



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA  
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

**A TRAJETÓRIA DOCENTE E MILITANTE DE ANA VERENA RAMOS: UMA  
ANÁLISE INTERSECCIONAL DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA HISTÓRIA  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ALTAMIRA-PA**

**ALTAMIRA-PA**

**2025**

**KELLY DE FARO SOUSA**

**A TRAJETÓRIA DOCENTE E MILITANTE DE ANA VERENA RAMOS: UMA  
ANÁLISE INTERSECCIONAL DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA EM ALTAMIRA-PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e gestão da educação básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação. **Linha de Pesquisa:** História da Educação Básica. **Orientadora:** Profa. Dra. Livia Sousa da Silva

**ALTAMIRA-PA**

**2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S725t    Sousa, Kelly de Faro.  
          A trajetória docente e militante de Ana Verena Ramos : uma  
          análise interseccional de gênero, raça e classe na história da  
          educação básica em Altamira-PA / Kelly de Faro Sousa. — 2025.  
          115 f.

          Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Livia Sousa da Silva  
          Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
          de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
          Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
          2025.

          1. História da Educação de Mulheres. 2. Educação Básica.  
          3. Altamira-PA. 4. Docência Negra. I. Título.

CDD 370

---

## **KELLY DE FARO SOUSA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e gestão da educação básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Livia Sousa da Silva  
(Orientadora)

---

Prof. Dra. Maria José Aviz do Rosário  
(Membro)

---

Prof. Dra. Surya Aaronovich Pombo de Barros  
(Membro)

ALTAMIRA-PA  
2025

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho, com todo amor, à minha mãe preta, mulher de força, coragem e sabedoria, que me ensinou, desde sempre, a caminhar de cabeça erguida, a resistir e a acreditar na educação como caminho de transformação. É por ela, com ela e para ela que sigo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas Pretas Velhas, aos Erês e aos Caboclos, que me acompanham, me guiam e me sustentam nesta caminhada. É na força dos ancestrais, no axé da mata, nas bênçãos da infância sagrada e na sabedoria das mais velhas que encontro equilíbrio, proteção, caminho e coragem para seguir.

Ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), pela oportunidade de formação, pelos saberes compartilhados e por ser espaço de resistência, de construção coletiva e de fortalecimento das nossas trajetórias.

À minha orientadora, Dra. Livia Sousa da Silva, pela escuta atenta, pela firmeza, sensibilidade e generosidade na condução deste trabalho, e por acreditar na potência desta pesquisa desde o início. Sua orientação foi fundamental em cada etapa desta caminhada.

À minha família, especialmente ao meu marido, à minha mãe e irmã, e a todos que caminham comigo, pelo amor, pelo apoio incondicional e por nunca me deixarem esquecer de onde eu vim e quem eu sou. Às minhas filhas, que são fonte diária de ternura, amor e sentido. É por elas que sigo firme e forte, com a certeza de que minha caminhada também é semente para os caminhos delas.

À CAPES, pelo apoio financeiro, que garantiu as condições necessárias para que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa e à minha formação acadêmica.

À Ana Verena Ramos, mulher preta, professora, militante e referência, que com imensa generosidade compartilhou sua história, sua luta e sua resistência. Sua trajetória é farol, é força e é inspiração para que este trabalho exista e para que outras mulheres possam se ver, se reconhecer e se fortalecer.

A cada pessoa que, de alguma forma, cruzou meu caminho e contribuiu para que este percurso fosse possível, minha mais profunda gratidão e meu axé.

*“A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela  
(...)  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade”*

(Vozes-mulheres, Conceição Evaristo)

## RESUMO

Esta dissertação insere-se no campo da História da Educação, nas perspectivas da História do Tempo Presente e da micro-história, valorizando as experiências individuais no contexto das dinâmicas sociais mais amplas. A questão-problema que orienta a pesquisa é: como se deu a trajetória docente e militante de Ana Verena Ramos na educação básica em Altamira-PA a partir das relações de gênero, raça e classe entre 1985 e 2024? Tem como objetivo geral analisar a trajetória docente e militante de Ana Verena Ramos, uma professora negra da Transamazônica, à luz da interseccionalidade entre raça, gênero e classe na educação básica. Os objetivos específicos incluem: a) compreender como sua origem rural e migração influenciaram sua inserção profissional; b) investigar o papel da militância sindical e dos coletivos de mulheres negras em sua formação política e pedagógica; e c) refletir sobre os impactos do racismo institucional em sua atuação docente. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando a História Oral como principal técnica para a construção das fontes, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com a própria Ana Verena Ramos. Complementam-se as análises com levantamento de fontes bibliográficas e registros públicos referentes à educação na região da Transamazônica e do Xingu, considerando o recorte temporal de 1985 a 2024. Os resultados apontam que a trajetória de Verena é marcada pela resistência cotidiana a estruturas opressoras, evidenciando como sua atuação como professora leiga, militante sindical e integrante de coletivos femininos negros construiu uma prática docente crítica e transformadora. A pesquisa destaca que a interseccionalidade é essencial para compreender a exclusão e as formas de resistência de professoras negras, bem como para valorizar a educação como um campo de disputa política. Ao final, constata-se que Verena transforma sua história de vida em instrumento pedagógico, utilizando sua vivência para promover consciência racial e justiça social na escola. A dissertação contribui, assim, para o campo da História da Educação e da formação docente crítica, especialmente na Amazônia e na região do Xingu.

**Palavras-chave:** História da Educação de Mulheres; Educação Básica; Altamira-PA; Docência Negra



## ABSTRACT

This dissertation is situated in the field of History of Education, within the perspectives of the History of the Present Time and microhistory, emphasizing individual experiences in the context of broader social dynamics. The guiding research question is: How did the teaching and activist trajectory of Ana Verena Ramos in basic education in Altamira-PA unfold through the intersections of gender, race, and class between 1985 and 2024? The general objective is to analyze the teaching and activist trajectory of Ana Verena Ramos, a Black teacher from the Transamazon region, through the lens of the intersectionality of race, gender, and class in basic education. The specific objectives include: a) understanding how her rural origins and migration influenced her professional insertion; b) investigating the role of union activism and Black women's collectives in her political and pedagogical formation; and c) reflecting on the impacts of institutional racism on her teaching practice. The research adopts a qualitative approach, using Oral History as the main technique for constructing sources, through semi-structured interviews conducted with Ana Verena Ramos herself. The analysis is complemented by bibliographic sources and public records concerning education in the Transamazon and Xingu regions, considering the time frame from 1985 to 2024. The results indicate that Verena's trajectory is marked by daily resistance to oppressive structures, showing how her role as a lay teacher, union activist, and member of Black women's collectives shaped a critical and transformative teaching practice. The research highlights that intersectionality is essential to understanding both the exclusion and the forms of resistance of Black women teachers, as well as to recognizing education as a field of political struggle. Finally, it is observed that Verena transforms her life story into a pedagogical instrument, using her lived experience to promote racial awareness and social justice in school. Thus, this dissertation contributes to the field of the History of Education and critical teacher education, particularly in the Amazon and the Xingu region.

**Keywords:** History of Women's Education; Basic Education; Altamira-PA; Black Teaching

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>FIGURA 1:</b> MAPA DA REGIÃO DA TRANSAMAZÔNICA/XINGU.....	12
<b>FIGURA 2:</b> RESISTÊNCIA À OPRESSÃO DE CLASSE, GÊNERO E RAÇA.....	24
<b>FIGURA 3:</b> INTERSECCIONALIDADE E PRÁTICA DOCENTE.....	25

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA FEMINISTA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	29
<b>QUADRO 2:</b> LINHA DO TEMPO DA TRAJETÓRIA DE VERENA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....	45

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>9</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 DA OPRESSÃO À RESISTÊNCIA: CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Abordagem historiográfica .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Recorte temporal.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Corpus da Pesquisa.....</b>	<b>27</b>
<b>3 CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA FEMINISTA PARA A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 FEMINISMO NEGRO E A INTERSECCIONALIDADE.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1.1 O contexto do feminismo negro, suas insurgências e convergências analíticas .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1.2 Pensamento feminista negro e marxismo: subsídios para uma abordagem interseccional .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 ENCRUZILHADAS DO PODER: A ANÁLISE INTERSECCIONAL NO BRASIL...45</b>	
<b>3.2.1 O Feminismo negro no Brasil e a situação da classe trabalhadora.....</b>	<b>45</b>
<b>4 A TRAJETÓRIA DE ANA VERENA RAMOS E A INTERSECÇÃO ENTRE RAÇA, GÊNERO E CLASSE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>48</b>
<b>4.1 CHEGADA À TRANSAMAZÔNICA: MIGRAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE PERTENCIMENTO .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1.1 Origens e Motivações da Migração.....</b>	<b>50</b>
<b>4.1.2 O Processo de Instalação e Adaptação em Brasil Novo .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1.3 A Formação da Consciência Política e Educacional.....</b>	<b>53</b>
<b>4.1.4 Repressão e Estratégias de Sobrevivência Profissional.....</b>	<b>60</b>
<b>4.2 GÊNERO E RAÇA: OS DESAFIOS DA MULHER NEGRA NA EDUCAÇÃO URBANA.....</b>	<b>62</b>
<b>4.2.1 Racismo na educação e o lugar da professora negra.....</b>	<b>62</b>
<b>4.2.2 Enfrentando o sexismo e o racismo no ambiente escolar.....</b>	<b>65</b>
<b>4.2.3 Movimentos negros e femininos como espaços de apoio e formação .....</b>	<b>68</b>
<b>4.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL .....</b>	<b>72</b>
<b>4.3.1 O reconhecimento da identidade negra e sua contribuição para a educação .....</b>	<b>72</b>
<b>4.3.2 A resistência às formas de opressão na formação docente.....</b>	<b>75</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>93</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A problemática das mulheres negras professoras no Brasil é multifacetada e profundamente enraizada em questões históricas, sociais e estruturais. Conforme estudos do IPEA (2017), o ofício de professor é “uma profissão muito feminina”, correspondendo a 83,1% do total composto por mulheres, sendo que as professoras brancas são 47,2%, e as negras 35,9%.

A sub-representação de mulheres negras no corpo docente reflete desigualdades de acesso à educação, oportunidades de emprego e ascensão profissional, sendo que frequentemente, essas mulheres enfrentam obstáculos adicionais, como preconceitos institucionais. Esta pesquisa se originou a partir do estado do conhecimento sobre a trajetória de professoras negras abordadas em teses e dissertações escritas nos últimos cinco anos. Dentre os vários trabalhos que indicam esse fato, destacam-se neste trabalho os estudos de Matos (2022), Araújo (2021) e Squilante (2022), que abordam diferentes realidades de educadoras negras no Brasil, evidenciando os estereótipos raciais e barreiras socioeconômicas que dificultam sua entrada e progresso na carreira docente.

No caso de Altamira-PA, segundo dados do Censo Escolar em 2020, a docência é majoritariamente feminina, correspondendo a aproximadamente 80% do total, confirmando a tendência apontada pelo IPEA (2017). Quando observamos apenas as professoras que se autodeclararam quanto à cor/raça (401 docentes), as mulheres negras — somando-se as pretas (22) e as pardas (290) — alcançam 312 registros, representando 77,8% desse grupo. Isso evidencia que, entre aquelas que afirmaram sua identidade racial, as mulheres negras são a maioria expressiva, desempenhando papel estrutural na sustentação da educação pública municipal, apesar das desigualdades persistentes no reconhecimento e valorização dessa presença.

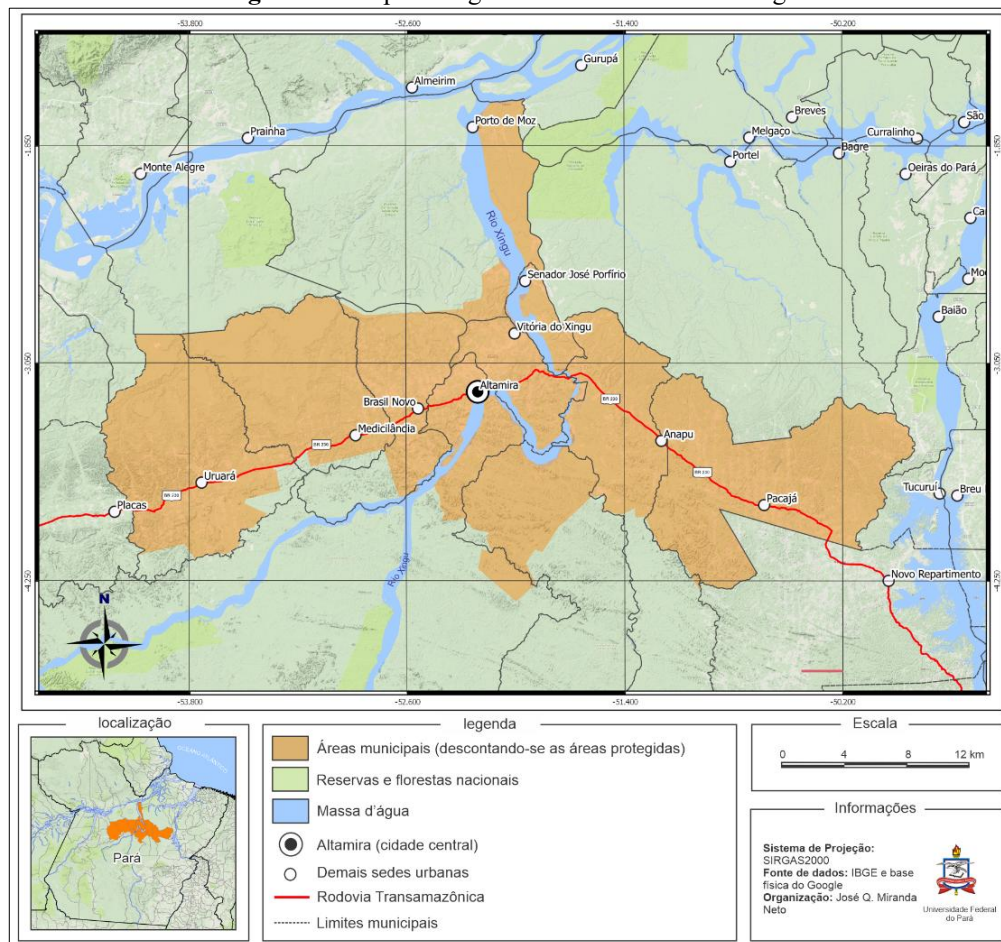
Essa maioria expressiva se relaciona diretamente à composição demográfica do município: segundo o Censo do IBGE (2022), a população negra (pretas e pardas) corresponde a 72% dos habitantes de Altamira, revelando que a presença das mulheres negras no magistério acompanha a predominância desse contingente populacional na cidade, ainda que inserida em um cenário de desigualdades raciais e de menor reconhecimento social e institucional.

Portanto, compreender experiências e trajetórias docentes de mulheres negras no campo científico é fundamental, pois permite reconhecer e valorizar suas contribuições, frequentemente invisibilizadas, para a educação e para a sociedade. Suas vivências oferecem

subsídios relevantes para entender não apenas os desafios enfrentados em ambientes profissionais, mas também as estratégias de resistência, resiliência e superação que constroem cotidianamente.

Nesse sentido, refletir sobre trajetórias individuais torna-se essencial não apenas para evidenciar as desigualdades persistentes, mas também para fortalecer ações de visibilidade racial e de gênero no campo educacional e científico, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva. É nesse horizonte que se insere a presente pesquisa, cujo foco recai sobre a trajetória da professora negra e militante Ana Verena Ramos. Nascida em 27 de março de 1970, no Espírito Santo, ela migrou para a região do Xingu/Transamazônica em 1985, onde inicialmente trabalhou no meio rural, inserindo-se nas atividades agrícolas que marcaram a vida de muitas famílias migrantes. Pouco tempo depois, passou a atuar como docente, iniciando sua carreira aos 15 anos, mesmo tendo apenas a formação até a 7ª série do ensino fundamental.

O mapa da Figura 1 evidencia os pontos da trajetória de Ana Verena Ramos como professora e trabalhadora rural. Ao situar espacialmente sua experiência, destaca-se a região conhecida como Transamazônica/Xingu, denominação não oficial, mas amplamente utilizada para se referir à área de confluência entre o rio Xingu e a Rodovia Transamazônica, inaugurada em 1972 durante a ditadura militar (1964-1985). Esse recorte espacial permite compreender como os deslocamentos e inserções de Verena no território se entrelaçam com processos históricos e estruturais que marcaram a formação social da região.

**Figura 1** – Mapa da região da Transamazônica/Xingu

Fonte: Sousa e Miranda Neto (2025)

O mapa evidencia a Rodovia Transamazônica como eixo fundamental de deslocamento e de reconfiguração social na região. A chegada a Brasil Novo, em meio ao processo de colonização agrícola, marcou o início da inserção de Ana Verena Ramos no território, que, com o tempo, se estendeu a outros municípios situados ao longo da estrada. Entre eles, sobressai-se Altamira, onde ela consolidou sua atuação como professora da rede pública no espaço urbano, protagonizando a transição entre diferentes realidades sociais e educacionais da Amazônia.

Sua trajetória, marcada pela sub-representação e pelos desafios estruturais que atravessam a atuação de mulheres negras na educação básica entre 1985 e 2024, revela tensões e resistências que dialogam diretamente com a história social e educacional da região. Por essa razão, a investigação adota como referência historiográfica a História do Tempo Presente, abordagem que, segundo Dosse (2012), dedica-se à compreensão dos acontecimentos atuais em articulação com o passado recente. A fundamentação dessa escolha, bem como seus desdobramentos metodológicos, será discutida em maior profundidade no capítulo específico dedicado ao percurso metodológico da pesquisa.

Desse modo, é imprescindível compreender de que forma sua militância, suas resistências e seus enfrentamentos, especialmente no campo das relações étnico-raciais, impactaram tanto sua prática pedagógica quanto nas dinâmicas do ambiente escolar.

Assim, a pesquisa reconhece a diversidade de contextos e vivências, evitando imposições externas de categorias temporais. Essa abordagem é particularmente significativa ao lidar com temas relacionados a raça, gênero e educação, pois possibilita a captura de aspectos da interseccionalidade dessas experiências ao longo dessa trajetória e revela como as dinâmicas históricas moldaram suas escolhas, desafios e conquistas ao longo de sua carreira na Educação Básica em Altamira.

A problematização a respeito da presença da mulher negra nos espaços educacionais é uma reflexão sobre a crescente luta por direitos e reconhecimento. A formação social da mulher negra é um reflexo das complexidades entrelaçadas de gênero, raça e classe (Collins, 2019). A transformação social requer, portanto, um compromisso coletivo para desafiar e superar as barreiras, garantindo que todas as mulheres, independentemente de sua origem étnico-racial, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais e uma participação plena na sociedade.

Existem várias razões que sustentam a relevância e importância desta investigação, principalmente ao considerar a reflexão sobre as interseções entre raça, gênero e classe na educação das mulheres negras na região amazônica, com foco na cidade de Altamira-PA. Isso destaca a necessidade de uma abordagem educacional transformadora que abrace a diversidade étnico-racial na prática docente e enfrente as estruturas discriminatórias.

O presente estudo dialoga, igualmente, com minha trajetória pessoal, como mulher negra, professora e filha de uma professora negra de escola básica, compreendo os desafios enfrentados no contexto profissional da educação. Minha experiência como professora negra e militante das causas étnico-raciais me proporcionou uma visão mais próxima das dificuldades enfrentadas por colegas de profissão ao tentar abordar temas voltados à educação antirracista no ambiente escolar. Essas vivências despertaram em mim o interesse em realizar um trabalho científico que explore e compreenda melhor essas questões, buscando contribuir para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e igualitários. Além de aprimorar meu conhecimento ao longo do processo de investigação e contribuir significativamente para o fortalecimento e enriquecimento da minha prática pedagógica afrocentrada.

Ao refletir sobre meus trabalhos anteriores no contexto acadêmico, que abordaram a ausência da mulher negra no campo cultural e intelectual brasileiro, e minha atuação em projetos como o Afrocordel, trabalhados com alunos e professores da educação básica em Altamira-PA, reconheço a importância de ampliar o debate e promover a valorização da



trajetória docente e militante de mulheres negras. Portanto, meu desejo de realizar um trabalho científico surge da necessidade de contribuir para a construção de um espaço acadêmico e educacional realmente mais inclusivo, que reconheça e celebre a diversidade étnico-racial presente em nossa sociedade.

De acordo com as reflexões de Moraes (2021) sobre a interseccionalidade no contexto do feminismo, é relevante destacar as complexidades das opressões enfrentadas pelas mulheres, considerando aspectos sexistas, classistas e racistas. A autora salienta, que ao longo da história as diversas compreensões da opressão e subordinação feminina têm gerado diferentes teorias no âmbito das lutas feministas, sendo influenciadas pelos paradigmas epistemológicos de cada período. Um foco especial é atribuído à compreensão do legado de luta e resistência das mulheres negras que foram escravizadas, reconhecendo isso como uma forma de luta feminista que evidencia o longo processo de exploração e dominação do povo negro.

Moraes (2021) destaca que a dimensão ideológica dessa dominação está intrinsecamente ligada ao controle das imagens associadas às mulheres negras desde a era da escravidão. Ela caracteriza esse processo de dominação como intencional, baseado em pressupostos de supremacia racial e sexual, estabelecendo desigualdades de raça e gênero. Além disso, ressalta que essas formas de opressão interagem com outras variáveis, moldando a forma como as mulheres negras são tratadas pela sociedade. Dessa maneira, a autora enfatiza a complexidade das interações entre diferentes formas de opressão, sublinhando a importância de uma abordagem interseccional no feminismo para compreender e enfrentar essas questões.

Essa proposta se alinha com o conceito de Quijano (2013) sobre a "colonialidade do poder", que oferece uma abordagem crítica para analisar as intrincadas dinâmicas de poder e dominação presentes nas sociedades contemporâneas. Esse conceito central destaca as profundas implicações do legado colonial nas estruturas sociais, culturais e epistêmicas do mundo moderno. Desse modo, a interseccionalidade, ao reconhecer que não se trata apenas de uma questão de dominação racial, está intrinsecamente ligada a outros eixos de poder, como gênero e classe social.

Essa perspectiva ampla e interdisciplinar enriquece significativamente a compreensão da complexidade das relações de poder que influenciam tanto as experiências individuais quanto as coletivas. Uma das características distintivas dessa teoria é sua crítica incisiva ao eurocentrismo, que permeia as estruturas dominantes de conhecimento e poder.

Quijano (2013) desafia e questiona não apenas as narrativas históricas dominantes, mas também as estruturas de poder estabelecidas que perpetuam a colonialidade. Ao destacar como a colonialidade do poder não é apenas um fenômeno histórico, mas uma estrutura persistente,

nos convida a uma revisão crítica da história e das narrativas culturais que moldam as percepções contemporâneas.

No que tange a colonialidade, Lugones (2010) ressalta a classificação das populações colonizadas como não humanas, muitas vezes comparadas a animais, é uma expressão da colonialidade do poder. Ela enfatiza a importância de levar a colonialidade a sério ao estudar a historicidade da relação entre sexo e gênero, apontando para a imposição ativa do sistema moderno colonial de gênero na redução e desumanização das pessoas colonizadas. A compreensão crítica dela abre espaço para uma análise mais ampla da colonialidade do ser, relacionando-a à desumanização e à transformação fundamental das identidades sob a égide do poder colonial.

Por isso, o estudo historiográfico da docência na perspectiva de gênero, raça e classe, revela-se de fundamental importância para compreender e transformar as estruturas sociais que perpetuam desigualdades sistêmicas. a relevância de uma abordagem que reconheça as experiências únicas das mulheres negras, questionando as dinâmicas discriminatórias presentes no sistema educacional denuncia o apagamento da contribuição afrodescendente na construção da identidade nacional, sublinhando a necessidade de uma educação que contemple a diversidade cultural e racial.

A análise dos desafios enfrentados na trajetória de Ana Verena e suas estratégias de superação também está alinhada com as contribuições de Gonzalez (2020), que ressalta a necessidade de superar estereótipos e preconceitos para alcançar reconhecimento profissional. A compreensão dessas estratégias é crucial para promover ambientes educacionais etnicamente inclusivos, conforme propõe o trabalho. A presença crescente de mulheres negras na educação, sobretudo no ensino superior e em especial nas licenciaturas, é apresentada como um sinal claro de empoderamento feminino negro. Isso reflete não apenas uma conquista política, mas também epistemológica, reconhecendo o conhecimento e a contribuição valiosa que essas mulheres oferecem ao ambiente acadêmico e posteriormente no ambiente escolar, sobretudo na educação básica.

