência quanto os limites impostos por uma ordem social que, ao operar sob a lógica da branquitude, tende a invisibilizar as especificidades das experiências negras e a reproduzir desigualdades raciais mesmo em iniciativas que se propõem alternativas ao modelo hegemônico (Cardoso, 2010; 2014).

A negritude configura-se como um devir, um processo em contínua transformação que ressignifica opressões históricas através de diversas linguagens e práticas. Este movimento desponta como resposta e ação política, cultural e epistemológica à opressão racial; constitui-se como movimento de afirmação de identidade e resistência ao apagamento histórico da população negra, como projeto coletivo de reconstrução da identidade e enfrentamento do racismo.

A negritude desafia o “dispositivo da racialidade” – mecanismo que subalterniza o sujeito negro – e se manifesta em práticas como quilombamento e outras redes de apoio que se subvertem em lógicas decoloniais. Portanto, as noções de branquitude e negritude não são consideradas equivalentes, pois não se encontram em posição de igualdade social e teórica; entre elas há uma relação hierárquica, já que a noção de negritude se configura nos países africanos e naqueles da diáspora africana e ancoram uma gama de lutas políticas e formas de resistência cultural ao domínio colonial racista. A noção de branquitude, mesmo com sua diversidade histórica e cultural, é parte ativa do racismo (Corossacz, 2022).

Romper com essa estrutura social, atuante de forma mais agressiva no mercado de trabalho, exige a revisão de processos seletivos para eliminar vieses racistas; promover políticas afirmativas que garantam acesso equitativo a cargos de liderança; valorizar práticas decoloniais que reconheçam a negritude como fonte de inovação e resistência; desenvolver políticas e práticas de gestão organizacional e de

pessoas que sejam assumidamente antirracistas. A equidade no trabalho demanda ações concretas que confrontam o racismo estrutural, celebre, aceite, valorize e tenha como pilar a diversidade humana.

5. Referências

ALENCAR, A. V.; SILVA, E. F. Revisão sistemática sobre trabalho, racismo e sofrimento psíquico no contexto brasileiro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 41, nspe2, e191716, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/DbmHzjrLvGbWfZ5ncbtYJTB/?lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2025.

ALVES, C. S.; ROCHA, A. C. C. A discriminação da população negra no mercado de trabalho brasileiro pós abolição. **Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 428-440, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/5726>. Acesso em: 08 mar. 2025.

ANDRADE, B. C. N.; NICOLAIDES, C. S.; MOTA, V. M. Por uma linguística aplicada antirracista: problematizações acerca de discursos silenciadores e de (re)existência da negritude. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 37, n. 4, p. 1-30 202156105, 2021.

ANDRADE, R.; LUCENA, G. Refletindo a condição da mulher negra na formação patriarcal-racista do Brasil à luz de Lélia Gonzalez. **Cadernos Cajuína**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. e249317, 2024. DOI: 10.52641/cadcajv9i3.318. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/318>. Acesso em: 7 mar. 2025.

ARAÚJO, V. T. Imprensa negra brasileira: enquadramentos produzidos pelos sites Correio Nagô, Mundo Negro e Nação Z. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 47, p. e2024112, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/VdfQybMxy9bHRzTtbStdj7h/?lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2025.

AUDEBERT, C.; JARDIM, D. F.; JOSEPH, H.; PINHO, O. Negritude e relações raciais: racismo e antirracismos no espaço atlântico. **Horizontes Antropológicos**, v. 28, n. 63, p. 7–37, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000200001>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BARROS, R. C. S. O Direito do Trabalho e seu (im)possível caráter civilizatório e democrático diante da influência do racismo estrutural na relação de emprego. **Reflexões sobre o direito**, Bauru, v. 13, n. 13, p. 39-60, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.59237/jurisfib.v13i13.606>. Acesso em: 09 mar. 2025.

BIBIANO, M. V. G. Masculinidades negras em disputa: autenticidade racial e política de respeitabilidade na representação da homossexualidade negra masculina. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 13, p. 98–114, 2021. DOI: 10.9771/peri.v1i13.35671.

Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/35671>. Acesso em: 07 abr. 2025.

BORSA, M. E.; PERUSSASTO, M. K. Cantos de liberdade: Bluesman e as possibilidades de sentimentos de homens negros. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 13, p. 175–191, 2021. DOI: 10.9771/peri.v1i13.35676. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/35676>. Acesso em: 07 abr. 2025.

CAMPOS, H. A. L. Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 606-627, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/9Lprjy4vFj9Q4K3VWLr3B8d/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

CARDOSO, L. Branquitude crítica e acrítica: a supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2015.

CARNEIRO, A. S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zaar, 2023.

COÊLHO, J. C. S. F.; MOURA, F. A. Cultura organizacional e diversidade racial: o papel da comunicação com vistas à inclusão de pessoas negras nas organizações. **Revista Dito Efeito**. v. 14, n. 24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/de/article/view/16972>. Acesso em: 09 mar. 2025.

CORRAIDE, M. T. Sou o que sou pelo que todos nós somos: sobre Ubuntu, Direito, favelas e negritude. **Revista Eletrônica Direito e Sociedade – REDES**, Canoas, v. 12, n. 3, 2024. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/redes/article/view/8804>. Acesso em: 07 abr. 2025.

COSTA, A. C. G. Mulheres negras em música e política: um olhar sobre a 1ª temporada da série *Diaspóricas*. **Revista Alterjor**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 88–108, 2024. DOI: 10.11606/ISSN.2176-1507.v30i2p88-108. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/223074>. Acesso em: 6 abr. 2025.

COSTA, D. P. P. O “problema guianense” da emancipação cultural e política na primeira coletânea poética de Élie Stephenson. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 9, n. 22, p. 41–53, 2023. DOI: 10.32748/revec.v9i22.19449. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/19449>. Acesso em: 6 abr. 2025.

DAVATZ, T. **Memórias de um colono no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1850. Disponível em: http://www.imigracaohistorica.info/uploads/1/3/0/0/130078887/davatz_thomas._mem%C3%B3rias_de_um_colono_no_brasil1850_.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

DAVID, E. C.; VICENTIN, M. C. G.; SCHUCMAN, L. V. Desnortear, aquilombar e o

antimanicolonial: três ideias-força para radicalizar a Reforma Psiquiátrica Brasileira. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, n. 3, p. e04432023, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/zZK9rjQ6KgLGQm3B9r4zTxD/?lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2025.

DEGANI, R. Por uma psicanálise decolonial. **Psicanálise - Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 223–229, 2021. DOI: 10.60106/rsbpa.v23i1.786. Disponível em: <https://revista.sbpdepa.org.br/revista/article/view/786>. Acesso em: 7 mar. 2025.

ENNES, M. Para pensar a relação entre migração, raça e corpo a partir de pensadores sociais brasileiros no final do século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 16, n. 32, p. 509–536, 2024. DOI:10.14295/rbhcs.v16i32.15302. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/15302>. Acesso em: 7 mar. 2025.

FAUSTINO, D. Sartre, Fanon e a dialética da negritude: diálogos abertos e ainda pertinentes. Colóquio Internacional Sobre Sartre, 2, 2019, Maringá. **Anais [...]** Disponível em: https://62ef5947-15f3-4d11-8e06a2717f546840.filesusr.com/ugd/bb549f_7aaf5c2a8a3d4aebbb5158f5dec7c9a6a.pdf. Acesso em: 07 abr. 2015.

FERNANDES, P. M. Raça, gênero, classe e outras interseccionalidades na comunicação de marcas: análise interseccional semiótica da Vivo em 2019. **Signos do Consumo**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. e212385, 2023. DOI: 10.11606/issn.1984-5057.v15i1e212385. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/signosdoconsumo/article/view/212385>. Acesso em: 6 abr. 2025.

FERRAZ, F. B.; SIMIONI, R. L. Tradução das teorias raciais no contexto brasileiro. **Revista Katálisis**, v. 25, n. 2, p. 181–190, maio 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e83356>. Acesso em: 07 mar. 2025.

FERRAZ, F. C. A. “Todas as falhas e virtudes desse povo”: considerações sobre a composição racial da Força Expedicionária Brasileira. **Antíteses**, Londrina, v. 13, n. 25, p. 242–277, 2020. DOI: 10.5433/1984-3356.2020v13n25p242. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/39487>. Acesso em: 7 mar. 2025.

FREITAS, A. A. Percepção da discriminação racial: nuances e especificidades dentro da população negra brasileira. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 4699–4719, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N6-002. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/837>. Acesso em: 11 mar. 2025.

FREITAS, L. S. L.; LOPES, M. S. O. Entre negritude e pertencimento: a escrita insurgente de Carolina Maria de Jesus em Diário de Bitita. **Eixo Roda**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 244–259, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/51558/43468. Acesso em: 07 abr. 2025.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**: uma coletânea poética, política e afetiva. Rio de Janeiro: Zahar, 1984. p. 55-65.

GRUDA, M. P. P.; SILVA, L. B. Humor e negritude: algumas considerações acerca de quando brancos racistas se tornam a piada. **Travessias**, Cascavel, v. 16, n. 2, p. e29064, 2022. DOI: 10.48075/rt.v16i2.29064. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/29064>. Acesso em: 7 abr. 2025.

GUIMARÃES JR., S. D; FREITAS, L. G. Um olhar decolonial para a psicologia do trabalho no Brasil: Epistemologias e imaginários para além da mercado-lógica do capital. **Trabalho (En)Cena**, Palmas, v. 9, n. Contínuo, p. e024028, 2024. DOI: 10.20873/2526-1487e024028. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/19528>. Acesso em: 11 mar. 2025.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça**, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 01 jun. 2025.

INSTITUTO ETHOS. **Perfil Social, Racial e de gênero das 500 maiores empresas**, 2023. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/publications/portuguese/viewer/Perfil-social-racial-e-deg%C3%AAneros-das-500-maiores-empresas-do-Brasil-e-suas-a%C3%A7%C3%B5esafirmativas.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

IPEA. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=788. Acesso em: 12 abr. 2025.

JESUS, A. C. A. Race and work in the 20th century: the origin of racial inequalities in the Brazilian labor market (1920-1960). **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 20, p. 158–178, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12660/rm.v13n20.2021.83514>. Acesso em: 09 mar. 2025.

LEAL, A. B.; SILVA, S. J.; ALVES, L. G.; COUTINHO, E. L. O projeto Encontro de Saberes nas universidades brasileiras como ação afirmativa. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 2, p. 1–18, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-67712. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67712>. Acesso em: 7 mar. 2025.

LIMA, F. A. Os cisnes negros e a hierarquização racial. **JURIS - Revista da Faculdade de Direito**, Rio Grande, v. 31, n. 1, 2022. DOI: 10.14295/juris.v31i1.13174. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/juris/article/view/13174>. Acesso em: 11 mar. 2025.

LIMA, I. F. M.; VAZ, D. V. O setor público é mais igualitário para o negro que o setor privado no Brasil? **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 51, n. 1, p. 89–107, 2020. DOI: 10.61673/ren.2020.1000. Disponível em:

<https://www.bnb.gov.br/revista/ren/article/view/1000>. Acesso em: 11 mar. 2025.

LUCA, T. R. Repensando a chegada do candomblé em Belém do Pará. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 61, n. 2, p. 209-225, 2021.

MADEIRA, M. Z. A.; GOMES, D. D. O. Racismo e trabalho no Brasil: das raízes coloniais ao capitalismo neoliberal. **Argumentum**, Vitória, v. 16, n. 2, p. 42–55, 2024. DOI: 10.47456/argumentum.v16i2.4489. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/44899>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MATA, L. C. Negritude e criação como devir no pós-colonialismo, segundo de Souleymane Bachir Diagne. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 41, n. 1, p. 275–283, 2021. DOI: 10.20396/remate.v41i1.8662088. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8662088>. Acesso em: 7 abr. 2025.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MELLO, L.; CARVALHO, A. P.; ZARELLI, P. R.; CRUZ, M. A. Uma revisão sistemática de literatura sobre o negro no mercado de trabalho. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, Cascavel, v. 19, n. 36, p. 53 a 63, 2020. DOI: 10.48075/revistacsp.v19i36.19425. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/view/19425>. Acesso em: 9 mar. 2025.

MELO, É. R. C. A. A Formação do povo brasileiro a partir do pensamento de Lélia González e Abdias do Nascimento. **Sociologias Plurais**, Curitiba, v. 9, n. 2, 2023. DOI:10.5380/sclplr.v9i2.92003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/92003>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MONSMA, K. Vantagens de imigrantes e desvantagens de negros: emprego, propriedade, estrutura familiar e alfabetização depois da abolição no oeste paulista. **Dados**, v. 53, n. 3, p. 509–543, 2010.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

NASCIMENTO, C; GONZAGA, L. Contradições da diversidade racial no discurso institucional das empresas: essência e aparência do ambiente mercadológico das marcas. **Revista Multiplicidade**, Bauru, v. 11, p. 119-130, 2022. DOI: 10.59237/multipli.v11i.598. Disponível em: <https://revistas.fibbauru.br/multiplicidadefib/article/view/598>. Acesso em: 11 mar. 2025.

NICOLAU, S. M. C.; SANTOS, S. P. A categoria político cultural de amefricanidade como tensionamento afrodiásporico à identidade nacional brasileira. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 1–20, 2022. DOI: 10.35699/2525-8036.2022.33350. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revise/article/view/e33350>. Acesso em: 7 mar. 2025.

OLIVEIRA, P. C. S. Integrados por exclusão: negritude e mobilidade em Desde que o samba é samba, de Paulo Lins. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 59, p. 131-149, 2022. DOI: 10.5902/2179219468334. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/68334>. Acesso em: 6 abr. 2025.

PAZ, J. GOMES, A. V. G. Ações afirmativas no trabalho sob o enfoque da abordagem das capacidades: uma análise de programas de trainees no âmbito de empresas privadas. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 121–136, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/1365>. Acesso em: 08 mar. 2025.

PEREIRA, C. A. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 76-100, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kGvJtJ69YpQLQ3QzLJJZfNm/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PEREIRA, J. R.; SANTOS, J. V. P. D.; OLETO, A. D. F. “Eu respeito seu amém, você respeita meu axé?": um estudo etnográfico sobre terreiros de candomblé como organizações de resistência à luz de um olhar decolonial. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. e2022–0149, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/gpxnqSTtQDjCdbSkmt6mJLh/?lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2025.

PEREIRA, L. N. N.; SILVA, I. N. V. B. Identidade nacional e negritude nas histórias infanto-juvenis. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 12, n. 33, p. 431–455, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/697>. Acesso em: 6 abr. 2025.

PRESTA, G. A.; CASAGRANDE, M. L. O ato de vestir: o negro entre a moda e a sobrevivência. **Cartema**, Recife, v. 9, n. 9, p. 14–44, 2021. DOI: 10.51359/2763-8693.2021.251251. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/CARTEMA/article/view/251251>. Acesso em: 11 mar. 2025.

RECHENBERG, F. Histórias de imagens guardadas: narrativas de negritude, conflito e religiosidade na Ilha da Pintada, Porto Alegre, RS. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 21, n. 53, 2020. DOI: 10.22456/1984-1191.100082. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/100082>. Acesso em: 6 abr. 2025.

RESENDE, R. Ferida que ainda sangra: a escravidão africana no Brasil. Celso Cavalcanti. **Rádio Senado**, Brasília, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/reportagem-especial/2021/11/19/ferida-que-ainda-sangra-a-escravidao-africana-no-brasil#:~:text=4%20milh%C3%B5es%20de%20africanos%20podem,s%C3%B3%2C%20como%20se%20costuma%20pensar>. Acesso em: 01 jun. 2025.

REZENDE, A. F.; ANDRADE, L. F. S. Racismo, sexismo e resquícios do escravismo em anúncios de empregos. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. e2022– 0036, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395120220036>.

Acesso em:
09 mar. 2025.

RIBEIRO, C. A. C. Mudanças nas famílias dos jovens e tendências da mobilidade social de brancos e negros no Brasil. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 257–279, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020002>. Acesso em: 08 mar. 2025.

RODRIGUES, L. Negra de pele clara: embranquecimento e afirmação da negritude no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. e74733, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n274733>. Acesso em: 06 abr. 2025.

SANCHES, J. C. Olhares negros, olhares opositores: bell hooks e o amor à negritude. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 2, n. 14, p. 292–295, 2021. DOI: 10.9771/peri.v2i14.36262. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/36262>. Acesso em: 7 abr. 2025.

SANTOS, A. T. **As expressões do preconceito étnico-racial e seus desdobramentos no mercado de trabalho brasileiro**. Lisboa: ISCTE-IUL, 2017. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/32476/1/phd_ana_trindade_santos.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025

SANTOS, F. S.; WALCHHUTTER, S. Mentoring organizacional no desenvolvimento de executivos negros. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 7, p. e5647, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n7-052. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5647>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SANTOS, J. C. S. Os estudos da negritude em midiatização. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 12, n. 33, p. 490–507, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/767>. Acesso em: 6 abr. 2025.

SILVA, A. S.; MENDONÇA, E. S. “Eu? Racista!?”: Colonialidade, racismo e branquitude no Brasil. Kwanissa: **Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, v. 5, n. 13, p. 207–223, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/19179>. Acesso em: 7 mar 2025.

SILVA, C. O. R.; VITORINO, A. J. R. A Lei nº 10. 639/03 e sua importância na representação do negro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 371–391, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9171>. Acesso em: 7 mar 2025.

SILVA, G. L. M.; MUELLER, B. Os efeitos dos ciclos do açúcar e do ouro sobre a desigualdade salarial e discriminação no mercado de trabalho no Brasil. **Análise Econômica**, São Paulo, v. 39, n. 80, 2021. DOI: 10.22456/2176-5456.95186. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/AnaliseEconomica/article/view/95186>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SILVA, M. A. F.; SARAIVA, L. A. S. Relações raciais e histórias de vida: trabalhadores industriais negros em foco. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 27, n. 94, p. 532–555, ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/55tFFjmJ8fYW3yTbph7XGLr/?lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SILVA, P. G. N.; LEON, A. D. Tensões raciais: racismo, antirracismo, branquitude e equidade. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 10, p. e12143, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.10-459. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/12143>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SOUSA, M. V. S.; DAMASCENO, M. F. C. Invisibilidade da mulher negra nas narrativas das políticas públicas no Instituto Federal de Educação. **Ciência e Tecnologia do Piauí**, Campus Paulistana. Cadernos Cajuína, São Paulo, v. 9, n. 2, 2024. DOI:10.52641/cadcajv9i2.656. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/656>. Acesso em: 7 mar. 2025.

THEODORO, M. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/Livro_desigualdadesraciais_-_IPEA.pdf. Acesso em: 06 jun. 2025.

VAZ, D. V. *Background* familiar, retornos da educação e desigualdade racial no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 845–864, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146700>. Acesso em: 09 mar. 2025.

VIEIRA, C. A.; SILVA, R. M. Desigualdade racial na elite ocupacional brasileira: considerações acerca da discriminação no mercado de trabalho 2005-2015. **Revista da ABET**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 109–123, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1676-4439.2021v20n1.41504. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/41504>. Acesso em: 11 mar. 2025.

VIEIRA, M. A. Macumbarias travestis em Castiel Vitorino Brasileiro ou a implosão do teatro da representação: corpo, gênero, negritude. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 45, n. spe, p. 265–290, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/9LDkWPwyxKX3LzkNnwqHJ3N/?lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2025.

ESTUDO 2 - TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS MEDIANTE O FENÔMENO DA BRANQUITUDE: RESSONÂNCIAS DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL

1. A branquitude e a ascensão profissional de professoras: uma análise sob a ótica do Pensamento Complexo de Edgar Morin

Enquanto norma racial, a branquitude privilegia a trajetória de professoras brancas, mantendo assim as estruturas discriminatórias de poder. Para analisar esse fenômeno, o pensamento complexo de Edgar Morin oferece ferramentas epistemológicas que transcendem explicações reducionistas, revelando como a branquitude se manifesta em ciclos autossustentáveis, em antagonismos dialéticos e em microinterações que refletem o todo racializado. Este trabalho tenta articular os princípios morinianos dialógico, recursivo e holográfico e o tetragrama dialógico (ordem, contestação, interação e religação) para desvendar a dinâmica da branquitude na carreira docente, destacando sua reprodução, resistências e possibilidades de transformação.

2. A relevância do Pensamento Complexo

Analisar a branquitude exige um enfoque que contemple sua multidimensionalidade. Não se trata apenas de discriminação individual, mas de um sistema que se retroalimenta em estruturas institucionais, culturas organizacionais e interações cotidianas. Neste sentido, o pensamento complexo é pertinente porque rejeita simplificações, integra contradições, exige abordagem interdisciplinar, propõe intervenções sistêmicas. Como apontam Fortunado e Porto (2020), ele enfrenta a incerteza, a inseparabilidade, as insuficiências da lógica dedutiva-identitária, os limites da indução e do princípio de identidade.

A ciência, antes percebida como busca pela simplicidade escondida em leis permanentes, é hoje compreendida como um campo que abraça a complexidade. A complexidade revela a diversidade, a desordem e as suas próprias leis, ordem e organização. Essa mudança de paradigma é imprescindível para entender que a ciência não é uma entidade isolada, mas ligada ao seu contexto histórico e social.

A ciência moderna surgiu e desenvolveu na efervescência cultural e socioeconômica do Ocidente, transformou e foi transformada pelas universidades, empresas, Estados e pela própria sociedade. Ela se tornou tecnociência, permeando e moldando o cotidiano. Porém, essa influência não é apenas positiva ou negativa; os efeitos da ciência são altamente ambivalentes. Justamente essa natureza multidimensional que exige da ciência paradigmas capazes de contemplar não apenas a complexidade real, mas também a própria complexidade e as questões ética e política humanas.

A ciência pode gerar conhecimento e inovação, impulsionando o avanço tecnológico, melhoria da saúde, compreensão do meio ambiente e desenvolvendo soluções para desafios globais. Além disso, promove o pensamento crítico com o incentivo da investigação, análise de dados, busca por evidências, a ciência capacita questionar e compreender o mundo de forma mais profunda. Ela também informa e orienta decisões políticas e sociais fundamentando, com conhecimento robusto, a formulação de políticas públicas eficazes em áreas como saúde, educação, tecnologia e meio ambiente. Além de levantar questões complexas que nos convidam a refletir sobre nosso papel no mundo e as implicações de nossas ações.

De acordo com Melo e Amorin (2022), o pensamento complexo de Edgar Morin, cujo princípio é que o todo está nas partes e as partes no todo, permite compreender as ações individuais que afetam o coletivo e vice-versa. O filósofo rejeita a fragmentação e valoriza a interdependência entre indivíduos e sistemas.

Para compreender o fenômeno da branquitude, o pensamento complexo contribui porque propõe observar um fenômeno social e considerar suas dimensões históricas, culturais, econômicas e psicológicas entrelaçadas; reconhece os diversos elementos que a constituem, sem reduzi-la a um fator. O pensamento complexo integra as múltiplas dimensões do conhecimento e da realidade e a necessidade de superar a fragmentação disciplinar e adotar uma abordagem interdisciplinar (Silva; Maniglia; Figueiredo, 2020). Aplicados ao contexto do trabalho, reconhece as interconexões entre diferentes aspectos do ambiente laboral, a interdependência entre os trabalhadores e a importância de um pensamento crítico e reflexivo para lidar com incertezas e contradições.

Para Morin (2005) é importante a auto-organização e a recursividade, onde o todo está nas partes e as partes no todo; cada indivíduo é parte integrante do sistema de trabalho, influenciando e sendo influenciado por ele; a ação do trabalho tem efeito

imprevisível por isso a necessidade de considerar o contexto e as interações mais complexas que envolvem e cercam o trabalhador. Pensar segundo esse paradigma é considerar as relações laborais, refletir criticamente, usar a criatividade e adaptabilidade para conduzir os sujeitos a uma maior autonomia e emancipação dos trabalhadores livre de visões reducionistas (Brauer; Freire, 2021).

Morin (2005) propõe reconhecer a complexidade dos sistemas físicos, biológicos e sociais, critica a excessiva simplificação do conhecimento, defende uma abordagem que integra diferentes áreas do saber e faz interconexão entre elas. O conhecimento deve ser contextualizado e inserido em um sistema global, evitando a fragmentação disciplinar. A transdisciplinaridade é apontada como uma forma de superar a compartimentalização do conhecimento. As disciplinas devem dialogar entre si, permitindo uma visão holística e integrada da realidade. Isso implica em reorganizar o currículo escolar, e uma maior flexibilidade e abertura à interação entre diferentes áreas do conhecimento. A obra e o método de Morin oferecem bases para repensar o ser humano integralmente, o que exige, portanto, uma articulação entre teoria e sociedade. Neste sentido, olhar para o fenômeno branquitude por meio das lentes do pensamento complexo, significa ampliar as possibilidades de sua compreensão, integrando-a à história dos povos que, interagindo socialmente, construíram as relações de poder que sustentam o racismo, a discriminação, a exclusão por meio do que a branquitude de fato representa, ou seja, uma diferenciação desprivilegiada dos seres humanos pretos em relação aos brancos.