Além disso, é fundamental destacar que o feminismo negro e a formação docente na narrativa de uma professora militante como Verena, podem se constituir tanto como instrumentos de resistência, como impulsionadores de uma mudança profunda na construção de identidade e na autoestima das estudantes negras.

Diante disso, Collins (2019) destaca a importância da representação positiva como ferramenta de empoderamento e construção de identidade para grupos historicamente marginalizados. O trabalho, ao evidenciar a trajetória dessa educadora como modelo positivo,

contribui para a formação de identidades étnico-raciais saudáveis e promove uma consciência crítica. Ao abordar as contribuições para a educação local, a pesquisa promove a importância de valorizar a experiência dessa mulher na docência, ou seja, a presença de mulheres negras e militantes como educadoras, proporciona modelos positivos para as novas gerações, desafia estereótipos profundamente enraizados.

O objeto de investigação da presente pesquisa é a “trajetória docente e militante de Ana Verena, entre 1985 e 2024, de modo a examinar sua experiência militante, enquanto mulher negra, sindicalista e seu percurso vivenciado no ambiente escolar ao longo de sua carreira, enfatizando as relações com os discentes, equipe de trabalho e as interações hierárquicas junto às secretarias de educação.

A presença de professoras negras e militantes pode ser uma fonte valiosa de representatividade para estudantes, demonstrando a diversidade e a riqueza de experiências dentro do ambiente escolar. Além disso, compreender a trajetória dessa profissional pode informar políticas e práticas educacionais que forneçam percepções sobre como melhorar o ambiente de trabalho para educadoras negras, tornando-o mais receptivo e acolhedor, livre de preconceitos e estereótipos.

Ao dar visibilidade a essa narrativa, a pesquisa não apenas destaca as realizações dessa professora, mas também chama a atenção para as mudanças necessárias no sistema educacional para garantir oportunidades iguais para todos, independentemente de sua origem étnico-racial, de gênero e classe social. Bem como, dá visibilidade à educação de Altamira, sob a perspectiva histórica de migrantes que chegaram aqui na década de 80, especificamente em 1985, como é o caso de Ana Verena. Portanto, essa investigação não apenas enriquece o corpo de conhecimento acadêmico, mas também tem implicações históricas e práticas significativas para o âmbito educacional local.

Desse modo, é imperativo reconhecer e promover espaços de escuta à voz dessa mulher, resgatando sua história até então, desconhecida. Ao fazê-lo, não apenas honramos suas contribuições para a educação altamirense, mas também enriquecemos a compreensão sobre a complexidade da experiência de ser professora e militante na Amazônia, especialmente por vivenciar um período tão importante para a cidade de Altamira, em pleno desenvolvimento da transamazônica.

No contexto educacional, como foi verificado a partir do estado de conhecimento, as profissionais negras muitas vezes se deparam com estereótipos e preconceitos que impactam diretamente suas oportunidades de desenvolvimento profissional. Isso pode se manifestar de

diversas maneiras, desde a falta de reconhecimento das suas competências até a atribuição de papéis subalternos.

A escassez de representatividade nas instâncias de liderança educacional também contribui para a perpetuação desse preconceito, restringindo o acesso dessas profissionais a cargos mais elevados e influentes, por isso é importante analisar, igualmente, aspectos como: representatividade em número, em papéis de liderança, em cargos de chefia e enquanto intelectual no cenário educativo.

O enfrentamento do preconceito profissional no contexto docente, especialmente para mulheres negras e militantes, exige uma abordagem abrangente que envolva a sociedade, as instituições educacionais e os próprios profissionais. Por esse caminho, Gomes (2003) diz que a sociedade é ensinada a tratar as diferenças étnicas e raciais com critérios hierárquicos em relações de poder e domínio. Enfatiza que as propriedades biológicas foram retidas pela cultura e por elas transformadas. E ao tratar as diferenças como negociações sociais conflitantes, o racismo se instala em seu âmago como uma inevitável consequência.

Minha identificação com a trajetória de Ana Verena Ramos não se dá apenas por afinidade temática, mas por uma vivência compartilhada, que também atravessa minha constituição enquanto mulher negra, amazônica e professora da educação básica. O exercício desta pesquisa me impulsionou ao reconhecimento de minha identidade racial, processo que foi sendo forjado ao longo da minha trajetória docente e na convivência com os saberes de uma família afrocentrada, composta por mulheres negras fortes, minha mãe e minha avó, todas nascidas e enraizadas na Amazônia.

Desse modo, a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, que marca profundamente a experiência de Verena, também atravessa minha própria história: filha e neta de trabalhadoras que sempre lutaram por dignidade, educação e direitos. Como Verena, também cresci em um ambiente no qual a militância sindical estava presente, tanto na zona rural quanto na área urbana, o que reforçou em mim uma consciência crítica e engajada que se estende à minha prática como educadora.

Do ponto de vista acadêmico, o reconhecimento da identidade racial por parte de pesquisadoras negras tem sido abordado como parte essencial do processo de produção de conhecimento situado e comprometido com a transformação social (Gonzalez, 2020; Collins, 2019). A epistemologia feminista negra, conforme discutida por Collins (2019), parte do princípio de que o lugar social da pesquisadora influencia diretamente os temas, métodos e interpretações de sua pesquisa.

hooks (2017)<sup>1</sup> reforça que a docência, quando assumida por mulheres negras com consciência de sua trajetória e de sua condição histórica, torna-se espaço de resistência e de produção de saberes que desafiam as estruturas de opressão racial e de gênero. Essa abordagem está em consonância com as análises de Gomes (2017), ao destacar que a trajetória de professoras negras na educação brasileira evidencia os impactos da interseccionalidade entre raça, classe e gênero, e revela as formas como essas mulheres ressignificam a docência como prática emancipadora.

Ao reconhecer a importância da profissionalização de mulheres negras; a construção de um ambiente social de reconhecimento, inclusão e valorização etc. busca-se compreender como questão-problema, a saber: *Como se deu a trajetória docente e militante de Ana Verena Ramos na educação básica em Altamira-PA a partir das relações de gênero, raça e classe entre 1985 e 2024?*

Quanto aos objetivos, o presente trabalho tem como objetivo geral: Compreender como as relações de gênero, raça e classe influenciaram a trajetória docente e militante de Ana Verena Ramos na educação básica em Altamira-PA, considerando os fatores que moldaram sua atuação, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para promover práticas pedagógicas e ações voltadas à resistência e equidade social e educacional. Como objetivos específicos, pretende-se:

- a) Analisar os fatores sociais, culturais e políticos que influenciaram a trajetória docente e militante de Ana Verena Ramos na educação básica em Altamira-PA, com foco nas dinâmicas de gênero, raça e classe.
- b) Investigar como as experiências pessoais e profissionais de Ana Verena contribuíram para a promoção de práticas pedagógicas e ações militantes voltadas à equidade racial, de gênero e de classe no contexto da educação básica.
- c) Examinar os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas por Ana Verena para articular sua atuação docente e militante no enfrentamento das desigualdades estruturais presentes na sociedade.

A presente pesquisa é de natureza historiográfica, inserida no campo da História do Tempo Presente, e fundamenta-se na epistemologia feminista negra, sobretudo ao adotar a interseccionalidade como método de análise. Trata-se de uma abordagem qualitativa, com

---

<sup>1</sup> hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, sendo inscrita toda em letras minúsculas por escolha da própria autora, que queria enfatizar que o mais importante era o conteúdo e o impacto de suas ideias, não sua imagem como pessoa pública ou intelectual.

ênfase nos aportes do feminismo negro, partindo do princípio de que a experiência vivida constitui uma categoria central para a produção de conhecimento (Collins e Bilge, 2021), especialmente no que se refere a sujeitos historicamente marginalizados pelos discursos acadêmicos hegemônicos.

O método de análise utilizado baseia-se no pensamento político feminista negro, assumindo uma perspectiva crítica que incorpora as vivências e contribuições das mulheres negras, reconhecendo a interseção entre gênero, raça e classe como dimensões estruturantes da realidade social. Essa perspectiva revela-se especialmente relevante na análise da trajetória profissional de Ana Verena Ramos, professora negra e militante de movimentos sociais na educação básica de Altamira-PA, cuja história é interpretada não apenas como um percurso individual, mas como expressão de uma memória coletiva compartilhada por mulheres negras educadoras na Amazônia. Desse modo, a perspectiva interseccional, conforme formulada por autoras como Crenshaw (2002), Akotirene (2018), Collins (2021) e hooks (2017), é utilizada como eixo teórico central, possibilitando identificar as múltiplas opressões que incidem sobre a trajetória de mulheres negras e a maneira como essas opressões são resistidas e ressignificadas.

Metodologicamente, o trabalho utiliza a técnica da história oral, que segundo Freitas (2006, p. 18) “é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana”. Nesse caso, serão adotados os seis passos do processo de história oral definidos por Meihy e Holanda (2015), que são: 1) elaboração do projeto; 2) gravação; 3) estabelecimento do documento escrito e sua seriação; 4) sua eventual análise; 5) arquivamento; e 6) devolução social.

O principal instrumento de produção de dados desta pesquisa são as entrevistas realizadas com a professora Ana Verena Ramos. O enfoque narrativo adotado permite apreender a dimensão subjetiva de sua experiência, evidenciando estratégias de resistência, bem como práticas de cuidado, solidariedade e militância desenvolvidas ao longo de sua trajetória. A análise das entrevistas é enriquecida por fontes documentais e bibliográficas que contextualizam os processos históricos de ocupação da Transamazônica, a formação docente na região e o papel dos movimentos sociais no fortalecimento da identidade negra e da educação pública.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos. No capítulo I, abordamos sobre Metodologia e abordagens historiográficas da educação a partir do feminismo negro, assim como alguns caminhos adotados na pesquisa. No segundo capítulo, denominado “Contribuições da epistemologia feminista para a história da educação”, contextualizamos e relacionamos

feminismo negro teorizado com a análise interseccional de gênero, raça e classe. No terceiro capítulo, intitulado “A trajetória de Ana Verena Ramos e a intersecção entre raça, gênero e classe na educação básica”, que analisa a trajetória da entrevistada a partir de uma perspectiva interseccional, compreendendo a relação entre raça, gênero e classe na educação básica, explorando o contexto migratório de sua família para a Transamazônica e a relação entre a docência e o movimento sindical, evidenciando a militância como parte essencial de sua identidade profissional.

## **2 DA OPRESSÃO À RESISTÊNCIA: CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A metodologia da pesquisa será apresentada com base em uma abordagem historiográfica crítica, destacando o recorte temporal, o corpus utilizado, o método de análise adotado e os fundamentos da abordagem interseccional. Tais aspectos serão discutidos a seguir:

### **2.1 Abordagem historiográfica**

No que diz respeito a abordagem historiográfica, este trabalho trata da História do Tempo Presente, pois para Dosse (2012) a História do Tempo Presente é um campo historiográfico que se dedica ao estudo e análise de eventos, processos e fenômenos recentes, geralmente a partir do final do século XIX até os dias atuais. Ele afirma que diferentemente da História Contemporânea, que tradicionalmente se encerra em um período específico do passado, a História do Tempo Presente busca compreender e interpretar o presente em constante diálogo com o passado recente.

Dosse (2012) relata que este campo historiográfico tem como objetivo principal investigar e interpretar os acontecimentos recentes, levando em consideração a complexidade e a dinâmica do mundo contemporâneo. Além disso, a História do Tempo Presente também se preocupa em refletir sobre a construção da memória, a relação entre passado e presente, as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como as diferentes interpretações e narrativas sobre os eventos recentes. Destarte, concluímos que a História do Tempo Presente é uma abordagem que busca analisar criticamente o presente, considerando sua relação com o passado recente e refletindo sobre as implicações dessas conexões para a compreensão da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, este trabalho também faz uso da micro-história, pois entendemos que ela contribui significativamente para a análise das trajetórias no âmbito da História do Tempo Presente. Conforme Karsburg (2015), essa abordagem se caracteriza por privilegiar unidades de análise reduzidas, como experiências individuais, grupos locais ou eventos específicos, possibilitando uma leitura aprofundada das dinâmicas sociais, culturais e econômicas que muitas vezes são invisibilizadas nas narrativas macro-históricas. Assim, pode-se investigar as ações, os sentidos e as estratégias dos sujeitos, permitindo uma reconstrução sensível e detalhada das trajetórias.

A partir da perspectiva de Bandieri (2022), a análise da trajetória de Ana Verena se ancora na compreensão das experiências individuais como expressão de processos históricos



mais amplos, mas que se manifestam de forma singular em determinados sujeitos e contextos. No caso da trajetória de uma mulher negra, professora e militante na Amazônia, especialmente no processo de desenvolvimento da Transamazônica, torna-se imprescindível compreender como as dimensões do tempo e do espaço moldaram suas experiências, resistências e estratégias de afirmação no interior das estruturas sociais, educacionais e raciais.

Assim, a micro-história oferece subsídios que possibilitam captar as intersecções entre raça, gênero, classe e território, valorizando a análise de fontes diversas e a reconstrução sensível dos sentidos atribuídos pela própria Ana Verena à sua caminhada. Portanto, a narrativa construída a partir de sua trajetória não dá somente visibilidade à aspectos pouco visíveis das histórias locais e das dinâmicas educacionais na região do Xingu, mas também dialoga criticamente com os desafios contemporâneos da historiografia, reafirmando a importância de uma história comprometida com a escuta, com o detalhe e com a dignidade dos sujeitos históricos.

## **2.2 Recorte temporal**

Este trabalho tem como recorte temporal o período entre 1985 e 2024. A escolha deste intervalo histórico é justificada pelo processo migratório a qual a entrevistada Ana Verena vivenciou, que marcou sua trajetória profissional docente por razões que se interligam com os marcos sociais, educacionais e políticos ocorridos no contexto amazônico nessa época, especialmente em Altamira-PA. Neste sentido, a experiência de Verena pode ser vista como uma representação de muitos educadores que, como ela, vieram para a Amazônia nesse período.

Desse modo, o percurso de Ana Verena nos oferece uma rica perspectiva sobre como a educação se transformou ao longo das últimas décadas em Altamira. Ao refletir sobre suas experiências desde a década de 1985, observamos que sua trajetória não é apenas uma narrativa individual, mas também uma representação coletiva das lutas enfrentadas por educadoras negras em contextos vulneráveis. Ana Verena, como educadora, é uma testemunha desse processo, que abrange desde a luta pelas melhores condições de trabalho e valorização do magistério até a busca por uma educação que respeite a cultura da diversidade.

A análise desse período permite não apenas compreender os desafios enfrentados por Ana Verena, mas também considerar os avanços. Portanto, é crucial para compreender a dinâmica das transformações sociais e políticas que influenciam a prática educativa no contexto altamirense e na região do Xingu.

## 2.3 Método de Análise

Este estudo adota como método de análise a interseccionalidade, pois segundo Collins e Bilge (2021) a abordagem interseccional reconhece que as experiências de mulheres negras não podem ser compreendidas isoladamente, mas a partir da interação de diferentes sistemas de opressão que moldam suas vidas. Transpondo essa perspectiva para o ambiente educacional, surge uma análise crítica sobre como professoras negras são percebidas e tratadas.

Assim, é possível analisar as condições materiais de existência da docência militante de Verena, considerando as interseções de classe, raça e gênero que permeiam sua trajetória profissional, pois de acordo com Parks (2021) as noções de raça, classe e gênero são produtos das relações sociais e das estruturas de poder que existem em uma determinada sociedade. O racismo não é um fenômeno isolado, mas está intrinsecamente ligado à acumulação capitalista, pois o comércio de escravos, especialmente nas Américas, foi um grande empreendimento que marcou uma fase crucial na transição do feudalismo para o capitalismo. Parks (2021) enfatiza que a exploração e a escravização de pessoas com base em sua raça foram fundamentais para o desenvolvimento do capitalismo, pois consolidou as relações sociais e econômicas baseadas na exploração e na hierarquização racial, contribuindo para a construção das desigualdades sociais e econômicas que vemos hoje.

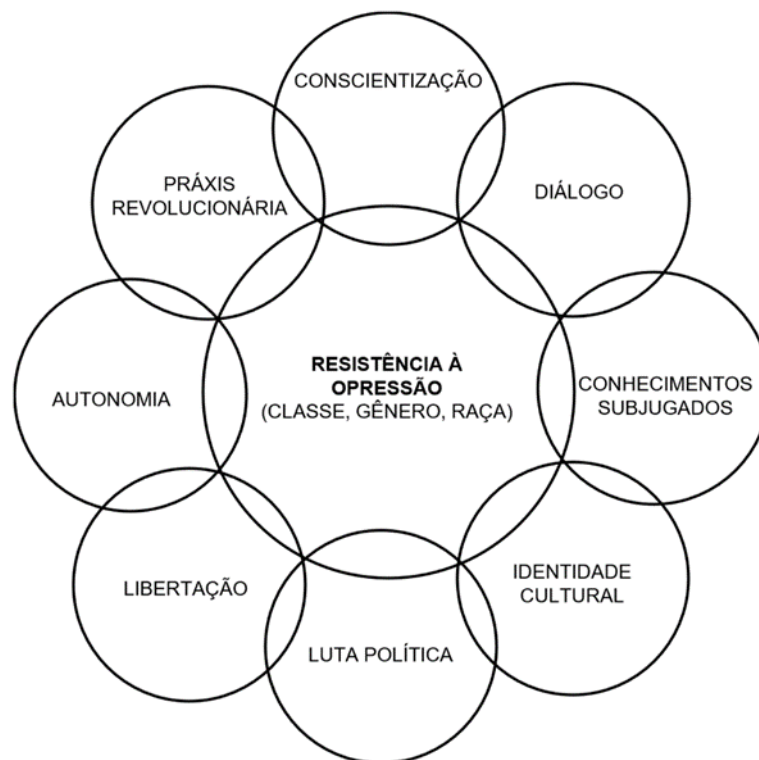
No que se refere à Interseccionalidade como ferramenta de análise, segundo Moraes (2017) o feminismo negro aborda a interseccionalidade de gênero, raça e classe reconhecendo que as mulheres negras enfrentam opressões interligadas e complexas que não podem ser compreendidas isoladamente. Essa abordagem reconhece que as experiências das mulheres negras são moldadas não apenas pelo seu gênero, mas também pela sua raça e classe social.

Como práxis crítica, a interseccionalidade se refere à aplicação dessas análises na vida cotidiana, em diferentes contextos, visando orientar práticas que levem em consideração as complexidades das interseções de poder. A esse respeito, Akotirene (2018) explica que este conceito é originado nos estudos feministas e críticos raciais. Ela destaca que Kimberlé Crenshaw introduziu o termo nos anos 1980, reconhecendo que as categorias sociais não operam de forma independente, mas se interconectam, criando experiências únicas para indivíduos pertencentes a múltiplos grupos marginalizados (Akotirene, 2018).

Entende-se que esse método não só reconhece as disparidades enfrentadas por mulheres negras, mas também desafia e transforma as estruturas de poder que perpetuam essas desigualdades, oferecendo uma visão mais profunda das experiências das mulheres negras e seu papel na luta contra a opressão.

Moraes (2021), ao analisar as relações de gênero, raça e classe no Brasil, propõe o que denomina de “teia de articulação epistemológica de resistência à interseccionalidade das opressões de classe, gênero e raça” (Moraes, 2021, p. 111). Ao analisar diferentes fundamentos epistemológicos de resistência, incluindo a perspectiva freiriana e do feminismo negro de Gonzales, hooks e Collins, a autora desenvolve uma representação dessas diferentes formas de resistência, conforme figura 1:

**Figura 2:** Resistência à opressão de Classe, Gênero e Raça



Fonte: Moraes (2021)

Dessa forma, ao reconhecer a interseção entre gênero, raça e classe, o feminismo negro reconhece a complexidade das experiências das mulheres negras e a importância de considerar essas interseções para promover uma luta eficaz contra as opressões estruturais e para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Em suma, Moraes (2021) ressalta a importância da interseccionalidade como uma ferramenta fundamental de análise para o desenvolvimento de estratégias de resistência e empoderamento das mulheres negras frente às múltiplas formas de opressão que enfrentam.

Sobre a compreensão crítica das opressões estruturais e das desigualdades sociais, Collins (2020) destaca a possibilidade de uma análise mais abrangente e inclusiva das experiências das mulheres negras, a qual será mais bem aprofundada no primeiro capítulo deste

trabalho. Tal abordagem crítica pode, então, ser um recurso fundamental para estudar as relações que envolvem a diversidade étnico-racial da Amazônia. A interseção entre raça, gênero, formação docente e feminismo negro amplifica a complexidade do cenário, uma vez que experiência profissional das mulheres negras é moldada por múltiplos fatores, cada um exercendo influência de maneira única em suas vidas.

Nesse contexto, a figura 2 apresenta como o reconhecimento das opressões estruturais pode ser convertido em ação pedagógica crítica, comprometida com a transformação social, baseado no modelo de Moraes (2021). O esquema representa um ciclo que parte da identificação das desigualdades que atravessam a docência e a aprendizagem, passa pela mobilização de práticas pedagógicas antirracistas e culmina na construção de redes de apoio e articulação coletiva.

**Figura 3:** Interseccionalidade e prática docente



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Esse processo cíclico destaca a centralidade da escuta, da crítica e da solidariedade entre educadoras negras como ferramentas essenciais para fortalecer uma prática docente emancipadora. Assim, o feminismo negro não se limita à denúncia das opressões, mas propõe caminhos concretos de atuação no cotidiano escolar, reafirmando a potência política da docência como espaço de resistência e reconstrução.

## 2.3 Corpus da Pesquisa

Considerando o que diz Saviani (2004) sobre as fontes históricas serem, por definição, produção humanas. E delas brota o nosso conhecimento histórico, bem como, é nelas que se firmam o conhecimento histórico que produzimos. Este trabalho utiliza fontes orais como base analítica para compreensão do contexto histórico, político e social que atravessa a trajetória docente de Ana Verena. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de registrar sua trajetória docente e militante, integrando-a à construção da história da educação local no âmbito da temática investigada.

Esse procedimento foi desenvolvido a partir de duas entrevistas com aproximadamente uma hora de duração cada. A amostra é composta pela professora negra da educação básica Ana Verena Ramos, tratando-se de uma trajetória profissional e militante. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Portanto, o corpus da pesquisa se baseia, principalmente, nas narrativas compartilhadas por ela durante as entrevistas. Por se tratar de pesquisa com seres humanos, a pesquisa foi registrada na Comissão de Ética da UFPA, CAAE: 87086924.6.0000.0018.

No que diz respeito à obtenção do corpus da pesquisa, consideram-se as seguintes etapas, com base em Meihy e Holanda (2015):

a) Planejamento e elaboração do roteiro de entrevistas: etapa em que serão definidas as questões a serem investigadas. O planejamento adequado ajudará a orientar o processo e garantir a relevância dos resultados obtidos.

b) Condução das Entrevistas: Aqui se estabelecerá um ambiente acolhedor e empático que permita a entrevistada compartilhar suas memórias e experiências de forma autêntica.

c) Transcrição e Análise: Após as entrevistas, as gravações devem ser transcritas e analisadas cuidadosamente. A análise das narrativas orais pode revelar padrões, temas recorrentes e significativos para a pesquisa, contribuindo para a construção de uma narrativa mais rica e contextualizada.

d) Interpretação dos Resultados: Os resultados devem ser interpretados à luz dos objetivos iniciais, contextualizando as memórias dessa trajetória de acordo com a metodologia e os referenciais teóricos definidos na pesquisa.

As entrevistas que compõem o corpus desta pesquisa foram realizadas em duas etapas, com a professora Ana Verena Ramos, no primeiro semestre de 2024. A primeira entrevista ocorreu em sua residência, no dia 9 de julho de 2024; a segunda foi realizada na casa da entrevistadora, em 30 de outubro de 2024, dando continuidade ao diálogo anterior. Ambas as

conversas foram gravadas com autorização da entrevistada, com duração média de uma hora e meia cada. O roteiro seguiu perguntas abertas e flexíveis, distribuídas em blocos temáticos que abordaram sua trajetória pessoal e profissional, as experiências na educação básica, os desafios enfrentados enquanto mulher negra e militante, bem como suas percepções sobre racismo, formação docente e práticas pedagógicas. As entrevistas foram posteriormente transcritas na íntegra e integram a análise qualitativa desenvolvida nesta pesquisa. O conteúdo integral das entrevistas encontra-se disponível na parte de anexos desta dissertação.

Após as etapas metodológicas, pretende-se aprofundar o estudo sobre a temática abordada. Assim, pretende-se entender a interseccionalidade a partir das fontes orais na perspectiva de compreender sobre como raça, gênero e classe se entrelaçam na experiência educacional e quais as principais estratégias de resistência.

As entrevistas realizadas com Ana Verena Ramos foram integralmente transcritas e, antes de qualquer procedimento analítico, submetidas à sua apreciação para validação do conteúdo. Esse cuidado metodológico garantiu a fidelidade das narrativas e o respeito à autonomia da interlocutora, assegurando que suas falas fossem representadas de forma precisa e consentida.

Importa destacar que, mesmo diante de trechos com construções linguísticas consideradas desvios da gramática normativa, optou-se por manter a integridade das falas originais, respeitando a oralidade da entrevistada e reconhecendo sua potência expressiva. Tal decisão se ancora na teoria do pretuguês, formulada por Gonzalez (1983), que denuncia a hierarquização racial da língua e valoriza a presença do negro como sujeito produtor de linguagem.

Em seus escritos, Gonzalez apresenta o pretuguês como uma forma de ação político-cultural que evidencia a importância da língua, da cultura e da experiência das mulheres negras como componentes decisivos na construção de identidades e na resistência às estruturas de poder. A autora afirma:

conscientemente ou não, ela passou para o brasileiro branco as categorias das culturas negro-africanas de que era representante. Foi por aí que ela africanizou o português falado no Brasil (transformando-o em ‘pretuguês’) e, conseqüentemente, a cultura brasileira” (Gonzalez, 2020, p. 180).

Em outro trecho, reforça que:

“mais precisamente, coube à mãe preta, enquanto sujeito suposto saber, k a africanização do português falado no Brasil (o ‘pretuguês’, como dizem os africanos lusófonos) e, conseqüentemente, a própria africanização da cultura brasileira (Gonzalez, 2020, p. 47).

A africanização do português e da cultura nacional refere-se à integração e transformação operadas pela presença africana na formação do Brasil, moldando sua linguagem, modos de falar, crenças e valores, mesmo que muitas vezes essa influência seja invisibilizada nos discursos oficiais. A figura da mãe preta simboliza esse processo, sendo ela a responsável por transmitir às crianças valores, histórias e expressões oriundas da cultura afro-brasileira (Gonzalez, 2020)

Trata-se de um saber ancestral e afetivo que se manifesta, sobretudo, na oralidade e que, como no caso da trajetória de Ana Verena Ramos, permanece como forma de resistência e construção identitária no ambiente escolar e comunitário. Essa reflexão é corroborada em Freitas (2017), que analisa o papel das mulheres negras, especialmente das amas, na formação da linguagem infantil. Segundo a autora, essas mulheres estiveram ativamente presentes na educação das crianças, mesmo sem reconhecimento institucional de sua função pedagógica. Ao narrarem histórias e transmitirem experiências por meio da oralidade, contribuíram para a formação do vocabulário afetivo, sensorial e simbólico das infâncias brasileiras. Como afirma Freitas:

É fundamental ressaltar que, ao contarem histórias, as amas influenciaram toda a estrutura da linguagem infantil, o que inseriu em nosso dicionário uma gama de palavras que buscam expressar a riqueza das nossas experiências, sentidos, paladar e emoções [...] As mulheres negras estão presentes todo o tempo, de forma significativa, no caso das amas, educando as crianças colocadas sob seus cuidados, mesmo que historicamente esse trabalho não tenha sido reconhecido como educativo (Freitas, 2017, p. 52).

Ao preservar a oralidade da entrevistada e valorizar suas construções linguísticas próprias, este trabalho reconhece que o modo como Ana Verena fala é, também, parte de sua história, de sua luta e de sua identidade. Assim, a decisão metodológica de não corrigir ou normatizar as falas transcritas reafirma o compromisso com uma abordagem interseccional, crítica e antirracista, alinhada à epistemologia feminista negra.

Como destaca Abreu (2025), a teoria de Lélia Gonzalez contribui de forma decisiva para os estudos interseccionais ao integrar, de maneira original, as categorias de raça, gênero e classe, sem perder de vista a especificidade do contexto brasileiro. A autora enfatiza que o português e as práticas culturais das mulheres negras não apenas resistem às formas de opressão racial e patriarcal, mas constituem formas próprias de produção de conhecimento e linguagem. Trata-se de uma interseccionalidade “à brasileira”, situada histórica e culturalmente, que reconhece na língua, na oralidade e na vivência negra elementos centrais da luta por emancipação e justiça social.

### 3 CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA FEMINISTA PARA A EDUCAÇÃO

Entendemos que a epistemologia feminista tem desempenhado um papel fundamental no campo da Educação, oferecendo perspectivas e metodologias que ampliam e enriquecem a compreensão da história educacional sob a ótica de gênero. Ao sintetizar as principais ideias e contribuições dessa abordagem, é possível destacar como a epistemologia feminista tem desafiado narrativas históricas tradicionais, revelando as vozes e experiências das mulheres na educação, além de questionar as estruturas de poder que perpetuam desigualdades de gênero no campo educacional.

Para Gomes (2017, p. 73):

O Movimento de Mulheres Negras merece destaque quando refletimos sobre os saberes políticos. A ação das ativistas negras constrói saberes e aprendizados políticos, identitários e estético-corpóreos específicos. Essa ação tem desencadeado não somente reflexões e ações políticas, mas também a presença da raça como categoria de análise para se compreender o machismo, o sexismo, as desigualdades sociais e as reedições do capitalismo nacional e internacional no campo da produção científica.

A incorporação da epistemologia feminista negra à educação possibilita uma compreensão mais crítica e aprofundada dos processos educacionais, ao evidenciar as dinâmicas de poder, opressão e resistência que atravessam as práticas pedagógicas e as relações sociais no espaço escolar. A valorização dos saberes e experiências das mulheres negras, desafia as narrativas tradicionais e eurocêntricas que muitas vezes dominam a historiografia educacional. Além disso, proporciona uma análise mais completa das barreiras estruturais que afetam a educação das mulheres negras. Por meio desse enfoque epistemológico também contribui para a resistência dessas mulheres na história da educação.

As ativistas negras, por meio de suas lutas e reflexões, têm promovido mudanças significativas nas políticas educacionais e na produção de conhecimento, questionando as desigualdades e propondo alternativas que visam uma educação mais democrática (Gomes, 2017). Isso reverbera diretamente na história da educação, como por exemplo a implementação da Lei 10. 639/03, que reforça a necessidade de uma educação que valorize e respeite a trajetória do povo negro no Brasil, como sugerem Mancini e Troquez (2018):

A nódoa do etnocentrismo europeu manchou a historiografia brasileira por muito tempo (...) A ideia de eugenia ou de “branqueamento” das raças negra e indígena ante a suposta superioridade da raça branca ou europeia foi também predominante” (Mancini e Troquez, 2018, p. 68)

Neste sentido, a implementação da Lei tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na escola básica, contribuiu para que a História da Educação



fosse mais inclusiva no que diz respeito as relações étnico-raciais. Uma das medidas a serem tomadas foi a inclusão desse ensino nos livros didáticos. Por exemplo, uma vez que Mancini e Troquez (2018) ressaltam que os “estereótipos geradores de preconceitos construídos historicamente” foram/são constantemente reproduzidos por esses livros. Ou seja, toda essa construção estereotipada ao longo da história da educação até o ano de 2003 teve que ser revista para que a Lei 10.639/03 fosse cumprida.

Tal obrigatoriedade não aconteceu de uma hora para outra, ela aconteceu por ação direta do MNU na luta por direitos e valorização cultural. Em Gomes (2017), temos:

A atuação do Movimento Negro também se deu nos fóruns decisivos da política educacional. Reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960...O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado” (Gomes, 2017, p. 38)

Com isso, entendemos que a implementação da referida lei promove reflexões profundas sobre a história e historiografia da educação e instiga a pesquisa e produção científica sobre a participação dos negros e negras na dinâmica política, social e cultural do país. Desse modo, podemos corroborar com Gomes (2017) ao pensar que a resistência do movimento de mulheres negras é também politizadora e emancipatória, uma vez que as opressões teceram lugares excludentes na sociedade que foram peculiares e desumanizadores para elas.

A seguir detalhamos em um quadro o pensamento das autoras negras feministas que fundamentam esta pesquisa, pela relevância de suas contribuições para a construção de uma educação mais crítica e atenta às desigualdades raciais e de gênero. Elas aprofundam a compreensão sobre como as relações de poder, marcadas por raça, gênero e classe, impactam a trajetória escolar de mulheres negras, apontando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam essas interseccionalidades. A partir da perspectiva do feminismo negro, as autoras reforçam a importância da responsabilidade política das professoras negras no ambiente escolar, defendendo uma educação antirracista, que valorize a experiência e o saber das mulheres negras como parte do processo formativo de todos os alunos.

Desta forma, oferecem uma leitura crítica sobre o lugar do negro na sociedade brasileira, ajudando a repensar as práticas educacionais para que estas promovam o protagonismo, a valorização cultural e o combate às desigualdades estruturais presentes na escola, contribuindo para a construção de uma educação que se torne um espaço de transformação social.

Neste sentido, o quadro 2 sintetiza como a epistemologia feminista negra, tem contribuído para uma compreensão mais ampla da educação, desafiando narrativas tradicionais e promovendo a valorização das experiências das mulheres negras.

QUADRO 1: SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA FEMINISTA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Aspecto	Descrição	Contribuição da Epistemologia Feminista
<i>Desafios das Mulheres Negras</i>	Enfrentam invisibilidade e discriminação no ambiente escolar, afetando seu desempenho e bem-estar emocional.	<b>Gomes (1996):</b> Destaca as interseções de raça, gênero e classe, proporcionando uma análise mais profunda das experiências das mulheres negras na educação, e promovendo políticas de inclusão e empoderamento.
<i>Empoderamento e Feminismo Negro</i>	Importância de incorporar o pensamento político e social do feminismo negro no ambiente escolar para empoderar alunos e fortalecer a causa.	<b>hooks (2017):</b> Enfatiza a responsabilidade política das professoras negras e a necessidade de um ambiente educacional que reconheça e valorize as contribuições das mulheres negras.
<i>Representatividade de Professoras Negras</i>	Aumento na representatividade, mas ainda enfrentam obstáculos como a seletividade do sistema escolar e discriminação.	<b>Gomes (1996):</b> A epistemologia feminista negra revela as múltiplas rupturas e afirmações necessárias para a inserção das mulheres negras na educação, destacando a importância de políticas que promovam equidade e inclusão.
<i>Construção de Identidades</i>	A escola interfere na construção das identidades, sendo um espaço complexo para as educadoras negras devido às interseções de raça, gênero e poder.	<b>Gomes (1996):</b> Promove a compreensão das interseccionalidades e suas influências na formação das identidades, defendendo uma prática pedagógica que reconheça e respeite essas dinâmicas.
<i>Epistemologia Feminista na Historiografia</i>	Desempenha papel crucial na revelação das experiências e vozes das mulheres na história educacional.	<b>Collins (2019):</b> Amplia horizontes, desafia narrativas tradicionais e promove um conhecimento educacional mais plural e representativo, fortalecendo a inclusão e o empoderamento das mulheres negras.
<i>Reflexão sobre o "Lugar do Negro"</i>	Questiona a subalternidade histórica e defende o protagonismo negro na construção da identidade e história brasileira.	<b>Gonzalez e Hasenbalg (2022):</b> Enfatiza a necessidade de repensar as estruturas de poder e considerar as interseccionalidades para entender e combater as múltiplas formas de opressão que afetam as pessoas negras, promovendo uma história da educação que valorize a cultura e as contribuições afrodescendentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Historicamente, as mulheres negras têm enfrentado desafios significativos em relação à sua participação e reconhecimento nessas esferas educacionais. Um dos principais obstáculos é a ausência de representatividade, especialmente no corpo docente, o que pode impactar a identificação e autoestima das alunas negras. Além disso, a discriminação e o preconceito presentes no ambiente escolar podem afetar negativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional das mulheres negras (Gomes, 1996).

No entanto, Almeida (1998) menciona que houve sinais de reversibilidade dessa situação, especialmente devido à contribuição da crítica feminista nos últimos anos. A autora afirma que a incorporação dos estudos de gênero na área da educação, particularmente no contexto do trabalho docente feminino, permitiu importantes questionamentos. Esses estudos possibilitaram que as professoras refletissem sobre como se veem como pessoas e mulheres, os critérios que influenciam suas escolhas profissionais, os ideais ontológicos relacionados ao sexo presentes em sua formação, o significado do trabalho docente para elas, e como percebem a feminização de sua profissão.

Sobre isso, hooks (2017) ressalta a importância de as professoras negras trazerem o pensamento político e social do feminismo negro para dentro do ambiente escolar, em especial as salas de aula, para viabilizar o empoderamento dos alunos negros, bem como fortalecer a causa dentro dos espaços educacionais e acadêmicos. Esse deslocamento do pensamento feminista negro para dentro desses ambientes ressalta a importância da constatação histórica de Almeida (1998) sobre a maior visibilidade feminina na história da educação.

De acordo com o estudo de Gomes (1996), houve o aumento da presença e da representatividade de professoras negras na carreira educacional. Ela diz que a ampliação do acesso à educação desde a segunda metade do século XX permitiu aos negros uma maior participação na escola, mesmo que a seletividade do sistema escolar e a entrada precoce no mercado de trabalho ainda sejam obstáculos que afetam a continuidade dos estudos para os negros, resultando em reprovação e evasão.

Gomes (1996) destaca haver uma complexidade na inserção de mulheres negras no ambiente escolar, pois, segundo ela, a escola é um dos espaços que interferem na construção de identidades. Assim, a práxis profissional das educadoras é marcada por essas vivências complexas. Para ela, a inserção da mulher negra nos espaços escolares é um tema complexo que reflete as interseções de raça, gênero e poder dentro do ambiente educacional. Ela também defende que as relações estabelecidas em outros espaços sociais, como a família, o círculo de amigas e a militância política, exercem uma influência significativa na formação da identidade da mulher negra no contexto escolar. Essas influências moldam a forma como as mulheres negras se veem e se relacionam com o ambiente educacional.

De acordo com Gomes (1996) as professoras entrevistadas no seu estudo não associaram a escolha profissional do magistério a uma conquista da mulher negra ou a um rompimento com os estereótipos impostos pela sociedade racista brasileira, mas como um processo de rompimento com a exclusão histórica, representando múltiplas rupturas e afirmações para a jovem negra.

As questões abordadas evidenciam a necessidade da epistemologia feminista negra na história e historiografia da educação para enfrentar os desafios das professoras negras em sala de aula. Essas educadoras lidam com discriminação racial entre alunos e na comunidade escolar, além de terem uma responsabilidade política em promover a educação para as relações raciais. Para que tenham um ambiente de trabalho digno, é crucial abordar questões raciais e aumentar a representatividade. A ausência dessas discussões e a falta de representatividade impactam diretamente a prática pedagógica das mulheres negras.

Deste modo, destacamos a importância de valorizar as vivências das professoras negras sob a análise da práxis investigativa interseccional, desafiando as narrativas dominantes que historicamente excluíram ou marginalizaram as contribuições dessas mulheres na história da educação. Assim, a contribuição epistemológica do feminismo negro para a história da educação reside em sua capacidade de ampliar horizontes, promover a inclusão e o empoderamento de meninas e mulheres negras, dando visibilidade às suas experiências. Isso fortalece a construção de um conhecimento educacional mais plural, equitativo e representativo.

Concluimos esta sessão com uma importante reflexão com base em Gonzalez e Hasenbalg (2022) sobre o “lugar do negro” na sociedade brasileira, não como subalterno, mas como central na construção da identidade e história do país. A importância de valorizar a cultura e as contribuições afrodescendentes, questionar as estruturas de poder e narrativas que perpetuam a exclusão racial, nos convida a repensar essas dinâmicas, enfatizando a necessidade de considerar as interseccionalidades de raça, gênero e classe para entender as múltiplas formas de opressão que afetam as pessoas negras no Brasil presente. O “lugar da mulher negra” na história e na educação deve ser de protagonismo e reconhecimento.

Diante das análises realizadas, fica evidente que a epistemologia feminista negra oferece uma contribuição fundamental para a educação no Brasil ao possibilitar a compreensão das múltiplas formas de opressão que atravessam as trajetórias de mulheres negras no ambiente escolar. A partir das experiências compartilhada pela professora Ana Verena Ramos através de sua trajetória negra, feminista, docente e militante na educação básica de Altamira-PA, torna-se visível como as intersecções entre racismo, sexismo e desigualdades sociais impactam tanto relações profissionais quanto práticas pedagógicas de mulheres negras atuantes em movimentos sociais. Ao dialogar com as perspectivas do feminismo negro e da pedagogia crítica, especialmente nas reflexões de Eunice Léa de Moraes, Paulo Freire e Nilma Lino Gomes, reafirma-se que a resistência dessas mulheres não se dá apenas na dimensão individual, mas também como um ato coletivo e político de enfrentamento às estruturas excludentes presentes na escola e na sociedade.

Assim, a epistemologia feminista negra não apenas denuncia as violências simbólicas e institucionais, mas também oferece caminhos para a construção de uma educação mais justa, antirracista, comprometida com a valorização das identidades negras, com o reconhecimento dos saberes marginalizados e com a efetiva transformação das práticas educativas no Brasil.

Portanto, este trabalho se compromete com a construção de um espaço científico onde a voz da professora Ana Verena não apenas ganhe centralidade, mas ecoe como representação das vivências, lutas e resistências de tantas outras professoras negras e militantes. Trata-se de afirmar e legitimar uma trajetória docente de luta e resistência.

### 3.1 FEMINISMO NEGRO E A INTERSECCIONALIDADE

A interseccionalidade de gênero, raça e classe é uma abordagem essencial para analisar a trajetória profissional de professoras negras. Ao considerar esses elementos de forma integrada, é possível compreender as múltiplas formas de discriminação e desigualdades que a professora Verena enfrentou no magistério. Nesta subseção, exploramos como essas dimensões se entrelaçam na vida e no trabalho dessa educadora, examinando como experiência e identidade moldam sua jornada profissional e os desafios que enfrentou.

Com o reconhecimento da interseccionalidade, as feministas passaram a entender que a raça, a classe social, a orientação sexual e outras características se intersectam para moldar as experiências individuais. Essa mudança de perspectiva também influenciou as estratégias de luta, levando a um enfoque mais abrangente e holístico na busca pela igualdade de gênero. Elas passaram a reconhecer a importância de abordar questões como o racismo, a exploração econômica e a discriminação baseada na orientação sexual em conjunto com as questões de gênero, entendendo que todas essas formas de opressão estão interligadas e devem ser combatidas de forma integrada.

Neste contexto, a interseccionalidade surge conectada ao pensamento político e social do movimento feminista negro, pois se torna fundamental para compreender e enfrentar as múltiplas formas de opressão que as trabalhadoras negras enfrentavam. Ela é inerente à luta dessas mulheres que desempenharam um papel significativo nos embates trabalhistas e sindicais, muitas vezes liderando greves e manifestações, mesmo antes da fundação do Congresso das Organizações Industriais (CIO) (Davis, 2016). A análise interseccional das formas de opressão permite uma compreensão mais completa e precisa das diferentes dimensões das experiências dessas mulheres, reconhecendo que não se pode separar a opressão de gênero da opressão racial e econômica. Portanto, a interseccionalidade definida como forma

de investigação e práxis crítica tem suas raízes nos movimentos sociais do século XX, nos quais as pessoas lutavam contra diversas formas de opressão e buscavam estratégias de resistência e empoderamento. Nos tópicos seguintes esses elementos serão explicitados em mais detalhes.

### **3.1.1 O contexto do feminismo negro, suas insurgências e convergências analíticas**

O legado do feminismo negro nos Estados Unidos constitui a base teórica e histórica para a epistemologia feminista negra que influencia os estudos educacionais no Brasil. Surgido no contexto da luta pelos direitos civis e contra a opressão racial, de gênero e de classe, esse feminismo se consolidou como resposta à exclusão das mulheres negras tanto no movimento feminista tradicional quanto nos espaços políticos majoritariamente brancos. Autoras como Davis (2016), hooks (2017) e Collins (2019) destacam que a experiência histórica das mulheres negras, marcada pela escravidão, exploração do trabalho, violência sexual e marginalização política, impulsionou a formulação de um pensamento crítico interseccional.

As experiências de lideranças como Lucy Parsons, Mary Church Terrell, Ida B. Wells e de movimentos como os Clubes de Mulheres Negras demonstram como o feminismo negro estadunidense se desenvolveu como força política e intelectual. Esses movimentos criaram espaços de resistência, articulação política e produção de conhecimento contra o racismo, o sexismo e a exploração capitalista (Davis, 2016). A crítica ao feminismo hegemônico, que ignorava a especificidade das opressões vividas por mulheres negras, levou à construção de uma epistemologia própria, baseada na interseccionalidade, na experiência vivida e na ética do cuidado. Esse pensamento, sistematizado por autoras como Collins (2019) e Davis (2016), ultrapassou fronteiras geográficas e tornou-se referência teórica para o feminismo negro latino-americano e, em particular, para as contribuições da epistemologia feminista negra para a História da Educação no Brasil, ao inspirar uma leitura crítica e plural dos processos educacionais e da historiografia oficial.

Esse contexto histórico do surgimento das lutas feministas das afro-americanas nos deu subsídios para a compreensão dos problemas sociais contemporâneos afro-diaspóricos de gênero, a partir da perspectiva do processo de ruptura e permanência. A esse respeito, Hobsbawm (1998) que destaca a capacidade de algumas sociedades de resistir a mudanças drásticas e preservar elementos fundamentais de sua cultura e identidade ao longo do tempo, mesmo diante de desafios e adversidades.

Historicamente, o feminismo negro surge como uma ruptura necessária dentro do movimento feminista tradicional, que muitas vezes negligenciava as questões específicas enfrentadas pelas mulheres negras. A luta por igualdade de gênero no contexto do feminismo negro envolve não apenas a questão de gênero, mas também a interseccionalidade com raça e classe social, reconhecendo as múltiplas formas de opressão que as mulheres negras enfrentam. Há, ainda, a ruptura com esse passado, como ressalta hooks (2017) ao falar que as feministas contemporâneas têm mais liberdade para expor suas teorias. Porém, não significa que a aceitação seja maior ou melhor. Ao contrário, ela diz que para as professoras feministas com tal responsabilidade política, é bastante dificultoso levar essas pautas para o ambiente de trabalho, mas ainda assim é uma práxis necessária para garantir uma educação libertadora.

A profunda articulação entre a divisão do trabalho e a educação, bem como a compreensão que essa relação não é apenas uma proximidade ou consequência, revelam o elemento essencial para o entendimento dos processos educativos e da busca pela emancipação social e humana. Para hooks (2017) “é significativo que as diferenças de classe social sejam ignoradas nas salas de aula”. Ela fala que somos estimulados a adentrar o espaço educativo, levados a crer que este mesmo espaço é democrático. A autora acrescenta:

Desde o ensino fundamental, somos todos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula, acreditando que estamos entrando num espaço democrático – uma zona livre onde o desejo de estudar e de aprender nos torna iguais. E mesmo que entremos aceitando a realidade das diferenças de classe, em nossa maioria ainda acreditamos que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas. (hooks, 2017, p. 235)

Percebemos uma conexão direta com as reflexões de Marx e Engels (2011), pois a estrutura opressiva intrínseca ao sistema capitalista demanda uma resistência constante por parte do feminismo negro pela busca por justiça social. Daí a importância da educação comprometida politicamente para conquistar uma transformação social e combater as estruturas opressivas. O feminismo negro, ao longo da história, demonstra uma resistência permanente e busca por justiça social e igualdade, pois, mesmo com mudanças na sociedade capitalista, sua estrutura racista e sexista permanece. As demandas das mulheres negras continuam a ecoar na contemporaneidade, influenciando debates e políticas públicas em prol da equidade de gênero e racial.