O pensamento complexo, propõe uma abordagem não linear do conhecimento, onde a realidade é entendida como uma teia de relações. Como afirmam Melo e Amorim (2022), “tudo se cruza e volta a cruzar, se tece e volta a tecer, para formar a unidade da complexidade”. Morin (2005, p. 188) complementa que

[...] as diversas complexidades citadas (a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas da organização etc.) formam o tecido da complexidade: complexo é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram.

O pensamento complexo reconhece que todo conhecimento é provisório e as certezas são parciais. Ferreira (2023, p. 2) reforça essa ideia:

[...] os expedientes da Ciência Moderna podem explicar determinado aspecto de um objeto, mas para compreendê-lo é necessário buscar a rede de relações em que ele se constitui. Por outro lado, essa rede é múltipla, tornando tal tarefa um empreendimento infinito, pois não é possível desvelar todas as relações de um dado objeto, o que corrobora com o entendimento de que o conhecimento é um sistema aberto, sempre dado a reconstruir.

3. O Pensamento Complexo na análise da branquitude

Os conceitos de Morin (2005) oferecem uma lente para repensar a branquitude no trabalho dos professores por apresentar como princípio ajudar os sujeitos a lidar com as incertezas, ambiguidades e complexidades contemporâneas, ajudar nas ações humanas de forma ética e responsável; neste trabalho irá colaborar com a análise e identificação de privilégios e exclusões.

A perspectiva da complexidade na ciência é particularmente pertinente para análise de fenômenos sociais como a branquitude no processo de progressão profissional, não se fechando em saberes parciais formados por modelos clássicos de pensamentos incapazes de conceber a coordenação interdisciplinar ou associação das disciplinas globalizantes. O fenômeno social como a branquitude, é intrinsecamente multidimensional, envolve aspectos históricos, sociológicos, econômicos e culturais; analisá-lo desconsiderando as suas multidimensões é explicá-lo de forma simplista o que resultaria em um conhecimento inadequado e incompleto. O pensamento complexo considera a complexidade presente na composição do todo dos fenômenos sociais (econômico, político, sociológico, psicológico, afetivo, etc.) posto que são componentes inseparáveis e interdependentes, exige uma visão globalizadora e contextualizada para compreensão dos fenômenos por ela analisado (Alves; Bianchi, 2021).

O filósofo Edgar Morin enfatiza a necessidade de uma reforma no pensamento para lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Em sua obra articula saberes de diversas áreas do conhecimento, num exercício autêntico, metódico e incansável de transdisciplinaridade, que transforma o autor em um tecelão epistemológico, que vai acolhendo e urdindo fios de texturas e matizes semelhantes e distintos, para compor tramas inéditas de padrões e coloridos sensíveis e legítimos (Brauer; Freire, 2021, p. 5).

Por tal razão, pode-se incluir o fenômeno da branquitude neste trabalho. Enfrentar as crises multifacetadas do século XXI, exige adotar abordagens que

integrem disciplinas, perspectivas e reconheçam a complexidade inerente aos sistemas sociais e de trabalho. Portanto, é fundamental que, no contexto de ascensão profissional das professoras aqui analisados, uma teoria considere as interdependências e dinâmicas das complexas relações humanas e organizacionais regidas indireta ou diretamente por raça.

Para compreender a complexidade da branquitude reproduzida no processo de ascensão profissional de professoras e considerar a realidade física, biológica e humana, utilizaremos os conceitos de ordem, desordem e organização. Segundo Morin (2005), a ordem estabelecida acontece em função de aspectos do acaso, desintegra-se, desordenando seu estado original, a partir dessa desordem que inicia o processo de transformação e os sistemas se organizam novamente (Fedichina, 2001).

Assim, a cooperação do paradoxo ordem-desordem acontece a promoção da organização (Fedichina, 2001), permite conceber que a ordem do universo se autoproduz, por meio de interações físicas que produzem organização, mas também desordem, ou seja, um processo de construção colaborativa, onde todos os atores têm participação e responsabilidade.

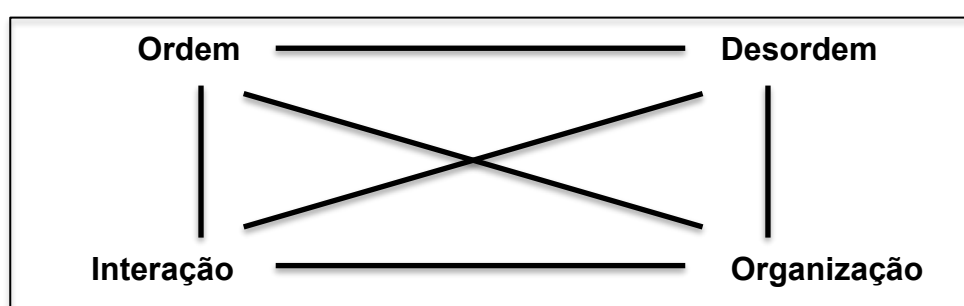
A dinâmica das relações raciais, pode ser ilustrada pelo tetragrama de Morin (2005). Este se trata de um sistema dinâmico, que considera as tensões das relações, seus atravessamentos e reconfigurações, isso tudo justificando assim a adoção desse método nesse trabalho. O conceito inicial do tetragrama holográfico colabora com nossa visão sobre a complexidade do mundo e sua perspectiva multidimensional (Fedichina, 2001; Melo; Amorim, 2022).

O primeiro conceito utilizado é o da ordem, conceito que transcende a antiga ideia de estabilidade, permanência e constância, tão valorizados pela ciência positiva. Sustenta a ideia de interações mútuas que significa que nada existe sem influências (internas e externas) e sua interdependência. A desordem vai além da ideia do acaso; para que haja desordem é necessário separação, instabilidade e inconstância.

A identificação e relação dos termos ordem, desordem, interação e organização oferece condições para pensar e identificar sobre as estruturas de ascensão profissional que sustentam a branquitude e pessoas brancas, por analisar a estrutura social e histórica que estabelece e mantém a branquitude como padrão normativo e referência implícita no ambiente de trabalho ou corporativo. Os privilégios são naturalizados, assim como a invisibilidade da branquitude e reprodução da hierarquia racial nas relações de trabalho (Melo; Amorim, 2022).

Identificar, apontar e questionar a naturalização dos privilégios e normas que mantém a branquitude nos espaços de poder e em condições de oprimir e excluir, são partes da contestação, outra parte do tetragrama holográfico (Figura 1) (Melo; Amorim, 2022). A contestação dessa ordem, neste trabalho, acontece por meio de pesquisa qualitativa, mas também pode ocorrer através de denúncias, debates para tomada de consciência sobre a branquitude e seus privilégios, ações afirmativas, pesquisas acadêmicas e científicas. A contestação é uma perspectiva crítica; sua ação pode desestabilizar a neutralidade (Fedichina, 2001), presumida pela identidade branca.

Figura 1 – Tetragrama holográfico



Fonte: Melo e Amorim (2022).

Na integração acontece o diálogo e o confronto, entre as diferentes perspectivas culturais, raciais etc. No ambiente de trabalho estruturado pela branquitude, quando identificada e contestada esse é o momento que envolve tensões. Afinal, é hora de integrar o que era imperceptível e prejudicava os sujeitos sociais. Este é um momento de tensões produtivas entre as identidades racializadas e a branquitude que se reconhece como fator estruturante das relações sociais; nesse momento é que surge a oportunidade de elaborar equidade, inclusão e diversidade (Fedichina, 2001). As relações de trabalho após o impacto da desordem e da interação podem resultar em uma outra organização, ou seja, uma possível transformação estrutural como práticas antirracistas ou mudanças dentro da instituição ou reacomodação da branquitude em novas formas de dominação simbólica.

4. Os princípios morinianos e o Tetragrama Dialógico na análise da branquitude

Para estender as reflexões sobre a branquitude, no processo de progressão profissional, utilizaremos os três princípios morinianos: Princípio Dialógico, Princípio

Recursivo e Princípio Hologramático (Brauer; Freire, 2021). Para um maior aprofundamento e ilustração da dinâmica da branquitude o tetragrama dialógico (ordem, dispersão, interação e religação) será aplicado. Esses princípios fundamentais do pensamento de Morin servirão como prisma de análise da branquitude no complexo sistema de trabalho.

O princípio dialógico reconhece a existência de elementos antagônicos que interagem e se reforçam. Significa que ideias antagônicas, como ordem e desordem são inseparáveis e complementares, resultando em um ciclo contínuo de organização. Contradição, não é fase transitória, mas motor da realidade, insuperável e constituinte da existência.

O princípio dialógico exige que o pensamento assuma a inseparabilidade, interdependência, interatividade e inter-retroatividade de aspectos e termos antagônicos (Alves; Bianchi, 2021; Brauer; Freire, 2021). Enquanto norma racial, a branquitude, atua como um dos pólos antagônicos em tensão com outras identidades raciais, influenciando dinâmicas de poder e hierarquização no ambiente educacional.

Ao coexistir com contrários, a branquitude, associada a privilégios e padrões hegemônicos e os não brancos, marcados por exclusões e resistências, são forças opostas que coexistem no ambiente de trabalho. A progressão profissional reflete critérios implícitos alinhados às normas brancas (padrões de comunicação, estética, redes de sociabilidade) enquanto profissionais não brancos enfrentam essa e outras barreiras adicionais.

A norma branca estabelecida, só se mantém porque há uma desordem que resiste e questiona essa norma. A ascensão das professoras pode ser vista como parte de um ciclo organizado pelo sistema, enquanto as desigualdades pelos outros docentes expõe a desorganização necessária para a transformação. Como a branquitude não é estática, ela se redefine mediante as pressões dialógicas como as políticas sobre cotas, formação antirracista etc.

A tensão entre manutenção de privilégios brancos e desconstrução crítica desses privilégios gera movimento contínuo de reordenação das estruturas profissionais. Nos espaços de trabalho a branquitude se apresenta como padrão de normalidade e invisível. Segundo Cardoso (2014), ser branco é ocupar os espaços de poder, é a própria geografia existencial do poder, logo a branquitude mantém sua hegemonia e é questionada por discursos críticos sobre o racismo.

A causa e efeito (ou ressonâncias em termos mais sistêmicos) que retroalimentam a branquitude pode ser explicada pelo Princípio Recursivo de Morin. Tal princípio cria um ciclo de reprodução contínua, em um sistema no qual produtos e efeitos são produtores e causadores daquilo que os produz. Há um movimento circular onde um elemento produz o outro que o produz em uma retroação circular e inovadora.

Não se trata de uma simples repetição, é uma recursividade que incrusta novidades, fazendo evoluir as totalidades e as partes. O ser humano ao modificar a sociedade também é modificado por ela, caracterizando um processo auto-ecoorganizador (Alves; Bianchi, 2021). No trabalho, a branquitude se fortalece por meio de processos institucionais que perpetuam privilégios raciais.

Cardoso (2010) argumenta que a branquitude acrítica revisita e reinventa estereótipos raciais que reforça padrões de exclusão e manutenção das diferenças mesmo que haja esforços por diversidade, a estrutura racializada além de beneficiar professoras brancas e cria um circuito de manutenção de privilégios, operando como norma invisível que define padrões de competência, liderança e profissionalismo associados a pessoas brancas.

Quando pessoas brancas ocupam frequentemente espaços de liderança, direção e gestão, naturaliza-se a sua presença nesses cargos e espaços, e isso reforça a ideia de que eles são mais adequados para posições de poder. Ocupando os espaços de decisão e poder, pessoas brancas reproduzem os critérios que as beneficiam, selecionando os seus semelhantes para substituí-los nesses espaços, reforçando o processo de seleção que dá acesso aos profissionais brancos e fechando as portas aos profissionais não-brancos; o que nos permite caminhar na direção de uma compreensão do processo que culmina com a presença de uma maioria de professores brancos nas escolas e instituições de ensino superior e de uma minoria de professores não-brancos em cargos de liderança, direção e gestão, neste e noutros ambientes organizacionais de trabalho.

O princípio hologramático, propõe que cada parte contém o todo do sistema, portanto, no ambiente de trabalho a branquitude não está apenas nas estruturas institucionais, mas nas interações diárias, nas micro agressões e na forma como certos comportamentos são valorizados (Melo; Amorim, 2022). Fenômenos sociais como este em análise, devem ser entendidos da forma mais abrangente possível, como os fatores econômicos, culturais, sociais, psicológicos, pois carregam em si a lógica de um sistema maior (Alves; Bianchi, 2021). Segundo Morin (2015), cada parte contém

praticamente o todo da informação do objeto representado, isso sugere que mesmo nas pequenas ações ou discursos há reforços da lógica mais ampla da supremacia branca no trabalho.

A branquitude individual reflete a estrutura social, toda avaliação ou reconhecimento profissional não é um ato isolado, mas reproduz a estrutura racializada da sociedade; assim como as barreiras enfrentadas por docentes não-brancos em sua carreira não são incidentes isolados, mas expressões concretas do sistema que privilegia a branquitude. Os discursos e critérios como meritocracia, postura profissional ou comunicação eficiente, não são neutros, são codificados pela branquitude.

O princípio hologramático revela que cada o processo de ascensão de pessoas brancas não são casos isolados, mas a reprodução de um sistema que inscreve a branquitude como padrão, assim como os obstáculos enfrentados por professores e professoras não-brancas não são eventos isolados, mas expressões de um todo racializado.

Para abordar a progressão profissional a partir do fenômeno da branquitude é necessário que outras áreas como a sociologia, a psicologia social, a antropologia, economia e até a história se coordenem para oferecer uma visão global.

O pensamento complexo de Morin, visa atravessar as fronteiras entre as ciências por inter-relacionar saberes de diferentes disciplinas; apontando a inadequação entre os saberes separados e os problemas da realidade, que são cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (Alves; Bianchi, 2021).

Ao analisar a branquitude, deve-se estar ciente de seus próprios vieses e a forma como os modelos de pensamento podem manter ou desafiar determinadas estruturas. A objetividade científica não significa ausência de posicionamento ético, mas capacidade de reconhecer e refletir sobre os próprios pressupostos. A essência do pensamento complexo é analisar fenômenos sociais opondo-se ao reducionismo e à simplificação.

Para romper as estruturas que viabilizam a progressão profissional dos sujeitos com outro marcador racial é necessária uma ação simultânea nas estruturas políticas institucionais, nas culturas organizacionais e nas subjetividades, reconhecendo que cada parte é reflexo do todo e que a mudança em escala reflete nas outras.

5. Abordagem metodológica

O processo de pré-análise inicia com a seleção das entrevistas articuladas inicialmente ao princípio dialógico que reconhece a branquitude como um sistema em tensão com resistências e contradições enfrentadas pelas professoras brancas que reconhecem a exclusão racial mas reforçam o seu mérito no processo de ascensão. A ordem normativa branca, as políticas antirracistas, as alianças e reorganização pós-crítica realizada pelas professoras no decorrer da entrevista é sustentado pelo tetragrama dialógico, que reconhece a branquitude como um sistema em tensão com resistências e contradições enfrentadas pelas professoras (ver discussões dos resultados que se apresentarão a seguir).

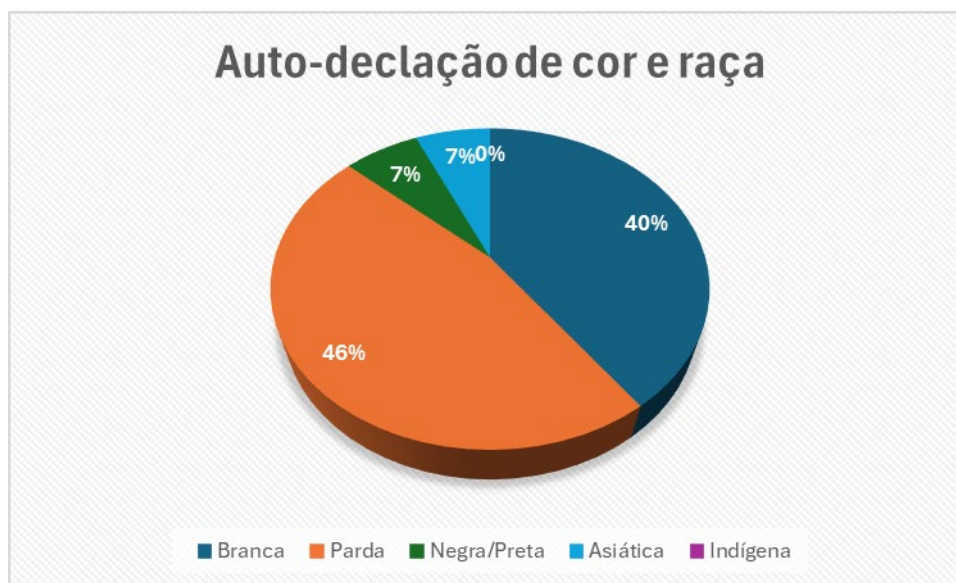
O Pensamento Complexo como referencial teórico oferece além da descrição do fenômeno, condições de capturar tensões e paradoxos da branquitude, integra políticas públicas e institucionais com experiências individuais, além de abrir espaço para transformações.

6. Resultados e discussões parciais: dados sociodemográficos

Por meio do questionário sociodemográfico, composto por 9 itens (auto-declaração de cor e raça, idade, estado civil, nível de escolaridade, condição de contrato de trabalho, número de filhos, situação de residência e faixa salarial) aplicado às 15 participantes da pesquisa, podemos apresentar o perfil do grupo que a seguir se delineia.

Conforme nos apresenta o Gráfico 1, 46% das professoras que compõem o quadro docente das quatro escolas públicas de tempo integral da cidade pesquisada se autodeclaram pardas, 40% que se autodeclaram brancas, 7% asiáticas e 7% negras. Verifica-se, no contexto pesquisado, que os menores grupos raciais são os compostos pelas professoras de origem asiática e as negras/pretas e, como o nosso foco de trabalho reside sobre a compreensão do fenômeno branquitude e seus efeitos sobre a parcela negra/preta da população brasileira, podemos afirmar aqui que este nosso levantamento sociodemográfico demonstra, enquanto pequena amostra reflexo de uma macro realidade, como o acesso ao trabalho nas instituições públicas e, portanto, a constituição de seu corpo funcional, se configura de modo racializado, ou seja, com mais brancos do que negros.

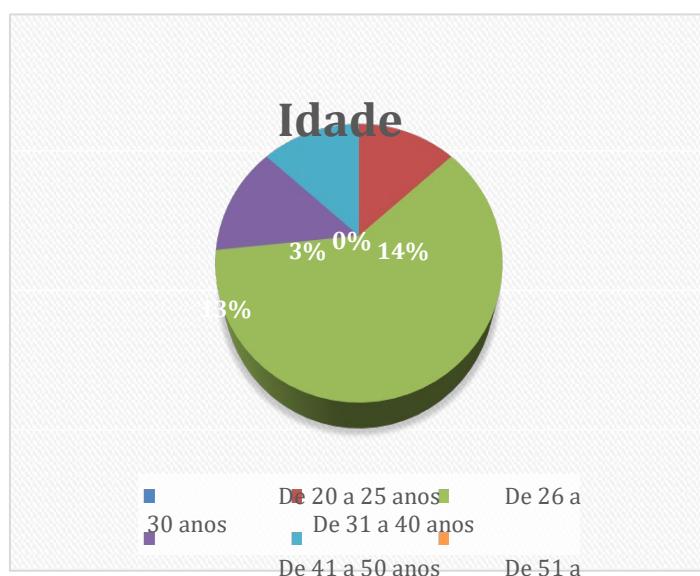
Gráfico 1 – Auto-declaração de cor e raça das participantes.



Fonte: o autor

O Gráfico 2 faz referência à faixa etária das professoras que participaram de nossa pesquisa e se verifica que 60% delas têm entre 31 a 40 anos de idade, auge da vida produtiva e economicamente ativa. Os grupos com faixas etárias de 20 a 25 anos (13%), de 26 a 30 anos (14%) e de 51 a 60 anos (13) que representam as professoras em começo ou fim de carreira, somam os 40% restantes do total pesquisado, sendo que nenhuma participante declarou estar no grupo de mais de 60 anos de idade.

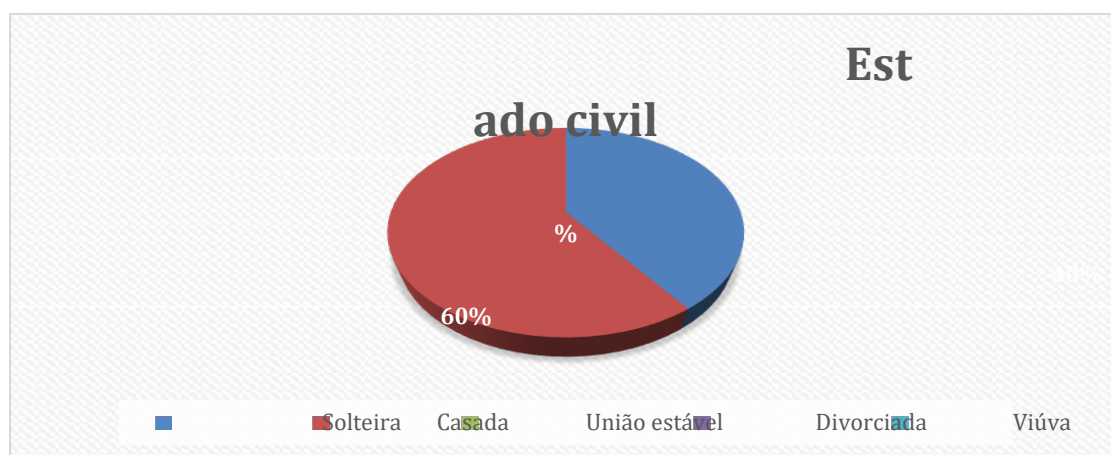
Gráfico 2 – Faixas etárias das participantes.



Fonte: o autor.

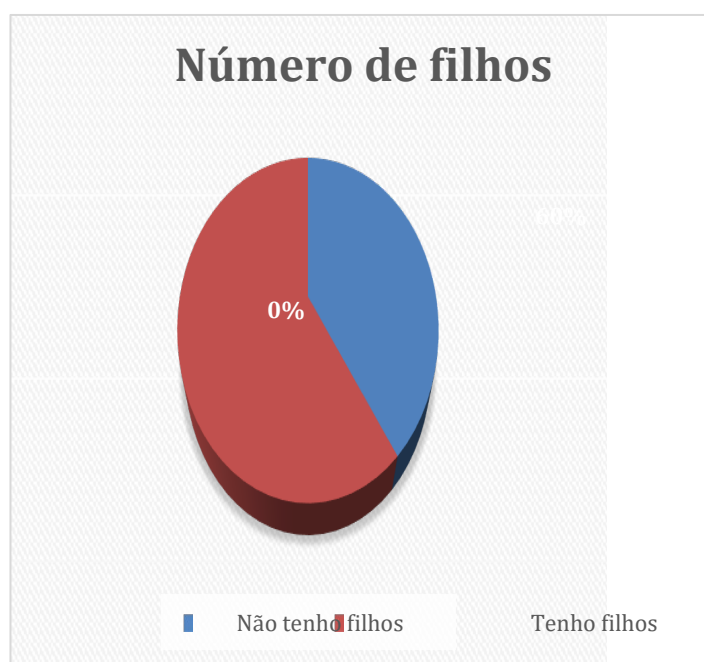
O Gráfico 3 sintetiza a condição de estado civil das participantes da pesquisa, definindo-se por ser um grupo dividido majoritariamente por mulheres casadas (60%) e solteiras (40%), enquanto o Gráfico 4, com idêntica distribuição quantitativa, demonstra estes dois grupos como sendo de mulheres-mães (60%) mulheres não- mães (40%).

Gráfico 3 – Estado civil das participantes da pesquisa



Fonte: o autor.

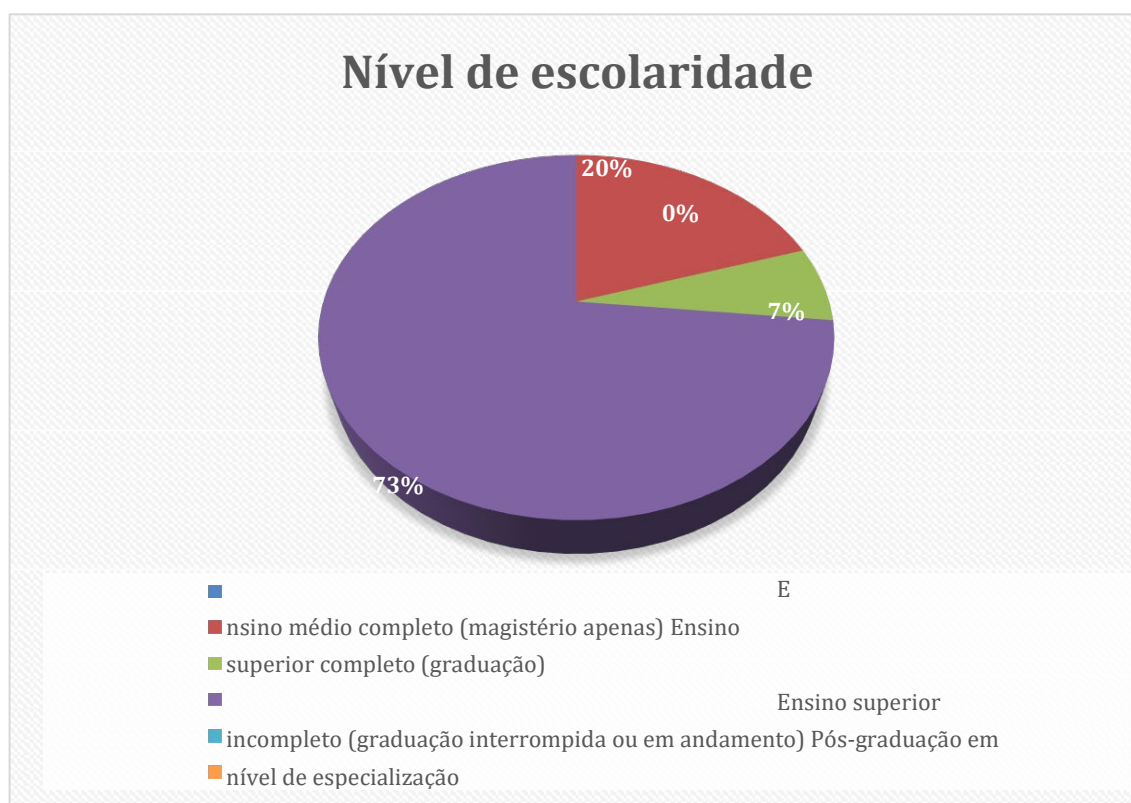
Gráfico 4 – Participantes da pesquisa com ou sem filhos.



Fonte: o autor.

No Gráfico 5 vemos que há uma parcela composta por 73% das professoras que, para além de sua graduação, realizaram também processos formativos em nível de pós-graduação *lato sensu* (especialização), contrastando com o grupo de 20% das que fizeram apenas a graduação e de 7% com ensino superior incompleto, este último, composto por professoras que fizeram magistério; um curso técnico profissionalizante que não existe mais no Brasil desde o final da década de 90.

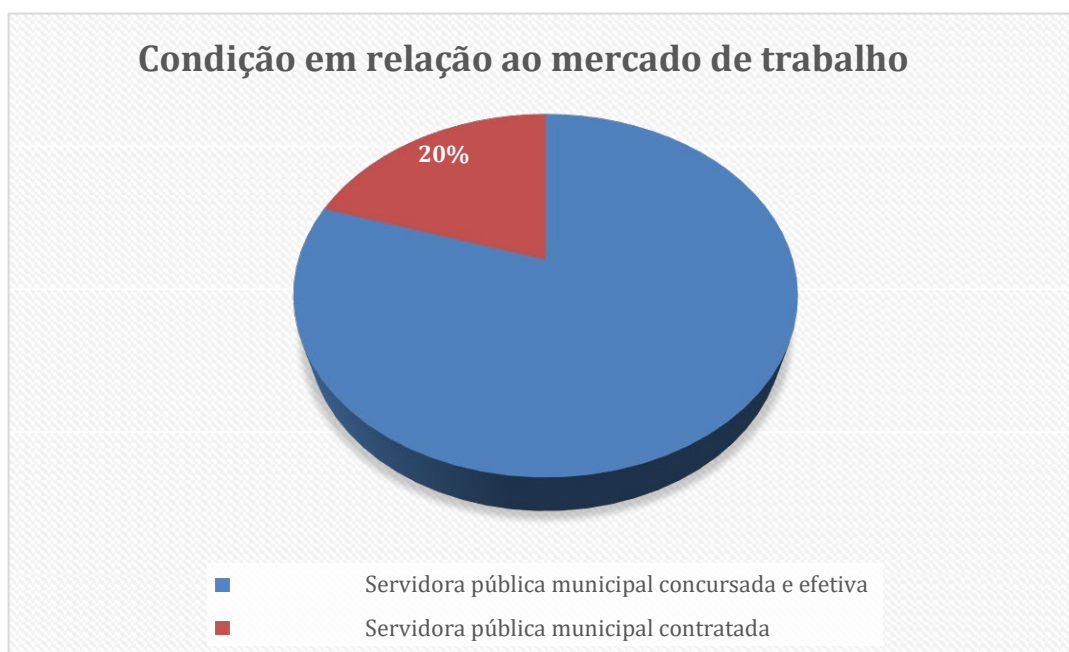
Gráfico 5 – Escolaridade e qualificação acadêmica das participantes da pesquisa.



Fonte: o autor

No Gráfico 6 vemos que a maioria das professoras (80%) estão atuando na rede municipal de ensino porque foram aprovadas em concurso público e somente 20% delas foram contratadas por processo seletivo, tendo seu vínculo gerido pelas normas presentes na CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas. Nossa pesquisa se deu no contexto de instituições públicas de educação, onde realmente se espera que professoras e professores, assim como seus demais trabalhadores sejam selecionados por meio de concurso público, ficando, como é o caso aqui, somente uma minoria de trabalhadores, contratados por processo seletivo para, eventualmente, substituir servidores públicos em situação de afastamento por doença ou por férias.

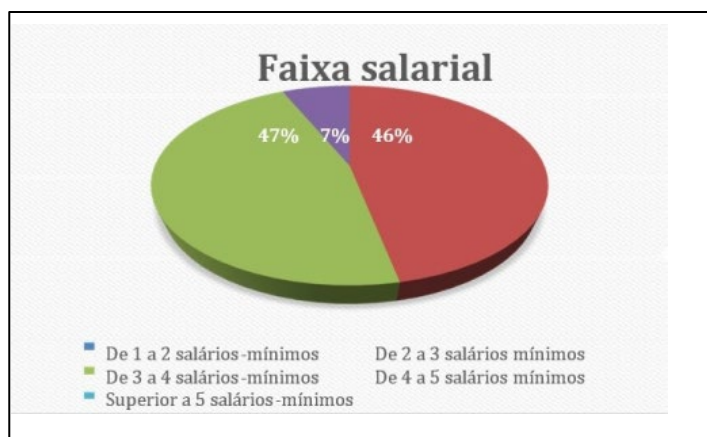
Gráfico 6 – Tipo de contrato empregatício com a organização/instituição de trabalho.



Fonte: o autor.

O Gráfico 7 está apresentando 3 grupos distintos entre nossas entrevistadas, posto que no desenvolvimento de suas carreiras profissionais junto à instituição, beneficiam-se de um plano de cargos, salários e carreiras que premia trabalhadores com maior tempo de contrato e melhor nível de qualificação acadêmico-profissional. Por tal razão, temos um grupo composto por 47% das professoras que têm salário entre 3 a 4 salários-mínimos, outro grupo formado por 46% delas, que recebem entre 2 a 3 salários-mínimos e um grupo bem menor, composto por 7% das professoras, que recebem entre 4 e 5 salários-mínimos.

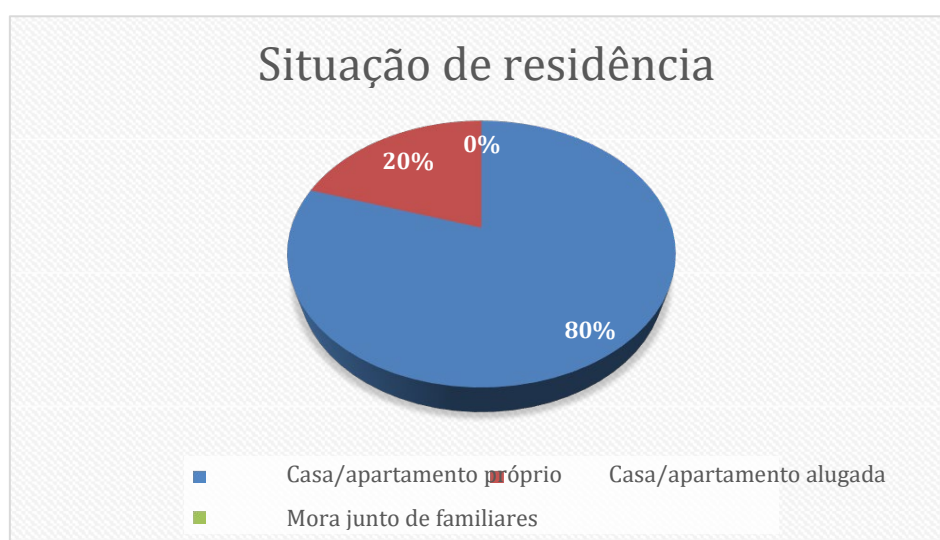
Gráfico 7 – Faixa salarial das professoras.



Fonte: o autor.

Muito interessante é perceber o resultado sistematizado por meio do Gráfico 8, onde 80% das professoras declararam morar em casas ou apartamentos próprios em contraste ao grupo de 20% delas que moram em casas ou apartamentos alugados, ou seja, a grande maioria das professoras que participaram da pesquisa conseguiram adquirir imóveis próprios, o que parece ser um reflexo ou característica da parcela da população que atua como servidor público no Brasil (tanto nas instâncias municipais como estaduais e federal), dadas as condições de estabilidade, segurança e bons salários que o Estado oferece, em detrimento do que se assiste em boa parte do chamado mercado de trabalho privado.

Gráfico 8 – Como moram nossas participantes da pesquisa.



Fonte: o autor.

Um detalhamento das informações sociodemográficas das 15 participantes é apresentado por meio dos quadros 1 e 2, a seguir, e posteriormente discutido à luz de dados relativos à densidade demográfica de Agudos e região.

Quadro 1 - Distribuição de cor e raça

Autodeclaração de cor e raça	Percentual de Participantes
Parda	46%
Branca	40%
Asiática	7%
Negra	7%

Fonte: O autor.

O levantamento revela uma composição racializada do corpo docente, que é um reflexo da macro realidade brasileira. A maioria das professoras se encontra no auge da vida produtiva e economicamente ativa.

Quadro 2 - Faixa etária

Faixa Etária	Percentual de Participantes
31 a 40 anos	60%
20 a 25 anos	13%
26 a 30 anos	14%
51 a 60 anos ¹	13%

Fonte: O autor.

A partir dos dados sociodemográficos das 15 professoras entrevistadas, é possível reconstruir um perfil médio representativo da categoria. A idade média de ingresso na educação formal ocorreu por volta dos 4 anos, seguindo o padrão da educação infantil brasileira. O ingresso no mercado de trabalho se deu de forma mais heterogênea: enquanto algumas iniciaram em subempregos ainda durante a adolescência (16-18 anos), outras só ingressaram após a formação superior, por volta dos 23-25 anos. Já o ingresso no magistério ocorreu predominantemente entre 25 e 35 anos, após a conclusão da graduação em Pedagogia ou formação equivalente.

Considerando a idade média atual do grupo (majoritariamente entre 31-40 anos) e o tempo médio de contribuição, a idade projetada para aposentadoria situa-se entre 55 e 60 anos, seguindo as regras do regime estatutário. O tempo médio de permanência no magistério entre as entrevistadas é de aproximadamente 8 a 12 anos, indicando um significativo vínculo com a profissão, especialmente entre as professoras efetivas.

A qualificação profissional do grupo assim pode ser expressa: 100% possuem curso superior completo (13 com graduação em Pedagogia e 2 com magistério), sendo que 93,3% (14 professoras) possuem pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Autismo. O teto de formação atingido foi a pós-graduação em nível de especialização, não havendo mestrado ou doutorado entre as

¹ Nenhuma participante se declarou no grupo de mais de 60 anos de idade.

participantes, um reflexo tanto das barreiras de acesso ao ensino superior *stricto sensu* quanto das exigências do mercado de trabalho que valorizam especializações práticas.

As condições de trabalho revelam forte divisão racial: enquanto 100% das professoras brancas (6) são efetivas, entre as não-brancas (9), 33,3% (3 professoras) estão em cargos temporários, com vínculos CLT precários, menores salários e instabilidade profissional. Esta segregação reflete o que as próprias entrevistadas apontam: no setor privado, como relatou a Entrevistada 2 (parda), "é difícil ter pessoas negras nesse cargo" e "as pessoas tendem a dar os cargos a pessoas brancas".

A visão sobre a própria trajetória profissional diverge significativamente conforme a raça. As professoras brancas tendem a atribuir seu sucesso exclusivamente ao mérito individual, como afirmou a Participante 3: "Não me recordo nada nesse sentido" quando questionada sobre privilégios raciais. Já as professoras não-brancas relatam experiências concretas de discriminação, como a Participante 2 que testemunhou colegas loiras sendo privilegiadas na atribuição de turmas, mesmo com menor qualificação.

Do ponto de vista familiar, 60% (9 professoras) são casadas e 60% têm filhos, combinando dupla jornada de trabalho. A moradia própria é condição conquistada por 80% das entrevistadas (12 professoras), indicando relativa estabilidade financeira, embora esta seja mais acentuada entre as efetivas, que representam 80% do total.

A amostra, composta exclusivamente por mulheres, reflete a feminização histórica do magistério na educação infantil, herança do século XIX que associava mulheres ao "cuidado" e "educação doméstica". Esta segregação de gênero se entrelaça com hierarquias raciais: se as mulheres brancas encontraram na educação um espaço de relativa ascensão profissional, as mulheres negras, historicamente, foram relegadas a posições subalternas, padrão que persiste como evidenciado pela sobrerrepresentação de não-brancas em cargos temporários (100% das temporárias são não-brancas).

7. Análise da densidade demográfica racial de Agudos - SP e região

A análise dos quadros de densidade demográfica racial é essencial para contextualizar a amostra da pesquisa, no cenário sociodemográfico onde atuam. Os dados mostram uma forte predominância da população que se autodeclara branca e parda, tanto na cidade de Agudos quanto na região (Quadro 3).

Quadro 3 - Análise da região de Agudos -SP (8 cidades)

Categoria racial	População Total	Porcentagem
Branços	353.155	64%
Pardos	156.574	28%
Negros	33.165	6%
Amarelos	5.803	1%
Indígenas	650	0,1%
TOTAL	552.368	100%

Fonte: SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (2022)

Quase dois terços da população total da região (64%) se autodeclaram branca. A soma das populações parda (28%) e negra (6%) atinge 34% da população total. Esse grupo representa mais de um terço da base populacional, indicando a importância da população negra na região, embora haja uma forte disparidade em relação à população branca. Os grupos amarelo e indígena representam parcelas muito pequenas (1% e 0,1%, respectivamente) (Quadro 4).

Quadro 4 - Análise da cidade de Agudos-SP

Categoria Racial	População Total	Porcentagem
Branços	22.272	59%
Pardos	12.773	34%
Negros	2.422	6%
Amarelos	159	0,4%
Indígenas	52	0,1%
TOTAL	37.680	100%

Fonte: SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (2022)

Na cidade de Agudos, a população branca é majoritária (59%), mas a proporção de pardos é notavelmente alta (34%), reforçando a similaridade com os dados da região, porém com menor disparidade. A soma da população parda (34%) e negra (6%) atinge exatamente 40% da população da cidade, mostrando que a população negra e parda representa uma parcela significativa, próxima à metade da população branca (59%).

A análise racial do contexto demográfico (Agudos e região) é crucial quando se considera a categoria dos profissionais estudados. A predominância da população branca na região (59%) reforça a supremacia populacional branca e também nos espaços de gestão, direção, etc. Isso tende a refletir e até super-representar essa maioria.

A alta proporção da população negra e parda na cidade (40%), torna mais evidente a dimensão do racismo estrutural no espaço escolar. Se uma grande parte dos alunos e professoras de base são negros e pardos, mas os cargos de gestão e de docência são majoritariamente brancas, isso valida a percepção das professoras sobre o favorecimento da raça branca no campo profissional e a discriminação dentro da hierarquia escolar.

O racismo não é apenas presenciado contra alunos negros, mas sofrido diretamente na relação de poder das professoras ao longo da progressão profissional. A própria identidade negra impõe obstáculos. A vivência da negritude é marcada por barreiras na formação básica, ausência de referências positivas na formação profissional, etc.

A partir dos obstáculos acima citados, o concurso público surge como alternativa de estabilidade e segurança, apesar do desprestígio social. Conseguir a estabilidade do cargo público é compreendido, pelas professoras pretas e pardas, como mérito próprio desligado dos fatores sociais e históricos que influenciam o acesso e permanência nesses cargos e espaços de trabalho.

8. Metodologia de tratamento dos dados qualitativos resultante das entrevistas

Neste momento, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa, organizando os resultados segundo a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Santos, 2012; Sousa; Santos, 2020; Valle; Pereira, 2025). São apresentados os quadros de categorias iniciais, intermediárias e finais, bem como as unidades de registro e as citações representativas das participantes, com o

objetivo de exemplificação e demonstração da coerência entre respostas oferecidas e categorias ou subcategorias estabelecidas. Em seguida, tecem-se interpretações analíticas alinhadas às categorias criadas, à luz do pensamento complexo de Morin (2005).

A Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011), é um conjunto de técnicas de investigação que tem por objetivo a descrição sistemática e objetiva do conteúdo das mensagens para que se possa inferir conhecimentos sobre as condições de produção dessas mensagens. Em essência, é uma ferramenta metodológica que permite transformar dados textuais brutos em informações estruturadas e analíticas, ou seja, uma ferramenta de tratamento dos dados qualitativos (Santos, 2012).

Sousa e Santos (2020) utilizam a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) como base de suas investigações qualitativas e descrevem de forma didática como o método pode ser aplicado em três etapas interligadas: Pré-Análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação.

8.1. A Pré-Análise (Fase da Organização)

Esta é a fase de organização e de preparação do material, constituindo o ponto de partida do tratamento. É aqui que são definidas as regras e o plano da análise, selecionadas as fontes de dados, neste caso as entrevistas transcritas. Inicialmente é realizada a leitura flutuante, o primeiro contato com o material; aqui acontece o mergulho no *corpus* para se deixar invadir pelo conteúdo e estabelecer as primeiras impressões e hipóteses. Essa leitura flutuante implica em múltiplas e seguidas leituras do material transcrito.

Em seguida são realizadas as formulações das hipóteses e objetivos que realiza a confirmação ou ajuste das perguntas de pesquisa e dos objetivos, definindo as categorias iniciais. O material é preparado a partir da definição das regras para o recorte do texto em unidades de registro (temas, palavras-chave, núcleos de sentido) e unidades de contexto (o trecho maior que dá sentido à unidade de registro).

8.2. Exploração do Material (Fase da Codificação)

Esta é a fase central da análise, onde as decisões tomadas na fase da Pré-Análise são aplicadas sistematicamente ao material. É o momento, segundo Bardin (2011) de *codificação*, *classificação* e *enumeração*.

Codificação: Transformação dos dados brutos do texto em unidades que possam ser agrupadas e contadas. Isso exige o recorte do texto em unidades de registro (trechos significativos) e a sua agregação por analogia.

Classificação e Categorização: Processo de agrupamento das unidades de registro em categorias e subcategorias. As categorias devem seguir os princípios de homogeneidade (pertencer ao mesmo conceito), exaustividade (cobrir todo o material relevante), exclusividade (um elemento não pertence a duas categorias) e pertinência (estar alinhadas aos objetivos da pesquisa).

Enumeração é a contagem da frequência de ocorrência de cada unidade de registro nas categorias. Embora seja uma técnica quantitativa, ela é utilizada mesmo em pesquisas qualitativas para dar peso e relevância aos temas mais citados.

8.3. Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação (Fase da Apropriação)

Esta é a fase final, onde os dados brutos e as categorias codificadas são transformados em resultados significativos e, finalmente, em conhecimento. No *Tratamento dos Resultados* são apresentados os dados de forma clara (tabelas, quadros, gráficos) para evidenciar a distribuição das frequências e as relações entre as categorias.

Em seguida, é realizada a inferência, momento em que o pesquisador vai além da descrição e começa a conectar as categorias com o referencial teórico. Ele extrai conclusões que não estavam explicitamente no texto, mas que são sugeridas pela organização dos dados.

Interpretação é a fase da discussão e validação das hipóteses na qual os resultados são interpretados na busca de um significado mais profundo do conteúdo (o latente) e relacionando-o às condições de produção do discurso das entrevistadas (o contexto sócio-histórico e racial, em nosso caso), validando ou refutando as premissas iniciais da pesquisa.

8.4. Definição das Unidades de Análise

Unidade de contexto: participantes, foi traçado um perfil das entrevistadas.

Unidade de registro: temas recorrentes nas falas das professoras sobre trabalho, cor, concurso, estética. Isso permitiu enquadrar os discursos dentro de categorias

temáticas, como Bardin (2011) recomenda. Segue o “perfil” resumido de cada uma das 15 participantes, com base nas entrevistas:

Participante 1: Pessoa parda. Relata *bullying* na infância. Acredita que sua trajetória foi baseada em mérito próprio, sem benefícios ou prejuízos por causa da cor. Percebe mais discriminação no setor privado.

Participante 2: Pessoa parda. Teve desconto na faculdade por ser parda. Sofreu preconceito por não ser loira e magra. Acredita que pessoas não-brancas têm mais dificuldades.

Participante 3: Pessoa branca. Teve escolarização em zona rural. Não acredita que a cor influenciou sua trajetória. Reconhece que cargos de liderança são majoritariamente ocupados por brancos.

Participante 4: Pessoa parda. Trabalhou em várias áreas antes da graduação em Pedagogia. Acredita que seu sucesso veio do esforço, mas reconhece que a timidez pode tê-la prejudicado. Concorde que há preferência por brancos em cargos de liderança.

Participante 5: Pessoa parda. Sofreu *bullying* por ser gorda, mas não por causa da cor. Acredita que todos têm capacidade, independentemente da cor.

Participante 6: Pessoa parda. Nunca sofreu preconceito racial diretamente, mas presenciou com amigos. Acredita que concursos públicos são mais justos que processos seletivos privados.

Participante 7: Pessoa branca. Presenciou racismo contra colegas. Acredita que pessoas brancas têm mais oportunidades. Já sofreu discriminação por ter tatuagens e pelo local onde mora.

Participante 8: Pessoa parda. Teve infância humilde e trabalhou desde cedo. Sofreu exclusão no trabalho por ser simples e parda. Reconhece que há discriminação no mercado de trabalho.

Participante 9: Pessoa negra. Sofreu *bullying* na escola por causa da cor e do cabelo. Acredita que seu crescimento foi por esforço próprio. Discordou que cargos de liderança sejam apenas para brancos.

Participante 10: Pessoa amarela (asiática). Presenciou preconceito contra sua prima. Acredita que a aparência influencia em processos seletivos. Reconhece a necessidade de políticas de cotas.

Participante 11: Pessoa branca. Sofreu *bullying* por ser gaga. É contra cotas raciais. Casada com um homem negro, relata que ele sofre preconceito.

Participante 12: Pessoa parda. Perdeu oportunidades por não estar no “padrão”. Acredita que a sociedade impõe padrões e que a discriminação racial ainda é forte.

Participante 13: Pessoa branca. Teve trajetória difícil, mas não sentiu discriminação por causa da cor. Reconhece que hoje há mais discussão sobre racismo.

Participante 14: Pessoa branca. Teve uma trajetória de muita luta e humilhações. Acredita que o conhecimento é mais importante que a cor. Reconhece que brancos têm mais privilégios.

Participante 15: Pessoa branca. Não se sentiu beneficiada por ser branca, mas reconhece que a condição familiar ajudou. Acredita que a discriminação racial é um problema grave.