Nesse sentido, a análise do feminismo negro sob o entendimento do processo de ruptura e permanência à luz do contexto histórico e da contemporaneidade revela tanto os avanços conquistados como as persistências das desigualdades e injustiças enfrentadas pelas

afrodescendentes e, por conseguinte, a importância da luta contínua em busca de justiça social. Sobre essa permanência na contemporaneidade, Wallace e Cozzareli, (2021) explicita:

As mulheres negras têm sido vítimas da opressão capitalista de todos os ângulos: recebendo os menores salários, assediadas sexualmente no trabalho, maioria entre as vítimas de violência domésticas, vítimas de violência policial, sofrendo os efeitos de um sistema racista que mina constantemente sua humanidade.” (Wallace e Cozzareli, 2021, p. 38)

Para Collins (2022) a interseccionalidade como teoria social crítica é capaz de promover a transformação necessária para os problemas sociais, mas somente se a práxis da interseccionalidade acontecer de fato. Ela diz:

Visões gerais da interseccionalidade a retratam como uma forma de conhecimento resistente que se dedica inerentemente à justiça social. No entanto, apesar dessa suposição generalizada, estaria a interseccionalidade *inerentemente* comprometida com a justiça social? A justiça social é uma característica definidora da própria interseccionalidade...Colocar a interseccionalidade em diálogo com a eugenia, um discurso que não tem comprometimento com a justiça social, mostra a importância dos critérios éticos na interseccionalidade como teoria social crítica (Collins, 2022, p. 347-348)

Isso implica que, sem justiça social, a práxis da interseccionalidade não pode ocorrer, tornando essencial sua capacidade de desafiar e resistir às desigualdades sociais. Essa característica dialoga com o que afirma Davis (2018, p. 66), de que “todas as pessoas estão presas em uma rede inescapável de mutualidade, entrelaçadas em uma única trama do destino. O que afeta uma pessoa diretamente afeta todas indiretamente”. Isso nos mostra como a interseccionalidade molda não apenas as experiências individuais, mas também as estruturas sociais e as relações de poder mais amplas, pois há interconexão entre as experiências individuais e coletivas. Consequentemente, as lutas contra a opressão e a injustiça estão interligadas e têm impacto não apenas em quem as vivencia diretamente, mas em toda a sociedade. Essa visão destaca a importância de considerar as interseções das lutas sociais e a necessidade de solidariedade e ação coletiva para promover mudanças significativas na sociedade.

Para Davis (2018) é fundamental desenvolver um vocabulário mais rico e crítico para expressar percepções em relação ao racismo, evitando simplificações que possam prejudicar a compreensão da complexidade das estruturas sociais, econômicas e psíquicas coletivas. Além disso, fala da necessidade de reconhecer as interconexões entre diferentes formas de opressão, como o racismo, a homofobia e a transfobia, para obter vitórias significativas na luta por justiça. Ela destaca que minimizar a interseccionalidade das lutas pode impedir avanços efetivos na busca por igualdade e direitos.



Neste sentido, a interseccionalidade é essencial para uma análise completa das formas de opressão enfrentadas pelas mulheres negras, pois permite compreender como diferentes sistemas de opressão se sobrepõem e se reforçam mutuamente. Ao considerá-la, o feminismo negro busca desafiar as visões simplistas e unidimensionais da opressão, destacando a complexidade e a interconexão de experiências. Por isso, o contexto social de interseccionalidade é central na análise do pensamento feminista negro, pois permite uma compreensão mais profunda e abrangente das experiências, desafios e estratégias de resistência em face da opressão sistêmica.

Ao longo do tempo, houve uma mudança significativa na forma como as mulheres negras são percebidas em termos de produção intelectual e validação do conhecimento. No contexto dos movimentos sociais das décadas de 1950, 1960 e 1970 nos Estados Unidos, as mulheres negras ganharam legitimidade como agentes de conhecimento. Elas deixaram de ser vistas como objetos das formulações teóricas e passaram a buscar falar por si mesmas, reivindicando sua voz e sua agência (Collins, 2019).

O pensamento feminista negro destaca a importância de considerar as experiências, perspectivas e conhecimentos cotidianos das mulheres negras, que muitas vezes são naturalizados ou negligenciados. Ao politizar essas experiências e associá-las a um projeto de justiça social, as mulheres negras se tornam agentes ativos na produção de conhecimento e na luta por mudanças significativas na sociedade. Sobre isso Collins (2019) ressalta:

As mulheres envolvidas nesse amplo projeto intelectual e político tradicionalmente desempenharam papéis como intérpretes de blues, poetisas, autobiógrafas, contadoras de histórias e oradoras. Elas se tornaram intelectuais feministas negras ao engajarem-se em trabalho intelectual e serem reconhecidas como tal por mulheres negras comuns. No entanto, as acadêmicas negras enfrentaram sérias sanções ao tentar se juntar a esse grupo, especialmente em ambientes racialmente segregados que sistematicamente excluía a maioria das afro-americanas, tornando difícil desafiar as normas estabelecidas e adotar abertamente a epistemologia feminista negra. (Collins, 2019, p. 426)

As quatro dimensões da epistemologia feminista negra enfatizam a importância da experiência vivida como critério de significado, do uso do diálogo, da ética da responsabilidade pessoal e da ética do cuidar. Essas dimensões destacam a valorização das vivências pessoais das mulheres negras, a troca de ideias como ferramenta de construção do conhecimento, a responsabilidade pelas ideias defendidas e o cuidado nas relações interpessoais e na produção de conhecimento. O conhecimento produzido precisa ser validado por grupos-chave cujos padrões epistemológicos devem ser atendidos. Eles incluem as mulheres negras, as acadêmicas

afro-americanas e os grupos dominantes que controlam a validação do conhecimento (Collins, 2019).

Segundo a autora, os grupos-chave são essenciais para a compreensão e a promoção da epistemologia feminista negra. As mulheres negras trazem suas experiências e perspectivas únicas para enriquecer o conhecimento feminista negro. As acadêmicas afro-americanas enfrentam desafios ao conciliar diferentes padrões epistemológicos para validar suas contribuições. Já os grupos dominantes representam instituições e mecanismos que legitimam o conhecimento, influenciando as formas como o pensamento feminista negro é recebido e reconhecido.

Gomes (2017) destaca a importância e a especificidade dos saberes produzidos pela comunidade negra e, em particular, pelas mulheres negras. Para ela, esses saberes diferem do conhecimento científico tradicional, mas não são inferiores ou residuais. Eles constituem formas de conhecimento marcadas pela experiência de viver em uma sociedade racializada e têm um impacto significativo em diversos aspectos sociais, culturais e políticos. Para ela, os saberes emancipatórios produzidos pelas pessoas negras e sistematizados pelo Movimento Negro são formas de conhecer o mundo que se baseiam na vivência racial e na experiência histórica da comunidade negra. Essas formas de saber são caracterizadas por uma racionalidade que emerge da experiência cotidiana e da resistência ao racismo estrutural. Elas têm uma orientação intencional e direcionada para a intervenção social, cultural e política, visando à transformação da sociedade.

Neste contexto, segundo Gomes (2017) o Movimento de Mulheres Negras se destaca na produção de saberes políticos específicos. As ativistas negras desenvolvem conhecimentos e aprendizagens políticas, identitárias e estético-corpóreas que reeducam identidades e redefinem a relação com a corporeidade e a ação política. Elas desafiam o machismo presente tanto dentro do próprio Movimento Negro quanto em outros movimentos sociais e nas relações pessoais, promovendo uma transformação nas atitudes e posturas dos homens ativistas.

Uma vez definido o conceito do pensamento feminista negro, traremos as devidas contribuições de algumas dessas autoras para o debate interseccional.

De acordo com Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade não se limita a uma simples sobreposição de identidades ou categorias sociais, mas sim como uma estrutura analítica que reconhece a intersecção e interdependência desses diferentes aspectos na vida das pessoas e na organização social. Ou seja, é uma estrutura conceitual ou teórica que fornece um conjunto de princípios, conceitos e abordagens para analisar e interpretar dados, fenômenos ou questões específicas. Ele ajuda a organizar a análise, fornecendo uma lente através da qual os

pesquisadores podem examinar e compreender um determinado problema ou contexto. O seguinte trecho destaca:

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins e Bilge, 2021, p. 16)

As autoras enfatizam a importância de considerar a interseccionalidade como uma ferramenta crítica e reflexiva, capaz de revelar as complexidades e nuances das experiências individuais e coletivas. Além disso, elas abordam a interseccionalidade como uma prática política e teórica que busca desafiar e transformar as estruturas de poder e as hierarquias sociais que perpetuam a marginalização e a exclusão de determinados grupos.

Há, portanto, um evidente avanço em comparação ao passado, com maior conscientização sobre as interseccionalidades da opressão e uma crescente necessidade de considerar múltiplos aspectos da identidade ao abordar questões feministas. O avanço da luta feminista ao reconhecer a interseccionalidade, como destacado por hooks (2017), representa um importante passo na compreensão das complexidades das opressões enfrentadas pelas mulheres.

Anteriormente, as lutas feministas muitas vezes se concentravam nas experiências e demandas das mulheres brancas de classe média, deixando de lado as realidades das mulheres negras e de outras minorias. Essa abordagem complexa e interconectada continua sendo fundamental para compreender e enfrentar as desigualdades e injustiças presentes na sociedade contemporânea (Collins e Bilge, 2021).

A abordagem interseccional como práxis crítica vai além da simples análise teórica das interseções já mencionadas acima. Ela busca também a aplicação prática desse conhecimento para desafiar as estruturas de poder opressivas e promover a justiça social. Essa perspectiva enfatiza a importância de traduzir as percepções teóricas da interseccionalidade em ações concretas e transformadoras no mundo real (Collins e Bilge, 2020). Ou seja, para Collins e Bilge (2021) a interseccionalidade não é uma fórmula pronta, nem uma estrutura fixa que pode ser simplesmente aplicada a qualquer pesquisa ou ação política. Pelo contrário, ela é uma construção em constante desenvolvimento, que se adapta aos diferentes contextos, grupos e experiências.

Isso significa que usar a interseccionalidade exige compreender como as pessoas vivem, percebem e enfrentam as opressões interligadas como racismo, sexismo e classismo na vida

cotidiana. Dessa maneira, a interseccionalidade atua como investigação e práxis crítica, ao mesmo tempo em que questiona saberes tradicionais e orienta ações de enfrentamento e transformação social. Mais que teoria, é uma prática viva que articula reflexão e ação para combater as desigualdades e as relações de poder.

Collins (2022) descreve a práxis crítica da interseccionalidade como um processo que se baseia na interação entre ações e ideias. A análise interseccional examina a estrutura social, utilizando o conceito de comunidade como uma ferramenta analítica para entender os contextos estruturais que moldam a ação coletiva. Assim, as noções de experiência e comunidade são essenciais para a práxis do feminismo negro.

Considerando essa práxis, em Davis (2016) observamos que no início da campanha pelos direitos das mulheres, a questão de classe e raça desempenhou um papel significativo, influenciando as discussões e estratégias adotadas pelos movimentos sufragistas, surgindo no debate feminista negro reflexões relevantes como a marginalização das afrodescendentes dentro do movimento sufragista, a vulnerabilidade racial e de gênero da classe trabalhadora e a exclusão da experiência dessas mulheres. Davis (2016) aborda, portanto, as demandas distintas das trabalhadoras negras como fundamentais para a moldagem das discussões em prol de uma luta que vai além da igualdade de gênero, mas a busca por justiça étnico-social.

Em Collins (2022), a interseccionalidade, a experiência e a comunidade são conceitos fundamentais no pensamento feminista negro, especialmente quando situados no contexto social das relações de poder. A interseccionalidade examina como diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo, heteropatriarcado e capitalismo, se sobrepõem, criando experiências únicas de marginalização para as mulheres negras. As experiências vividas por essas mulheres, moldadas por contextos sociais específicos, permitem-lhes identificar como essas opressões interseccionais afetam suas vidas. A comunidade, por sua vez, é crucial para a ação coletiva e a construção de saberes, proporcionando uma estrutura analítica para entender os contextos que moldam a resistência. Desse modo, em vez de serem vistas como um conjunto fixo de ideias, as reflexões feministas negras evoluem em resposta aos problemas específicos enfrentados, destacando a importância do contexto social na análise interseccional e na prática crítica.

No que se refere à práxis crítica voltada para a comunidade escolar, hooks (2017) evidencia a necessidade e a importância de repensar em novas formas de ensinar, transpondo “barreiras raciais” para que a educação seja feita de modo que todos aprendam. Para a autora, a práxis do feminismo pode e deve ser integrada ao ambiente educacional, considerando a realidade das diferenças de classes e transformando a dinâmica da sala de aula para a promoção

da consciência e da diversidade em prol de uma educação libertadora. Ela enfatiza que as professoras negras que reconhecem a importância da representatividade e da diversidade na educação, entendem que a inclusão de diferentes vozes e perspectivas enriquece o ambiente de aprendizagem e promove uma educação mais equitativa.

Nessa abordagem da práxis crítica, hooks (2017) entende que integração do pensamento feminista na práxis do cotidiano escolar pode desafiar as normas tradicionais de ensino, questionar hierarquias de poder e promover uma educação mais engajada. Ela destaca a importância de criar um espaço onde os estudantes sintam-se seguros para expressar suas experiências e ideias, independentemente de sua raça, gênero ou classe social.

Por essa lógica, as professoras negras, ao adotarem uma perspectiva feminista, estão comprometidas não apenas com o ensino do conteúdo acadêmico ou escolar, mas também com a criação de um ambiente diversificado que promova a aprendizagem de modo igualitário. Isso ressalta a importância do pensamento feminista negro não apenas como uma teoria acadêmica, mas como uma prática política e pedagógica que pode transformar a educação e a sociedade como um todo.

Considera-se indispensável, neste trabalho, o uso da análise interseccional para entender a experiência docente e militante de Ana Verena, tendo em vista a necessidade de dar maior ressonância à abordagem epistêmica do feminismo negro nos espaços acadêmicos. A esse respeito, Collins e Bilge (2021) destacam a sinergia de investigação e práxis, que se refere à interação e complementaridade entre a pesquisa acadêmica (investigação) e a aplicação prática do conhecimento (práxis) no contexto da interseccionalidade. Neste sentido, a sinergia entre investigação e práxis é destacada como uma abordagem essencial para compreender e transformar as relações de poder e as estruturas sociais opressivas.

Ao unir a investigação acadêmica, que envolve a análise crítica das intersecções, com a práxis crítica, que aplica esse conhecimento de forma engajada e transformadora, tem-se a capacidade de promover mudanças significativas. Essa integração permite que a pesquisa acadêmica informe e oriente a ação prática, enquanto a práxis crítica fornece compreensão e experiências que enriquecem a investigação teórica.

### **3.1.2 Pensamento feminista negro e marxismo: subsídios para uma abordagem interseccional**

A interseccionalidade e o marxismo partem de tradições teóricas distintas, mas convergem ao analisarem as múltiplas formas de dominação estruturais que atravessam as

sociedades capitalistas. Enquanto o marxismo histórico centra sua crítica na exploração da força de trabalho e nas desigualdades de classe, o feminismo negro amplia esse escopo ao demonstrar que raça e gênero também são eixos centrais de opressão. Parks (2021) destacam que o racismo e o sexismo não são acidentes históricos, mas mecanismos estruturais utilizados pelo capitalismo para fragmentar e enfraquecer a classe trabalhadora. Assim, a exploração da mão de obra negra e feminina – desde a escravidão até os postos mais precarizados do trabalho contemporâneo – evidencia a necessidade de uma análise de classe que reconheça suas múltiplas interseções com raça e gênero.

Essa crítica é fortalecida por Martinez (2021), que rejeitam uma leitura economicista do marxismo ao enfatizar que a classe trabalhadora é diversa e atravessada por opressões interligadas. Em vez de reduzir a luta por justiça social a questões salariais, o marxismo interseccional propõe uma transformação mais profunda, que combata simultaneamente as desigualdades econômicas, raciais, de gênero e de orientação sexual.

Para Collins (2019), a divisão racial do trabalho nos Estados Unidos, uma herança direta da escravidão, evidencia como a marginalização da população negra foi estruturada para sustentar um modelo de produção excludente e hierárquico. Nesse sentido, a interseccionalidade não apenas complementa o marxismo, mas o radicaliza ao denunciar formas específicas de opressão que historicamente foram invisibilizadas dentro da própria tradição marxista clássica.

A práxis revolucionária do feminismo negro encontra expressão concreta em movimentos como o dos Panteras Negras, cuja atuação, como mostra Parks (2021), articulava a luta anticapitalista com o combate à violência racial, à pobreza e à exclusão política. A atuação de militantes como Erica Huggins mostra que a transformação social exige uma ação politicamente consciente que reconheça a complexidade das opressões vividas pelas populações marginalizadas (Parks, 2021).

Para Collins e Bilge (2020), essa prática interseccional constitui uma forma de resistência que une sujeitos historicamente oprimidos em torno de projetos de emancipação coletiva. Ao integrar essas perspectivas, a crítica feminista negra não apenas denuncia as injustiças estruturais do capitalismo, mas propõe alternativas solidárias, plurais e enraizadas na experiência dos sujeitos que resistem diariamente à opressão.

No próximo tópico deste capítulo, a abordagem se direciona ao uso da interseccionalidade em estudos e práticas políticas no contexto brasileiro, considerando as contribuições de autoras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Nilma Lino Gomes, com vistas a entender como se deu a introdução do feminismo negro no Brasil, suas características e

desafios específicos. Em seguida, será analisada a interseccionalidade no feminismo negro atual, examinando como essa perspectiva tem sido usada para entender e enfrentar as desigualdades de raça, gênero, classe e outras dimensões da identidade. Serão apresentadas perspectivas de análise em contextos sociais, políticos e educacionais, contribuindo para a inclusão do debate racial na história da educação.

### 3.2 ENCRUZILHADAS DO PODER: A ANÁLISE INTERSECCIONAL NO BRASIL

O feminismo negro no Brasil contemporâneo tem sido pautado pela interseccionalidade, que busca compreender as múltiplas formas de opressão que afetam as mulheres negras, especialmente no contexto do mercado de trabalho e do emprego doméstico. Considerando a interseccionalidade como uma lente necessária para uma compreensão mais profunda e abrangente das dinâmicas de opressão e resistência, a pesquisa buscou entender os caminhos teóricos contexto do Brasil atual e sua capacidade de transformar estruturas sociais.

#### 3.2.1 O Feminismo negro no Brasil e a situação da classe trabalhadora

Para compreender o contexto do feminismo negro no Brasil, é fundamental considerar o processo de consolidação do Movimento Negro Unificado (MNU), especialmente diante da repressão política imposta pela ditadura militar após o golpe de 1964. Nesse cenário, lideranças como Abdias do Nascimento fortaleceram sua militância no exílio, enquanto a juventude negra brasileira, sobretudo no Rio de Janeiro, articulava-se em espaços culturais como os bailes-soul do Renascença Clube, no Méier. Esses encontros, marcados pela celebração da cultura afro-americana e por intensos debates políticos, foram decisivos para a formação de lideranças que posteriormente fundaram o MNU, consolidado oficialmente em 1978 no Congresso da Unificação Negro-Brasileira (Gonzalez e Hasenbalg, 2022).

O MNU representou um marco na luta antirracista brasileira, ao atuar em áreas como educação, cultura e saúde, e foi também um espaço fundamental para a emergência do feminismo negro. Gonzalez e Hasenbalg (2022) destacam que, a partir de certo momento, as mulheres negras começaram a se reunir separadamente dentro do movimento, para discutir pautas específicas de gênero e raça. Essa separação foi marcada tanto por tensões quanto por solidariedade, revelando a complexidade das relações de gênero dentro dos movimentos sociais e a urgência de uma análise interseccional. Como afirmam as autoras, essas reuniões

expressavam a necessidade de visibilizar as opressões enfrentadas especificamente pelas mulheres negras, marcadas simultaneamente pelo racismo e pelo sexismo.

A década de 1970 foi também marcada por eventos internacionais que repercutiram no Brasil, como o ciclo de conferências da ONU durante a chamada Década das Mulheres. Em 1975, um encontro promovido pela ONU na Associação Brasileira de Imprensa abordou o papel da mulher na sociedade brasileira e incluiu denúncias contundentes sobre a herança colonial imposta às mulheres negras, como o uso de seus corpos como instrumentos de produção, reprodução e prazer dos colonizadores (Gonzalez e Hasenbalg, 2022).

A introdução do feminismo negro no Brasil está relacionada à inclinação eurocentrista do feminismo brasileiro, como aponta Carneiro (2020). Essa inclinação contribui para a manutenção da democracia racial e do ideal de branqueamento, ao não considerar adequadamente a questão da raça nas hierarquias de gênero e ao universalizar valores de uma cultura específica (ocidental) para todas as mulheres, sem levar em conta a interação entre brancos e não brancos. A autora reflete que:

Até que ponto as mulheres brancas progrediram nessas questões? As correntes políticas de esquerda, direita e centro são moldadas por esses paradigmas estabelecidos pelo feminismo, que, segundo Lélia Gonzalez, apresentam desafios para as mulheres negras. Por um lado, a tendência eurocêntrica do feminismo brasileiro reforça a democracia racial e o ideal de branqueamento, ao negligenciar a importância central da questão racial nas hierarquias de gênero e ao generalizar os valores de uma cultura específica (ocidental) para todas as mulheres, sem considerar a interação entre brancos e não brancos (Carneiro, 2020, p. 05)

A introdução do feminismo negro no Brasil também está intrinsecamente relacionada à necessidade de reconhecer e abordar as interseccionalidades de raça e gênero que são frequentemente negligenciadas pelo feminismo tradicional, que tende a ser eurocentrista. Neste sentido, tanto Lélia Gonzalez, em sua atuação no MNU e no Movimento Feminista Negro, quanto Sueli Carneiro, destacam a importância da inclusão das questões de gênero e raça na luta contra a discriminação racial. Elas reconheceram a necessidade de uma abordagem interseccional que considerasse as múltiplas formas de opressão enfrentadas pelas mulheres negras, indo além das pautas feministas tradicionais.

Esses eventos contribuíram para consolidar a consciência feminista negra e denunciar o lugar de subalternidade imposto historicamente às mulheres negras na sociedade brasileira, incluindo sua invisibilidade nos espaços formais de educação. A atuação das militantes do MNU, como Lélia Gonzalez, foi decisiva para tensionar tanto o movimento negro quanto o feminismo hegemônico, marcando o início de uma ruptura com o universalismo branco e a afirmação de uma agenda própria das mulheres negras no país.



O sistema capitalista no Brasil se aproveita dessas vulnerabilidades, utilizando a opressão de gênero e raça para maximizar os lucros. As mulheres negras são frequentemente exploradas como mão-de-obra barata e flexível, perpetuando a exploração econômica e reforçando as desigualdades sociais e raciais. Esta exploração impede que elas alcancem estabilidade socioeconômica e um padrão de vida digno.

Além disso, a ausência de políticas públicas eficazes que abordem as necessidades específicas das trabalhadoras negras, como acesso a creches, licenças maternidade adequadas e programas de qualificação profissional, contribui para a perpetuação das desigualdades. Sem essas políticas, as trabalhadoras negras encontram-se em uma posição de vulnerabilidade, incapazes de conciliar as demandas do trabalho com as responsabilidades familiares e comunitárias.

Ao analisar Gomes (2005) de forma interseccional, fica claro que a compreensão das relações raciais no Brasil é inseparável das dinâmicas de gênero e classe. A discriminação que as mulheres negras enfrentam é um produto de interseções complexas de opressão, que exigem uma abordagem igualmente complexa para serem combatidas.