Quadro 5 - Unidades de registro identificadas a partir das entrevistas

U.R - Escola
1. Boas amizades durante a formação escolar
2. Bons professores na formação escolar
3. Distância grande entre casa e a escola
4. Apoio familiar para estudar
5. Necessidade de trabalho na adolescência

U.R. - Trabalho
1. Indispensabilidade de bolsa de estudos para concluir a graduação
2. Incompatibilidade entre o horário de trabalho e estágio
3. Professores que inspiram
4. Magistério e tempo
5. Sonho de ser professora
6. Dúvida vocacional
7. Custos para estudar
8. Neutralidade

U.R. - Branca
1. Alunos negros discriminados por professores e alunos brancos
2. Professores negros discriminados por gestores e diretores brancos
3. Cargos de gestão ocupados por indivíduos brancos
4. Vantagens históricas

U.R. - Professor
1. Desejo de ser professora
2. Professores discriminadores raciais
3. Professores inspiradores
4. Sobrecarga de trabalho
5. Desprestígio

U.R. - Faculdade
1. Custo da faculdade
2. Desconto por ser parda/negra
3. Bolsa como necessidade para estudar
4. Incompatibilidade de horários (trabalho/estágio)

U.R. - Curso
1. Dúvidas sobre a escolha (carreira docente)
2. Opção por magistério (mais curto)
3. Adiantamento dos estudos (por questões financeiras)
4. Conclusão adiada por anos

U.R - Raça
1. Cor como fator de ajuda (negação)
2. Vantagem histórica (pessoas brancas)
3. Ausência de professores negros (na formação)
4. Padrão racial (distribuição de poder)

U.R. Concurso
1. Neutralidade dos concursos públicos

2. Persistência em processos formais
3. Mérito individual
4. Processo seletivo como prova técnica

U.R. - Negritude
1. Professora negra (ausência de referência)
2. Tratamento diferencial (por ser negra)
3. Amiga negra na escola
4. Maioria das professoras negras na escola pública
5. Tratamento discriminatório e perseguição

U.R. - Preconceito
1. <i>Bullying</i> (racial e outros na infância)
2. Discriminação (por peso/corpo)
3. Perseguição profissional (após sair da escola)
4. Textura do cabelo (como motivo de exclusão)

Fonte: O autor.

Quadro 6 - Enumeração

Eixo Temático	Expressões recorrentes	Número de ocorrências
I - Eixo institucional e de classe (estrutura e sobrevivência)	Escola	176
	Trabalho	104
	Professor	98
II - Eixo da Formação e Acesso (Barreiras Acadêmicas)	Faculdade	80
	Curso	73

	Concurso	54
III - Eixo racial e sistêmico (Poder e norma)	Branca	101
	Raça	57
	Negra	52
IV - Eixo das injustiças subjetivas (experiência de discriminação)	Preconceito	46

Fonte: O autor.

Quadro 7 - Categorias iniciais

N.	Categorias iniciais
1	Boas amizades durante a formação escolar
2	Bons professores na formação escolar
3	Distância grande entre a casa e a escola
4	Apoio familiar para estudar
5	Necessidade de trabalho na adolescência
6	Indispensabilidade da bolsa de estudos para concluir a graduação
7	Incompatibilidade entre o horário de trabalho e o de estágio
8	Professores inspiradores
9	Opção por Magistério mais curto
10	Desejo de ser professora
11	Dúvidas sobre o magistério como a escolha correta
12	Custo alto da faculdade
13	Desconto na faculdade por ser parda
14	Adiantamento dos estudos por questões financeiras
15	Sobrecarga de trabalho como professora
16	Não-reconhecimento do seu potencial profissional
17	Insegurança para ocupar cargos melhores
18	Alunos negros discriminados por professores e alunos brancos
19	Professores negros discriminados por gestores e diretores brancos
20	Professores discriminadores raciais
21	Favorecimento da raça branca no campo profissional
22	Vantagem histórica das pessoas brancas

23	Ausência de professores negros na formação escolar
24	Predominância da raça branca em cargos de poder
25	Cargos de gestão ocupados por indivíduos brancos
26	Ausência de professoras negras como referência escolar
27	Tratamento discriminatório devido à negritude
28	Forte amizade com uma aluna negra
29	Predominância da raça negra entre as professoras de escolas pública
30	Textura do cabelo como motivo de exclusão
31	<i>Bullying</i> racial na infância
32	Perseguição profissional após sair da escola
33	Neutralidade dos concursos públicos
34	Persistência em processos formais competitivos
35	Mérito individual como fator de aprovação
36	Processo seletivo como prova técnica

Fonte: O autor.

Quadro 8 - Categorias intermediárias

Categorias intermediárias		
Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria intermediária
1. Boas amizades durante a formação escolar 2. Bons professores na formação escolar 3. Distância grande entre a casa e a escola 4. Apoio familiar para estudar 5. Necessidade de trabalho na adolescência	A trajetória inicial de escolarização é marcada pelo suporte social de amigos, professores e familiares, mas é estruturalmente tensionada pela necessidade econômica precoce e pelas barreiras econômica e geográfica que impõem a necessidade do trabalho.	1. As marcas na formação escolar
6. Indispensabilidade da bolsa de estudos para concluir a graduação 7. Incompatibilidade entre o horário de trabalho e o de estágio 8. Professores inspiradores	A escolha do Magistério é guiada pelo desejo “vocacional”, mas é permeada por incertezas. A conclusão da graduação depende de cursos mais curtos e da bolsa de	2. As barreiras enfrentadas na trajetória da formação superior

9. Opção por Magistério mais curto 10. Desejo de ser professora 11. Dúvidas sobre o magistério como a escolha correta	estudos, a qual viabiliza a realização do estágio.	
12. Custo alto da faculdade 13. Desconto na faculdade por ser parda 14. Adiantamento dos estudos por questões financeiras	O alto custo da faculdade é uma barreira de classe que adia a conclusão dos estudos. O desconto de cota racial é um recurso que, embora negado pelas participantes, atuou como um facilitador de acesso.	3. Situação financeira: a barreira de acesso aos estudos
15. Sobrecarga de trabalho como professora 16. Não-reconhecimento do seu potencial profissional 17. Insegurança para ocupar cargos melhores	A insegurança para progredir na carreira é resultante da sobrecarga de trabalho e do não-reconhecimento do seu potencial profissional por parte da sociedade, resultando em uma estagnação que as impede de ocupar posições de maior prestígio ou liderança.	4. O desprestígio social na carreira docente
18. Alunos negros discriminados por professores e alunos brancos 19. Professores negros discriminados por gestores e diretores brancos 20. Professores discriminadores raciais	O ambiente escolar, que reproduz a estrutura do racismo, é onde a discriminação é exercida e testemunhada pelas professoras. O racismo manifesta-se tanto na violência dirigida a alunos negros por pares e docentes, quanto na hierarquia de poder em que professores negros são discriminados por gestores e diretores brancos.	5. Discriminação racial dentro do ambiente escolar

21. Favorecimento da raça branca no campo profissional 22. Vantagem histórica das pessoas brancas 23. Ausência de professores negros na formação escolar 24. Predominância da raça branca em cargos de poder 25. Cargos de gestão ocupados por indivíduos brancos	A trajetória profissional é marcada pela percepção da supremacia branca, manifestada pela vantagem histórica e pelo favorecimento da raça branca no campo profissional, resultando na predominância de indivíduos brancos em cargos de gestão e na ausência de professores negros como referências durante a formação escolar.	6. O não-reconhecimento da supremacia branca por parte das professoras brancas
26. Ausência de professoras negras como referência escolar 27. Tratamento discriminatório devido à negritude 28. Forte amizade com uma aluna negra 29. Predominância da raça negra entre as professoras de escola pública 30. Textura do cabelo como motivo de exclusão 31. <i>Bullying</i> racial na infância 32. Perseguição profissional após sair da escola	A vivência da negritude é marcada por barreiras raciais como <i>bullying</i>, discriminação, perseguição profissional e ausência de professoras negras como referência na formação. A forte predominância de professoras negras nas escolas públicas é um contraponto que, embora positivo em termos de representatividade numérica, não elimina o impacto das opressões históricas e fenotípicas na identidade e na carreira.	7. Negritude como organização e ação contra a estrutura social de opressão e discriminação
33. Neutralidade dos concursos públicos 34. Persistência em processos formais competitivos 35. Mérito individual como fator de aprovação 36. Processo seletivo com prova técnica	A busca pela estabilidade no serviço público é mediada pela crença na neutralidade dos concursos e no mérito individual, o que exige persistência em processos seletivos formais e competitivos, obscurecendo a influência dos fatores raciais e de classe no sucesso profissional.	8. O concurso público como meio ético e justo de acesso ao trabalho

Fonte: O autor.

Quadro 9 - Categorias finais

Categorias finais		
Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria intermediária
1. As marcas na formação escolar 2. As barreiras enfrentadas na trajetória da formação superior 3. Situação financeira: a barreira de acesso aos estudos 4. O concurso público como meio ético e justo de acesso ao trabalho.	A formação inicial é marcada pela tensão entre o suporte social, a necessidade econômica precoce e as barreiras financeiras e geográficas. A formação superior no Magistério é concluída graças à bolsa de estudos e ao sistema de cotas raciais. As estabilidades profissional e econômica tornam-se reais. Os concursos públicos são percebidos como espaços neutros e justos que, juntamente com a persistência, viabilizam a conquista individual, porém ignoram a influência contínua dos fatores estruturais como classe e raça.	Trajetória de escolarização marcada por suporte social e desejo vocacional, mas condicionada e dificultada por barreiras socioeconômicas.
5. O desprestígio social na carreira docente 6. Discriminação racial dentro do ambiente escolar 7. O não-reconhecimento da supremacia branca por parte das professoras brancas 8. Negritude como organização e ação contraestrutura social de opressão e discriminação.	A carreira docente é marcada pelo desprestígio social e pela sobrecarga de trabalho, resultando em insegurança profissional e estagnação na progressão para cargos de maior prestígio. O ambiente escolar reproduz o racismo estrutural, que se manifesta tanto na discriminação sofrida por alunos e professoras negras quanto na percepção da supremacia branca que domina cargos de gestão e favorece a raça branca na trajetória profissional. A vivência da negritude é tensionada por barreiras raciais e pela ausência de referências	Exacerbação do desprestígio social da carreira docente e da insegurança profissional devido ao racismo estrutural e à supremacia branca no ambiente escolar.

	negras, mesmo com a predominância de professoras negras nas escolas públicas.	
--	---	--

Fonte: O autor.

8.5. Análise das Categorias

8.5.1. As marcas na formação escolar

Quadro 10 - Categoria: as marcas na formação escolar

Categoria	Subcategoria	Fr.	%
As marcas na formação escolar	Boas amizades durante a formação escolar	9	60
	Bons professores na formação escolar	11	73,3
	Distância grande entre a casa e a escola	6	40
	Apoio familiar para estudar	10	66,7
	Necessidade de trabalho na adolescência	8	53,3

Fonte: O autor.

Os dados indicam que as marcas da formação escolar das participantes são fortemente atravessadas por experiências relacionais positivas, especialmente a presença de bons professores (73,3%) e o apoio familiar (66,7%). As amizades escolares também aparecem como elemento relevante (60,0%), evidenciando a importância do suporte socioafetivo no percurso educacional.

Paralelamente, observa-se que mais da metade das participantes relatou a necessidade de trabalhar ainda na adolescência (53,3%), bem como dificuldades como a grande distância entre casa e escola (40,0%), o que revela a coexistência de fatores de apoio e de barreiras materiais na trajetória escolar dessas professoras.

A categoria criada a partir desse tema foi *As marcas na formação escolar* cujos relatos correspondentes apresentam diferentes tipos de marcas deixadas ao longo da formação escolar. São traumas relacionados a *bullying*, discriminação e relações negativas com professores, mas também há experiências positivas de acolhimento e superação profissional:

“Teve um ano, assim, no primário mesmo que eu deixei de ir à escola por um ano. Praticamente tipo assim, faltei 5, 6 meses. Quando minha mãe

ficou sabendo que foi por conta do bullying, disso foi bem difícil. Aí, depois fui melhorando e tal mas, teve toda essa questão.” (Participante 1)

“Porque foi algo traumático pra mim, uma professora de matemática que eu tive, ela pegava no meu pé, ela me xingava. [...] Ela falava que eu, que eu era anêmica. E isso me causou tanto que eu tenho dificuldades em matemática até hoje, né? [...] E assim foi algo que eu a quinta série, até a oitava na época, né, mas ainda assim tinha outros professores que conseguiam acolher e tudo mais, porém o trauma na matemática eu tenho até hoje, né?” (Participante 5)

“E ela eu sempre falava pra ela: ‘Aí, professora eu amo estar aqui, eu gosto de estar aqui na escola. Eu não gosto de faltar’. [...] E e assim e e eu falava: Aí professora, eu quero ser eu quero ser uma professora que nem você! E ela me falou sério? Então você vai ser uma grande professora.” (Participante 9)

“Que hoje a gente fala de bullying antes não existia e eu sofria muito bullying. [...] Por causa que eu sempre fui gaga, né? [...] E então todos riam de mim. E me zombava né? [...] E, também eu sempre fui meio fortinha também, e também por causa disso.” (Participante 11)

“Era uma escola que estava em reforma, estava trocando os forros tudo, e ela falou pra mim assim, espero que você pegue essa sala, porque nós estamos no mês de março dia 29 de março já passaram 3 professoras. Ninguém suporta, é a pior sala da escola. [...] Foi quando eu descobri que a secretária da educação falou que a diretora até fez oração pra eu pegar aquela turma.” (Participante 13)

A seguir, são apresentados os excertos segundo a subcategoria ‘Boas amizades durante a formação escolar’. São relatos de experiências positivas de amizades, socialização e pertencimento durante a vida escolar, incluindo laços afetivos fortes, participação em atividades coletivas, formação de grupos de amizade e relações que atravessaram diferenças raciais:

“Pra mim eu era uma criança bem, que conseguia se socializar, tinha muitos amigos, todos os professores gostavam de mim, né? Então foi algo tranquilo.” (Participante 5)

“Eu tinha uma amiga muito próxima, eu me lembro assim, que de criança, até o final do colegial, ela era negra. [...] Mas eu, desde sempre, eu enxergo assim, que a escola era legal. Eu sinto falta da escola como aluna; porque eu fazia parte dessas panelinhas. Eu fui do Grêmio, tudo.” (Participante 6)

“Eu ia ouvir que eu não que eu não gostava de perder nem uns dias de aula, e aí eu amava também ir a as aulas de reforço. Então eu sempre prestava atenção, e daí então através da aula de reforço eu consegui sair alfabetizada no reforço.” (Participante, 9)

Ela não fala explicitamente de “amigos”, o trecho reflete uma relação positiva com colegas e professores no ambiente de reforço escolar. (Participante 9)

“E eu lembro, que eu eu sempre me identificava, de fazer amizade com essa parte sabe? Assim... Eu queria, eu acho, eu sempre fui assim, muito justa. Eu não gostava de injustiça, aí eu fazia amizade com eles. É tanto elas e eles né, e ficava brincando na escola” (Participante 11)

“Eu tinha uma superamiga, bem morena mesmo, negra assim. Amava ela de paixão; ia na casa dela sabe, era nós éramos superamigas. Assim nos afastamos da amizade por né, cada vai tomando seu rumo.” (Participante 15)

A subcategoria ‘*Bons professores na formação escolar*’, mostra as experiências positivas com professores que marcaram a trajetória escolar das entrevistadas, seja pelo acolhimento, pela inspiração profissional, pela paciência no processo de aprendizagem ou pelo vínculo afetivo construído, evidenciando o papel fundamental dos docentes que contribuíram de forma significativa para sua formação e motivação.

“Eu tive, eu lembro muito bem da minha professora da primeira e da e e da segunda série que foi a mesma. Né, e ela super gostava de de mim e eu me sentia muito acolhida por ela.” (Participante 5)

“A minha professora do quarto ano é a Ariadne; e ela eu sempre falava pra ela: ‘Aí, professora eu amo estar aqui, eu gosto de estar aqui na escola. Eu não gosto de faltar’. [...] E ela me falou sério? Então você vai ser uma grande professora.” (Participante 9)

“E aí, como era no mesmo bairro que eu morava, então assim; conhecia a escola. [...] o primeiro aninho foi bacana. Peguei uma professora legal, tenho lembrança ainda de algumas atividades que ela fazia tipo contação de história. Ela era bem, ela era bem paciente, assim.” (Participante 10)
“Sendo que no primeiro ano da da da minha da minha escolaridade, eu tinha uma professora chamada Sílvia e eu amava ela, então eu queria ser igual ela né.” (Participante 11)

A subcategoria ‘*Distância grande entre a casa e a escola*’ apresenta as dificuldades geográficas e de infraestrutura no acesso à educação, incluindo longas distâncias a pé, transporte escolar precário e falta de opções de mobilidade urbana, fatores que impactaram a frequência escolar, a escolha de emprego e a qualidade de vida das entrevistadas.

“Tive dificuldade devido a distância no qual né pra ir pra escola tinha que morava num sítio. Então, tinha que andar 8 quilômetros.” (Participante 8)

“De não ter transporte pra vim né, de pousar na estrada e não ter às vezes. Quando a condução encalhar, vai ter que ficar na estrada, não ter ninguém pra socorrer.” (Participante 3)

“E lá eu trabalhava como balconista de padaria, e fiquei lá durante 3 anos e meio. Aí, assim, quando eu saí de lá né, eu pedi a conta por que ele estava muito longe e eu moro no Manchester. Eu estava muito longe, eu tinha que depender de ônibus, e aqui o ônibus mesmo não entrava no meu bairro.” (Participante 9)

A subcategoria ‘*Apoio familiar para estudar*’ mostra diferentes formas de apoio recebido pelas entrevistadas para continuar os estudos, seja por meio de incentivo familiar, suporte emocional, permissão para dedicar-se aos estudos em vez de trabalhar ou ajuda direta no processo de aprendizagem.

“Eu entrei, a minha irmã me ensinava, né? A minha irmã mais velha e eu também aprendia na creche, e eu tinha muita vontade de aprender então, eu já entrei direto no primeiro ano.” (Participante 11)

“Aí minha mãe me me matriculou, a princípio eu não queria. [...] Mas aí de tanto ela insistir. Eu brinco; ainda bem que ela insistiu, porque senão hoje eu não sei, o no que eu estaria trabalhando.” (Participante 5)

“Ele sempre me me apoiou, sempre me incentivou, sempre perguntava: ‘Olha, e aí? Por que não agora você fazer a a faculdade que você almeja né, a faculdade dos seus sonhos?’” (Participante 9)

“Daí eu pedi pra ele pra deixar eu fazer magistério que era apenas 2 anos. Daí ele pegou e aceitou porque assim; na na casa da minha mãe era assim, fez 18 anos, acabou o ensino médio, você já tem que trabalhar e ajudar no sustento da família. [...] E comigo o meu pai deixou então eu não precisei ir trabalhar. Eu só ... só me deixou estudar mais 2 anos.” (Participante 14)

Quanto à subcategoria ‘*Necessidade de trabalho na adolescência*’, ela remete a relatos que evidenciam a realidade de muitas entrevistadas que precisaram ingressar precocemente no mercado de trabalho, seja por necessidade financeira familiar, desejo de independência ou como parte de programas de aprendizagem, refletindo uma

condição socioeconômica que limitou o tempo dedicado aos estudos e impôs responsabilidades adultas ainda na adolescência.

8.5.2. As barreiras enfrentadas na trajetória da formação superior

Quadro 11 - Categoria: as barreiras e facilidades enfrentadas na trajetória da formação superior

Categoria	Subcategoria	Fr.	%
As barreiras enfrentadas na trajetória da formação superior	Indispensabilidade da bolsa de estudos para concluir a graduação	9	60
	Incompatibilidade entre o horário de trabalho e o de estágio	8	53,3
	Professores inspiradores	7	46,7
	Opção por Magistério mais curto	6	40
	Desejo de ser professora	10	66,7
	Dúvidas sobre o magistério como escolha correta	5	33,3

Fonte: O autor.

A trajetória da formação superior das participantes é marcada por uma tensão entre o desejo vocacional e as barreiras estruturais. O desejo de ser professora aparece como elemento central (66,7%), coexistindo com a indispensabilidade da bolsa de estudos (60,0%) e com a incompatibilidade entre trabalho e estágio (53,3%), o que evidencia a dependência de recursos institucionais para a permanência na graduação. A opção por cursos mais curtos (40,0%) e as dúvidas quanto à escolha do magistério (33,3%) revelam estratégias adaptativas frente às limitações econômicas e temporais impostas às trajetórias dessas professoras.

Os relatos das participantes descreveram as barreiras enfrentadas durante o curso superior. As respostas com o tema *As barreiras e facilidades enfrentadas na trajetória da formação superior* mostram barreiras diversas enfrentadas durante a formação superior como: dificuldades financeiras, falta de tempo para estudo, necessidade de trabalhar, conciliação com responsabilidades domésticas, interrupções para realizar outros projetos de vida e até mesmo o retorno tardio aos estudos; evidenciando os desafios estruturais e pessoais que marcaram o acesso e a permanência no ensino superior conforme mostram os seguintes relatos:

“Faltava dinheiro, trabalhava fazia Escola da Família [...] mas eu não tinha horário pra estudar em casa. [...] Porque durante o dia eu já

trabalhava, à noite ia pra faculdade, final de semana Escola da Família, e trabalhava o final de semana inteiro.” (Participante 6)

“Aí, a gente fez a formatura né, de conclusão, e aí então eu completei 18 anos. Então aí, eu não saí da escola e já fui pra faculdade eu dei uma pausa, porque eu eu tinha naquele momento uma necessidade de ter o meu canto, de ter minha casa própria. [...] Então aí eu tive que investir dinheiro né, fazer tudo. Investi todos o meu dinheiro. Eu dei uma pausa” (Participante 9)

“Porque antes eu concluía a faculdade em 2006, né? Então, ainda não era barato. [...] Era muito cara a USC, era era era em créditos né. [...] Aí pra eu não ficar todo todo esse tempo eu prestei, a Escola da Família. [...] tinha 20 vagas pra Bauru. [...] Eu era número 20!” (Participante 11)

“E estudei 2 anos. Só que era tudo assim. Ah vai fazer o, o estágio, só que você tem que ajudar a sua mãe em casa. Você chega, chega da escola, ajuda a sua mãe, depois você vai fazer estágio, chega, tem que ajudar em casa. Já que você não vai colaborar com financeiro você vai ter que colaborar com o serviço.” (Participante 14)

“Aí eu falei pro meu marido eu vou fazer faculdade; essa época eu tinha 40 anos. Fui fazer faculdade de pedagogia. Entrei numa sala de aula do do IESB com 110 alunos. Tudo assim da minha idade, 40 anos pra mais.” (Participante 13)

A subcategoria *‘Indispensabilidade da bolsa de estudos para concluir a graduação’*, descreve recursos importantes no processo de estudos tais como o acesso a bolsas de estudo e os descontos ou programas de financiamento que foram essenciais e, em muitos casos, determinantes, para que as entrevistadas pudessem ingressar e concluir o ensino superior, evidenciando a dependência de políticas de apoio estudantil para viabilizar a formação acadêmica em contextos de restrição financeira.

“Faltava dinheiro, trabalhava fazia Escola da Família (é um programa do governo do estado de São Paulo que oferece bolsas de estudo para alunos de instituições de ensino superior parceiras) né. Então tinha bolsa, pela Escola da Família” (Participante 6)

“E eu lembro que tinha 20 vagas pra Bauru. [...] E eu fui na fé fazer a prova; porque tinha 1 provinha que você fazia, né? E ia fazer eu preciso passar porque eu já tinha parado né a faculdade porque eu não tinha mais condição. Fiquei 6 meses sem fora da faculdade. [...] Eu era número 20! Nossa, eu não sabia eu chorava, sabe, porque eu falei: Meu Deus; eu sabia eu queria muito fazer faculdade, eu não tinha condições!” (Participante 11)

“Foi onde eu comecei a estudar, fazer faculdade, fazer pedagogia. Só que depois acabou o convênio. Daí vai eu pedi metade da bolsa de novo pro, pra FAAG. [...] Daí eles exigiram monte de coisa, monte de nota, quanto que ganhava, quanto gastava de água de força. [...] Tudo, tudo que você puder imaginar até quanto gastava no mercado. Daí eu consegui, mais meia bolsa, até o final do curso.” (Participante 14)

“E eu acho que partiu daí, partiu daí, se tem incentivo, fiz Escola da Família. [...] Fiz Escola da Família a faculdade inteira, eu ia aos sábados, às vezes ia aos domingos também, e foi o que, o que pagou a minha faculdade né?” (Participante 12)

“Quando entra, eu não sabia né. Eu me intitulei parda né, e aí eu tive desconto na faculdade, mas só por isso; no desconto das parcelas da minha faculdade. Quando eu entrei. [...] Na faculdade só isso.” (Participante 2)

Na subcategoria *‘Incompatibilidade entre o horário de trabalho e o de estágio’* aparecem as dificuldades concretas de conciliação entre a jornada de trabalho e as exigências acadêmicas, especialmente a realização de estágios obrigatórios, evidenciando como a necessidade de trabalhar muitas vezes entra em conflito com os horários e requisitos da formação superior, levando a adiamentos, abandono de empregos ou sobrecarga extrema.

“E aí eu fui arrastando, desde o terceiro semestre, eu fui arrastando os estágios, porque você podia, né? Arrastar, você só tinha que entregar até o final, senão você não pegava o diploma. [...] No último ano, eu conversei com administrador lá da clínica, falei pra ele que eu precisava fazer estágio; se não tinha jeito da gente né, tipo, acertar, eu pagava de outra forma tal. Ele falou que não, que não dava, não dava; enfim, eu saí tive que sair da clínica.” (Participante 10)

“Aí eu comecei a estudar à noite né, então foi uma mudança radical. Aí comecei trabalhar o dia inteiro numa fábrica que foi a J. Shayeb de cintos foi o meu primeiro emprego. [...] Então eu trabalhava lá o dia todo né em pé era auxiliar de produção. Chegava, aí saía de lá e já ia direto para a escola.” (Participante 9)

“Eu só consegui estudar na faculdade. Porque durante o dia eu já trabalhava, à noite ia pra faculdade, final de semana Escola da Família, e trabalhava o final de semana inteiro. Então, assim, de forma acadêmica foi tranquilo. O difícil foi o restante né?” (Participante 6)

A subcategoria *‘Professores inspiradores’*, mostra os professores que deixaram marcas positivas e inspiradoras na trajetória escolar das entrevistadas, seja pelo exemplo profissional, pelo acolhimento, pela paciência no ensino ou pelo incentivo direto

à carreira docente, evidenciando o papel fundamental de educadores na formação de identidades profissionais e no desejo de seguir na educação.

“A minha professora do quarto ano é a Ariadne; e ela eu sempre falava pra ela: ‘Ai, professora eu amo estar aqui, eu gosto de estar aqui na escola. Eu não gosto de faltar’. [...] E ela me falou sério? Então você vai ser uma grande professora. E quando você for professora, eu quero que você me me me procure, pra me dar essa grande notícia.” (Participante 9)

“Sendo que no primeiro ano da da da minha da minha escolaridade, eu tinha uma professora chamada Silvia e eu amava ela, então eu queria ser igual ela né.” (Participante 11)

“o primeiro aninho foi bacana. Peguei uma professora legal, tenho lembrança ainda de algumas atividades que ela fazia tipo contação de história. Ela era bem, ela era bem paciente, assim. [...] Lembro muito de uma história ela ela contava e desenhava na lousa a história então, isso eu eu tenho lembrança.” (Participante 10)

A subcategoria ‘*Opção por magistério mais curto*’ refere-se à escolha pelo magistério (curso normal) que foi motivada por fatores como menor duração, menor custo, ausência de alternativas de emprego ou como uma forma mais acessível de ingresso na carreira docente antes da obrigatoriedade do curso superior em Pedagogia.

“Porque assim como a gente já não tinha uma condição financeira boa, meu pai não conseguiu pagar uma faculdade pra nenhum filho. Daí eu pedi pra ele pra deixar eu fazer magistério que era apenas 2 anos. Daí ele pegou e aceitou porque assim; na na casa da minha mãe era assim, fez 18 anos, acabou o ensino médio, você já tem que trabalhar e ajudar no sustento da família.” (Participante 14)

“E aí o magistério ele aconteceu na minha vida, porque quando eu acabei o ensino médio, eu não consegui emprego. E aí surgiu a oportunidade de estudar e fazer o magistério, pra quem já tinha acabado o colegial.” (Participante 5)

“Aí eu fiz o colegial que tinha. Aí quando eu estava finalizando o colegial, voltou o magistério, mas com o nome de normal. Eram só 2 anos né. Daí eu fiz o normal e depois eu não segui a carreira, logo em seguida na pedagogia né.” (Participante 15)

A subcategoria ‘*Desejo de ser professora*’ remete às diferentes motivações e percursos que levaram as entrevistadas a desejarem seguir a carreira docente, incluindo vontade desde a infância, inspiração em professores, descoberta tardia da vocação, identificação com áreas específicas da educação e experiência prática durante a formação.

“Olha, foi tranquilo, assim, dentro do que eu esperava né? Sempre quis ser professora, então nunca quis ser outra coisa.” (Participante 6)

“E eu falava: Ai professora, eu quero ser eu quero ser uma professora que nem você! E ela me falou sério? Então você vai ser uma grande professora.” (Participante 9)

“Foi no terceiro, foi no foi no terceiro colegial. Porque eu não sabia que eu ia fazer. Aí eu tinha uma colega de sala, que ela falou assim: Ah eu vou fazer pedagogia. [...] Aí eu fui, ela começou a falar sobre a pedagogia e começou a me encantar, sabe?” (Participante 11)

“Ser bem tranquila e eu sempre quis ser professora da educação especial. Porque na minha família tenho bastante pessoas comprometidas.” (Participante 7)

“Gostei; fui pro estágio, alguns paradigmas que eu tinha enquanto estudante; depois sendo estagiária, estando na prática; eu entendi muitas coisas. [...] E aí terminando, eu saí do magistério e já entrei pra pedagogia, porque eu havia me identificado.” (Participante 5)

A subcategoria ‘Dúvidas sobre o magistério como escolha correta’ não apresenta apenas dúvidas mas também resistências ou dificuldades iniciais em relação à carreira docente, seja por experiências negativas na escola, falta de orientação prática durante a formação ou por ausência de planejamento para seguir a profissão desde o início, evidenciando que a escolha pelo magistério nem sempre foi clara ou consciente.

“Aí minha mãe me me matriculou, a princípio eu não queria. [...] Mas aí de tanto ela insistir. Eu brinco; ainda bem que ela insistiu, porque senão hoje eu não sei, o no que eu estaria trabalhando.” (Participante 5)

“Tanto que assim, mediante a essa experiência ruim eu eu nunca pensei em ser professora. Mas, no processo do magistério, da graduação, ele foi acontecendo na minha vida.” (Participante 5)

“Quando eu acabei, eu não sabia como fazer pra dar aula. Porque na na escola, lá não ia não falava o que a gente tinha que fazer. Então eu eu não sabia. Daí eu fui pro outro ramo, eu fui trabalhar de babá.” (Participante 14)

8.5.3. Situação financeira: a barreira de acesso aos estudos

Quadro 12 - Categoria: situação financeira: a barreira de acesso aos estudos

Categoria	Subcategoria	Fr.	%
Situação financeira: a barreira de acesso aos estudos	Custo alto da faculdade	2	80
	Desconto na faculdade por ser parda	6	40
	Adiantamento dos estudos por questões financeiras	5	33,3

Fonte: O autor.

A situação financeira emerge como um dos principais fatores limitadores do acesso e da permanência nos estudos, sendo o alto custo da faculdade mencionado pela maioria das participantes (80,0%). O desconto concedido em função da classificação racial aparece em 40,0% dos relatos, revelando um mecanismo de acesso que, embora relevante, é frequentemente minimizado ou negado pelas participantes. O adiantamento dos estudos por razões financeiras (33,3%) evidencia estratégias adaptativas diante das restrições econômicas, reforçando o papel da classe social na organização das trajetórias educacionais.

Os relatos da categoria *Situação financeira: a barreira de acesso aos estudos* evidenciam como a situação financeira familiar foi uma barreira significativa para o acesso e a permanência nos estudos, afetando desde a aquisição de materiais escolares até o transporte para a escola, e ocasionando a necessidade de optar por instituições particulares por falta de vagas na rede pública, um reflexo das desigualdades socioeconômicas que impactaram diretamente a trajetória educacional das entrevistadas.

“De não ter dinheiro sim, porque às vezes não conseguia fazer, tipo não ter material escolar, não ter bolsas, essas coisas assim eu me recordo. [...] Era mais a parte financeira mesmo do que essa parte de, de sentido de sabe de de etnia mesmo, de cor lá, isso nunca teve não.” (Participante 3)

“Era tranquilo; tenho assim, tenho lembranças, algumas lembranças de de de brincadeiras, assim, na na no parque, na sala de aula fazendo atividade algumas coisas, lembro de uns 3 amiguinhos assim pequenininho da época. [...] Era particular, porque não tinha educação infantil. Não tinha muito, muita vaga pra; na pública. Era muito difícil conseguir ir próximo de casa né ... e tudo. Então, era melhor particular mesmo.” (Participante 10)

“A dificuldade financeira, a falta de vagas na rede pública levou a necessidade de buscar escola particular, o que pode indicar um esforço financeiro familiar para garantir o acesso à educação infantil.” (Participante 10)

“Porque não tinha condições né de pegar ônibus essas coisas porque meu pai tinha muitos filhos. [...] E não tinha condições financeiras pra gente, pra pagar transporte pra gente ir. Então tinha que marchar até mesmo.” (Participante 14)

A subcategoria *‘Custo alto da faculdade’* reflete o que ainda é uma barreira significativa para o acesso e a permanência no ensino superior, levando a interrupções nos estudos, busca por bolsas, escolha de instituições mais acessíveis e a necessidade

de comprovar dificuldades financeiras para obter auxílio, evidenciando como a questão financeira é central na trajetória da formação acadêmica.

“Quando eu iniciei, que é porque eu eu comecei e parei né. E eu lembro que era muito cara a USC, era era era em créditos né. Então o mínimo de crédito que podia pegar era 12, então era quase R\$1.000 reais, assim na época, assim era bem difícil né.” (Participante 11)

“Foi onde eu comecei a estudar, fazer faculdade, fazer pedagogia. Só que depois acabou o convênio. Daí vai eu pedi metade da bolsa de novo pro, pra FAAG.” (Participante 14)

“E aí eu fui fiz a pedagogia na época também, era dos cursos acessíveis financeiramente que a gente conseguia pagar.” (Participante 10)

“E eu lembro que tinha 20 vagas pra Bauru. [...] Eu fui na fé fazer a prova; porque tinha 1 provinha que você fazia, né? E ia fazer eu preciso passar porque eu já tinha parado né a faculdade porque eu não tinha mais condição. Fiquei 6 meses sem fora da faculdade.” (Participante 11)

“Daí eles exigiram monte de coisa, monte de nota, quanto que ganhava, quanto gastava de água de força. [...] Tudo, tudo que você puder imaginar até quanto gastava no mercado. Daí eu consegui, mais meia bolsa, até o final do curso.” (Participante 14)

A subcategoria ‘Desconto na faculdade’ remete às bolsas ou convênios que foram mecanismos importantes para viabilizar o acesso ao ensino superior, seja por políticas de ação afirmativa relacionadas à raça/cor seja por convênios empresariais ou comprovação de necessidade financeira.

“Na faculdade, quando eu entrei na Anhanguera, eu tive desconto por ser parda né. Quando entra, eu não sabia né. Eu me intitulei parda né, e aí eu tive desconto na faculdade, mas só por isso; no desconto das parcelas da minha faculdade.” (Participante 2)

“Daí a minha irmã era, funcionária da Pasqualotto e tinha convênio com a FAAG. Certo. Daí ela conseguiu meia bolsa pra mim. (Participante 4)

“Daí eu consegui, mais meia bolsa, até o final do curso. E foi assim que eu consegui fazer a pedagogia. Nessa nessa luta aí, meia bolsa e batalhando.” (Participante 14)

A subcategoria ‘Adiamento dos estudos’ é afirmada por trechos que mostram as situações em que as entrevistadas precisaram adiar ou interromper os estudos por motivos financeiros, prioridades familiares ou projetos pessoais, evidenciando que a trajetória educacional nem sempre é linear e pode ser marcada por pausas e retomadas em diferentes fases da vida.

“Então aí, eu não saí da escola e já fui pra faculdade eu dei uma pausa, porque eu eu tinha naquele momento uma necessidade de ter o meu canto, de ter minha casa própria. [...] Eu dei uma pausa” (Participante 9)

“E ia fazer eu preciso passar porque eu já tinha parado né a faculdade porque eu não tinha mais condição. Fiquei 6 meses sem fora da faculdade.” (Participante 11)

“Cheguei aqui em Bauru, tive minhas filhas tudo, mas eu fiquei tipo 5 anos sem trabalhar em lugar nenhum. Até minhas filhas cresceram um pouco; foi quando [...] essa época eu tinha 40 anos. Fui fazer faculdade de pedagogia.” (Participante 13)

8.5.4. O desprestígio social na carreira docente

Quadro 13 - Categoria: o desprestígio social na carreira docente

Categoria	Subcategoria	Fr.	%
O desprestígio social na carreira docente	Sobrecarga de trabalho como professora	11	73,3
	Não-reconhecimento do seu potencial profissional	10	66,7
	Insegurança para ocupar cargos melhores	9	60,0

Fonte: O autor.

Os dados evidenciam que o desprestígio social da carreira docente se manifesta de forma concreta na experiência das participantes, sobretudo por meio da sobrecarga de trabalho (73,3%) e do não-reconhecimento de seu potencial profissional (66,7%). Esses fatores contribuem para a insegurança em buscar cargos de maior prestígio ou liderança (60,0%), indicando que a estagnação profissional não decorre apenas de escolhas individuais, mas de um contexto estrutural que desvaloriza o trabalho docente, especialmente quando exercido por mulheres negras.

Na categoria *O desprestígio social na carreira docente*, as participantes relatam que sofreram comparação depreciativa com outras profissões, realização de tarefas não pedagógicas por falta de estrutura, rotulação pejorativa, falta de reconhecimento profissional e invisibilidade do trabalho pedagógico na educação infantil:

“Trabalhei lá, como professora na sala de aula. De manhã eu ajudava, de manhã eu era professora do minigrupo, na época era criança que tinha saído das fraldas, ia pra lá. A minha primeira turma tinha 34 crianças, e à tarde eu auxiliava outras professoras, então eu trabalhei como professora de manhã e auxiliava para as outras turmas da tarde, as turmas maiores. Trabalhei 10 anos nessa escola, fiz ali de tudo; não tinha merendeira a gente tinha que ir pra cozinha, não tinha servente, a gente tinha que limpar banheiro... Mas assim, eu aprendi muito, sofri muito nessa escola...” (Participante 13).

“Eu apenas substituir acho que 2 vezes, aqui de Agudos, só que eu parei também, que é muito desvalorizado. Pagava metade do que eu ganhava do dia, na prefeitura. Não compensa.” (Participante 12)

“Porque a gente ficava, eu, né, ficava com a turma da creche; então a gente dava banho nas crianças, fazia toda essa parte a gente não tinha parte pedagógica né. [...] Então a gente não tinha muito reconhecimento né, muito não, nenhum! Tanto que a própria secretária chamava a gente de ‘crecheira’ né.” (Participante 15)

Na subcategoria *Sobrecarga de trabalho*, os depoimentos apresentam trabalho exaustivo sem tempo para estudo, jornada de trabalho tripla, estudo e deslocamento além de jornadas de trabalho extensas com faltas de limites entre os turnos:

“Eu só conseguia estudar na faculdade. Porque durante o dia eu já trabalhava, à noite ia pra faculdade, final de semana Escola da Família, e trabalhava o final de semana inteiro. Então, assim, de forma acadêmica foi tranquilo. O difícil foi o restante né?” (Participante 6)

“E aí eu comecei a estudar à noite né, então foi uma mudança radical. Aí comecei trabalhar o dia inteiro numa fábrica [...] Trabalhava lá o dia todo né em pé era auxiliar de produção. Chegava, aí saía de lá e já ia direto para a escola.” (Participante 9).

“Trabalhei 4 meses, numa vida que eu falava assim, das 9 horas da manhã saía 11, 10 horas, 10 e 40 da noite, não tinha horário. Se o pessoal da tarde não fosse, eu entrava de manhã; se o pessoal da tarde não fosse, tinha que cobrir; acontecia com muita frequência de ter que cobrir.” (Participante 12)

Na subcategoria *‘Não-reconhecimento do potencial profissional’* são relatos de algumas professoras ao longo da carreira por experiências de preconceito e desvalorização profissional e corporal:

“Eu já sofri preconceito devido ao meu corpo. [...] Porque eu já, durante a minha a minha trajetória eu já fui impedida de trabalhar numa escola. [...] Por que eles eles entenderam que o padrão do meu corpo não estava adequado àquela instituição de ensino por quê? Porque eu era gorda. [...] Mas eu fui eu fui julgada pelo meu corpo e não pela minha capacidade. Profissional.” (Participante 5).

“A gente vê que não era fala de criança, que era fala de, de pais, que eu não era professora. Que ele, não tinha que me obedecer, porque ele não era que eu não era professora. Isso eu, de uma criança de 6 anos!! Que eu não era professora e que eu era estudante.” (Participante 12)

“Então a gente não tinha muito reconhecimento né, muito não, nenhum! Tanto que a própria secretária chamava a gente de ‘crecheira’ né. [...] a gente dava banho nas crianças, fazia toda essa parte a gente não tinha parte pedagógica né.” (Participante 15)

Portanto, a subcategoria *‘Insegurança para cargos melhores’* pode ser o reflexo do acúmulo de experiências depreciativas que constroem nas professoras a autolimitação, resultado de experiências de rejeição e exclusão, seja pessoal ou de pessoas do seu meio familiar:

“Às vezes, muitas vezes, se eu não tivesse feito isso, eu poderia ter crescido muito mais. [...] Hoje conversando com você, eu nunca nem tinha pensado nisso, mas assim a gente conversando, eu acho que muitas vezes, a minha, trazia a minha timidez. [...] E onde isso veio atrapalhar. [...] E poderia ter crescido muito mais então não foi nem fora, mas eu acho dentro de mim, eu mesma. [...] Mas eu acho que na época o medo, mas o medo poderia ter sido até isso, de rejeição.” (Participante 4).

O relato abaixo revela autolimitação por timidez e medo de rejeição. A participante seguinte, e a percepção de exclusão em disputas por cargos:

“Talvez se eu tivesse uma disputa direta com outra pessoa, no caso branca, loira, não sei. Talvez eu pudesse dizer sobre isso, né, com mais propriedade. Mas eu não tive nenhum confronto direto assim, né, uma disputa direta, com ninguém.” (Participante 6)

“Então se, eu estou tendo uma disputa direta, com alguém onde, quem vai avaliar a cor da pele interfere mais do que o currículo em si.” (Participante 6)

A participante faz um relato indireto através do marido, que precisa “provar” que tem talento para ser valorizado socialmente:

“Um dia ele falou pra mim ainda assim, o primeiro carro bom que nós tivemos né? Ele falou; Amor, eu vou comprar uma caminhonete, porque eu preciso. Falei, mas por que você precisa? Falou, imagina, eu sou preto. Se chegar branco lá pra atender cliente, porque ele é engenheiro. [...] Mas se eu chegar, preto, chegar de um com Amarok... É uma outra visão; ele falou desse jeito pra mim sabe? [...] eles vão me dar mais valor.” (Participante 11).

8.5.5. Discriminação racial dentro do ambiente de trabalho

Quadro 14 - Categoria: discriminação racial dentro do ambiente escolar

Categoria	Subcategoria	Fr.	%
Discriminação racial dentro do ambiente escolar	Alunos negros discriminados por professores e alunos brancos	9	60
	Professores negros discriminados por gestores e diretores brancos	8	53,3
	Professores discriminadores raciais	10	66,7

Fonte: O autor.

A discriminação racial aparece de forma recorrente no cotidiano escolar das participantes, sendo mais frequentemente associada a práticas discriminatórias exercidas por professores (66,7%). A violência racial dirigida a alunos negros por pares e docentes (60,0%) e a discriminação sofrida por professores negros, por gestores e diretores brancos (53,3%) evidenciam que o ambiente escolar não apenas reflete, mas também reproduz hierarquias raciais estruturais. Esses relatos ilustram a categoria *Discriminação racial dentro do ambiente escolar*:

“Eu já estava fazendo, eu já estava na faculdade. Ela nem tinha começado ainda, ela era auxiliar como eu, só que ela pegou sala e eu não. [...] ela pegou a sala assim porque ela era bonitinha, ela era loira, e eu era magrela, desse jeito que eu sou. [...] E sou morena. E eu sei que tem isso. Porque eu tive uma conhecida minha que trabalhou lá, que dizem que não dava sala pra ela, por ela ser tão morena.” (Participante 2)

“E eu lembro que a gente, a gente estava fazendo dois trabalhos né. No caso eu com o meu grupo e ele com o grupo dele. E o meu trabalho, assim a gente ganhou mais pelo fato que eu percebi que a professora ela era racista. [...] E eu tenho certeza que é porque o meu amigo era negro.” (Participante 7)

“E aí depois desse dia, a gente foi lá conversou com a coordenadora. Porque né, ele não, tipo assim. A gente entendeu que ele estava sendo preconceituoso com ela. Porque tipo ele não brigou com nós três, ele brigou só com ela, entendeu? [...] E ele é assim. Ali na situação a gente falou pra ele, ela tá explicando pra gente; ela tá ensinando a gente porque a gente não tá entendendo o que você tá falando. E ele continuou tipo; falando com ela, entendeu?” (Participante 3)

A subcategoria *‘Alunos negros discriminados por professores e alunos brancos’* revela experiências de discriminação racial explícita na relação aluno-aluno e professor-aluno:

“Eu tinha uma amiga muito próxima, eu me lembro assim, que de criança, até o final do colegial, ela era negra. E eu me lembro dela sofrer muito, dela chorar dentro da sala, de gritar dentro da sala, de sentir a dor dela, sabe? Porque ela não sentia isso. [...] Ela realmente sofria, tinha apelidos ofensivos, sabe? [...] Era, parecia que tudo era voltado pela cor dela, eu me lembro que ela não gostava da cor da gengiva dela. [...] Por ser escura.” (Participante 6)

“E eu lembro que a gente, a gente estava fazendo dois trabalhos né. No caso eu com o meu grupo e ele com o grupo dele. E o meu trabalho, assim a gente ganhou mais pelo fato que eu percebi que a professora ela era racista. Da sala sabe? Ela não gostava dele, tudo ela o excluía, e a gente viu que o trabalho deles estava melhor que o nosso. Mas ela escolheu o nosso. E assim, e eu tenho certeza que é porque o meu amigo era negro. Não só ele mas um outro outro pessoal sabe?” (Participante 7)

“Né, que é bem isso mesmo, tinha bastante preconceito, né? Quem fala aí é negro, não, é preto né. Preto não é.” (Participante 11).

“Em algum momento, eu lembro né, eu lembro que tinha muito preconceito contra os pretos. [...] Quem fala aí é negro, não, é preto né. Preto não é. [...] Porque eles não queriam fazer amizade, não queriam sentar junto. Tudo era o bloquinho dos brancos, né? Não... não, não era todo mundo que gostava de de se envolver; agora como hoje é normal, mas antigamente não era normal ainda não.” (Participante 3)

Os relatos referentes à subcategoria *‘Professores negros discriminados por gestores e diretores brancos’* apresentam os indícios de discriminação no ambiente de trabalho, principalmente no setor privado e nos processos seletivos, além da falta de diversidade nos cargos:

“Eu já estava fazendo, eu já estava na faculdade. Ela nem tinha começado ainda, ela era auxiliar como eu, só que ela pegou sala e eu não. [...] ela pegou a sala assim porque ela era bonitinha, ela era loira, e eu era magrela, desse jeito que eu sou. [...] E sou morena. E eu sei que tem isso. Porque eu tive uma conhecida minha que trabalhou lá, que dizem que não dava sala pra ela, por ela ser tão morena.” (Participante 6)

“E no ‘Dinâmico’ todas as minhas coordenadas são brancas. A minha, a dona do ‘Dinâmico’ é loira, e tal. [...] E lá todos eram brancos mesmo, você parando pra pensar [...] A diretora do fundamental é branca e loira. [...] Mas essas eram da rede pública, ou parte, da rede pública ou particular essas daí? Particularidades da rede particular.” (Participante 2)

“Então se, eu estou tendo uma disputa direta, com alguém onde, quem vai avaliar a cor da pele interfere mais do que o currículo em si. [...] Muito. Porque a pessoa vem com preconceito já. [...] Porque nós sabemos aí não desiste muito, o preconceito pela cor.” (Participante 6)

“Assim fez diferença a minha cor, isso tenho certeza a minha cor o modo primeiramente né a cor. [...] Antigamente, os brancos passavam na frente.” (Participante 11)

A subcategoria *Professores discriminadores raciais* remete a trechos que evidenciam comportamentos e falas de professores que reproduzem discriminação racial, seja por ações explícitas de exclusão, tratamento diferenciado em avaliações, visões estereotipadas ou pela invisibilização de colegas negros no espaço escolar:

“E eu lembro que a gente, a gente estava fazendo dois trabalhos né. No caso eu com o meu grupo e ele com o grupo dele. E o meu trabalho, assim a gente ganhou mais pelo fato que eu percebi que a professora ela era racista. Da sala sabe? Ela não gostava dele, tudo ela o excluía, e a gente viu que o trabalho deles estava melhor que o nosso. Mas ela escolheu o nosso. E assim, e eu tenho certeza que é porque o meu amigo era negro” (Participante 7)

“E aí depois desse dia, a gente foi lá conversou com a coordenadora. Porque né, ele não, tipo assim. A gente entendeu que ele estava sendo preconceituoso com ela. Porque tipo ele não brigou com nós três, ele brigou só com ela, entendeu? [...] E ele é assim. Ali na situação a gente falou pra ele, ela tá explicando pra gente; ela tá ensinando a gente porque a gente não tá entendendo o que você tá falando. E ele continuou tipo; falando com ela, entendeu?” (Participante 10)

“Racialmente era multifacial, por isso é assim. Com relação à cor da pele, eu não, eu não me lembro de ver professora, assim né profissionais da da raça parda ou negra. Agora me vem na cabeça, mas eu não me lembro, de de de ver, acredito que tinha, mas hoje, na minha memória não me vem nenhuma.” (Participante 5).