#### 4 A TRAJETÓRIA DE ANA VERENA RAMOS E A INTERSECÇÃO ENTRE RAÇA, GÊNERO E CLASSE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo analisa a trajetória de Ana Verena Ramos a partir de uma perspectiva interseccional, compreendendo a relação entre raça, gênero e classe na educação básica. Sua trajetória se desenrola dentro das mudanças sociais e educacionais ocorridas no Brasil. A seguir, a linha do tempo evidencia como a docência de Verena se entrelaça com os debates educacionais e as lutas políticas ao longo das décadas:

QUADRO 2 - LINHA DO TEMPO DA TRAJETÓRIA DE VERENA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Período	Contexto Social e Educacional	Trajetória de Verena	Resultados na Formação de Verena
<b>1980-1990</b>	Políticas de colonização da Transamazônica; dificuldades no acesso à educação formal; ensino voltado à formação de mão de obra.	Infância (No Espírito Santo) e adolescência em Brasil Novo; dificuldades no acesso à educação; primeiras percepções sobre desigualdade racial e social.	Conscientização inicial sobre desigualdades; desejo de transformação pela educação.
<b>1990-2000</b>	Expansão da rede pública de ensino; implementação de políticas de inclusão educacional ainda limitadas; ascensão de movimentos negros na educação.	Ingresso na docência em meio a desafios estruturais; resistência ao racismo no ambiente escolar; primeiras experiências em movimentos sociais.	Primeiros embates com a estrutura racista da escola; fortalecimento do engajamento político.
<b>2000-2010</b>	Avanço nas discussões sobre educação antirracista; ampliação do debate sobre interseccionalidade na docência; desafios estruturais permanecem.	Consolidação de sua identidade enquanto professora negra e militante; atuação em coletivos de mulheres negras; enfrentamento a barreiras institucionais.	Aprofundamento na militância e na prática pedagógica antirracista; busca por formação contínua.
<b>A partir de 2010</b>	Maior institucionalização das políticas de inclusão racial; implementação da Lei 10.639/2003; fortalecimento de coletivos de professoras negras.	Atuação como referência na luta por uma educação antirracista; participação em formações docentes e projetos educacionais voltados à representatividade negra.	Consolidação como liderança educacional; ampliação do impacto de sua atuação docente e política.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao longo dos anos, a experiência de Verena como professora negra foi se fortalecendo e se tornando um pilar na construção de uma educação a qual considera mais justa. Sua atuação nas décadas de 1990 e 2000 esteve marcada pelo enfrentamento às práticas racistas no ambiente escolar e pela participação em movimentos de mulheres que reivindicavam espaços de poder dentro da educação. Esse movimento ganha mais força a partir de 2010, quando a implementação da Lei 10.639/2003 fortalece a necessidade de um currículo que inclua a história e a cultura afro-brasileira.

Cada período definido no quadro 2 será analisado em mais detalhes ao longo deste capítulo. Inicialmente, a subsubseção 4.1 explora o contexto migratório de sua família para a Transamazônica e a construção de pertencimento no novo território, destacando os desafios e estratégias de adaptação. Em seguida, a subseção 2.2 investiga a relação entre a docência e o movimento sindical, evidenciando a militância como parte essencial da identidade profissional de Verena.

A subseção 4.3 discute as experiências da professora negra no ambiente escolar, abordando o racismo institucional, as dificuldades na ascensão profissional e a importância dos coletivos de mulheres negras como espaços de apoio e resistência. Por fim, a subseção 4.4 reflete sobre a formação docente a partir da interseccionalidade, enfatizando a autoafirmação, a luta contra a opressão e o papel da docência como prática emancipadora. Ao longo do capítulo, a análise das experiências de Verena afirma como as professoras negras enfrentam e ressignificam as estruturas excludentes da educação, transformando sua prática pedagógica em um ato de resistência e transformação social.

#### 4.1 CHEGADA À TRANSAMAZÔNICA: MIGRAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE PERTENCIMENTO

A migração para a Transamazônica foi um fenômeno marcado por promessas de progresso e desenvolvimento, mas que, na prática, expôs os migrantes a desafios estruturais e sociais profundos (Kruger, 2023). No caso de Ana Verena e sua família, esse deslocamento se insere no fluxo espontâneo<sup>2</sup> de trabalhadores rurais em busca de terra e melhores condições de vida, impulsionado pela política de ocupação da Amazônia iniciada nos anos 1970. A chegada a Brasil Novo, no entanto, revelou um cenário de infraestrutura deficiente, dificuldades de adaptação ao novo território e um cotidiano de trabalho árduo e resistência. O processo de enraizamento e pertencimento nesse espaço passou pela formação de laços comunitários, organização política e a construção de uma identidade coletiva, que, para Ana Verena, teve um papel central na sua trajetória como militante e educadora.

Tal subseção busca analisar essa experiência migratória de luta por inserção social e educacional. A migração de sua família não se restringiu a uma mudança geográfica, mas significou um processo contínuo de enfrentamento e construção de direitos, influenciado pela

---

<sup>2</sup> Os fluxos espontâneos para a Amazônia são compreendidos como os movimentos populacionais e econômicos que ocorrem sem um planejamento estatal estruturado, impulsionados por interesses diversos, como a busca por terras, recursos naturais ou oportunidades econômicas (Becker, 1990)

militância de sua mãe, pelo papel da Igreja e pelo sindicalismo. Aqui, a educação aparece como um eixo estruturante da trajetória de Ana Verena, tanto em suas primeiras vivências escolares quanto em seu trabalho como professora em comunidades rurais. Ao resgatar essa história, esta pretende-se ampliar o entendimento sobre a presença de mulheres negras na educação básica, evidenciando como essa trajetória é também um reflexo das lutas e resistências dos trabalhadores rurais da Transamazônica.

#### 4.1.1 Origens e Motivações da Migração

A história da família de Verena insere-se no contexto de precariedade socioeconômica vivenciado por muitas famílias rurais no Espírito Santo durante as décadas de 1970 e 1980. A crise da cafeicultura, provocada por políticas de erradicação de cafezais e pela modernização excludente da agricultura, comprometeu a subsistência dos pequenos produtores, que enfrentavam baixa produtividade e acesso limitado a recursos e tecnologias (Santos, 2014). Sem perspectivas de ascensão social, muitas dessas famílias passaram a integrar os fluxos migratórios em direção à Amazônia, impulsionadas pela promessa de terras disponíveis e melhores condições de vida em estados como Rondônia e Pará (Delapicola, 2020).

O processo de ocupação da Amazônia já vinha sendo estimulado desde a década de 1970 pelo governo militar, através do Programa de Integração Nacional (PIN), que promovia a colonização dirigida ao longo da rodovia Transamazônica (BR-230) (Becker, 1990). No entanto, a experiência das primeiras levas de migrantes revelou falhas estruturais, como a falta de suporte técnico, infraestrutura deficiente e dificuldades na adaptação dos recém-chegados ao ambiente amazônico. Com o esgotamento dos incentivos governamentais e a interrupção do projeto de urbanismo rural em meados da década de 1970, iniciou-se um novo ciclo de ocupação espontânea, impulsionado por famílias que migravam por conta própria (Kruger, 2023, p. 76), como foi o caso da família de Verena.

A precariedade do campo no Espírito Santo e a ausência de políticas públicas eficazes para a agricultura familiar fizeram com que muitos agricultores, como a mãe de Verena, enxergassem a Amazônia como uma alternativa.

*E eles não tinham muita terra. A minha mãe sempre teve um pedaço de terra. Ela herdou do meu avô. Então, eles precisavam de mais terras pra trabalhar. Porque a nossa terra pequena, aí plantava ali, não tinha mais serviço, né? Aí meu pai sempre tinha que... mais minha mãe, tinha que ir trabalhar na terra dos outros pra continuar dando o sustento a sua família. Então, tinha que sair... (Ramos 2, 2024, p. 1).*

Esse anseio era compartilhado por milhares de trabalhadores que viam na fronteira agrícola amazônica uma oportunidade de acesso à terra, ainda que sem garantias legais ou suporte governamental estruturado (Kruger, 2023, p. 82).

A decisão de migrar foi liderada pela mãe de Verena, que via na posse da terra a única possibilidade de garantir um futuro para seus filhos. "*Pois eu vou mais os meus filhos e vou comprar uma terra maior pra eu plantar e poder criar*" (Ramos 2, 2024, p. 2), relembra Verena as palavras de sua mãe. Esse desejo encontra eco na experiência de inúmeras mulheres migrantes que desempenharam um papel central na organização familiar e na tomada de decisões sobre deslocamento, desafiando a estrutura patriarcal que geralmente limitava as escolhas de mobilidade (Silva, 2008, p. 127).

A migração espontânea para a Transamazônica se intensificou no final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, quando o Estado já não coordenava diretamente a distribuição das terras. “Grande parte desses imóveis passaram, aos poucos, a ser ocupados por trabalhadores rurais, principalmente migrantes de diversas regiões do País, que se identificavam como posseiros” (Pereira 2020, p. 178). O crescimento populacional nos núcleos urbanos da Transamazônica, como Altamira, reflete esse movimento. Dados do IBGE indicam que a população de Altamira, por exemplo, saltou de cerca de 45 mil habitantes em 1970 para mais de 100 mil em 1991, resultado direto do fluxo migratório (Miranda Neto, 2016). Essa expansão não foi acompanhada por investimentos proporcionais em infraestrutura, tornando as condições de vida dos recém-chegados extremamente desafiadoras.

A viagem para a Transamazônica foi marcada por dificuldades extremas. A família de Verena se deslocou em um caminhão, compartilhado com outras famílias, levando consigo apenas o essencial. O trajeto durou mais de uma semana, com escassez de alimentos e a incerteza do que encontrariam ao chegar ao destino. Essa experiência é comum entre os migrantes do período, como relatam outros colonos que enfrentaram trajetos precários e condições insalubres para alcançar a região (Silva, 2008, p. 145).

#### **4.1.2 O Processo de Instalação e Adaptação em Brasil Novo**

A chegada de Ana Verena e sua família a Brasil Novo insere-se no contexto das migrações para a Transamazônica nos anos 1980, quando milhares de famílias deixaram suas regiões de origem, em busca de terras e melhores condições de vida. Ela chega ao “Vale do Xingu” em 1985, época inserida, no que Umbuzeiro e Umbuzeiro (2012) chamam de “4º Ciclo”, datado de 1970 a 2011, que começa com a construção da Rodovia Transamazônica, perpassa

pelas instalações de agrovilas, chegada dos militares e a criação de cidades como Brasil Novo, Medicilândia e Uruará. Eles destacam que muitas alterações ocorrem nesse período, tornando a vida nessas localidades consideravelmente precária. E isso leva ao surgimento de organizações sociais e indígenas.

Segundo Kruger (2023, p. 80):

Os recém-chegados na Transamazônica enfrentaram, além de dificuldades mais expressivas, como os problemas relacionados à precariedade nas estradas, as inconsistências entre as promessas difundidas pelo governo e a realidade no que se refere a moradia, acesso a água e outros serviços públicos, o impacto da mudança cultural foi significativo (Kruger, 2023, p. 80).

O transporte era um dos maiores desafios, pois as estradas de acesso estavam frequentemente intransitáveis. Como relembra Verena *“Naquele tempo era muito difícil, era a pé mesmo. Pra entrar, pra sair, era a pé. E quando achava um carro, o atoleiro não deixava sair. Tinha que sair mesmo, de pé mesmo, pra chegar na “faixa” que eles falavam, que era a Transamazônica”* (Ramos 2, 2024, p. 3).

A adaptação da família de Verena ao novo ambiente envolveu a construção de laços comunitários e a busca por meios de sobrevivência na economia local. O trabalho agrícola tornou-se uma necessidade imediata, pois era a única forma de garantir alimento e sustento. Como explica Silva (2008, p. 97), "Os migrantes que chegavam à Transamazônica encontravam uma terra inóspita, onde a sobrevivência dependia da abertura de roçados e do uso de técnicas rudimentares de cultivo". Verena relata que o trabalho com a terra aqui na transamazônica era diferente, diz *“Até numa terra que a gente não sabia trabalhar. Meu pai não sabia trabalhar aqui, né? Lá é diferente. Aqui ele ia ter que ter outro jeito de trabalhar, né? Outro modo de trabalhar* (Ramos 2, 2024, p. 3).

As mulheres desempenhavam um papel central nesse contexto, acumulando as funções de trabalho agrícola e doméstico. Segundo Silva (2008, p. 160), "as mulheres ajudavam a encoivarar - juntar os galhos e gravetos que não foram consumidos pela queimada. Elas também participavam da plantação da lavoura e principalmente da colheita. *“Aí eu sei que foi muito difícil, porque a minha mãe, eles só tinham um homem, um irmão pra ajudar a trabalhar, né? O resto era tudo mulheres, e o meu irmão mais novo, pequeno, não ia pra roça. E os outros tudo mulheres, quatro mulheres, né?* (Ramos 2, 2024, p. 3)

O engajamento político foi um dos elementos fundamentais na trajetória da família de Verena. Sua mãe, uma mulher de luta, tornou-se uma liderança sindical desde os primeiros anos na região. Como relembra Verena: *" Na verdade, a minha mãe, já era uma mulher de luta, né?*

*E naquele tempo não tinha esquerda, né? Mas ela sempre foi do lado dos povos. Do lado da sociedade... da parte da sociedade que era mais marginalizada naquele tempo... Então, ela sempre foi do sindicato. Foi liderança do sindicato e sempre ela ia pras reuniões. E tudo em prol da luta pelos trabalhadores rurais "* (Ramos 2, 2024, p. 1).

A igreja teve um papel essencial na organização das comunidades, a exemplo das comunidades eclesiais de base, que serviram como espaços de encontro e mobilização para os trabalhadores rurais, tornando-se um dos principais focos da luta social. Verena destaca em sua fala, o papel da igreja em sua vida e posteriormente, em sua trajetória acadêmica: "...Essa luta e ela sempre na igreja, que era um meio de comunicação na época... era a igreja, os avisos vinham pelas igrejas que levavam. Os encontros eram nos salões da igreja lá de onde eu morava, no Espírito Santo." (Ramos 2, 2024, p. 1). Em outro trecho afirma "... Então, na catequese, eu firmei... "não, eu acho que eu quero ser professora, eu vou estudar pra ser professora." Foi na catequese que me despertou, né?..." (Ramos 2, 2024, p. 3)

A luta por educação foi um dos principais pilares da trajetória de vida de Verena. Iniciando a carreira docente como professora leiga, tendo apenas até a 7ª série do antigo ensino fundamental, aos 16 anos de idade, sua docência na educação rural fundiu-se com sua luta agrária. E assim, ela — ainda sem saber — dava início a uma militância que seria sua bandeira até os dias atuais: a que herdara de sua mãe e a resistência docente que era sua. Desse modo, iniciava sua estadia em solo amazônico e o despertar do seu sentimento de pertencimento. Segundo Medeiros (2023, p. 87), "As escolas na Transamazônica foram construídas pelo esforço coletivo das famílias, que lutavam para garantir a educação dos filhos." Verena recorda: "...lá não tinha escola. Eu dava aula numa casa velha" (Ramos 2, 2024, p. 6).

A perspectiva interseccional, conforme discutida por Davis (2016), permite compreender como as desigualdades de gênero, raça e classe moldaram a experiência das mulheres trabalhadoras. E trazendo tal referência para a realidade amazônica, especialmente aqui no Xingu, como diz Silva (2008, p. 234), "os movimentos de mulheres nasceram do seio de outras organizações coletivas que se constituíram em torno de uma ação política pautada na transformação da dura realidade em que as famílias migrantes vivenciavam nesta região". E a história de Verena, portanto, não é apenas uma narrativa individual, mas acrescenta um testemunho da luta coletiva de mulheres negras que transformaram a Transamazônica em seu lar, apesar de todas as adversidades.

#### **4.1.3 A Formação da Consciência Política e Educacional**

A trajetória de Verena foi profundamente marcada pela militância de sua mãe, que desde cedo esteve envolvida nos movimentos sociais em defesa dos trabalhadores rurais. Filha de agricultores no Espírito Santo, sua mãe compreendia as dificuldades enfrentadas pelos lavradores e sempre esteve do lado dos mais vulneráveis. Como relata Verena:

*Minha mãe, já era uma mulher de luta, né? Naquele tempo não tinha esquerda, mas ela sempre foi do lado dos povos, da parte da sociedade que era mais marginalizada. Então, como ela era filha de agricultores, sempre esteve no sindicato e ia às reuniões. Tudo era em prol da luta pelos trabalhadores rurais. Eu nasci nesse meio (Ramos, 2024, p. 32)*

A influência materna moldou sua visão de mundo e a inseriu, desde a infância, nos espaços de militância. Esse foi o caso de Verena, que desde cedo acompanhava a mãe em encontros sindicais e reuniões comunitárias. A experiência de ter uma mãe atuante na luta pelos direitos dos trabalhadores rurais não apenas forneceu uma compreensão crítica da realidade social, mas também a inseriu em redes de apoio e resistência. Gonzalez e Hasenbalg (2022) afirmam que a mulher negra não foi educada para a submissão marital, mas para o trabalho de modo que conscientemente, ela é a chefe da família. E essa consciência de classe alinhada à sua consciência política lhes dá autonomia e agressividade para atuar nos movimentos.

A militância da sua mãe a levou atuar na educação rural. Seu primeiro contato com a docência ocorreu quando ainda era muito jovem, em um contexto em que a educação formal era escassa e os professores eram muitas vezes sem qualquer tipo de formação. Como lembra Verena:

*“Aí, naquela luta, houve uma situação com um colega da gente, do movimento sindical. Ele se matou. Pelas pressões que estavam acontecendo com ele, ele estava sendo pressionado pelos fazendeiros do local... Eu tinha essa percepção, do modo de ajudar aquela comunidade, aquelas que elas estão sem escola. E é isso que ele debatia muito no sindicato, que as crianças estavam sem escola... “vamos fazer valer a luta dele, pelo menos por um tempo, até ter outras pessoas lá pra assumir”. Aí, eu fui, eu fiquei dois anos lá” (Ramos 2, 2024, p. 3-4).*

Nesse primeiro momento de seu engajamento político e militante, destaca-se em sua trajetória a identificação de classe e gênero, especialmente pela influência direta de sua mãe e por ser pertencente a uma família rural matriarcal, colocando-a em igualdade com as demais trabalhadoras do campo exploradas e oprimidas da região, o que foi determinante para que ela decidisse pela docência ainda tão jovem.

Assim, sua experiência ilustra não apenas a resiliência das mulheres no ativismo rural, mas também a força das relações comunitárias e a importância da luta por educação naquele momento histórico, especialmente na Amazônia. A trajetória de Verena evidencia, ainda, a



precariedade na oferta do serviço de educação no interior do Brasil, realidade que se impôs a muitos sujeitos do campo, obrigados a resistir em meio à ausência do Estado. Essa constatação dialoga com a análise de Souza (2019, p. 73), ao destacar que:

*Ao analisar a história da educação brasileira é possível constatar que as mudanças nas políticas educacionais se relacionam em boa parte com as transformações ocorridas no processo econômico do nosso país. Um exemplo disso pode ser notado na construção de escolas públicas e na oferta de vagas... que até o final do século XX eram poucas, concentradas prioritariamente nos centros urbanos, em detrimento da zona rural.” (Souza, 2019, p. 73).*

Verena, ao assumir a docência e se envolver ativamente na luta por melhores condições educacionais, atua como um agente de mudança em um cenário único, que é a Transamazônica e Xingu, em um período de recente pós- ditadura militar, refletindo a negligência histórica das políticas públicas em relação ao meio rural nesse contexto de “integração nacional”.

Diante de tal realidade, Verena percebe que sua luta só poderá ser mais eficiente se ela for em busca da continuidade dos seus estudos, validando sua percepção sobre uma educação transformadora. Assim, depois de dois anos atuando como professora leiga no travessão do Brasil Novo, ela vem para Altamira em busca do tão sonhado magistério. Ela relembra *“Eu trabalhei dois anos na comunidade com a irmã, nessa comunidade do Travessão da 20. Falei: já contribuí com eles. Está bom. Está aqui irmã. Já vou! Vou pra Altamira, fazer magistério. Vou pra Altamira, terminar meu magistério. E, terminei. Terminei!”* (Ramos 1, 2024, p. 7).

Neste sentido, é válido refletir sobre tamanha precariedade que se encontrava nos Travessões do Brasil Novo, quando Verena começou sua vida docente, uma vez que Altamira era o lugar bem mais desenvolvido que o local onde Verena se encontrava. Desse modo, concordamos com Souza (2019), pois reflete sobre as condições tanto do trabalho docente quanto da qualidade formativa desses professores, uma vez que a região da Transamazônica e Xingu não possuíam uma infraestrutura adequada ao ensino. Portanto, a experiência como educadora em um contexto de extrema precariedade impactou profundamente a visão de mundo de Verena.

Ela torna-se educadora nos anos de 1985, logo após sua chegada à Amazônia, motivada pela sua militância sindical. Ela diz *“chegamos em, era em 85, em setembro, acho que é o mês de setembro de 85. Então, aí nós, logo em seguida, a mãe comprou, pôde comprar uma casa em Brasil Novo e comprou um lote no Travessão da Vente... Aí, eu fui, eu fiquei dois anos lá”* (Ramos 2, 2024, p. 2-4).

Em outro trecho da entrevista, Verena trata de reivindicações relacionadas às demandas da comunidade referentes aos serviços de educação:

*A comunidade sempre reivindicava escola, mas nunca colocavam uma turma, porque não tinha um professor. Por isso, eu falei para a irmã, ela me conhecia. Eu morava na cidade, mas falei, irmã tal comunidade não tem professor, eu vou lá. Se a senhora me deixar, eu vou dar aula lá... Eu tinha... acho que eu ia completar meus 16 anos. Eu já era do sindicato. A irmã falou assim: Mas, você vai dar conta? Falei: Vou. Eu tenho sétima série! Eu tinha chegado do Espírito Santo” (Ramos 1, 2024, p. 6).*

Segundo Silva (2017), “no início da colonização da Transamazônica, as escolas eram de responsabilidade do Estado “(Silva, 2017 apud Souza, et al, 2019). A esse respeito, Verena afirma: “*era tipo uma diretora de ensino... do Estado... Ela morava lá e aí ela organizava todas as papeladas do Estado, funcionalismo. Tudo era com ela, tudo, tudo, tudo. E quando nós fumo lá com ela, ela falou assim... “que eu não tinha idade, né, mas poderia alguém receber por mim.”*” (Ramos 2, 2024. P. 6).

O empirismo de Verena, aliado à sua militância fez com que ela superasse muitos obstáculos pessoais, sociais e políticos, tendo em vista o período eferescente que se encontrava a Amazônia, e percebesse a importância de uma educação que dialogasse com a realidade dos alunos, promovendo uma conscientização política.

Essa percepção influenciou sua trajetória e a levou a buscar formação continuada. Desse modo, ela demonstra como sua formação política e educacional foi moldada por múltiplos fatores: a militância materna, o papel da Igreja e do sindicalismo, e suas próprias experiências como educadora em contextos rurais. Verena, ao longo de sua trajetória, assumiu esse papel, utilizando a docência como um instrumento para transformar realidades e fortalecer a luta pelos direitos dos trabalhadores.

Percebe-se que o impacto da militância de Ana Verena em Brasil Novo, a partir do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, bem como a presença da Igreja nas atividades educacionais do Estado naquele momento pós-ditadura militar, influenciou a história da educação de Altamira. Os movimentos que contribuíram para a organização política e social do município — a saber, o movimento de mulheres e os movimentos sindicais — tiveram início, segundo Ramos 2 (2024), no Brasil Novo, ainda pertencente a Altamira. Ela diz:

*Mas, mesmo assim, quando eu saía para os encontros, porque eu ainda continuei em Brasil Novo, eu participava do movimento de mulher que foi criado lá. Nós participávamos pelo... a gente viajava mais pra Santarém, porque nós participávamos da AOMTBAM... Brasil Novo era o celeiro do início das organizações sociais, tanto sindical quanto movimento social mesmo, né? Só o sindicato dos professores que não nasceu lá. O resto, quase tudo foi lá. Movimento de Mulheres, Movimento de Negro”* (Ramos 2, 2024, p. 4, 5)

Segundo Souza et. al. (2020) a história da educação em Brasil Novo é abordada em várias perspectivas durante o processo de colonização na década de 1970. Primeiro nota-se a

ausência de estrutura educacional. Os autores destacam que a educação na região foi implementada após a inauguração da rodovia, mas enfrentou sérios problemas, principalmente a falta de professores capacitados. Muitos colonos construíram escolas por conta própria, indicando uma ausência de respostas eficazes do poder público para suas necessidades educacionais. Especialmente as agrovilas, pois não tinham acesso ao que era prometido e a educação frequentemente se tornava um fator secundário em suas vidas enquanto lutavam por sobrevivência.

A narrativa de Verena como agente de mudança na educação também se relaciona com o contexto educacional de Brasil Novo, evidenciando que a organização social e a militância, como a atuação de sindicatos e movimentos de mulheres, foram cruciais para a formação da identidade educacional e política do município.