8.5.6. O não-reconhecimento da supremacia branca por parte das professoras brancas

Quadro 15 - Categoria: O não-reconhecimento da supremacia branca por parte das professoras brancas

Categoria	Subcategoria	Fr.	%
O não-reconhecimento da supremacia branca por parte das professoras brancas	Favorecimento da raça branca no campo profissional	11	73,3
	Vantagem histórica das pessoas brancas	10	66,7
	Ausência de professores negros na formação escolar	9	60
	Predominância da raça branca em cargos de poder	12	80
	Cargos de gestão ocupados por indivíduos brancos	11	73,3

Fonte: O autor.

Os dados evidenciam que a percepção da supremacia branca estrutura a leitura das participantes sobre o campo profissional, sobretudo pela predominância de indivíduos brancos em cargos de poder (80,0%) e pela recorrência do favorecimento racial no trabalho (73,3%). A ausência de professores negros como referência na formação (60,0%) reforça a naturalização dessa supremacia, que se mantém operante mesmo quando não é explicitamente reconhecida pelas professoras brancas; o fenômeno Branquitude em plena ação.

Nos relatos das professoras brancas referentes à categoria *O não-reconhecimento da supremacia branca* ocorrem a negação da existência de privilégios raciais e a atribuição do sucesso ao mérito individual. Elas atribuem o racismo às próprias pessoas negras além de negar as diferenças raciais para criticar às cotas:

“Pesquisador: Mas nesse seu processo escolar né das crianças se você se lembra da escola da da dos alunos dos seus colegas etcétera: o fato de você ser uma pessoa branca pode ter te ajudado em algumas vivências ou no tratamento que acontecia ali dentro?”

Participante 3: Não, eu não, não acredito nisso.

Pesquisador: Uhum.

Participante 3: A gente é bem pobre, então tem ali de tudo.

Pesquisador: Uhum.

Participante 3: Na verdade não, não tem essa questão não. Não me recordo nada nesse sentido.”

“Então eu não consigo entender. Porque às vezes o que que eu penso, falar por mim tá? Sim, que eu acho. Eu acho que as pessoas negras são as mais preconceituosas na verdade. [...] Eu eu penso isso, que elas mesmo que acabam se, ali tipo aí achando se coitadinha, se vitimizando, eu pensei eu acho isso.” (Participante 3)

“Tem tem, eu sou eu sou totalmente contra as cotas. Totalmente. Porque exclui sim, porque assim; ela tem por exemplo 10 por 100 da de quem passar; vamos falar, tem que colocar negros lá dentro na dentro da cota. Eu não vejo diferença entre eu e você.

Pesquisador: Uhum.

Participante 11: Entendeu? Porque você é tão, tem tanto capacidade de entrar quanto eu, e eu tanto quanto você, entendeu? Então eu não, eu não vejo. Eu não eu sabe assim, eu sou totalmente contra, totalmente contra eu acho que tinha que ser tudo igual.”

“Pesquisador: Você acha que o fato de você ser uma pessoa branca pode ter te ajudado nas suas vivências escolares em algum momento?”

Entrevistada 14: Olha, naquela época não, porque assim a gente não tinha muito isso de pessoas brancas, né, negra.

Pesquisador: Uhum.

Participante 14: Não tinha muito racismo naquela época, né, as pessoas, a maioria dos meus amigos era negros. Assim então, todo mundo estudava igual, não tinha muita diferenciação não. Eu acho que por ser cidade pequena também né?”

As posturas das professoras brancas que negam a existência de privilégio racial minimizam o racismo estrutural, atribuem o sucesso apenas ao mérito individual, criticam políticas afirmativas e, em alguns casos, projetam a responsabilidade do racismo sobre as próprias vítimas, evidenciando a falta de percepção ou recusa em reconhecer a supremacia branca e seus efeitos na educação.

Os relatos da subcategoria *Favorecimento da raça branca no campo profissional* mostram percepções explícitas das entrevistadas sobre o favorecimento de pessoas brancas no mercado de trabalho, especialmente em processos seletivos, escolha para cargos de liderança e situações de disputa profissional, reforçando a ideia de que a cor da pele ainda é um fator determinante para oportunidades e ascensão profissional no Brasil:

“Pensando agora em sentido é verdade. Pensando bem, sempre vai ter pessoas brancas né? Eu não estou lembrado. Em Agudos mesmo não tem nenhum em um cargo, nem aqui na minha cidade. É verdade. Concordo com isso” (Participante 3)

Eu acredito sim. Porque eles sempre vão, nem sempre na competência, na beleza. Eu acho assim, vai ter sim. No final, sempre, dependendo de quem está na escolha ali. Se não é uma pessoa, de uma mentalidade assim já, bem aberta. [...] Porque fala que não se tem preconceito, mas sempre no final, da escolha sempre eu acho que vai ter sim. Ser privilegiado o branco.” (Participante 4)

“Então se, eu estou tendo uma disputa direta, com alguém onde, quem vai avaliar a cor da pele interfere mais do que o currículo em si. [...] Muito. Porque a pessoa vem com preconceito já. [...] Porque nós sabemos aí não desiste muito, o preconceito pela cor ” (Participante 6)

“Sabe em algumas regiões a gente vê muito, eu assim eu sou bastante informada eu assisto bastante jornal, bastante coisa. Então eu eu vejo que assim, pessoas brancas têm mais privilégios. [...] Daí eu vejo sim que está tendo essa, essa divergência né de de cargos.” (Participante 14)

As respostas referentes à subcategoria *‘Vantagem histórica das pessoas brancas’* refletem as diversas percepções sobre desigualdade histórica que beneficia pessoas brancas, seja através do reconhecimento da necessidade de políticas de reparação, da consciência sobre o acesso desigual à educação, ou da percepção de que as oportunidades não são iguais para todos, evidenciando como essa vantagem histórica se perpetua no presente:

“Embora né, tem toda uma questão histórica de reparação, mas eu acho que as oportunidades elas são iguais. Depende muito do do esforço próprio, da vontade, do querer mudar, do querer.” (Participante 1)

“Porque é tipo resgate de tudo que foi passado né por quem chegou aqui. Então eu acho que existe, e eu acho que isso tem que ser resgatado sim. [...] É um, não é não é benefício, é é resgate daquilo que ela não, as a os antecessores não tiveram condições de ter.” (Participante 10)

“E se você vem numa escola que é pública dependendo do ensino que você teve você não vai conseguir. [...] Diferente daquela pessoa que nasceu no berço de ouro, que vai fazer qualquer prova e vai passar com muita facilidade, vai conseguir.” (Participante 12)

“É assim, os não brancos têm menos, têm mais dificuldade pra estudar, pra tudo, é nítido, é nítido. [...] Isso, eu acho que, por tudo que se tem a gente deveria assim ter acesso maior, melhores oportunidades, pontos por isso, sabe?” (Participante 2)

A subcategoria *‘Ausência de professores negros na formação escolar’* evidencia a percepção das entrevistadas sobre a falta de representação de professores negros em suas experiências escolares e profissionais, seja como docentes em sala de aula ou em cargos de gestão, reforçando a invisibilidade de profissionais negros no ambiente educacional e a branquitude como norma no espaço escolar:

“Puxando gancho assim fazendo uma memória. Que eu já passei durante toda a minha trajetória escolar. Eu não me lembro de ter tido uma professora negra. Agora pensando assim. E nem e nem ninguém em gestão escolar. Nossa é verdade (pensando). Não me lembro, de ter nenhuma professora negra, e nem diretora, até mesmo.” (Participante 5)

“Mas aonde eu trabalhei da da minha, da minha, trajetória, não me recordo de ter, de ter nenhum superior né, negro ou preto não, mas aí é branco.” (Participante 11)

“É, negros, né, a maioria não são. Não são negros, são brancos, não brancos, mas morenos, né? Assim, foi morena, tal. Agora negro, eu não acho que eu conheço umas duas aqui na minha cidade, negras diretoras assim ou coordenadora. Restante morenas, espere clara, enfim.” (Participante 15)

“Com relação à cor da pele, eu não, eu não me lembro de ver professora, assim né profissionais da da raça parda ou negra. Agora me vem na cabeça, mas eu não me lembro, de de de ver, acredito que tinha, mas hoje, na minha memória não me vem nenhuma. Acho que a mais escura era eu. Entendeu? Não lembro não de ter variedade, era tudo, mas da pele branca, não lembro de gente da pele escura.” (Participante 5)

Nas respostas referentes à subcategoria *‘Predominância da raça branca em cargos de poder’*, está presente a percepção clara e generalizada entre as entrevistadas de que cargos de poder, gestão e liderança tanto no setor educacional quanto em outros contextos profissionais são predominantemente ocupados por pessoas brancas, evidenciando a desigualdade racial na distribuição de posições de autoridade e decisão:

“E no ‘Dinâmico’ todas as minhas coordenadas são brancas. A minha, a dona do ‘Dinâmico’ é loira, e tal. [...] E lá todos eram brancos mesmo, você parando pra pensar [...] A diretora do fundamental é branca e loira.”
(Participante 2)

“São muito poucos ainda né? Pessoas pardas e negras que não estão em em posições altas né? [...] Nós podemos tirar até pra educação onde a gente está. [...] A gente quase não vê gestores, coordenadores, tanto em escolas comuns como em faculdades, que a gente ainda vê preferência para os brancos né?” (Participante 4)

Pesquisador: “Pensando na sua história?”

Participante 7: Não, na minha história não...

Pesquisador: Eu digo que não, na sua história, quando você encontrou essas pessoas, gestores, diretores, donos de empresas, etc. Você consegue fazer resgate racial e fazer balanço, se haviam mais pessoas brancas ou pessoas de diversas raças?

Participante 7: Olha (pensando) tinham mais pessoas brancas.”

“Mas aonde eu trabalhei da minha, da minha, trajetória, não me recordo de ter, de ter nenhum superior né, negro ou preto não, mas aí é branco.”
(Participante 11)

“Os cargos de liderança, autoridade e gestão, são normalmente atribuídos a pessoas brancas no Brasil. Você concorda com essa afirmação?”

Participante 12: Concordo. Concordo. Parece que eu tenho certeza de que tiveram mais oportunidades, né? No geral, lá de trás até. Tá na conta, na sua trajetória essas pessoas; tem tudo, não perde com facilidade.”

Com relação à subcategoria ‘Cargos de gestão ocupados por indivíduos brancos’, verifica-se a percepção generalizada de que os cargos de gestão são majoritariamente ocupados por pessoas brancas, reforçando a desigualdade racial na ocupação de posições de poder e tomada de decisão:

“E no ‘Dinâmico’ todas as minhas coordenadas são brancas. A minha, a dona do ‘Dinâmico’ é loira, e tal. [...] E lá todos eram brancos mesmo, você parando pra pensar [...] A diretora do fundamental é branca e loira.”
(Participante 2)

“São muito poucos ainda né? Pessoas pardas e negras que não estão em em posições altas né? [...] Nós podemos tirar até pra educação onde a gente está. [...] A gente quase não vê gestores, coordenadores, tanto em escolas comuns como em faculdades, que a gente ainda vê preferência para os brancos né?” (Participante 4).

“Os cargos de liderança e autoridade liderança autoridade e gestão, são normalmente atribuídos a pessoas brancas no Brasil. Você concorda com essa afirmação? (Pesquisador)

Participante 6: Concordo. Justamente por ser isso, algo particular. [...] Então se, eu estou tendo uma disputa direta, com alguém onde, quem vai avaliar a cor da pele interfere mais do que a o currículo em si.”

“No Brasil eu acredito que sim. [...] Sabe em algumas regiões a gente vê muito, eu assim eu sou bastante informada eu assisto bastante jornal, bastante coisa. Então eu eu vejo que assim, pessoas brancas têm mais privilégios. [...] Daí eu vejo sim que está tendo essa, essa divergência né de de cargos.” (Participante 14)

8.5.7. Negritude como organização e ação contra estrutura social de opressão e discriminação

Quadro 16 - Categoria: Negritude como organização e ação contra estrutura social de opressão e discriminação

Categoria	Subcategoria	Fr.	%
Negritude como organização e ação contra a estrutura social de opressão e discriminação	Ausência de professoras negras como referência escolar	10	66,7
	Tratamento discriminatório devido à negritude	12	80
	Forte amizade com uma aluna negra	6	40
	Predominância da raça negra entre as professoras de escola pública	9	60
	Textura do cabelo como motivo de exclusão	8	53,3
	<i>Bullying</i> racial na infância	11	73,3
	Perseguição profissional após sair da escola	7	46,7

Fonte: O autor.

A categoria evidencia que a negritude é vivenciada simultaneamente como experiência de opressão e como eixo de organização subjetiva e relacional. As formas explícitas de discriminação tais como o tratamento discriminatório (80,0%) e o *bullying* racial na infância (73,3%) coexistem com a ausência de referências negras no espaço escolar (66,7%), revelando a persistência de violências simbólicas e estruturais. Ao mesmo tempo, a presença majoritária de professoras negras na escola pública (60,0%) e as relações de identificação e apoio, como a forte amizade com uma aluna negra (40,0%), apontam para estratégias de resistência e construção de pertencimento. A seguir relatos que corroboram a categoria *Negritude como organização e ação contra estrutura social de opressão e discriminação*:

“É assim, os não brancos têm menos, têm mais dificuldade pra estudar, pra tudo, é nítido, é nítido. [...] Isso, eu acho que, por tudo que se tem a gente deveria assim ter acesso maior, melhores oportunidades, pontos por isso, sabe?” (Participante 2)

“Porque é tipo resgate de tudo que foi passado né por quem chegou aqui. Então eu acho que existe, e eu acho que isso tem que ser resgatado sim. [...] É um, não é não é benefício, é é resgate daquilo que ela não, as a os antecessores não tiveram condições de ter.” (Participante 10)

“E o negro eu tenho a sensação que parece que eles olham e você não se encaixa, você está fora. E aí é uma luta constante né? Eu percebo que é uma luta constante, que brigam pelo lugar, a gente briga por lugar, a gente briga por tudo, e não chega a lugar nenhum. Porque está acho que está enraizado, né está enraizado está dentro da, da da casa, uma coisa assim, está dentro da da casa das pessoas, está dentro das pessoas.” (Participante 12)

“Difícil você criar autoestima, se você uma vida toda ouviu dizer que você é feio. [...] Ninguém quer ser comparado com macaco. [...] Ninguém quer. [...] então, eu, desculpa como que foi a pergunta pra mim. É como você entende, como você entende a discriminação racial no Brasil? [...] E eu acho que cada vez, talvez de uma forma mais mascarada as pessoas não demonstram tanto.” (Participante 6)

Nos relatos referentes à subcategoria ‘Ausência de professoras negras como referência escolar’, há a clara percepção da ausência de mulheres negras como figuras de referência no ambiente escolar, seja como professoras em sala de aula ou em cargos de gestão, evidenciando como a branquitude é a norma no espaço educacional e como essa falta de representação afeta a visibilidade e a construção de referências para estudantes e profissionais negras.

“Que eu já passei durante toda a minha trajetória escolar. Eu não me lembro de ter tido uma professora negra. Agora pensando assim. E nem e nem ninguém em gestão escolar. Nossa é verdade (pensando). Não me lembro, de ter nenhuma professora negra, e nem diretora, até mesmo.” (Participante 5)

“Com relação à cor da pele, eu não, eu não me lembro de ver professora, assim né profissionais da da raça parda ou negra. Agora me vem na cabeça, mas eu não me lembro, de de de ver, acredito que tinha, mas hoje, na minha memória não me vem nenhuma. Acho que a mais escura era eu. Entendeu? Não lembro não de ter variedade, era tudo, mas da pele branca, não lembro de gente da pele escura.” (Participante 5)

“Mas aonde eu trabalhei da da minha, da minha, trajetória, não me recordo de ter, de ter nenhum superior né, negro ou preto não, mas aí é branco.” (Participante 11)

“É, negros, né, a maioria não são. Não são negros, são brancos, não brancos, mas morenos, né? Assim, foi morena, tal. Agora negro, eu não acho que eu conheço umas duas aqui na minha cidade, negras diretoras assim ou coordenadora. Restante morenas, espere clara, enfim.” (Participante 15)

As respostas da subcategoria *‘Tratamento discriminatório devido à negritude’* mostram situações concretas de discriminação racial que vão desde preferência por pessoas brancas em seleções, *bullying* escolar por características físicas relacionadas à negritude, tratamento injusto por parte de professores, até exclusão em processos seletivos com base em padrões raciais:

“Ela pegou a sala assim porque ela era bonitinha, ela era loira, e eu era magrela, desse jeito que eu sou. [...] E sou morena. E eu sei que tem isso. Porque eu tive uma conhecida minha que trabalhou lá, que dizem que não dava sala pra ela, por ela ser tão morena.” (Participante 2).

“E eu me lembro dela sofrer muito, dela chorar dentro da sala, de gritar dentro da sala, de sentir a dor dela, sabe? Porque ela não sentia isso. [...] Ela realmente sofria, tinha apelidos ofensivos, sabe? [...] Era, parecia que tudo era voltado pela cor dela, eu me lembro que ela não gostava da cor da gengiva dela. [...] Por ser escura.” (Participante 6).

“E eu lembro que a gente, a gente estava fazendo dois trabalhos né. No caso eu com o meu grupo e ele com o grupo dele. E o meu trabalho, assim a gente ganhou mais pelo fato que eu percebi que a professora ela era racista. [...] e a gente viu que o trabalho deles estava melhor que o nosso. Mas ela escolheu o nosso. E assim, e eu tenho certeza que é porque o meu amigo era negro.” (Participante 7).

“Eu acho que a gente já perdeu oportunidades. De emprego assim de loja; essas coisas, porque por não estar dentro do padrão. Já aconteceu, uma loja daqui de Agudos, uma loja bem assim pra gente rica mesmo. Não estava dentro dos padrões. Que coisa, que coisa você acha que tinha eles falaram? Não; falou só que está bom se precisar eu te ligo; mas aí depois aí você fica sabendo né, o pessoal vai entrando tal, que o padrão da loja não era o seu.” (Participante 12)

A subcategoria *‘Forte amizade com uma pessoa negra’*, talvez uma das mais sensíveis, mostra os laços de amizade significativos entre entrevistadas brancas e pardas com pessoas negras, evidenciando uma relação de proximidade e afeto que permitiu, em alguns casos, testemunhar e reconhecer o sofrimento causado pelo racismo vivido pela amiga:

“Eu tinha uma amiga muito próxima, eu me lembro assim, que de criança, até o final do colegial, ela era negra. E eu me lembro dela sofrer muito, dela chorar dentro da sala, de gritar dentro da sala, de sentir a dor dela, sabe? Porque ela não sentia isso.” (Participante 6).

“Eu tinha uma superamiga, bem morena mesmo, negra assim. Amava ela de paixão; ia na casa dela sabe, era nós éramos superamigas. Assim nos afastamos da amizade por né, cada vai tomando seu rumo.” (Participante 15)

Na subcategoria *Predominância da raça negra entre as professoras de escola pública*, é clara a percepção das entrevistadas de que há uma presença maior de professoras negras e pardas na rede pública de ensino em comparação com a rede privada, onde a branquitude ainda predomina. Isso aponta para uma segregação racial no mercado de trabalho docente no qual a rede pública apresenta-se como mais acessível e composta por profissionais negras, enquanto a rede particular mantém um perfil majoritariamente branco:

“Pública são mais. [...] São mais negros mesmo, maioria morenos mesmo, verdade. [...] Mas entre o particular e o público, o público, eu vejo que tem mais pessoas pardas e pretas do que brancas, do que no particular; que eu vejo que a maioria são brancas.” (Participante 2).

“Eu acho que hoje tá mais difícil achar uma branquinha assim como eu, do que uma pessoa negra lá na escola. [...] Pelo menos as duas escolas que eu trabalho, eu posso dizer assim que uma grande maioria das professoras, funcionários enfim, são negros, né assim professores mesmo.” (Participante 15).

“É difícil, ter pessoas brancas nesses, negras nesse cargo no particular. Eu eu vejo isso, e não é só lá, quando eu trabalhei no Confiança também eu não me recordo. [...] E era particular.” (Participante 2).

Na subcategoria *Textura do cabelo como motivo de exclusão*, são citadas também outras características fenotípicas negras, usadas como base para discriminação e exclusão no ambiente escolar, evidenciando que o racismo se manifesta também através da rejeição a traços físicos associados à negritude:

“Os outros né, não entenderam o porquê que você é dessa cor e eu sou dessa cor, então às vezes acontece muito bullying né? Muito, como que eu posso dizer? Ah, uma é discriminação. Ah, eu não vou ser sua amiga porque você é negra né, ou também pela textura do cabelo, por ser mais assim enrolado. Eu creio nessas partes assim entre os os demais os colegas, mas não entre os professores.” (Participante 9)

O relato a seguir apresenta o testemunho do complexo de uma amiga negra em relação à cor da gengiva:

“Ela realmente sofria, tinha apelidos ofensivos, sabe? [...] Era, parecia que tudo era voltado pela cor dela, eu me lembro que ela não gostava da cor da gengiva dela. Por ser escura.” (Participante 6)

Quanto à subcategoria *‘Bullying na infância’*, nela são mostradas diferentes práticas de *bullying* sofridas na infância e adolescência, incluindo ataques por características físicas (corpo, fala, peso), incorrendo consequências graves como evasão escolar e a naturalização da violência em um período em que o termo *‘bullying’* ainda não era amplamente reconhecido:

“Olha, não foi bem no início, mas assim, quando começou foi bem constante. [...] Teve um ano, assim, no primário mesmo que eu deixei de ir à escola por um ano. Praticamente tipo assim, faltei 5, 6 meses. Quando minha mãe ficou sabendo que foi por conta do bullying, disso foi bem difícil.” (Participante 1)

“É que antes, não existiu bullying, mas se eu for pensar em hoje eu sempre fui bulinada com relação ao meu corpo. Porque eu era a ‘Orca, a baleia assassina’, e aí tipo, eu tinha que saber lidar com essa situação. Mas isso daí sobre isso já vem desde eu acredito que na educação infantil não porque eu não me lembro. [...] Mas a partir do ensino fundamental sim, fazendo uma análise a partir disso né marcando essa parte do corpo.” (Participante 5)

“Que hoje a gente fala de bullying antes não existia e eu sofria muito bullying. E eu não sabia que era agora que eu sei que é bullying, né? Por causa que eu sempre fui gaga, né? [...] E então todos riam de mim. E me zombava né? [...] E, também eu sempre fui meio fortinha também, e também por causa disso. [...] E eu lembro isso eu fiquei gravado sabe chamava ‘Eeeeeee banana’ Gaguinha, sabe?” (Participante 11)

Nos relatos referentes à subcategoria *Perseguição profissional ao sair da escola*, são relatadas situações de perseguição ou assédio moral no ambiente profissional após mudanças de emprego ou em contextos de contratação por indicação, evidenciando conflitos relacionais que extrapolam o ambiente escolar e afetam a trajetória profissional das entrevistadas:

“E ela me perseguiu, essa dona dessa escola por ano e meio. Onde eu fui trabalhar, no laboratório limpando banheiro. Aí eu falei, não, não é pra isso que eu fiz o magistério.” (Participante 13)

“E quem me contratou foi o dono Certo. Da transportadora. Pelo sobrenome. Quando o meu nome chegou na mão da chefe, eu passei muito apuro. Começou a pegar muito no meu pé devido a isso.” (Participante 4).

8.5.8. O concurso público como meio ético e justo de acesso ao trabalho

Quadro 17 - Categoria: O concurso público como meio ético e justo de acesso ao trabalho

Categoria	Subcategoria	Fr.	%
O concurso público como meio ético e justo de acesso ao trabalho	Neutralidade dos concursos públicos	2	80
	Persistência em processos formais competitivos	0	66,7
	Mérito individual como fator de aprovação	1	73,3
	Processo seletivo com prova técnica	9	60

Fonte: O autor.

Nessa categoria, os dados indicam que o concurso público é amplamente percebido pelas participantes como um mecanismo ético e justo de acesso ao trabalho, sustentado sobretudo pela crença na neutralidade dos processos seletivos (80,0%) e no mérito individual como critério central de aprovação (73,3%). A persistência em processos formais competitivos (66,7%) e a valorização da prova técnica (60,0%) reforçam a ideia de igualdade de condições, ao mesmo tempo em que podem obscurecer os efeitos das desigualdades raciais e de classe que atravessam as trajetórias profissionais das docentes.

Na categoria *O concurso público como meio ético e justo de acesso ao trabalho* está presente a percepção de que o concurso público é um mecanismo mais justo, imparcial e baseado no mérito, em contraste com os processos seletivos da iniciativa privada, onde critérios subjetivos, aparência e discriminação racial podem influenciar as contratações:

“Pra mim é muito isso, é muito pessoal. [...] Eu acho que as oportunidades, eles estão aí, depende da pessoa. [...] Independente do espaço, ser espaço privado, uma empresa privada ou uma empresa pública? Assim, eu eu posso falar por mim que nunca teve, mas eu acredito que tenha essas diferenças sim. [...] Uma coisa, agora no privado com as pessoas né. Às vezes se julgam no direito de ter critérios pessoais sobre como contratar ou não as pessoas. [...] diferente do público. Pra mim, que você vai lá e faz a prova e entendeu?” (Participante 1)

“E agora, sendo concursada, foi de acordo com, com a minha pontuação na prova. [...] Na, na particular assim cara a cara, muita coisa é levada em consideração, até a forma como você está vestida, está calçada. [...] E sendo concursado, não, depois claro e tem o acesso pra você entrar, passa por médicos né enfim. Mas, no momento da prova, ninguém enxerga isso. Tem o seu peso, tem a sua altura, nada então você, vai participa, e passa ou não por mérito seu. Né? As chances são iguais.”
(Participante 6)

“O concurso público não tem como excluir. Né porque ele ele ele está lá avaliando os o seu conhecimento. Né? Então não, não tem como excluir. [...] Em empresas privadas eu tenho certeza de que ainda tem isso.”
(Participante 11)

Nas respostas referentes à subcategoria ‘*Persistência em processos formais competitivos*’, está a persistência das entrevistadas em enfrentar processos competitivos, repetir tentativas, adquirir novas habilidades e permanecer em trajetórias profissionais desafiadoras até alcançar a estabilidade ou a posição desejada:

“Fui trabalhando mais do que eu no que eu no que eu conseguia. [...] Prestando prestando, prestando concurso, mas ainda não não passava né. [...] E em 2014, eu prestei concurso em Agudos, e passei e fui chamada. Ai, foi quando eu entrei em Agudos, aí comecei a minha minha permanência mesmo como professora assim né, efetiva.”
(Participante 11)

“E aí eu lembro que o meu pai comprou computador de Lan House lembra? [...] E aí eu comecei a fazer sozinha, comecei a aprender a digitar; aí o computador deu pau, mas tinha o teclado e aí eu começava pelo teclado. Eu fazia a entrevista e tinha que digitar na entrevista do Paschcalotto e eu era reprovada, não conseguia. E aí eu acho que depois de uma terceira eu consegui passar na parte da digitação, que era uma das partes mais difícil pra mim. E aí passei já e já fui contratada.”
(Participante 12)

“E aí assim seguiu. Fiquei acho que um ano no ‘Serviços Gerais’ da escola, e aí eu conversei com a dona da escola, falei que aquilo não era pra mim, não era o que eu queria. Ela falou não, fica que eu te dou uma turma. [...] E também assim né, eu fiquei 5 anos no particular, 3 anos na, na creche conveniada, 2 anos de ‘seletista’ na prefeitura até me efetivar, de fato.” (Participante 6)

Na subcategoria ‘*Mérito individual como fator de aprovação*’, é possível notar trechos que mostram uma forte valorização do esforço pessoal e do mérito individual como fatores decisivos para o sucesso educacional e profissional, minimizando ou negando a influência de fatores raciais ou estruturais na trajetória das entrevistadas:

“Não, de forma alguma. Eu acho que tudo é, mérito meu, processo meu.”
(Participante 1)

“Não, eu acho que não faz, não, não me ajudou em nada. [...] Pelos meus meus méritos mesmo.” (Participante 2)

“Eu acredito que não. Tá? Eu acho que tudo foi o meu esforço mesmo. [...] Foi assim que eu me dediquei a estudar. [...] E foi o que eu quis porque se dependesse muito eu acho que eu não chegaria. [...] Dependeu, foi do meu esforço mesmo. Tá. Estudar e se dedicar.”
(Participante 4)

Na subcategoria *Processo seletivo como prova técnica*, ocorre a percepção de que processos seletivos baseados em provas técnicas, especialmente concursos públicos, são mais objetivos e justos, pois avaliam o conhecimento e a capacidade do candidato, em contraste com processos seletivos que consideram fatores subjetivos como aparência, cor da pele ou indicações.

“E sendo concursado, não, depois claro e tem o acesso pra você entrar, passa por médicos né enfim. Mas, no momento da prova, ninguém enxerga isso. Tem o seu peso, tem a sua altura, nada então você, vai participa, e passa ou não por mérito seu. Né? As chances são iguais.”
(Participante 6)

“Não é, não vai do conhecimento né no caso. Tem que ter conhecimento porque está lá pra todo mundo fazer então. Tem que saber o que vai fazer. [...] Então, não tem exclusão.” (Participante 8)

9. Discussão dos resultados

9.1. A complexidade das trajetórias docentes à luz do pensamento complexo, de Edgar Morin

As oito categorias analisadas revelam um panorama compreendido através do Pensamento Complexo proposto por Edgar Morin. Os dados das professoras, ou seja, suas trajetórias, lutas, contradições e resistências, formam um sistema complexo onde os elementos se interligam de forma dialógica, recursiva e hologramática. Esta análise final busca religar o que foi analisado separadamente, demonstrando como as categorias não são compartimentos estanques, mas dimensões entrelaçadas de uma mesma realidade multifacetada.

9.2. A Complexidade como Princípio Unificador

9.2.1. O tecido (*complexus*) da experiência docente

Morin define complexidade como “um tecido” (*complexus*: o que é tecido junto) de partes constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas (Morin, 2005). As oito categorias estabelecidas por meio do processo de Análise de Conteúdo das entrevistas semiestruturadas, realizadas com as participantes da pesquisa anteriormente apresentadas, que formam este tecido são: 1. as “marcas na formação escolar”; 2. as “barreiras na formação superior”; 3. a “situação financeira”; 4. o “desprestígio profissional”; 5. a “discriminação racial”; 6. o “não-reconhecimento da supremacia branca”; 7. “negritude como organização”; e 8. “concurso público como meio ético”.

Cada categoria é simultaneamente causa e consequência umas das outras, criando um sistema de inter-retroações que Morin (2005) identifica como característica fundamental da complexidade.

9.2.2. A auto-eco-organização das trajetórias

As professoras não são meras “vítimas” de estruturas, mas sujeitos auto-eco-organizadores que negociam as condições financeiras limitantes (Categoria 3); transformam traumas escolares em motivação profissional (Categoria 1); criam estratégias de sobrevivência no desprestígio (Categoria 4); organizam-se racialmente frente à discriminação (Categoria 7) e persistem em concursos públicos como busca de justiça (Categoria 8).

As trajetórias docentes não são vistas como meros resultados de determinações estruturais, mas como processos dinâmicos de auto-eco-organização. Isso significa que as professoras, em suas trajetórias, são sujeitos ativos que interagem com seu meio, ou seja o contexto escolar, social, econômico e político, e, a partir dessa interação, constroem respostas criativas e adaptativas, reconfigurando suas próprias histórias.

Nessa perspectiva, as professoras não são “vítimas” passivas das estruturas, mas sujeitos auto-eco-organizadores que negociam, ressignificam e transformam condicionantes em potencialidades

As condições financeiras adversas tais como baixos salários, falta de recursos, precariedade material são realidades eco-organizadoras que atuam como limitações

objetivas. No entanto, as professoras não se deixam paralisar por elas. Elas desenvolvem estratégias de negociação prática e simbólica: buscam complementação de renda, compartilham materiais, reinventam metodologias com poucos recursos, constroem redes de apoio e, em muitos casos, ressignificam o valor do trabalho docente para além da remuneração. Essa negociação constante é um ato de auto-organização, uma resposta ativa que modifica tanto a percepção da condição limitante quanto as formas de atuação dentro dela.

As professoras participantes da pesquisa, carregam em suas histórias pessoais experiências escolares traumáticas, a saber: exclusão, dificuldades de aprendizagem, violência simbólica. Em vez de repetirem esses padrões, elas os resgatam e os transformam em impulso para uma prática pedagógica mais acolhedora, crítica e inclusiva.

Esse movimento é profundamente auto-eco-organizador: o trauma (eco) é reelaborado subjetivamente (auto) e se converte em motivação ético-profissional. A professora, ao se reconhecer na dor do outro (o aluno), reorganiza sua trajetória e sua atuação, criando um círculo virtuoso de resiliência e compromisso.

A auto-eco-organização se manifesta justamente na interação dialógica. A limitação financeira (eco) pode reforçar a motivação transformadora (auto) na medida em que a professora busca compensar, pela dedicação e criatividade, o que falta em recursos materiais. Ao mesmo tempo, a motivação oriunda da superação de traumas (auto) fortalece a capacidade de negociar limitações estruturais (eco), pois confere sentido e resiliência à profissão.

A trajetória docente se constitui como um sistema complexo e recursivo, em que professoras se reorganizam a partir do meio e reorganizam o meio a partir de si. Elas não apenas sofrem as condições, mas as reinterpretam, negociam e transformam, criando novas possibilidades de existência e ação no espaço escolar.

Essa visão resgata a agência docente sem romantizar a precariedade do trabalho e compreende a profissão como um processo contínuo de criação de si e do mundo, princípio central da noção moriniana de auto-eco-organização (Morin, 2005).

É possível, também, compreender as trajetórias docentes, sobretudo de professoras negras e periféricas, como processos dinâmicos de construção de si em interação com um meio hostil, desigual e discriminatório. Nessa perspectiva, as professoras não são apenas sujeitos que reagem a condições externas, mas agentes

que se auto-organizam a partir do diálogo com o ambiente, criando respostas complexas e adaptativas que transformam tanto a si mesmas quanto o contexto em que atuam.

O desprestígio social da profissão docente, agravado por baixos salários, desvalorização pública e precarização do trabalho, constitui um fator eco-organizador que pressiona e limita. No entanto, as professoras não se submetem a ele passivamente. Elas desenvolvem estratégias de sobrevivência simbólica e material: reinvestem de sentido seu trabalho a partir do vínculo com os alunos, constroem redes de apoio entre pares, produzem materiais pedagógicos autorais, buscam formação continuada mesmo sem incentivo institucional e criam espaços de reconhecimento mútuo. Essas estratégias são formas de auto-organização em meio à desorganização social, permitindo que resistam à desmoralização e mantenham sua identidade profissional.

A discriminação racial é um elemento eco-organizador estruturante que marca profundamente a trajetória de muitas professoras negras. Em vez de internalizarem o racismo, elas o transformam em motor de organização coletiva e identitária. Essa auto-organização racial se manifesta na criação de coletivos, na participação em movimentos sociais, na valorização da cultura e da história negra em sala de aula, e na construção de uma pedagogia antirracista. Aqui, a identidade racial não é só um marcador de opressão, mas uma fonte de agência e reorganização do meio: as professoras reconfiguram o ambiente escolar a partir de uma consciência racial crítica, eco-organizando novos sentidos e práticas.

A busca por estabilidade via concurso público não é apenas uma estratégia individual de mobilidade, mas um ato político de busca por justiça e reconhecimento profissional. Num contexto de precarização e desvalorização profissional, mas também social, racial e de gênero, o concurso representa um espaço de legitimidade institucional onde o mérito, ainda que limitado, pode ser reconhecido de forma mais objetiva e, por assim ser, promover uma alternativa de esquiva ou de redução de danos (à avaliação do candidato) em se tratando de outros elementos (normalmente passíveis de consideração nos processos seletivos tradicionais) como: cor de pele, condição social, gênero.

A persistência em estudar, concorrer e ingressar no serviço público é uma forma de auto-organização em resposta à injustiça estrutural. É também uma maneira de eco-organizar a própria carreira dentro de um sistema que oferece poucas alternativas de valorização, criando uma trajetória de resistência pela formalização do vínculo e pela conquista de direitos.

Morin (2005) nos ajuda a entender que esses movimentos não são isolados, mas recursivos e interdependentes. A organização racial fortalece as estratégias de sobrevivência no desprestígio, pois oferece um suporte identitário e coletivo que protege e empodera. A busca por concursos é alimentada pela organização racial e pela resistência ao desprestígio, configurando-se como uma via de afirmação de dignidade profissional em um sistema excludente.

O desprestígio (eco) ativa a organização racial (auto) e a busca por justiça via concurso (auto), que, por sua vez, reorganizam o meio ao introduzirem professoras negras e críticas nos espaços institucionais.

9.2.3. As ações nas trajetórias docentes segundo os princípios morinianos

No princípio dialógico, a coexistência de opostos revela em cada categoria antagonismos complementares, quais são: categoria 1: boas amizades e *bullying* traumático; categoria 2: desejo de ser professora e dúvidas sobre a escolha; categoria 4: sobrecarga de trabalho e não-reconhecimento; categoria 7: tratamento discriminatório e forte amizade inter-racial; e categoria 8: neutralidade dos concursos e desigualdades sociais prévias.

Com base no princípio dialógico proposto por Morin (2005), que defende a coexistência e interação de elementos opostos e complementares na realidade complexa, é possível reinterpretar as trajetórias docentes a partir de tensões constitutivas que não se resolvem em síntese, mas permanecem em movimento dinâmico. Essas oposições não são apenas contradições, mas antagonismos complementares que dão forma e sentido à experiência das professoras, configurando sua identidade e prática a partir do diálogo entre polos aparentemente excludentes.

Aqui se manifesta um antagonismo complementar fundamental entre vinculação afetiva e violência simbólica. As boas amizades representam o polo da conexão, do pertencimento e do apoio, atuando como fatores de resiliência e construção de identidades positivas. Já o *bullying* traumático representa o polo da exclusão, da dor e da ruptura, marcando a experiência escolar com sofrimento e rejeição.

Segundo o princípio dialógico, esses dois polos não se anulam, mas coexistem e se alimentam mutuamente. O trauma do *bullying* pode intensificar a valorização das amizades como refúgios afetivos. Entretanto, as amizades podem oferecer o suporte

necessário para ressignificar o trauma, transformando-o em impulso para uma prática pedagógica mais sensível e inclusiva.

Juntos, esses opostos compõem uma memória escolar complexa, em que a professora se constitui tanto pela dor quanto pelo cuidado e, muitas vezes, justamente por ter sofrido, ela se dedica a criar espaços onde a amizade prevaleça sobre o *bullying*.

9.2.4. O antagonismo complementar entre “vocação” (escolha profissional) e incerteza da profissão de professora

O desejo de ser professora encarna o polo da certeza, da missão e da identidade projetada alimentada, muitas vezes, por modelos inspiradores, experiências positivas ou um sentido de contribuição social. As dúvidas sobre a escolha profissional representam o polo da hesitação, do questionamento e da fragilidade, influenciadas pela desvalorização da profissão, condições precárias ou inseguranças pessoais.

Pelo princípio dialógico, esses dois polos convivem e se retroalimentam ao longo da trajetória. O desejo inicial não elimina as dúvidas, mas muitas vezes as torna mais agudas quando confrontado com a realidade do trabalho docente. As dúvidas, por sua vez, não destroem o desejo, mas podem reformulá-lo, tornando-o mais crítico, consciente e resiliente.

A identidade docente se constrói nessa tensão permanente entre o ‘querer ser’ e o ‘questionar-se’, entre a entrega e o distanciamento reflexivo e é justamente essa dialética que mantém a profissão como um projeto em constante revisão e reinvenção. A experiência do *bullying* e das amizades pode ser uma das raízes do desejo de ser professora, ao mesmo tempo que alimenta dúvidas sobre a capacidade de enfrentar um sistema que reproduz violências. Da mesma forma, as dúvidas sobre a escolha profissional podem ser amenizadas pelas redes de amizade e apoio construídas na formação e no trabalho, que atuam como suporte nos momentos de crise.

Desse modo, as professoras não precisam resolver essas oposições, mas aprender a navegar nelas, transformando antagonismos em fonte de complexidade, reflexão e ação criativa. É nesse jogo dialógico entre opostos que a trajetória docente se revela como um processo vivo, contraditório e sempre em construção — tal como propõe Morin (2005) ao afirmar que a realidade não é feita de separações, mas de união complementar de contrários.

Seguindo com o raciocínio, podemos analisar as categorias que emergem das trajetórias docentes não como contradições a serem superadas, mas como antagonismos constitutivos que dinamizam e complexificam a experiência profissional. Esses polos em conflito coexistem, interagem e, muitas vezes, se alimentam mutuamente, revelando a natureza recursiva e não-linear das trajetórias.

9.2.5. A sobrecarga de trabalho e o não-reconhecimento no estabelecimento de trabalho: um antagonismo complementar entre a dedicação excessiva e a invisibilidade social

A sobrecarga de trabalho representa o polo da entrega, do esforço concreto e da multiplicidade de demandas pedagógicas, burocráticas e emocionais. O não-reconhecimento simboliza o polo da desvalorização, da ausência de retorno simbólico ou material por esse esforço. Segundo a lógica dialógica moriniana, esses dois polos não se excluem, mas coexistem e se intensificam mutuamente.

Quanto maior a dedicação maior pode ser a expectativa de reconhecimento e, quando este não vem, a frustração se aprofunda. A falta de reconhecimento, por sua vez, pode gerar ainda mais sobrecarga na tentativa de provar valor ou compensar simbolicamente a desvalorização. Juntos, criam um círculo complexo em que a professora se doa em um ambiente que pouco a retribui, transformando a profissão em um espaço de entrega paradoxal: quanto mais se trabalha menos se é vista. No entanto, é nesse próprio tensionamento que muitas docentes constroem estratégias de autovalorização e ressignificação do trabalho, encontrando reconhecimento em microespaços constituídos por alunos, colegas e pela comunidade.

O tratamento discriminatório e forte amizade inter-racial também revela o antagonismo entre a violência racial e a construção de alianças afetivas transformadoras. O tratamento discriminatório expressa o polo da exclusão, do preconceito e da negação da dignidade com base na raça. A forte amizade inter-racial representa, por seu turno, o polo da conexão, da solidariedade e da construção de pontes que transcendem e contestam barreiras raciais.

Na perspectiva dialógica, esses elementos convivem e se confrontam dentro do mesmo contexto. A experiência do racismo pode motivar a busca por alianças inter-raciais como forma de resistência e reparação e as amizades inter-raciais, por sua vez, não apagam a discriminação, mas criam espaços de acolhimento e aprendizagem mútua que subvertem a lógica segregadora.

Esse antagonismo gera uma consciência racial crítica e relacional: a professora negra vive simultaneamente a dor do preconceito e a potência das alianças, tornando-se agente de uma pedagogia antirracista fundada na experiência dialógica entre o sofrimento e a construção de novos vínculos.

9.2.6. O tensionamento dos concursos e desigualdades sociais prévias sobre o antagonismo entre a promessa de igualdade formal e a perpetuação de desigualdades reais

A neutralidade dos concursos simboliza o polo da meritocracia, da imparcialidade e do acesso universal a uma posição estável. As desigualdades sociais prévias representam o polo das assimetrias de condições materiais, culturais e educacionais que moldam as trajetórias. Pelo princípio dialógico moriniano, esses polos não se anulam, mas se entrelaçam de forma crítica (Morin, 2005). O concurso, ao se apresentar como neutro, pode mascarar as desigualdades que afetam a preparação e a performance dos candidatos.

As desigualdades prévias, por outro lado, são tensionadas pela existência do concurso como via possível de mobilidade, de acesso ao posto desejado, de início de um processo de carreira profissional, ainda que não equitativa. A professora que persiste nos concursos vive esse antagonismo na pele: por um lado, acredita na justiça da seleção impessoal, por outro enfrenta as barreiras do acesso a cursos, materiais, tempo para estudo, barreiras que são eco-organizadas por seu contexto social. Sua trajetória se constrói nessa dialética entre a esperança na isonomia e a consciência das estruturas desiguais.

O princípio dialógico de Morin (2005) nos permite enxergar que as professoras não vivem um lado ou outro dessas tensões, mas habitam o espaço entre eles, criando respostas complexas e adaptativas. A sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento, a discriminação e as amizades inter-raciais, a neutralidade dos concursos e as desigualdades sociais não são paradoxos a serem resolvidos, mas dimensões constitutivas de um profissionalismo crítico e resiliente.

É na interação constante entre esses antagonismos complementares que se forma uma identidade docente capaz de contestar, negociar e ressignificar as condições do seu trabalho, uma identidade que é, ela mesma, produto e produtora do diálogo

permanente entre opostos. Como Morin (2005) ensina, é preciso pensar “termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (p. 73-74).

9.2.7. O princípio recursivo: a causalidade circular e as trajetórias mostram processos recursivos onde os produtos tornam-se produtores

Aqui, encontramos discriminação, sofrimento, baixa autoestima, mais vulnerabilidade à discriminação, ausência de referências negras, escolha do magistério por acessibilidade e reprodução da ausência, não-reconhecimento da supremacia branca, manutenção do *status quo*, fortalecimento da não-percepção, crença no concurso justo, e persistência nos estudos como confirmação da crença uma complexa construção psíquica, social e política que permite a professoras negras seguir adiante em um sistema que, simultaneamente, as exclui e as convoca a acreditar na justiça de seus mecanismos formais de seleção para cargos públicos, mesmo com evidências contraditórias.

9.2.8. O princípio hologramático: o todo na parte

Cada relato individual contém a totalidade do sistema. A Participante 5, que não lembra de professoras negras, carrega em sua memória a história da exclusão racial na educação. A Participante 13, que perseguiu estudos aos 40 anos, representa a luta das mulheres por educação tardia. A Participante 6, que testemunha o sofrimento da amiga negra, revela as complexas relações inter-raciais no Brasil. A Participante 11, que vê no concurso uma impossibilidade de exclusão, carrega a ilusão da neutralidade meritocrática.

9.2.9. O concurso como síntese das contradições

A Categoria 8 revela como o concurso público funciona como nó górdio que amarra várias dimensões. A resposta da Participante 6 à discriminação no setor privado: “*na particular... muita coisa é levada em consideração*”. A estratégia frente às desigualdades financeiras (busca de estabilidade) e a solução percebida para o desprestígio (valorização via mérito), além da ilusão de neutralidade racial estão presentes na resposta “*não tem como excluir*” da Participante 11.

O sistema como totalidade complexa, nas categorias 5, 6 e 7 formam um subsistema complexo dentro do sistema maior. A discriminação racial (Categoria 5) é a prática; o não-reconhecimento da supremacia branca (Categoria 6) é a negação e a negritude como organização (Categoria 7) é a resposta. Estes três elementos formam um triângulo dialético que se autoalimenta e se auto-transforma.

As categorias 5, 6 e 7 não vistas como fenômenos isolados, mas como elementos inter-relacionados que formam um subsistema complexo dentro do sistema maior da realidade escolar e social. Esse subsistema é caracterizado por relações dialógicas, retroalimentações e propriedades emergentes que não podem ser reduzidas à simples soma de suas partes. Aqui, a discriminação racial, a negação da supremacia branca e a organização da negritude atuam como componentes dinâmicos de uma totalidade com lógica própria.

Segundo Morin (2005), um sistema é uma totalidade organizada, composta por elementos em interação que produz propriedades emergentes, ou seja, características que só existem devido às relações entre as partes, e não isoladamente. Nessa perspectiva, a discriminação racial atua como prática estruturante e representa a dimensão operacional e concreta do racismo no cotidiano escolar. É a expressão visível e ativa das hierarquias raciais, que se manifestam em atitudes, falas, gestos e políticas que inferiorizam corpos e saberes negros.

O não-reconhecimento da supremacia branca como negação epistemológica representa a dimensão simbólica e ideológica que sustenta e invisibiliza a discriminação. A recusa em nomear a supremacia branca como estrutura operante é um mecanismo de negação do próprio sistema racial, mantendo-o intocado e naturalizado. Este processo exprime de forma clara os efeitos deletérios do fenômeno da branquitude, que vai tornando o caminho de uns (não-negros) mais leve, reto e assertivo, enquanto o caminho de outros (negros e, também pardos), mais tortuoso, repleto de obstáculos e desafiador; ou pior, muitas vezes, impossível de ser trilhado.

A negritude é uma organização e resistência, tem dimensão de auto-organização e de resposta sistêmica. É a reorganização dos sujeitos racializados em torno de uma identidade coletiva, criando estratégias de enfrentamento (aquilombamento), ressignificação e transformação do meio. Essas três categorias não existem de forma linear ou sequencial, mas em relação recursiva e dialógica.

A discriminação racial alimenta a negação da supremacia branca: quanto mais a discriminação se naturaliza mais difícil se torna reconhecer a estrutura que a produz. A

negação, por sua vez, retroalimenta a discriminação, pois inviabiliza sua crítica e desmontagem.