A relação entre militância e identificação de classe no magistério se configura como um elemento central na compreensão da trajetória docente de Verena, especialmente como professora negra. hooks (2017) deixa bem claro que é de extrema relevância que professoras negras tenham plena consciência política e traga sua militância para dentro da sala de aula. Dessa forma elas conseguirão impactar de maneira positiva, outras pessoas negras que estão em processo de formação identitária, seja social, cultural ou politicamente.

Neste sentido, é válido ressaltar o papel do sindicato como espaço de formação e luta. A entrada no movimento sindical tem representado um marco na formação política de docentes, particularmente para mulheres negras, que encontraram nos sindicatos um espaço de resistência e aprendizado. A sindicalização, não apenas fortalece a consciência de classe dos professores, mas também possibilita a compreensão mais ampla das desigualdades estruturais que permeiam a educação pública.

Verena enfatiza a influência de sua trajetória sindical na atuação profissional:

*Desde quando eu entrei na educação procurei o sindicato, porque eu, anteriormente, era sindicalista da zona rural. Eu sou filha de agricultor e agricultora e a minha origem é sindical, a minha origem é de movimento social. E assim, eu trouxe tudo isso para a minha sala de aula também, esse conhecimento que temos de fora da sala de aula, essa educação de saberes através da comunidade (Ramos 1, 2024. p. 2).*

Em Pimenta (2013) é discutida a ação política das mulheres no sindicalismo rural como uma jornada complexa e multifacetada. Ela argumenta que, apesar das desigualdades e do poder que tentam silenciar as mulheres, elas estão se afirmando como protagonistas nesse espaço.

Para Pimenta (2013), a expressão "mulher, trabalhadora rural e dirigente sindical" reflete não apenas a identidade dessas mulheres através do seu trabalho, mas também aponta para sua

trajetória de luta e suas conquistas no âmbito político. Portanto, o reconhecimento de seu papel como trabalhadoras rurais é uma parte crucial dessa luta, onde buscam superar as desigualdades de gênero e conquistar visibilidade e poder dentro do movimento sindical. Deste modo, é assertivo pensar que as mulheres estão se organizando coletivamente para afirmar suas identidades e reivindicar seus direitos, mostrando que são agentes ativos na defesa da justiça social, igualdade e autonomia. Essa tensão entre seu papel de liderança e as forças que tentam oprimi-las ilustra a complexidade e a importância de suas lutas no contexto social e político mais amplo.

Essa intersecção entre questões de gênero, luta sindical e formação profissional tornou-se um eixo central para que a Verena compreendesse sua docência como espaço de resistência e transformação e buscasse formação continuada em Altamira. Considerando que ela passou dois anos no Travessão da 20 como professora leiga e que sua chegada foi em 85, Verena vem para Altamira nos anos de 1987. Segundo Souza (2019), nesse período teve a implementação do 1º Projeto Norte Interiorização no Campus de Altamira e Santarém, formando inicialmente professores em Pedagogia, Letras, Matemática, História e Geografia. Mas, que a expansão da escola básica fora marcada pela presença do professor apenas com o Magistério.

A trajetória de Verena afirma esse marco, com a sua chegada em Altamira, quando iniciou seus estudos primeiramente no Magistério, no Instituto Maria de Matias. Ela diz:

*Aí eu vim pra cá pra Altamira. Pra fazer o magistério. Eu fiz. Aqui eu vendia, pra me sustentar, ajudar a sustentar né, perfume... Morei só. Vendia perfume, vendia roupa. Vendia tudo pra pagar. Porque lá era pago, tinha uma taxa né, o Matias. Era um colégio católico, mas era pago. (Ramos 2, 2024, p. 7)*

Depois de sua formação no Magistério, Verena continuou atuando na área rural, mesmo morando na cidade de Altamira, sempre com sua participação ativa em movimentos sociais sindicais e de mulheres. Virou mãe solo e levava seu filho consigo para as escolas insalubres da zona rural. Neste período ela começava a entender que as questões raciais também pesavam em sua trajetória docente, bem como de gênero e classe. Decidiu tentar o curso superior para se qualificar, como afirma:

*Eu tentei o vestibulim na faculdade. Nessa época, né. De pedagogia. Aí nesse dia... Eu perdi a prova. Eu... Vinha de bicicleta, né. Cai na lama e voltei em casa pra... Pra trocar. Eu devia ter ido com a lama mesmo. Aí cheguei lá, o portão tava fechado. Nessa época, eu tava na zona rural ainda. (Ramos 2, 2024, p. 10).*

Ela permaneceu por anos atuando na área rural, em regime de contrato com a prefeitura da cidade de Altamira, em escolas sem o mínimo de infraestrutura para o funcionamento e

insalubres para a permanência de professores e alunos. Sem desistir de sua luta sindical em favor da educação rural, contribuiu com todas as comunidades pelas quais ela passou, inclusive alfabetizando os pais dos alunos durante a noite, sob a luz de lamparinas, pois além de ser um modo de ajudar era uma estratégia de sobrevivência para não ficar muito tempo sozinha a noite na “escola” em que estava trabalhando (Ramos, 2024b).

O concurso que efetivou Verena na educação básica de Altamira ocorreu em 1998, durante a gestão do prefeito Claudomiro Gomes (01/01/1997 a 31/12/2000) que, segundo Umbuzeiro e Umbuzeiro (2012):

Como a quase totalidade dos funcionários municipais eram nomeados irregularmente, Claudomiro Gomes optou por um concurso público universal, para recompor o quadro administrativo municipal, demitindo todos os funcionários do município. Com uma lei criada para resolver este caso, readmitiu quase todos (Umbuzeiro e Umbuzeiro, 2012, p. 239)

Como afirma a própria entrevistada, prestou concurso para o ensino de 1ª a 4ª série, que na época admitia professores com a formação de magistério: *“Minha área foi no ensino fundamental. O ensino fundamental menor, né? O meu concurso é de ensino fundamental menor. Primeira à quarta série. Amava a quarta série”*.

De acordo com Silva (2005), o trabalho das mulheres, especialmente das mulheres pobres e negras, muitas vezes se concentra em setores informais e precários. No caso de Verena, atuação docente em áreas carentes. Essa precarização está ligada à estruturação das relações sociais de gênero e raça, que historicamente marginaliza essas mulheres no mercado de trabalho, como sugere a autora:

As condições injustas às quais estão submetidas as mulheres, a população negra e a classe trabalhadora como um todo, não ocorrem por acaso. Elas estão inseridas em um processo histórico que as configura. As desigualdades estruturais que se desenvolvem a partir das relações de gênero, relações raciais e relações de trabalho são produzidas pelo processo econômico, político e cultural de organização do modo de vida social no qual estamos vivendo em detrimento de um lado e em favorecimento de outro em cada uma dessas contradições (Silva, 2005, p. 47).

Ou seja, a falta de apoio institucional e a ausência de infraestrutura refletem uma desvalorização histórica do trabalho feminino e uma subalternização dessas educadoras e o que elas representam, assim como Verena na região da Transamazônica e Xingu. De acordo com a análise proposta por Sousa (2019) e Souza et al. (2020) sobre a educação na região da Transamazônica e do Xingu durante a década de 1970, é revelada uma realidade complexa e desafiadora para os professores e as comunidades que habitavam essa área. A falta de políticas públicas adequadas para a formação de professores e a implementação de uma educação de

qualidade reflete um descaso do Estado em relação à população local, que foi considerada apenas um meio para a ocupação e exploração do território.

#### 4.1.4 Repressão e Estratégias de Sobrevivência Profissional

A resistência no espaço escolar, frequentemente associada a movimentos sociais e sindicais, resultou em represálias como transferências forçadas, cerceamento de direitos e tentativas de silenciamento como destaca a trajetória de Verena.

Davis (2016) observa que a repressão a indivíduos politicamente ativos, sobretudo negros e mulheres, funcionava como uma estratégia para manter estruturas de poder intactas: "Se o povo negro simplesmente tivesse aceitado o status econômico e político de inferioridade, os assassinatos de multidões provavelmente teriam subsistido... Quem tivesse desafiado a hierarquia racial era marcado como um potencial vítima da repressão" (Davis, 2016, p. 137)

No contexto educacional, essa repressão assumiu formas distintas. Verena relata que sua insistência em reivindicar direitos levou à sua estigmatização dentro da rede de ensino:

*A minha relação com a SEMED sabemos que sempre, de vez em quando, temos e tínhamos bastante embate na questão de melhorias nas condições da própria escola em que eu trabalhava. Porque se faltava alguma uma coisa, eu fazia documento, "ela sempre estava dizendo: oh, isso aqui está errado, isso aqui está certo", sempre eu era a chata, achavam ela chata. E mesmo eu no lugar, no lugar de uma mulher negra, eu sempre gostei de estar batendo contra o sistema ali, que eu sabia que já vinha de muito tempo essa correlação desigual. Então, muitas vezes fui transferida. Transferida para um lugar que não desejava. Eu ia lá, colocava o meu dedinho (som de dedo batendo na mesa, enfatizando): não! Sou profissional, sou concursada, sou isso, sou aquilo" (Ramos 1, 2024, p. 2)*

Essa forma de perseguição não era apenas um ato administrativo, mas parte de um mecanismo disciplinador, no caso de Verena, a relação entre militância, educação e território foi determinante para o modelo de repressão imposto a ela, como Verena. A gestão educacional não apenas utilizava transferências como punição velada, mas também fomentava um ambiente de hostilidade, e com isso, minando o suporte entre os próprios docentes e fragilizando suas iniciativas de resistência.

Diante do cenário de repressão institucional enfrentado por professoras militantes, a resistência não se deu de forma isolada. O ambiente escolar, embora um espaço de disputa, também se tornou um local de construção de alianças e práticas de enfrentamento às tentativas de silenciamento. A atuação docente crítica muitas vezes esteve associada à formação de redes de solidariedade entre professores, estudantes e comunidades locais.

Em Collins e Bilge (2021) sobre interseccionalidade e educação, as autoras citam “Pedagogia do oprimido” como um texto fundamental para compreensão da interseccionalidade no Brasil, especialmente o contexto educacional, pois afirmam que Freire (1970) não baseia sua análise apenas em classe, mas abarca todos os oprimidos e/ou marginalizados sociais, levando-nos a compreender que os termos “opressão” e “oprimido” fazem conotação à desigualdades interseccionais. Assim elas afirmam:

Por essa escolha de palavras, ele vincula as necessidades das pessoas oprimidas aos apelos em favor da justiça social. A palavra “opressão” pode estar fora de moda, mas as condições sociais que ela descreve não (Collins e Bilge, 2021, p. 212-213)

Na entrevista, Verena destaca a importância de criar vínculos entre os docentes para fortalecer a resistência dentro da escola: *"sempre trabalhei assim, pensando no coletivo, se alguma coisa eu não conseguia resolver, eu tinha o apoio dos colegas que conversavam conosco"* (Ramos, 2024a, p. 2).

Essa prática reflete uma estratégia clássica de resistência, na qual mulheres negras militantes utilizam a coletividade para fortalecimento de suas causas. Em Collins (2019) o conceito de coletividade também está intimamente ligado à ideia de empoderamento, pois é através da união e da autodefinição que as mulheres negras podem reivindicar seus direitos e desafiar as narrativas históricas que as silenciaram. Neste sentido, a “coletividade está relacionada a uma relação dialética entre a opressão sofrida e o ativismo exercido” (Collins, 2019, p. 63).

Desse modo, as experiências compartilhadas entre mulheres negras são fundamentais para a construção de um corpo coletivo de saberes e conhecimentos. Essa coletividade permite que as mulheres se unam para compreender e resistir às opressões que enfrentam, como a discriminação racial, de gênero e de classe. Nesse caso, dentro do ambiente escolar, a coletividade possibilita a troca de vivências que aprofundam a compreensão sobre as estruturas de poder e opressão. Segundo Collins (2019), o fortalecimento da força coletiva não deve anular as diferenças individuais, mas, sim, valorizar as particularidades de cada uma como parte de um todo mais diversificado.

A construção de alianças no espaço escolar também se estende à comunidade local. Um aspecto essencial na resistência docente foi o esforço de integração entre escola e sociedade, promovendo uma gestão educacional mais democrática e participativa. Conforme destacado por pesquisa sobre a educação em Altamira, práticas participativas são fundamentais para romper com estruturas hierárquicas centralizadas e fortalecer o engajamento dos diferentes atores sociais.

## 4.2 GÊNERO E RAÇA: OS DESAFIOS DA MULHER NEGRA NA EDUCAÇÃO URBANA

Nesta subseção, a trajetória de Ana Verena é analisada como expressão concreta dos entrecruzamentos entre gênero, raça e classe no cotidiano escolar. A partir de suas experiências, evidencia-se como o racismo se manifesta em processos de deslegitimação profissional, vigilância constante e deslocamentos punitivos, exigindo que mulheres negras reafirmem continuamente sua autoridade e competência. Ao mesmo tempo, as práticas de resistência de Verena revelam formas potentes de subversão das estruturas excludentes da escola, demarcadas pela integração à coletividade, à militância sindical e aos saberes populares e nos espaços de organização feminina negra.

### 4.2.1 Racismo na educação e o lugar da professora negra

A experiência de Ana Verena, professora da educação básica em Altamira-PA, revela como o racismo institucional atravessa e organiza as relações de poder no interior da escola. As formas de deslegitimação da sua autoridade, de punição simbólica e de vigilância sobre sua atuação não são episódicas, mas estruturantes do modo como a escola pública lida com a presença da mulher negra em seus espaços de decisão e liderança.

Ao descrever sua atuação, Verena afirma:

*E sempre foi o meu foco, mas devido às condições, nós custamos a chegar até o ensino superior. A minha relação com a SEMED sabemos que sempre, de vez em quando, temos e tínhamos bastante embate na questão de melhorias nas condições da própria escola em que eu trabalhava. Porque se faltava alguma uma coisa, eu fazia documento, 'ela sempre estava dizendo: oh, isso aqui está errado, isso aqui está certo', sempre eu era a chata, achavam ela chata. E mesmo eu no lugar, no lugar de uma mulher negra, eu sempre gostei de estar batendo contra o sistema ali, que eu sabia que já vinha de muito tempo essa correlação desigual. Então, muitas vezes fui transferida. Transferida para um lugar que não desejava. Eu ia lá, colocava o meu dedinho (som de dedo batendo na mesa, enfatizando): não! Sou profissional, sou concursada, sou isso, sou aquilo. (Ramos, 2024a)*

Essa declaração concentra elementos da violência simbólica que recai sobre educadoras negras: o esforço para alcançar o ensino superior; a cobrança constante por melhorias nas condições de trabalho; o uso da denúncia institucional como ferramenta de enfrentamento; e, em resposta a isso, o estigma de ser percebida como "chata". Nesse contexto, o que seria compreendido como exercício de cidadania e zelo profissional, quando praticado por mulheres brancas ou homens, torna-se um fator de punição e isolamento quando parte de uma mulher



negra. A reação institucional não se dá em razão de eventual inadequação técnica, mas sim por aquilo que Verena representa: uma mulher negra, com consciência política, que reivindica voz.

Esse mecanismo de enquadramento não é pontual, pois ele é parte de uma racionalidade institucional que associa denúncia à insubordinação e engajamento à indisciplina. Essa lógica se ampara numa cultura escolar em que o corpo negro feminino é constantemente vigiado, testado, contestado. Para que a mulher negra possa ser ouvida, ela precisa reafirmar insistentemente suas credenciais: “sou concursada, sou isso, sou aquilo”, diz Verena. A reafirmação de sua legalidade no cargo é, ao mesmo tempo, uma denúncia de que sua autoridade nunca é dada como certa. Ao contrário, ela precisa ser continuamente provada, como se houvesse um déficit presumido associado à sua presença.

Além disso, o uso sistemático das transferências como forma de coerção, como ser removida da escola para “um lugar que não desejava” evidencia que o racismo institucional se disfarça de práticas administrativas. Tais medidas enfraquecem laços comunitários, isolam o sujeito do espaço onde construiu afetos e autoridade pedagógica, e produzem o efeito desejado: silenciar e dispersar a resistência. Nesse sentido, o que está em jogo não é apenas o conteúdo das reivindicações de Verena, mas o fato de ela ser quem é: uma mulher negra que se recusa a aceitar a condição de subalterna dentro da instituição escolar.

Esse tipo de resistência, quando parte de uma professora negra, assume uma força política distinta porque desestabiliza os lugares naturalizados de autoridade e obediência no interior da escola. Isso porque “na escola, a produção de categorizações sexistas ou racistas intervém de modo complexo nas relações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças por meio de comportamentos cotidianos na instituição ou nos conflitos entre indivíduos” (Zaidman apud Moraes, 2021). Ao afirmar que “gostava de bater contra o sistema”, Verena está nomeando com clareza o caráter estrutural das opressões que enfrenta. Ela não denuncia uma gestão específica, mas um padrão histórico de exclusão que transforma o gesto de crítica em ameaça.

Sua fala também resgata o acúmulo de desigualdades históricas que a antecedem. A expressão “custamos a chegar ao ensino superior” remete a um processo de exclusão que marcou a população negra, em especial as mulheres, desde a dificuldade de acesso à formação até a desvalorização de sua atuação como legítima no espaço escolar. Nesse contexto, Verena cursou Licenciatura em Geografia entre 2009 e 2014, em uma graduação recém-criada na região por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tratava-se da primeira turma do curso, composta também por diversos professores do magistério que buscavam a formação superior.

Essa condição de desigualdade estrutural permite a Crenshaw (2002, p. 177) afirmar que a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento”. Collins e Bilge (2021), no que se refere a interseccionalidade e o ensino superior, mencionam: A erosão constante da vigilância sobre a ação afirmativa, com a atenção que dispensa às formas estruturais de discriminação e a suas soluções, apagou efetivamente as discussões sobre as opressões interseccionais e os fenômenos estruturais semelhantes. A ausência de uma linguagem para discutir as injustiças sociais, como a análise da opressão de Paulo Freire, favorece o mutismo sobre a discriminação estrutural. Quando se trata de transformação estrutural, o termo “diversidade” pode ser suficiente (Collins e Bilge, 2021, p. 233-234).

Ou seja, a diminuição do compromisso institucional com a ação afirmativa apaga, de forma significativa, os debates sobre as desigualdades interseccionais, que articulam raça, classe, gênero, sexualidade e outras categorias sociais. Nesse processo, as universidades acabam operando em um regime de mutismo, uma espécie de silêncio institucional, diante das estruturas de dominação, justamente por não disporem de uma linguagem crítica para nomear e enfrentar tais injustiças. Desse modo, discursos genéricos sobre “diversidade” afetam diretamente as mulheres negras no tocante ao acesso e permanência nessas instituições, pois ao serem atravessadas por múltiplas discriminações, são historicamente excluídas dos espaços formais de educação e frequentemente vêm de contextos de vulnerabilidade socioeconômica, enfrentando tanto o racismo quanto o machismo no ambiente acadêmico. Assim, quando o ensino superior adota a “diversidade” como um valor meramente simbólico, sem promover mudanças estruturais, ele naturaliza essa exclusão.

Ao transformar essas experiências em posicionamento político, Verena rompe com o papel passivo à qual esperam que ela se coloque e sua insistência em entrar para o ensino superior reconhece e legitima sua resistência diária.

Por meio de documentos, falas públicas e atuação sindical, Verena reconstrói a escola como espaço de disputa, não apenas por condições materiais, mas por dignidade, reconhecimento e permanência.

Ela amplia sua reflexão ao conectar sua atuação docente à militância sindical e à memória coletiva de sua origem rural:

*Até porque eu faço parte do sindicato. Desde quando eu entrei na educação procurei o sindicato, porque eu, anteriormente, era sindicalista da zona rural. Eu sou filha de agricultor e agricultora e a minha origem é sindical, a minha origem é de movimento social. E assim, eu trouxe tudo isso para a minha sala de aula também, esse*

*conhecimento que temos de fora da sala de aula, essa educação de saberes através da comunidade. (Ramos, 2024a)*

A partir desse relato, é possível perceber como as relações de poder na escola se entrelaçam com estruturas históricas de exclusão. Como aponta Silva (2019, p. 96) “a escola [...] não é apenas reprodutora dos valores e ideologias hegemônicos. [...] é o espaço onde o oprimido pode adquirir instrumentos que lhe servirão para reapropriar-se da cultura e da reflexão crítica”. Ao identificar o “sistema” contra o qual sempre “bateu”, Verena aponta para a permanência de um modelo educacional excludente, no qual os saberes oriundos de trajetórias não hegemônicas, como os saberes da militância rural e comunitária, são desconsiderados ou marginalizados.

O deslocamento compulsório de lotação, utilizado como punição velada à sua postura crítica, remete àquilo que Collins e Bilge (2021) problematiza como o domínio estrutural do poder, que problematiza as relações de poder e “recentra a educação como um campo de poder” (Collins e Bilge, 2021, p. 240). Essa lógica institucional reduz suas práticas pedagógicas à dissidência e as afasta de posições de valorização simbólica.

A trajetória de Verena, portanto, não pode ser lida como exceção, mas como expressão de um padrão estrutural. Sua resistência cotidiana, ancorada na coletividade, na história de vida e na militância, desloca os limites do que é permitido e esperado de uma professora negra. O que está em jogo, como aponta a própria entrevistada, não é apenas o direito de ensinar, mas o direito de existir na escola com voz, presença e autoridade.

#### **4.2.2. Enfrentando o sexismo e o racismo no ambiente escolar**

Até aqui percebemos que as formas de discriminação enfrentadas por mulheres negras são múltiplas, complexas e estruturais. No que refere à escola, dentro de um campo de poder que é a educação, elas não se manifestam apenas em episódios isolados de preconceito, mas no cotidiano das relações institucionais, nos silenciamentos sutis, nas dúvidas sobre a autoridade docente e na negação de legitimidade para ocupar posições de liderança. No caso de Ana Verena, tais experiências atravessam sua prática como professora e militante, revelando como a raça e o gênero se entrelaçam para produzir desigualdades específicas que exigem resistência cotidiana.

Ela relata um episódio marcante em que sua atuação em defesa de uma colega, também professora negra, gerou tensão com a gestão da escola:

*Ele disse que ia levar pra SEMED. Colocar ela a disposição da SEMED. Eu cheguei junto, fiquei calada. E o meu colega já tinha falado “mas por que a senhor vai botar ela a disposição?” Eu disse assim: olha, nós vamos ver! A professora é muito fundamental aqui na escola. E ela era a professora mais antiga no local. A professora é do local. E se o senhor a colocar à disposição, pois eu coloco o meu nome à disposição! E outro colega também falou “eu coloco o meu nome à disposição também”. E ele ia ficar sem os professores dele. Ele começou a dizer que não precisava disso, que “vocês estão criando uma situação”. Eu falei “não, uma situação não! É porque o senhor tem que avaliar o que o senhor está falando, o que está fazendo. E não é de agora que a gente está observando. O senhor tem que ter mais diálogo conosco, com os profissionais. As coisas que o senhor falou não são assim não! É ela quem sabe se pode ou não. Isso que o senhor está fazendo é assédio moral (som do dedo batendo forte na mesa, enfatizando a fala)!” Nessa época estava recente aquela discussão do “assédio moral”. E o assédio moral estava na ponta da minha língua! Ele disse - não, desculpa professora! Eu não estou com assédio moral com a senhora.*

Nesse trecho, Verena explicita o uso político da “disponibilização” de professores como forma de silenciar vozes dissidentes. A colega, uma mulher negra contratada, havia se posicionado em defesa de seu direito à organização do tempo de aula e, como resposta, enfrentou ameaça de remoção. A atitude de Verena, ao intervir diretamente, evidencia sua consciência racial e de classe, bem como seu compromisso coletivo — atitudes que, muitas vezes, são interpretadas pelas chefias como afronta ou desrespeito.

O episódio revela não apenas a prática do assédio institucional, mas também a seletividade dessa violência: a professora em questão havia elaborado bonecas Abayomi para um projeto pedagógico, que foram excluídas de uma exposição escolar. Verena interpreta o ato como expressão do racismo institucional, pois as bonequinhas não ficaram e só retornaram depois do questionamento. A invisibilização de símbolos da cultura negra, especialmente quando promovidos por docentes negras, demonstra como a escola resiste a referências que desestabilizam seu currículo eurocêntrico e seu padrão normativo de beleza, saber e autoridade.