A negação estimula a organização da negritude, afinal a invisibilização do racismo estrutural leva à necessidade de autoafirmação e visibilização por parte dos sujeitos negros. A organização emerge como resposta à ausência de reconhecimento, criando espaços de nomeação, denúncia e reinvenção identitária. A organização da negritude, surge como resposta porque confronta tanto a discriminação quanto a negação.

Coletivos, práticas pedagógicas antirracistas, redes de apoio e a reivindicação da história negra atuam simultaneamente e são movimentos que desestabilizam as práticas discriminatórias ao torná-las visíveis e questionáveis. Eles também desafiam a negação da supremacia branca ao nomeá-la e analisá-la criticamente.

Dessa interação dinâmica surgem propriedades que transcendem cada categoria isolada: emergência de uma consciência racial crítica não apenas individual, mas coletiva e politicamente articulada; e criação de pedagogias insurgentes com práticas educativas que nascem da tensão entre discriminação, negação e organização e que propõem novos paradigmas de relação e conhecimento. A produção de resiliência comunitária é a capacidade de transformar a dor racial em potência coletiva, reorganizando trajetórias e espaços.

Esse subsistema racial não está fechado em si mesmo, ele interage com outros subsistemas tais como o econômico (precarização), o de gênero (patriarcado) e o institucional (gestão escolar) dentro do sistema maior da sociedade. A discriminação racial, por exemplo, é potencializada pela precarização do trabalho docente; a organização da negritude dialoga com movimentos feministas e populares; a negação da supremacia branca se articula com outras formas de silenciamento, em especial, o fenômeno da branquitude.

Dessa forma, as professoras negras como sujeitos que habitam e transformam esse subsistema tornam-se agentes complexos capazes de navegar, criticar e ressignificar essas múltiplas interações, demonstrando que a realidade racial na educação é viva, contraditória e em constante processo de reorganização.

10. Considerações parciais (Estudo 2)

A análise dos dados qualitativos, à luz da análise de conteúdo e do pensamento de Morin, permite-nos tecer algumas conclusões parciais sobre a operação da branquitude e seus efeitos na trajetória e na relação com o trabalho das professoras da educação infantil.

Em primeiro lugar, o estudo evidencia que a trajetória de escolarização e profissionalização é profundamente marcada por uma tensão estrutural. De um lado, encontramos o desejo vocacional, o suporte socioafetivo (de familiares, amigos e professores inspiradores) e a crença no mérito individual como motor da ascensão. De outro, impõe-se barreiras materiais concretas: a necessidade precoce de trabalho, as dificuldades financeiras que adiam ou interrompem os estudos, a dependência de bolsas e políticas de ação afirmativa, e a exaustiva conciliação entre jornada laboral, estágios e vida pessoal. Esta tensão é vivida por todas as professoras, mas seus contornos e intensidade variam significativamente quando atravessados pela raça.

A branquitude se revela como um operador silencioso, porém potente, que estrutura oportunidades, percepções e hierarquias. O discurso predominante entre as professoras brancas é o de neutralidade racial e do mérito estritamente individual. Elas tendem a negar ter sido beneficiadas por sua cor, a atribuir seu sucesso exclusivamente ao esforço próprio e, em alguns casos, a minimizar o racismo estrutural ou a projetá-lo como um problema das próprias pessoas negras. Esta postura é sintomática da branquitude enquanto *locus* de privilégio não nomeado: a norma racial não precisa ser declarada, pois se naturaliza como ponto de partida universal.

Em contraste, as professoras negras e pardas descrevem um cenário de obstáculos racializados. Suas narrativas estão permeadas por experiências concretas de discriminação: desde *bullying* na infância, por traços fenotípicos (cabelo, cor da pele, gengiva), passando pela percepção de favorecimento de colegas brancos em seleções para turmas de cargos no setor privado, até a segregação racial no tipo de vínculo empregatício - onde todas as professoras temporárias e precarizadas da amostra são não-brancas. A conclusão é inescapável: a cor da pele atua como critério de filtragem no mercado de trabalho docente, concentrando a estabilidade (efetividade) entre as brancas e a precariedade entre a negra e as pardas.

O ambiente escolar se mostra não como um refúgio desta lógica, mas como seu espelho e campo de reprodução. Nele o racismo, se manifesta de múltiplas formas: na

discriminação de aluno negros por pares e professores; na hierarquia interna que coloca gestores e diretores majoritariamente brancos supervisionando o corpo docente racialmente diverso, especialmente na base; e na sua ausência sentida de referências negras em posições de autoridade durante a própria formação das professoras. A escola, portanto, longe de ser um espaço neutro, é um território onde a supremacia branca se reatualiza.

Diante deste cenário, o concurso público emerge do imaginário das professoras, especialmente das não-brancas, como um mecanismo de justiça e neutralidade técnica. É percebido como um espaço onde o mérito intelectual, medido por provas, supostamente anula os vieses raciais do setor privado. Esta crença, no entanto, é paradoxal. Por um lado, o concurso de fato representou, para muitas, uma vida de acesso à estabilidade. Por outro, essa percepção de neutralidade absoluta pode ocultar o fato de que as condições desiguais de preparação e trajetória - profundamente marcada por classe e herança - já estão consolidadas no momento da prova. A igualdade formal na hora do exame não apaga as desigualdades estruturais que a antecedem.

A categoria negritude como organização e ação aponta para os movimentos de resistência, identificação e construção de pertencimento. Ainda que marcada pela dor da discriminação, a vivência da negritude também se constrói na solidariedade, na percepção da força coletiva (como a predominância numérica de professora negra na rede pública) e na luta por resgate histórico. É na tensão entre a opressão e a organização para superá-la que a identidade negra se firma no espaço profissional.

Este estudo demonstra que a branquitude, enquanto estrutura de privilégio racial não reconhecido, atua de forma dinâmica e complexa na vida profissional de professoras da educação infantil. Ela se manifesta na naturalização do sucesso das professoras brancas, na racialização dos obstáculos às não-brancas, na segregação dos vínculos de trabalho e na própria organização hierárquica do sistema escolar. A análise revela que racismo não é um episódio isolado, mas um elemento constitutivo das trajetórias, das relações de poder no ambiente educacional e das próprias percepções sobre mérito e justiça. Romper com esse ciclo exige mais do que políticas pontuais; exige um reconhecimento crítico e coletivo dos mecanismos da branquitude em um compromisso constante com a desnaturalização dos privilégios raciais e com a construção de uma verdadeira equidade no campo da educação.

11. Considerações finais

A análise integrada dos dois estudos conduzidos nessa pesquisa - o primeiro teórico-bibliográfico, e o segundo, empírico-qualitativo - revela uma forte convergência entre a fundamentação conceitual sobre a branquitude e a realidade vivenciada por professoras da educação infantil, confirmando as hipóteses iniciais e atendendo aos objetivos propostos.

O Estudo 1 demonstrou, por meio de extensa revisão da literatura, que a branquitude opera como um dispositivo estrutural de poder que historicamente privilegia pessoas brancas no acesso, permanência e ascensão no mercado de trabalho, em especial em cargos de liderança e decisão, enquanto impõe barreiras sistemáticas à população negra. A branquitude se manifesta através de pactos narcísicos, estereótipos racistas, discriminação estética e a naturalização de privilégios. Por outro lado, a negritude surge como um movimento de resistência, afirmação e luta contra essa opressão racial.

O Estudo 2, por sua vez, capturou as ressonâncias concretas desse fenômeno na trajetória profissional das professoras.

Os dados sociodemográficos e os relatos das entrevistadas evidenciam privilégios racializados das professoras brancas. As professoras brancas são o grupo com maior estabilidade no cargo (100% das entrevistadas são efetivas), menor percepção de discriminação, acesso facilitado a redes de apoio e uma tendência a atribuir seu sucesso exclusivamente ao mérito individual.

Entretanto, as professoras não-brancas enfrentam obstáculos estruturais como maior precarização já que 33,3% ocupam os cargos temporários; vivências concretas de discriminação, *bullying* racial, exclusão estética e a necessidade de políticas afirmativas para acesso à formação superior.

A branquitude atua no âmbito simbólico e material, onde as professoras brancas frequentemente não percebem seus privilégios, enquanto as professoras negras e pardas identificam as barreiras impostas pela cor da pele.

Os obstáculos identificados - como *bullying* na infância, discriminação no ambiente escolar, processos seletivos privados enviesados e a própria idealização da neutralidade dos concursos públicos - são, para a população negra, barreiras reais que dificultam a entrada, permanência e ascensão profissional. Para as pessoas brancas, esses mesmos mecanismos operam, muitas vezes, invisivelmente, como privilégios que

garantem acesso facilitado, melhores oportunidades e uma trajetória profissional menos conflituosa.

A conclusão é que a branquitude não é uma abstração, mas um fenômeno ativo e reproduzido no cotidiano escolar. Ela se manifesta na composição racializada do corpo docente, na hierarquia de poder, nas narrativas de mérito que desconsideram o ponto de partida desigual e nas micro agressões que marcam a experiência profissional de professoras negras e pardas. Ao mesmo tempo, a negritude se apresenta como uma força de resistência, seja na persistência em concursos públicos, na busca por formação ou na construção de redes de apoio.

Portanto, esta pesquisa confirma que o fenômeno da branquitude é um determinante crucial na trajetória profissional docente, beneficiando professoras brancas e obstruindo o caminho das não-brancas; o que aliás, ampliamos em termos conjecturais, mas com boa margem de convicção e à luz do que a literatura, em especial no Estudo 1, mostrou, que muito provavelmente está a acontecer o mesmo nos mais variados setores do mercado de trabalho brasileiro (indústria, comércio, saúde, educação, serviços, etc.), onde há quase sempre um lugar “garantido” para pessoas brancas e um lugar a ser “conquistado” por pessoas não-brancas. Romper com essa lógica exige não apenas políticas afirmativas, mas uma transformação estrutural que desnaturalize os privilégios brancos, reconheça o racismo como parte inegavelmente presente nas relações de trabalho e valorize a negritude como projeto de existência e resistência. Somente assim será possível construir um ambiente educacional verdadeiramente equitativo e inclusivo.

Referências

ALVES, E.A.; BIANCHI, C. O pensamento complexo de Edgar Morin e a religação dos saberes. **Ponto-e-Vírgula - PUC-SP**, n. 29, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/55676/38993/175549>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRAUER, K. C. N.; FREIRE, M. M. Paulo Freire e Edgar Morin: a complementaridade de um diálogo possível. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 316–327, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318139516211820210305>. Acesso em: 09 fev. 2025.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, v. 8, n. 1. 2010. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FEDICHINA, M. A. H. O planejamento em uma realidade complexa: uma reflexão. **Revista Administração Em Diálogo - RAD**, v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20946/rad.v3i1.896>. Acesso em: 29 jun. 2015.

FEREIRA, V. S. A. Pensamento Complexo e ensino: revisão sistemática de teses e dissertações no período de 2000 a 2020. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/download/6312/3327/30136>. Acesso em: 4 jun. 2025.

FORTUNATO, I.; PORTO, M. R. S. O método natural e o Pensamento Complexo: uma relação possível para a educação escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e219428, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219428>. Acesso em: 09 fev. 2025.

MELO, R. H. V.; AMORIM, K. P. C. O idadismo no contexto do trabalho da Estratégia Saúde da Família: projeção de saberes ao tetragrama dialógico de Morin. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, p. e220209, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.220209>. Acesso em: 09 fev. 2025.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, Fernanda Marsaro. Análise de Conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012. DOI: 10.14244/%19827199291. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 6 jan. 2026.

SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **SEADE CENSO 2022**. Disponível em: <https://censo2022.seade.gov.br/populacao-por-cor-ou-raca/#:~:text=Popula%C3%A7%C3%A3o%20por%20cor%20ou%20ra%C3%A7a,arquivos%20de%20dados%20no%20reposit%C3%B3rio>. Acesso em: 01 out. 2025.

SILVA, J. R.; MANIGLIA, F. P.; FIGUEIREDO, G. L. A. Paulo Freire e Edgard Morin na pós-graduação: perfil e percepções de egressos de um programa de pós-graduação em Promoção da Saúde. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e 250061, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250061>. Acesso em: 09 fev. 2025.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31559. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 6 jan. 2026.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. D. L. Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, p. e49377, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698493>. Acesso em: 6 jan. 2026.

ANEXO A – Parecer de aprovação do CEP-FC

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Professoras do ensino infantil: uma análise do progresso profissional e os benefícios raciais

Pesquisador: Antony Soares Simões

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85918625.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.380.204

Apresentação do Projeto:

Trata-se de estudo sobre relações étnico-raciais na escolarização e nas vivências de profissionais da educação, com o intuito de compreender diferenças em relação a profissionais brancos e não brancos no que se refere à ocupação de cargos de trabalho. Esse fenômeno será analisado a partir do conceito de branquitude, verificando sua presença e atuação na trajetória formativa e de ingresso na carreira docente de professoras da educação infantil de tempo integral de três escolas, em um município do interior paulista. Após coleta de dados sociodemográficos, serão realizadas entrevistas com roteiros semiestruturados, presenciais e gravadas, sendo que os dados coletados serão, após transcrição integral, submetidos à técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). As categorias resultantes da análise de conteúdo serão lidas a partir do referencial teórico intitulado Pensamento Complexo (Morin, 2005), considerando que o mesmo é potencialmente capaz de auxiliar-nos na leitura do fenômeno que nos interessa.

Objetivo da Pesquisa:

Considerando a hipótese de que o corpo docente das instituições de ensino infantil de período integral, da cidade em análise, é composto majoritariamente por professoras brancas, a narrativa da trajetória profissional e acadêmica das mesmas pode revelar o processo de manutenção de poder da branquitude, que contribui com a perpetuação do seu domínio nos espaços de decisão e poder; assim como o relato das profissionais negras pode

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

Continuação do Parecer: 7.380.204

demonstrar a existência de barreiras impostas à negritude no sentido de obstaculizar sua ascensão. Assim sendo, este projeto tem como objetivo: investigar a trajetória formativa e de ingresso na carreira docente de professoras da educação infantil das escolas integrais, de um município do interior paulista, para verificar os possíveis sinais de atuação do fenômeno da branquitude nas condições de desenvolvimento e ascensão profissional e/ou de limitação e descontentamento profissional.

Objetivo Secundário:

- 1) Quantificar o número de professoras brancas e não brancas atuantes na educação infantil de período integral do município alvo.
- 2) Descrever as condições do perfil sociodemográfico das participantes da pesquisa.
- 3) Investigar as trajetórias formativas e as formas de ingresso na carreira docente das participantes.
- 4) Verificar as influências vivenciadas pelas participantes da pesquisa em suas trajetórias profissionais decorrentes do conceito de branquitude.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos de desconforto e de vazamento de dados foram mencionados, bem como os cuidados e meios de evitá-los. Os benefícios para participantes e para o campo de pesquisa também foram explícitos de forma coerente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante do ponto de vista científico e social, com potencial de contribuição para relações profissionais e socialmente mais amplas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE é claro e está completo.

Recomendações:

O questionário gerou dúvidas sobre como será feita a identificação/auto-declaração de participantes. Além disso, são só mulheres? Aparentemente as perguntas estão direcionadas para o público feminino. A pergunta 5 deve ser revista.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A título de sugestão, pode ser incluída questão étnico-racial nas primeiras perguntas do questionário sociodemográfico, o que facilitará a escolha das perguntas posteriores. A pergunta 5 parece ter um erro de digitação, pois deveria ser pessoa não branca(5. O fato de você ser

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 7.380.204

pessoa-branca pode ter atrapalhado você em suas vivências escolares em algum momento?). Apesar da pergunta sobre identidade de gênero, tudo parecer ter sido pensado para mulheres responderem.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2489504.pdf	23/01/2025 11:20:18		Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DADOS_SOCIODEMOGRAFICOS_E_ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	23/01/2025 11:19:39	Antony Soares Simões	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	23/01/2025 10:40:12	Antony Soares Simões	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinada.pdf	23/01/2025 10:19:03	Antony Soares Simões	Aceito
Outros	Carta_de_anuenciasecretariamunicipal educacao.pdf	23/01/2025 10:17:26	Antony Soares Simões	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Professoras_Branquite_DEFINITIVO.pdf	23/01/2025 10:13:17	Antony Soares Simões	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.380.204

BAURU, 13 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
Marianne Ramos Feijo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

Página 04 de 04

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº. 510/16, CNS, CEP/Conep

Pesquisa: **Professoras do ensino infantil: uma análise do progresso profissional e os benefícios raciais**

As informações abaixo são fornecidas com o objetivo de lhe convidar a participar de uma pesquisa sobre seu processo de formação acadêmica e preparação para o exercício profissional, bem como sobre seu processo de ingresso na carreira como docente e sua relação com o trabalho. Isto significa compreender que visão você tem sobre si mesma, sobre sua relação com o trabalho e sobre seu papel profissional. Se decidir participar, o pesquisador lhe entrevistará, perguntando sobre como foi vivenciada sua formação (escolarização) e processo de preparação para o trabalho, bem como sobre seu ingresso na carreira que atualmente exerce. As respostas serão mantidas em sigilo, assim como sua identidade.

Objetivos da pesquisa

Este projeto tem como objetivo: investigar a trajetória formativa e de ingresso na carreira docente de professoras da educação infantil das escolas integrais, de um município do interior paulista, para verificar os possíveis sinais de atuação do fenômeno da branquitude (processo de facilitação de acessos e benefícios para pessoas brancas e obstáculos para pessoas não brancas) nas condições de desenvolvimento e ascensão profissional e/ou de limitação e descontentamento profissional.

Método

Os procedimentos a serem executados serão: leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; aplicação de questionário sociodemográfico, para que conheçamos um pouco mais de você; e entrevista, em que conversaremos sobre sua trajetória formativa e profissional. O seu nome não será vinculado às respostas posteriormente na análise, para que você não seja identificada por outras pessoas. Somente o pesquisador saberá quem emitiu aquela resposta.

Esclarecimento sobre a participação na pesquisa

As convidadas poderão se recusar a participar ou poderão interromper a participação na pesquisa e retirar seu consentimento em qualquer etapa da mesma, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Poderão também em qualquer momento buscar esclarecimentos relativos à pesquisa junto ao pesquisador responsável ou ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências, cujo endereço e dados para contato estão expressos abaixo.

Os dados coletados serão todos mantidos em sigilo, sendo apenas utilizados para o desenvolvimento da pesquisa; assim, será mantida a confidencialidade, a privacidade das participantes, sendo que, se necessário, os nomes serão substituídos por nomes fictícios para não haver exposição. As respostas poderão ser utilizadas para fins científicos, incluindo publicações e participações em Congressos, nos limites da ética e do proceder científico íntegro e idôneo.

Riscos e benefícios

Conforme orientam as resoluções do Sistema CEP/Conep, não há pesquisa científica com seres humanos com risco zero. No caso da pesquisa ora apresentada, os riscos podem ser considerados mínimos, posto que estariam relacionados a: eventuais constrangimentos ou desconfortos emocionais diante das perguntas do questionário e da entrevista sobre sua trajetória formativa e profissional; eventual risco de quebra do sigilo quanto aos dados de identificação das participantes, muito embora todas as providências serão tomadas para a manutenção do sigilo e da confidencialidade em relação aos conteúdos respondidos. Havendo manifestação, por parte das participantes da pesquisa, de algum desconforto ou problema emocional decorrente da participação, a mesma será imediatamente atendida por profissional da psicologia para acompanhamento da demanda.

A participante da pesquisa será incentivada, por meio dos instrumentos de coleta de dados e diálogo com o pesquisador, a refletir e avaliar sua relação com o trabalho, podendo despertar na mesma a necessidade de mudanças, tanto atitudinais/pessoais quanto organizacionais. Ao mesmo tempo saberá que contribuiu para a construção de conhecimento científico na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho, vindo a fornecer novos saberes sobre o tema.

Ressarcimento e indenização

Não haverá nenhum tipo de despesa pessoal para a participação neste estudo, assim como, não haverá nenhum tipo de compensação financeira.

Se, mesmo tendo sido tomados todos os cabíveis cuidados, for verificado algum dano de causa direta dos procedimentos deste estudo, com nexos causal comprovado, conforme Resolução CNS nº. 510/16, a indenização será conferida na forma da lei.

Não há nenhum tipo de despesa pessoal para a participação neste estudo, assim como não haverá nenhum tipo de compensação financeira.

Este documento será impresso em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra será entregue ao participante.

Devido às informações que me foram apresentadas e esclarecidas, referentes aos procedimentos da pesquisa:

Eu,, RG:,
residente na Rua/Av.:
na cidade de, declaro que concordo em participar
como voluntária da pesquisa “Professoras do ensino infantil: uma análise do progresso
profissional e os benefícios raciais”.

Data:

-

-

(Responsável pela pesquisa) (Assinatura da voluntária) Pesquisadores

Responsáveis: Orientador:

Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo E-mail: mario.camargo@unesp.br

Telefone: (14) 3103-6087 - Departamento de Psicologia

Estudante de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

(Mestrado):

Antony Soares Simões

E-mail: antony.simoese@unesp.br Telefone: (14) 99710-9554

Comitê de Ética em Pesquisa - Faculdade de Ciências da Unesp, Bauru

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01. Bairro: Vargem Limpa.

CEP 17033-360 - Bauru, SP Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

ANEXO C – Instrumentos de coleta de dados

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Nome da participante: _____

1. Auto-declaração de cor e raça

- ☐ Branca
- ☐ Parda
- ☐ Negra/Preta
- ☐ Asiática
- ☐ Indígena

2. Idade

- ☐ de 20 a 25 anos
- ☐ de 26 a 30 anos
- ☐ de 31 a 40 anos
- ☐ de 41 a 50 anos
- ☐ de 51 a 60 anos
- ☐ mais que 60 anos

3. Gênero

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outros: _____

4. Estado civil:

- ☐ Solteira
- ☐ Casada
- ☐ União estável

☐ Divorciada

☐ Viúva

5. Nível mais alto de escolaridade

☐ Ensino médio completo (magistério apenas)

☐ Ensino superior completo (graduação)

☐ Ensino superior incompleto (graduação interrompida ou em andamento)

☐ Pós-graduação em nível de especialização

☐ Pós-graduação em nível mestrado

☐ Pós-graduação em nível de doutorado

6. Condição em relação a mercado de trabalho

☐ Servidora pública municipal concursada e efetiva

☐ Servidora pública municipal contratada temporariamente - CLT

7. Faixa salarial (salário-mínimo atual R\$ 1.518,00)

☐ de 1 a 2 salários-mínimos

☐ de 2 a 3 salários-mínimos

☐ de 3 a 4 salários-mínimos

☐ de 4 a 5 salários-mínimos

☐ superior a 5 salários-mínimos

8. Situação de residência

☐ Casa/apartamento própria

☐ Casa/apartamento alugada

☐ Mora junto de familiares

9. Número de filhos e idades

☐ Não tenho filhos

☐ Tenho _____ filhos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Você pode descrever como foi seu processo de escolarização, desde o início até o final da sua formação acadêmica?
2. O fato de você ser pessoa branca pode ter ajudado você em suas vivências escolares em algum momento?
3. O fato de você ser pessoa branca pode ter atrapalhado você em suas vivências escolares em algum momento?
4. O fato de você ser uma pessoa não-branca (preta, parda, etc.) pode ter ajudado você em suas vivências escolares em algum momento?
5. O fato de você ser pessoa-branca pode ter atrapalhado você em suas vivências escolares em algum momento?
6. Como foi seu processo de inserção no mercado de trabalho?
7. O fato de você ser uma pessoa branca pode ter ajudado no seu processo de inserção ou isso, para você, não fez diferença alguma?
8. O fato de você ser uma pessoa não-branca pode ter ajudado no seu processo de inserção ou isso, para você, não fez diferença alguma?
9. Você identifica algum benefício no seu processo de inserção no mercado de trabalho resultante da sua cor/raça?
10. Você identifica algum prejuízo/obstáculo no seu processo de inserção no mercado de trabalho resultante da sua cor/raça? Para você, com base no seu conhecimento e experiência, concursos públicos e processos seletivos se diferenciam em relação ao fato de não excluir pessoas não-brancas no Brasil?

11. O fato de você ser uma pessoa branca possibilitou-lhe mais e melhores condições de trabalho, oportunidades de crescimento profissional?
12. O fato de você ser uma pessoa não-branca possibilitou-lhe mais e melhores condições de trabalho, oportunidades de crescimento profissional?
13. Cargos de liderança/autoridade e gestão são normalmente atribuídos a pessoas brancas no Brasil. Você concorda com esta afirmação?
14. Como você vê/entende essa questão da discriminação racial no Brasil?
15. Você, independentemente de ser uma pessoa branca ou não-branca, já sofreu algum tipo de preconceito/discriminação no seu contexto e trajetória profissional?