Verena narra outro momento de rejeição, desta vez relacionada à percepção de uma criança e sua família:

*Na educação infantil tinha uma criança que chorava. Eu, como meu jeito de ser, de cativar. [Entrevistadora: Ela chorava por quê?] Porque não queria estudar comigo. Estudar com a outra professora. Aí eu era atrevida, né? Aí eu ia lá. Oh, por que você está chorando? Olha, a gente vai fazer isso na sala de aula. Vai brincar. Vai pular. Nós vamos para o parquinho. Lá tem parquinho, né? Nós vamos para o parquinho, né? Trazer um brinquedo. Mas eu sabia que era, porque o pai ia lá, na direção, pedia para trocar. Então o racismo era dos pais. Isso ia para a criança. E a direção não queria me dizer. (Ramos, 2024b)*

Essa experiência revela um mecanismo perverso e ainda recorrente na educação básica: o preconceito racial dos pais, internalizado pelas crianças, resulta na recusa da autoridade da

professora negra. O desconforto, longe de ser isolado, é sustentado por uma gestão que opta pelo silêncio ao invés do enfrentamento. Como Verena destaca:

*Aí já era a militante falando com a diretora. Tem um papel muito importante aí, porque você não pode trocar ela. Tem que trabalhar com os pais dela para ela aceitar. No final, a menina, no final do ano já me abraçava, entendeu? Era um grude. (Ramos, 2024b).*

O posicionamento de Verena evidencia uma compreensão pedagógica e política refinada: ela reconhece que a escola, enquanto espaço formador, não pode se omitir diante do racismo reproduzido pelas famílias. Seu apelo à diretora para mediar a situação, ao invés de ceder à pressão racista, indica que a luta antirracista também é uma disputa por princípios éticos e educativos dentro da gestão escolar.

Tais situações são expressão de uma opressão em que a professora negra é racializada e generificada de modo a ser considerada inadequada, suspeita, "em excesso", seja pelo tom de voz, pela aparência, pela forma de agir. Desse modo, as mulheres negras, quando afirmam sua autoridade, são rapidamente enquadradas como agressivas ou desrespeitosas. Elas devem provar incessantemente que são capazes, mesmo após décadas de experiência, como afirma Santos (2006, p. 161) “soma-se o preconceito de que o negro tem uma capacidade mental muito baixa e, portanto, é natural ficar sob suspeita a legitimação de sua posição de ascensão, tendo este que provar e comprovar que merece estar neste 'lugar', que não é concebido como seu”.

Verena, com mais de 25 anos de magistério, relata que sua docência não se limitava ao conteúdo, mas buscava formar sujeitos críticos:

*Mas aí a diferença é que eu não ia para a sala de aula simplesmente para dar aula, né? Eu ia para ajudar a formar cidadão. E eu tinha certeza que não era só eu. Eu tinha que ter contato com o apoio e a compreensão de outras pessoas também. (Ramos 2, 2024)*

Essa concepção educativa coletiva, enraizada na militância social, transforma a sala de aula em espaço de partilha, escuta e construção coletiva do conhecimento. Segundo Collins (2019), mesmo que a dominação seja inevitável, esses espaços sociais relativamente seguros, são indispensáveis para a valorização da autodefinição de mulheres negras:

Essa esfera de discurso relativamente seguro, embora restrita, é uma condição necessária para a resistência das mulheres negras. [...] Ao promover o empoderamento das mulheres negras por meio da autodefinição, esses espaços seguros ajudam a resistir à ideologia dominante (Collins, 2019, p. 185).

Verena reafirma isso ao dizer que “foi na militância dos movimentos sociais que a gente aprende essa partilha” (Ramos, 2024b). A militância de Verena, portanto, é também um método

de ensino. Ao trazer para a escola saberes da comunidade, experiências de luta e repertórios culturais afro-brasileiros, ela rompe com o modelo neutro e autoritário de docência. Esse gesto, no entanto, tem um custo: muitas vezes, é lido como desvio, ativismo excessivo ou ameaça à ordem. hooks (2017) já indicava que, para mulheres negras, no espaço da docência crítica deve haver constante vigilância, pois o simples ato de existir e ensinar com consciência racial e política se torna um gesto de resistência.

Não por acaso, Verena destaca a importância das redes de apoio dentro e fora da escola. Sua atuação sempre esteve amparada na coletividade: “*sempre trabalhei assim, pensando no coletivo, se alguma coisa eu não conseguia resolver, eu tinha o apoio dos colegas que conversavam conosco*” (Ramos, 2024a). A solidariedade entre professoras, especialmente entre as negras, é um elemento-chave na construção de estratégias de sobrevivência e enfrentamento ao racismo institucional. Para hooks a “solidariedade política entre as mulheres sempre enfraquece o sexismo e prepara o caminho para derrubar o patriarcado”, pois sem consciência de raça e classe não há sororidade. (hooks, 2018, p. 30) Não por acaso, uma das estratégias de dominação é, justamente, impor o isolamento como forma de punição.

A trajetória de Verena nos mostra que o enfrentamento ao sexismo e ao racismo escolar não ocorre de forma abstrata, mas no chão da escola, nos corredores, nas salas de aula, nas reuniões pedagógicas. A resistência não é retórica: ela se traduz em gestos cotidianos, como defender uma colega, manter uma boneca Abayomi na exposição, conversar com uma criança em crise, exigir da direção uma postura ética, reivindicar reconhecimento como professora negra. São esses gestos que constituem uma pedagogia da presença, que se contrapõe à lógica da exclusão e da invisibilidade.

Por fim, sua atuação nos movimentos sociais e sindicatos foi fundamental para que ela pudesse resistir dentro da escola. A experiência acumulada na militância deu a Verena não apenas repertório político, mas confiança, clareza ética e linguagem para nomear as violências sofridas. Isso se reflete na sua prática como educadora e na sua capacidade de formar outras gerações com consciência crítica e identidade fortalecida.

Sua trajetória confirma que a luta contra o racismo e o sexismo não é tarefa individual, mas coletiva, cotidiana e historicamente situada. E que a docência, quando aliada à militância, é capaz de transformar vidas e desafiar estruturas.

#### **4.2.3 Movimentos negros e femininos como espaços de apoio e formação**

Essa militância de professoras negras não se limita aos muros da escola. Ela se estende para os coletivos, movimentos sociais e organizações comunitárias onde essas mulheres tecem redes de fortalecimento identitário, apoio emocional, formação política e resistência pedagógica. No caso de Ana Verena Ramos, sua atuação em espaços como o coletivo *Maria Maria* e a *Fundação do Negro da Transamazônica e Xingu* (FNTX) foi determinante para o modo como construiu sua prática docente e sua identidade como mulher negra na Amazônia.

Questionada sobre sua participação em redes de apoio voltadas para mulheres negras, Verena respondeu:

*Sim, eu participo do Maria Maria, que é o Movimento das mulheres, o Coletivo de Mulheres Negras da Transamazônica e Xingu. E recentemente nós que criamos um grupo que não é do movimento negro. Recentemente aqui, nós criamos um grupo de várias religiões, não só católicas, eu sou católica, mas esse grupo é de mulheres de várias religiões. Trabalhamos com a questão da educação solidária. Da questão financeira... que nós vamos fazer e estamos fazendo projetos para aprender as coisas. Economia solidária. Trabalhamos tudo. Todas as questões de reivindicação do bairro. Mas principalmente, a economia solidária. Nós já começamos com sabão! (Ramos, 2024a)*

Essa fala revela múltiplas camadas de atuação coletiva: o apoio religioso ecumênico, o ativismo comunitário e o protagonismo das mulheres negras em práticas de economia solidária. As atividades promovidas pelo coletivo não são apenas formas de geração de renda, mas experiências formativas que articulam saberes populares, práticas de autonomia e engajamento político. Como argumenta hooks, a consciência feminista política revolucionária só aconteceu depois que as mulheres se organizaram em grupos, para juntas irem à luta pela sobrevivência, ela diz “Antes que as mulheres pudessem mudar o patriarcado, era necessário mudar a nós mesmas; precisávamos criar consciência” (hooks 2018, p. 23). No caso de Verena, os coletivos de mulheres negras funcionaram como espaços de produção de conhecimento, como educação solidária e financeira, onde a resistência se constrói com base na experiência vivida, na escuta mútua e na solidariedade.

Além do Maria Maria, Verena descreve sua trajetória no FNTX com notável orgulho e consciência política:

*Sim, o Maria Maria que é o específico de mulheres. E o FNTX. Esse foi o primeiro. Por que FNTX? Não é um movimento só, porque ele agrega todos os movimentos. Por exemplo, o movimento de mulheres negras pode ir para o FNTX. FNTX é Fundação do Negro da Transamazônica e Xingu. Esse nome eu que inventei. Falei pra Mônica, pois ela queria ‘movimento’. Eu falei, ‘não, Mônica. Vou te explicar!’ Fundação abrange todos os outros movimentos. Agora ‘movimento’ vai ficar fechado para projetos. Tanto que até as outras organizações hoje fazem projetos dentro do FNTX. O Xingu Vivo um dia desse estava sem poder fazer projeto. Foi a Fundação do Negro quem fez o projeto. Quer dizer, a fundação tem mais poder! Eu participei dessa trajetória desde o início do Movimento da Transamazônica e Xingu. Não era esse*

*nome 'Fundação'. Era Movimento. Eles mudaram para Fundação depois que eu sugeri, pois toda fundação tem o poder maior de agregar outros movimentos. Eu temei com a Mônica que tinha que ser 'Fundação' até que ela entendeu. E a gente registrou como Fundação do Negro da Transamazônica e Xingu. Eu tenho vontade de escrever um livro sobre essas histórias! (Ramos, 2024a)*

Verena não apenas participa dos coletivos, mas é autora de processos institucionais. Ela concebe estratégias organizativas e entende a importância do enquadramento jurídico e político das organizações sociais, o que revela sua formação política complexa e engajada. A sugestão de transformar o movimento em fundação mostra que ela compreende o impacto institucional das formas organizativas — e atua sobre elas.

No âmbito da pedagogia, essas experiências coletivas não são separadas de sua atuação em sala de aula. Verena constantemente articula o que vive nos movimentos com o que ensina na escola, construindo uma práxis que, como afirma Oliveira (2006, p. 106) “o exercício da verdadeira profissão docente exige a participação nas lutas coletivas e formação permanente em que a teoria e a prática são contempladas em uma relação de unidade”. Essa educação é, ao mesmo tempo, libertadora, crítica e afetiva — e é nas alianças com outras mulheres negras que ela encontra forças para continuar resistindo.

Em concordância, Collins e Bilge (2021) sobre a relação entre a análise interseccional como práxis crítica e a pedagogia, afirmam, baseadas em Freire (1970) que a pedagogia remete, principalmente, a uma concepção filosófica da educação fundamentada na ação concreta, ou seja, entende a educação como uma prática transformadora.

A construção da fundação como espaço articulador entre diversos movimentos sociais demonstra o papel de liderança exercido por Verena nesses circuitos. Como ela aponta, o nome Fundação do Negro da Transamazônica e Xingu não foi apenas uma escolha técnica, mas uma afirmação de potência organizativa: ao propor a fundação, Verena fortaleceu institucionalmente o movimento negro da região, ampliando sua capacidade de firmar projetos, formar redes e disputar políticas públicas.

Verena reforça ainda o quanto essa trajetória não é recente, e está enraizada em um histórico de participação nos movimentos de mulheres desde os tempos de Brasil Novo:

*E nós fazíamos parte da AOMTBAM (Associação de Mulheres Trabalhadoras do Baixo Amazonas). Não sei se você já ouviu falar, é de Santarém. Então, o movimento maior, nosso aqui maior, é Campo Cidade, né? E em Santarém é a AOMTBAM. Movimento de Mulheres do Baixo Amazonas. Os primeiros coordenadores desse movimento foram Eunice Sena, Graça Gama. Você ouviu falar delas, né? Ai tinha a Eunice também. Ai a Eunice morreu. Ela faleceu. Irmã do padre Ducena lá. Ele que é famoso, esse padre lá. [Entrevistadora: Então, nasceu no meio da Igreja Católica?] Uhum! É, o movimento nasceu no meio da Igreja Católica, o Movimento de Negro, quase todos os movimentos. Então, era naquele “boom dos movimentos” que estava iniciando, estava tendo aquela necessidade de existir determinado movimento. O*



*Movimento de Mulheres era um. Foi numa assembleia da Igreja Católica. Foi criado o Movimento de Mulheres. (Ramos, 2024b).*

Esse relato revela a importância da intersecção entre religiosidade, solidariedade comunitária e ação política na formação de mulheres negras na Amazônia. Sobre a experiência americana Collins (2019, p. 185) afirmava que “as igrejas e as organizações comunitárias afro-americanas são locais importantes, nos quais há possibilidades de expressar um discurso seguro”, ou seja, as mulheres negras sempre tiveram o apoio de uma igreja negra, instituição com raízes profundas no passado africano, dotada de uma filosofia que aceita e estimula a expressividade e a ética do cuidar. Ao longo dessa trajetória, Verena desenvolveu não apenas habilidades organizacionais, mas também vínculos afetivos, redes de proteção e práticas de autonomia que seriam fundamentais para sua atuação como professora militante.

A presença dessas experiências na sua prática pedagógica é evidente. Ao comentar sua postura em sala de aula, Verena afirma:

*Mas aí a diferença é que eu não ia para a sala de aula simplesmente para dar aula, né? Eu ia para ajudar a formar cidadão. E eu tinha certeza que não era só eu. Eu tinha que ter contato com o apoio e a compreensão de outras pessoas também. (Ramos, 2024b).*

A fala inicial de Verena rompe com a ideia tradicional da docência como função técnica e neutra. Ao afirmar que seu objetivo era “formar cidadão”, ela desloca o foco da transmissão de conteúdo para a formação política, social e ética dos sujeitos. Essa perspectiva é característica de uma educação comprometida com a liberdade e com a transformação social. Em um cenário onde a escola frequentemente atua para manter a ordem e silenciar identidades dissidentes, Verena mobiliza suas experiências e convicções para fazer da sala de aula um espaço de consciência crítica.

Esse projeto pedagógico, no entanto, não é solitário nem improvisado: ele é moldado na convivência com outras mulheres negras e militantes da região. Sua afirmação de que precisava contar com “apoio e compreensão de outras pessoas” revela que a prática docente crítica exige coletividade, alianças e escuta. Não se trata apenas de resistência individual, mas de um saber partilhado, aprendido na militância e sustentado por redes de solidariedade. É, portanto, no encontro com o outro que as educadoras constroem sua subjetividade, reelaboram o sofrimento e transformam a dor em ação pedagógica.

Ao ser questionada se a militância a ajudou a desenvolver esse entendimento, Verena responde:

*Porque foi na militância dos movimentos sociais que a gente aprende essa partilha, né? As alegrias, os momentos importantes de aprendizagem para colocar dentro da sala, para estar na sua dinâmica de trabalho. E quando você notava que quando a gente guarda para a gente, a gente não progride, não se retém ali, né? Você não progride muito (Ramos, 2024b)*

Esses trechos revelam com clareza a concepção de docência que se constrói a partir da coletividade. A sala de aula, para Verena, não é uma instância isolada, mas um espaço alimentado pelas práticas e vivências compartilhadas nos movimentos sociais. A experiência na militância se converte em referência pedagógica, em método e conteúdo. A ideia de partilhar, formar cidadãos e abrir-se à escuta e ao apoio mútuo define o modo como ela concebe e realiza sua prática docente.

#### 4.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Essa subseção discute a trajetória docente sob a ótica da interseccionalidade, destacando a autoafirmação da professora negra, o reconhecimento social e a luta contra opressões estruturais. Aqui, Verena representa a resistência coletiva das mulheres negras ao transformar sua prática em instrumento de emancipação educacional.

##### 4.3.1 O reconhecimento da identidade negra e sua contribuição para a educação

Almeida (1998) descreve a evolução do papel da mulher na educação ao longo dos anos como um processo marcado por desafios e conquistas. Ela destaca que, historicamente, as mulheres foram mantidas invisíveis na história da Educação, apesar de serem as principais agentes da educação escolarizada. A autora ressalta, ainda, que as determinações biológicas e as diferenças naturais foram usadas como justificativa para a exclusão e opressão das mulheres, permitindo o exercício do poder do sexo masculino sobre o feminino. O gradual ingresso de pessoas negras na academia brasileira e as políticas públicas que incrementaram o debate sobre educação e relações raciais impulsionaram a mudança e resultaram em mais pesquisas sobre a população negra na educação.

Neste contexto da história da educação brasileira, marcada por processos contínuos de silenciamento, exclusão e branqueamento, a presença da mulher negra no magistério é, por si só, um deslocamento político. Trata-se não apenas da presença física, mas da afirmação de sua identidade racial como potência pedagógica, gesto que historicamente foi sufocado pelas

estruturas institucionais. Como mostram os estudos de Oliveira (2006) e Fonseca e Barros (2016), o sistema educacional, desde o período colonial até o pós-abolição, foi arquitetado para manter os sujeitos negros em condição de subalternidade e suas histórias de vida, práticas e conhecimentos, fora da escola.

A epistemologia feminista negra, ao dialogar com a história da educação desde fora do campo disciplinar, desafia suas bases teóricas, metodológicas e políticas. Não se trata apenas de incluir novos sujeitos no corpus historiográfico, mas de reformular as próprias perguntas que a História da Educação deve fazer: quem tem sido autorizado a produzir conhecimento sobre a escola? Quais vozes foram silenciadas e por quê? Que narrativas têm sustentado a ideia de neutralidade e universalidade na história educacional?

Ao centrar as experiências de mulheres negras, como a da professora Ana Verena Ramos, o campo da História da Educação é convocado a rever seus paradigmas e a reconhecer que há múltiplas histórias possíveis, a depender de onde se fala e para quem se escreve. A epistemologia feminista negra, nesse sentido, não oferece apenas uma crítica, mas uma proposta ativa de reconstrução do campo, comprometida com a justiça social, o reconhecimento da diferença e a valorização dos saberes historicamente subalternizados.

O protagonismo docente, a militância política e a prática pedagógica interseccional tornam-se, assim, elementos centrais para uma nova leitura da história da educação brasileira. Essa leitura é marcada não pela universalidade abstrata, mas pela escuta radical, pela pluralidade epistêmica e pela luta cotidiana por reconhecimento e dignidade.

É nesse cenário que a trajetória de Verena se inscreve como afirmação e ruptura. Sua atuação docente não se limita ao exercício técnico da profissão: ela se funda na afirmação da identidade negra, na consciência de classe, na militância política e na origem rural. Ao refletir sobre sua entrada no magistério e os caminhos que a constituíram como educadora, Verena afirma:

*Desde quando eu entrei na educação procurei o sindicato, porque eu, anteriormente, era sindicalista da zona rural. Eu sou filha de agricultor e agricultora e a minha origem é sindical, a minha origem é de movimento social. E assim, eu trouxe tudo isso para a minha sala de aula também, esse conhecimento que temos de fora da sala de aula, essa educação de saberes através da comunidade. (Ramos, 2024a)*

A fala sintetiza a articulação entre identidade, trajetória e pedagogia. Ao afirmar sua origem, ela rompe com a ideia de que o espaço escolar deve ser neutro ou desvinculado da experiência do sujeito docente. O saber comunitário, aprendido na luta sindical e na vida rural,

é mobilizado como base da construção de um ensino comprometido com a formação cidadã e com a denúncia das desigualdades.

Esse gesto pedagógico é radicalmente político: ao trazer sua identidade negra e de mulher do campo para o centro da prática docente, Verena desmonta a lógica que tradicionalmente isolou o saber escolar da vida das populações negras e periféricas. Ela reintegra o território, a história e a ancestralidade como dimensões formadoras da educação, reposicionando o papel da professora negra como sujeito que ensina a partir da própria existência.

Sua prática ultrapassa os limites da sala de aula tradicional. Verena mobiliza o espaço escolar como extensão das lutas populares, envolvendo seus alunos nas ações dos movimentos sociais do território. Ela narra:

*É tão verdade, que as minhas turmas de quarta série, sempre trabalhei com a terceira e quarta, quando havia consentimento da direção e dos pais, eu sempre levava para a caminhada, para a ciranda da caminhada na rua. [...] Porque eu sempre falava na sala de aula que o presidente que deu a canetada, e ele foi lá e falou, na ciranda de rua. (Ramos, 2024a)*

Essa prática pedagógica participativa e politizada é um exemplo claro do que hooks (2017) define como educação como prática da liberdade: ensinar como um ato de mobilização crítica, onde o conhecimento é construído na ação e no engajamento coletivo. Ao levar seus estudantes para as ruas, Verena rompe com a escola enclausurada e transforma o espaço público em território pedagógico. Essa dimensão de articulação entre saber escolar e luta política é inseparável da sua identidade como mulher negra, educadora e militante.

Isso se deve a um contexto de luta coletiva em que, ao nível nacional, já demonstrava uma maior abertura, como Afirma Silva (2016, p. 6)

Finalmente, as questões relativas à população negra foram incorporadas à educação brasileira. Isso se deu a partir de um longo processo de reivindicação construído pelos movimentos sociais criados pela população negra durante todo o século XX. A partir dos anos de 1980, estas reivindicações começaram a encontrar ressonância em diferentes segmentos da sociedade, possibilitando a construção de dispositivos pedagógicos e legais que estabeleceram diretrizes para o tratamento das questões étnico-raciais na educação. Portanto, podemos atribuir tal transformação à persistência e capacidade do movimento negro de vencer as resistências apresentadas por setores que desconsideravam o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira.

A presença negra na escola, nesse sentido, não é decorativa, mas transgressora. Ela resgata silêncios históricos e os converte em fala, memória e consciência. No caso das mulheres negras, como mostra Davis (2016), essa interdição foi ainda mais profunda, sustentada por uma

lógica de desumanização herdada da escravidão. O gesto de Verena, ao se reconhecer publicamente como mulher negra e fazer dessa identidade um princípio pedagógico, é parte de uma reescrita da história educacional brasileira a partir das margens, como diz Ramos (2024, a) quando se trata da educação étnica tudo deve ser pensado “de baixo para cima”.

Esse reconhecimento não é apenas pessoal: ele atua na construção subjetiva de seus estudantes. Ao verem uma professora negra afirmando sua história, seus saberes e sua luta, os alunos, especialmente os negros e periféricos, passam a reconhecer-se também como sujeitos legítimos do saber. A presença de docentes negros e negras na escola tem papel significativo na valorização das identidades historicamente subalternizadas e da afirmação de uma cultura antes afastada da vida social escolar, pois, como afirma Gomes (2003);

Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática (Gomes, 2003, p. 77)

A docência de Verena é uma recusa ativa ao apagamento. Sua pedagogia é forjada nos territórios populares da Transamazônica, nos coletivos de mulheres negras, nas redes sindicais e na escuta da comunidade. Ela encarna uma práxis que é, ao mesmo tempo, política, afetiva e insurgente. O reconhecimento da identidade negra, portanto, é, na trajetória de Verena, mais do que um enunciado: é fundamento de uma prática educativa enraizada na luta coletiva. Sua presença transforma o ambiente escolar não apenas pela denúncia das exclusões, mas pela proposição de uma outra educação, forjada na experiência, na memória, na resistência e na esperança.

#### **4.3.2 A resistência às formas de opressão na formação docente**

A formação docente de mulheres negras, quando observada desde a experiência concreta vivida no cotidiano escolar, revela que o espaço de ensino-aprendizagem também é lugar de enfrentamento e exclusão. Para Ana Verena a construção de sua identidade profissional foi atravessada por episódios recorrentes de desconfiança institucional, retaliações veladas e preconceitos racializados que, longe de estarem desvinculados da formação, foram decisivos para o modo como construiu sua prática pedagógica.

Ao longo de sua trajetória, Verena enfrentou a expectativa institucional de que a professora ideal fosse submissa, silenciosa e desvinculada de qualquer projeto político coletivo.

Sua resistência a esse modelo emerge, sobretudo, da recusa em se calar diante das injustiças, mesmo quando isso implicava colocar em risco sua permanência na escola. Em um dos momentos mais significativos da entrevista, ela relata:

*Eu fiquei nessa turma, a outra professora não veio mais para a turma e eu continuei com a quarta série. E foi assim, eu senti que foi preconceito. Eles não me conheciam! Foi um preconceito muito grande. Por eu ser negra e por eu ter sido da zona rural. Por achar que o professor da zona rural é um qualquer, que não tem conhecimento! Na época, eles achavam que o professor da zona rural, não tinha esse saber. Não era capaz de dar uma aula, de dar aula na cidade. Esse era o pensamento. Eles tinham sempre preconceito pelo professor da zona rural. (Ramos, 2024a)*

A formação dela, portanto, não se limitou aos moldes formais dos cursos de magistério. Ela foi tensionada e forjada nos próprios conflitos vividos no ambiente escolar, em que a discriminação racial e territorial impunha constantemente o desafio de se afirmar como profissional competente. No caso de Verena, esse enfrentamento não foi uma opção estratégica, mas condição de permanência e afirmação no magistério. A respeito dessas formas de discriminação, como Sugere Müller (2006):

Mantendo-se a hierarquização racial através da ‘marca’ e não da origem foi possível limitar, sem que tenha sido oficializada em nenhuma legislação de ensino brasileira, o acesso de professoras escuras ao magistério público primário. E bem à brasileira: de fato e não de direito, foi negado à professora não-branca o direito a apresentar-se também como padrão de virtudes (Müller, 2006, p. 236)

A desconfiança que pairava sobre seu trabalho não se explicava por qualquer falha pedagógica, mas pela junção de marcadores que atravessavam seu corpo: ser negra, vinda da zona rural, e militante. A combinação desses elementos, longe de constituir fragilidade, foi o alicerce sobre o qual construiu práticas pedagógicas potentes, muitas vezes em confronto direto com as narrativas dominantes dentro da escola. Em outro relato, Verena descreve o processo pelo qual reverteu uma imagem institucional negativa construída a seu respeito:

*Aí a Tereza chegou e até era minha amiga hoje. É, tu veio da zona rural, mas tu veio com tudo, né? Eu falei, por quê? Da zona rural tem professores e professores lá também. Igual aqui. Do jeitinho daqui. É a educação do ensino público. Tem que ser um ensino público de qualidade. Não é isso que... fala, aí ela foi com a diretora. Estão enganados com a Verena. E falou com ela. Mostrou com ela. Estão enganados com a Verena. [...] Aí ela disse... Olha, Verena... Eu me enganei com você. Do jeito que... que te pintaram não é do jeito que te pintaram. Parabéns, você. Você reverteu uma história. (Ramos, 2024b)*

Essa reversão da narrativa imposta revela um elemento central da formação docente negra: a necessidade constante de provar aquilo que já deveria ser reconhecido, que é a capacidade de ensinar. Como afirma Santos (2006, p. 170):

E, hoje, como profissionais, reconhecem que precisam manter o padrão como melhores, competentes e capazes, porque senão serão excluídos do grupo de professores, e afirmam, cada um a seu modo, que são o tempo todo colocados em “xeque” e que, por isso, precisam estar no mesmo nível, e muitas vezes, até à frente dos seus colegas de profissão (Santos, 2006, p. 170)

A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de ensino, mas um campo de disputa simbólica, em que a mulher negra é obrigada a superar barreiras que seus colegas brancos jamais enfrentam.

No entanto, o que Verena revela em sua fala é mais do que superação individual: trata-se de um ato político de ressignificação da própria presença na escola. Como mostra Gomes (2003), a construção da identidade docente negra se dá a partir da elaboração crítica dos lugares de exclusão e da transformação desses espaços em territórios de resistência. Ao dizer que “reverteu uma história”, Verena não apenas denuncia a imagem distorcida que lhe foi imposta, mas também afirmar sua ação como uma prática que reconfigura o espaço escolar.

Essa resistência também se manifesta na forma como ela concebe a formação continuada. Ao contrário da ideia de uma formação burocrática e instrumentalizada, ela compreende o processo formativo como compromisso ético com os sujeitos da educação e como resposta à violência estrutural que marca o cotidiano da escola. Verena relata:

*Eu precisava estar na formação, porque as coisas vão mudando, a educação vai mudando. E como proceder? Como dar continuidade para dar o melhor para o ensino e aprendizado? Essa é a minha preocupação todo o tempo. (Ramos, 2024a)*

Sua preocupação com a formação não está dissociada da crítica à forma como o sistema educacional lida com as transformações da sociedade. Em um contexto de constantes precarizações e políticas que desvalorizam a formação de professores, a fala de Verena aponta para um engajamento profundo com a transformação da escola como lugar de justiça social.

A resistência de Verena, assim, é formativa. Ela é construída na prática, na recusa à adaptação acrítica, na escuta e na disposição permanente ao aprendizado situado. Sua prática docente é inseparável de sua história e de sua luta coletiva. Moraes (2021) destaca que a resistência das mulheres negras no magistério é também um projeto epistemológico que se constrói no embate com a colonialidade do saber e na proposição de uma educação emancipadora, como afirma:

Por sua vez, a educação se constitui, dessa forma, tema central de reivindicação dos grupos sociais negros oprimidos. Há um número significativo de análises, experiências e produções teóricas de diversas entidades negras e de educadores e educadoras que compreendem a vinculação da educação com a resistência enquanto um direito social, possibilitando a formulação de conhecimentos e ações educativas capazes de combater as práticas seculares de racismo. (Moraes, 2021, p. 120)

A trajetória de Verena nos mostra que a resistência às formas de opressão na formação docente não se dá apenas nos grandes embates públicos ou nas assembleias sindicais. Ela acontece no cotidiano da escola: na reunião pedagógica em que se recusa a concordar com o apagamento das identidades, na sala de aula em que afirma sua presença, nos corredores onde sustenta sua autoridade diante de olhares que a querem invisível. Essa resistência forma, ensina e transforma. Nesse caso, a docência de Verena é a prova de que a formação de professoras negras não pode ser compreendida apenas por currículos, certificações ou marcos legais. Ela é profundamente marcada por experiências de exclusão e, sobretudo, por práticas coletivas de resistência.

O início de Verena em uma nova escola urbana foi marcado por desconfiança institucional e comparações desiguais. Vinda da zona rural e com histórico de militância sindical, ela enfrentou a desvalorização por parte de colegas e gestores, que não acreditavam em sua competência pedagógica. No entanto, como afirma, foi nesse ambiente hostil que ela construiu uma resposta pedagógica crítica:

*Eu lembro como se fosse hoje, quando eu cheguei nessa escola, eu fui substituir uma professora 10! De ponta! Assim que eles falavam, que ela era isso e aquilo outro. [...] Aí, quando foi minha vez, a vez de me avaliar, a diretora tinha que falar comigo. E eu, de cara, passei duas semanas com os alunos fazendo diagnóstico. Não sou boba! Eu tinha que colocar como que eu encontrei a turma e como que eu ia entregar depois, no final do ano. [...] Eles estavam pensando que estavam lidando com uma amadora! [...] A diretora falou: Olha, a Verena nos surpreendeu. Me surpreendeu e surpreendeu a todos. (Ramos, 2024a)*

Essa fala evidencia uma prática pedagógica militante, em que o planejamento, o diagnóstico e o acompanhamento da turma são usados não apenas como ferramentas didáticas, mas como estratégia de afirmação profissional e resistência à lógica da desqualificação racial. A postura de Verena mostra que sua docência está vinculada à transformação do olhar institucional sobre professoras negras e à criação de espaços de legitimidade e valorização dentro da escola.

Como aponta bell hooks (2017), a educação crítica começa pela recusa à imposição do silêncio. No caso de mulheres negras, essa recusa está diretamente ligada à sobrevivência profissional. O gesto de Verena de se posicionar, de organizar seu trabalho com rigor e consciência, e de enfrentar o preconceito com ação pedagógica, é expressão de uma prática insurgente que rompe com o modelo da professora submissa e conformada.

Portanto, ao reconhecer o poder como estruturante das relações escolares, Verena enfrenta o racismo e o sexismo não como opressões isoladas, mas como forças entrelaçadas que afetam o cotidiano das alunas e professoras negras. Sua prática se insere em um contexto urbano



marcado por desigualdades sociais e raciais, o que exige dela uma leitura das estruturas escolares em sua escuta e intervenção pedagógica. Sua abordagem reflete uma compreensão complexa das violências simbólicas, indo além das soluções simplistas e apostando na formação crítica. Por fim, sua práxis docente está orientada por um compromisso ético com a justiça social, ao promover espaços de valorização da identidade negra e do saber comunitário.

A militância também se manifesta no enfrentamento direto ao racismo institucional. Como Verena relata, sua atuação sindical e nos movimentos sociais fortaleceu sua posição dentro da escola, fazendo com que sua voz fosse respeitada mesmo em contextos de resistência:

*[Entrevistadora: E hoje, como que tu avalias a tua militância dentro da sala de aula?] Eu avalio positivamente, né? Porque como a gente é do sindicato, sempre foi do sindicato. A gente sempre é uma referência. E também uma responsabilidade. [...] Alguém quando chega, né? Olha, eu vim falar de você. Me disseram que você sabe fazer isso e você é boa nisso. Então, tem referência. Referência positiva graças a Deus. [...] A gente realiza... Se sente realizado na profissão. Mas só que teve muitos percalços, né? Mas a gente conseguiu. O preconceito, né? Foi bem presente, né?" (Ramos, 2024b)*

Ao reconhecer-se como referência positiva, Verena afirma que sua prática docente ultrapassa o ato de ensinar conteúdo: ela transforma a escola em lugar de escuta, partilha, conscientização e ruptura com as hierarquias raciais. Sua presença como professora negra engajada e respeitada por colegas e estudantes subverte as normas que historicamente marginalizaram mulheres negras no magistério.

Para Collins (2019), mulheres negras produzem conhecimento a partir da vida cotidiana, das experiências de enfrentamento e da construção de redes de solidariedade. A docência, nesse contexto, é também produção intelectual e ativismo político. Quando Verena afirma que "sempre foi do sindicato" e que isso a torna uma referência, ela está articulando saber, prática e militância como dimensões indissociáveis de sua formação e de sua atuação escolar. Gomes (2003), por sua vez, reforça que a docência da mulher negra é marcada por um duplo movimento: o da negação institucional (que tenta impor silenciamento e desqualificação) e o da invenção pedagógica (que afirma saberes ancestrais, práticas comunitárias e escuta coletiva). Verena atua nesse duplo eixo: tensiona a escola por dentro e propõe novos modos de ensinar e de estar nesse espaço.

A trajetória de Verena exemplifica como a interseccionalidade impacta a docência e, ao mesmo tempo, pode ser um mecanismo de resistência e mudança dentro da escola e permite observar como as condições educacionais mudaram ao longo do tempo, mas como as desigualdades estruturais persistiram, exigindo novas estratégias de resistência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tomou como ponto de partida uma indagação sobre os desafios enfrentados por uma mulher negra na educação da Amazônia, à luz das interseções entre raça, gênero e classe. A trajetória de Ana Verena Ramos, professora da educação básica em Altamira-PA, permitiu responder de forma concreta à problemática central, ao evidenciar como as experiências de mulheres negras na docência são atravessadas por estruturas de opressão e, ao mesmo tempo, constituem territórios de resistência e produção de conhecimento. Ao longo da dissertação, a escuta atenta de suas narrativas e a análise fundamentada nas epistemologias feministas negras permitiram compreender como o espaço escolar pode ser também um campo de luta política e afirmação identitária.

Os objetivos delineados foram plenamente cumpridos. A reconstrução de sua história de vida, associada à análise crítica de sua prática pedagógica, possibilitou não apenas a compreensão dos efeitos do racismo e do sexismo em sua formação e atuação docente, como também revelou as estratégias de enfrentamento desenvolvidas em sua carreira enquanto docente. A dissertação contribui, assim, para o campo da História da Educação ao valorizar a centralidade das vozes negras femininas como produtoras de conhecimento e memória. A análise não se limita a um relato biográfico, mas propõe uma leitura histórica, crítica e interseccional da atuação docente, em diálogo com autoras como Collins (2019), hooks (2017), Davis (2016) e Gomes (2017).

A metodologia adotada nesta pesquisa teve como eixo estruturante a perspectiva teórico-metodológica da interseccionalidade, que orientou todas as etapas do trabalho, permitindo compreender a docência como prática atravessada por múltiplas opressões e, simultaneamente, como espaço de resistência e reconstrução identitária. Para a constituição do corpus empírico, utilizou-se a técnica da História Oral, com ênfase na escuta ativa, na valorização da memória e na produção de narrativas situadas por Verena em cada etapa vivida como docente e militante. Tal combinação metodológica não apenas garantiu a construção de um material denso e significativo, mas também possibilitou interpretar a experiência da entrevistada como expressão de um processo histórico coletivo, conferindo à análise profundidade crítica e relevância política.

A singularidade da trajetória de Ana Verena Ramos emerge de elementos concretos que atravessam sua vida pessoal, profissional e política. Desde a juventude, engajada em movimentos sociais e religiosos da periferia de Altamira. Sua vivência em sala de aula e os enfrentamentos diários ao racismo institucional revelam, como afirma Collins (2019), a

complexidade dos sistemas interligados de opressão que moldam a realidade das mulheres negras. A retomada de sua formação acadêmica, feita com esforço próprio e com pouco suporte institucional, remete às análises de Davis (2016) sobre o acesso desigual à educação. Sua recusa à neutralidade pedagógica e a incorporação do debate racial em sala de aula expressam a “práxis negra-feminina”, baseado no pensamento de Collins (2019), inscrevendo sua docência como uma prática militante e emancipadora.

A relação entre o contexto histórico-educacional brasileiro e a jornada de resistência de Verena evidencia como sua atuação pedagógica esteve profundamente marcada por dinâmicas sociais, políticas e institucionais. Ao longo de diferentes períodos, as transformações nas políticas públicas educacionais e nas pautas de enfrentamento ao racismo estruturaram tanto os desafios quanto as possibilidades de ação para educadoras negras como Verena.

Entre as décadas de 1980 e 1990, enquanto a educação pública passava por um processo de expansão marcado pelas primeiras políticas neoliberais, a equidade racial seguia ausente das prioridades institucionais. Nesse contexto, Verena ainda estava em fase de formação docente e enfrentava dificuldades significativas para ingressar e se manter no magistério, frequentemente atravessada pelas barreiras impostas pelo racismo estrutural. Foi nesse período que a inserção em espaços de militância e em redes comunitárias se tornou essencial não apenas como forma de resistência, mas como ambiente de fortalecimento político, reconhecimento identitário e construção coletiva frente às exclusões impostas pelo sistema educacional.

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, nos anos 2000, abriu-se uma possibilidade concreta de introduzir o debate racial nas escolas. Verena, já atuando como professora, viu nessa legislação uma oportunidade estratégica para pautar o currículo a partir da valorização das culturas afro-brasileiras. No entanto, a resistência institucional persistia: muitos colegas de trabalho e gestores recusavam-se a implementar as diretrizes legais. Diante disso, ela passou a mobilizar a própria lei como instrumento de legitimidade para suas práticas pedagógicas, reivindicando seu cumprimento não apenas como obrigação legal, mas como compromisso ético de combate ao racismo institucional. Sua atuação, nesse período, revela o uso consciente da política pública como ferramenta de transformação social.

A partir de 2010, o debate sobre a educação antirracista se ampliou, impulsionado por movimentos sociais e por uma maior visibilidade das pautas de gênero e raça no campo educacional. No entanto, a implementação dessas discussões nas escolas seguiu marcada por obstáculos. Verena passou a enfrentar conflitos mais intensos com a gestão escolar ao tratar das questões raciais de maneira explícita e crítica, encontrando resistência às práticas inovadoras que buscava implementar. Como resposta, fortaleceu sua militância no Coletivo de Mulheres

Negras da Transamazônica e Xingu, ampliando sua rede de apoio político e consolidando sua atuação como educadora negra comprometida com a transformação social por meio da educação.

Em cada um desses períodos, a resistência de Verena esteve sempre em diálogo com o contexto social e educacional do país. Sua prática pedagógica, profundamente enraizada na militância e na defesa dos direitos das populações negras, revela a centralidade das educadoras negras na construção de uma escola pública mais justa. Com base nessas experiências, constata-se que a docência, para mulheres negras não é uma atividade neutra ou técnica, mas uma prática enraizada na luta coletiva, na consciência crítica e na resistência às estruturas racistas e patriarcais da escola. Por essa lógica, ensinar é também enfrentar o silenciamento, disputar os sentidos da escola pública e afirmar-se como sujeito de saber em um espaço historicamente excludente. Sua atuação na escola urbana, em Altamira-PA, revela que a pedagogia negra é construída na tensão entre a exclusão e a insurgência, e que o magistério pode ser um instrumento de transformação social.

Constatou-se também, que a trajetória de Ana Verena Ramos, representa de forma concreta os aportes da epistemologia feminista negra à História da Educação. Sua prática docente alia militância política, saber pedagógico e resistência cotidiana às estruturas racistas e patriarcais presentes no sistema educacional. A partir de sua atuação em sala de aula e nos coletivos de mulheres negras da Transamazônica e Xingu, Verena afirma a centralidade de uma pedagogia comprometida com a transformação social e com a valorização das identidades afro-brasileiras.

Ao construir atividades didáticas centradas em autoras negras, discutir o racismo institucional e estimular o protagonismo estudantil de alunas negras, Verena encarna o que Collins (2019) define como “produção de conhecimento situado na experiência vivida”, desafiando os cânones eurocentrados da educação tradicional. Desse modo, ainda que esta não tenha conhecimento conceitual a respeito da interseccionalidade, suas práticas dentro e fora de sala de aula, bem como suas lutas cotidianas, revelam uma consciência crítica forjada na vivência concreta das múltiplas opressões que marcam sua formação, suas escolhas metodológicas e sua postura crítica diante das desigualdades educacionais.

Além disso, sua inserção em espaços de militância revela o modo como a luta coletiva sustenta e potencializa sua prática docente. Verena compreende a escola como um território de disputa simbólica e política, no qual a presença de uma professora negra e militante representa, por si só, um ato de ruptura com a lógica de exclusão que historicamente afastou as mulheres negras da centralidade nos processos educativos. Sua experiência, portanto, não apenas

confirma as contribuições teóricas do feminismo negro, mas as atualiza na prática cotidiana de ensinar, resistir e transformar.

A partir da trajetória de Verena, é possível identificar um conjunto de formas de opressão que incidem sobre as educadoras negras, bem como as estratégias de superação articuladas por meio da militância e a relevância dessa militância no contexto educacional. Essa análise permite compreender como as dimensões de raça, gênero e classe se entrelaçam na experiência dessas educadoras.

A dimensão racial aparece com força nas experiências de silenciamento e apagamento vividas ao longo de sua formação e atuação docente. A ausência de referências negras nos currículos, o distanciamento das instâncias de decisão e os critérios subjetivos que marcam a avaliação de seu trabalho são apenas algumas das formas pelas quais o racismo institucional opera no cotidiano escolar. Diante disso, Verena encontra na coletividade e na afirmação da identidade negra caminhos de resistência. Organiza espaços de debate, estimula a leitura com suas turmas e denuncia abertamente a estrutura racista da escola pública, mostrando que sua prática docente se ancora em uma pedagogia antirracista construída a partir da experiência vivida.

Essas vivências se entrelaçam com as marcas de gênero que atravessam sua trajetória. Verena relata situações de assédio moral, desqualificação de sua autoridade em sala de aula e expectativas estereotipadas em torno de seu comportamento como mulher. Em vez de recuar, ela transforma essas violências em força política. Estabelece alianças com outras mulheres negras da rede, busca formação teórica no campo do feminismo negro e passa a produzir materiais didáticos que valorizam a diversidade.

A desigualdade de classe, por sua vez, manifesta-se nas duras condições de trabalho enfrentadas por Verena. A precariedade das escolas, a sobrecarga de funções e a escassez de oportunidades para formação continuada são obstáculos cotidianos em sua trajetória. Ainda assim, ela não se isola. Participa de sindicatos, integra movimentos sociais e contribui ativamente na construção de pautas coletivas voltadas à valorização da profissão docente. Sua militância é também um gesto de resistência contra a precarização e a exclusão de professoras negras dos espaços de decisão.

A experiência de Verena demonstra que sua militância não é algo separado de sua prática docente — ao contrário, é o que dá sentido à sua atuação profissional. Longe de se configurar como uma atuação periférica, sua militância constitui uma estratégia central de enfrentamento às múltiplas opressões que estruturam a educação brasileira. Ao transformar suas vivências em

potência política, Verena encarna uma prática pedagógica crítica, enraizada na realidade e orientada pela construção de uma escola mais plural.

Ao articular sua experiência de vida, sua atuação nos movimentos sociais e sua prática na escola, Verena mostra que a docência pode ser mais do que reproduções de conteúdos: pode ser instrumento de denúncia, construção de consciência e valorização dos saberes de base comunitária. O magistério, em sua trajetória, não é espaço de acomodação, mas de reinvenção.

Portanto, a docência da mulher negra, como expressa por Ana Verena Ramos, é necessariamente militante e crítica. Ela rompe com a neutralidade e desafia os paradigmas escolares que ainda resistem à presença de professoras negras com voz, autoridade e autonomia. Sua experiência comprova que o magistério pode e deve ser um território de transformação social, e que, na presença de mulheres negras como Verena, a educação pública se aproxima de um projeto verdadeiramente antirracista, popular e libertador.

A interseccionalidade, ao articular raça, gênero e classe, revela como a desigualdade opera de maneira combinada e exige estratégias específicas para combatê-la. Verena exemplifica esse processo ao relatar que sua atuação era frequentemente vista como um desafio à autoridade da gestão escolar. Como professoras negras, enfrentam o duplo desafio de combater a subalternização enquanto educam estudantes em um sistema que muitas vezes reforça desigualdades históricas.

A trajetória de Verena demonstra que a interseccionalidade não é apenas uma teoria abstrata, mas uma ferramenta fundamental para repensar a educação e combater desigualdades estruturais. Sua atuação como professora negra na educação básica de Altamira reflete o potencial transformador da interseccionalidade, ao evidenciar que a resistência no ambiente escolar é um processo contínuo de enfrentamento e reconstrução de práticas pedagógicas.

Durante o processo de realização desta pesquisa, uma das principais dificuldades encontradas esteve relacionada às exigências da Plataforma Brasil para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. A elaboração da documentação necessária demandou tempo, atenção técnica e adequações constantes ao sistema, o que impactou diretamente no cronograma inicial do trabalho. Ainda assim, todas as etapas foram conduzidas com responsabilidade ética, assegurando o consentimento livre e esclarecido da entrevistada e a confidencialidade dos dados coletados, em conformidade com os princípios que regem as pesquisas com seres humanos.

Para além dos limites desta dissertação, a pesquisa abre caminhos para investigações futuras voltadas à realidade de outras mulheres negras educadoras no estado do Pará. Pretende-se aprofundar o estudo em diferentes territórios amazônicos, ampliando o escopo da análise para considerar novas trajetórias docentes marcadas por experiências similares de

enfrentamento ao racismo, à desigualdade de gênero e às contradições da formação profissional. Com isso, busca-se fortalecer o campo da História da Educação na perspectiva interseccional e contribuir para a valorização das vozes negras femininas como fundamento de práticas pedagógicas emancipadoras.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariana Sales de. **Pretuguês, interseccionalidade e agência político-cultural das mulheres negras no Brasil**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. e105667, 2025. DOI: 10.1590/1806-9584-2025v33n2105667.
- AKOTIRENE. C. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte- MG: Letramento: Justificando, 2018
- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. Editora UNESP, 1998.
- ARAÚJO, J.S. **Educação antirracista em escolas do sertão de itaparica – pe: narrativas autobiográficas de professores e professoras de história**. 2021. Dissertação (Diversidade e Profissionalização Docente) - Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2021.
- ARAUJO, Jussara Santana de. **Educação antirracista em escolas do Sertão de Itaparica – PE: narrativas autobiográficas de professores e professoras de História**. Dissertação. Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, 2021.
- ASSIS, Odete; HELENA, Daphannae. **Formação e anatomia da classe trabalhadora feminina e negra no Brasil**. In: MULHERES NEGRAS E MARXISMO. Letícia Parks, Odete Assis, Carolina Cacao (orgs.). São Paulo: Associação Operário Olavo Hansen, 2021, p. 111.
- BANDIERI, Susana. Micro história, microanálise, história regional, história local. Semelhanças, diferenças e desafios teóricos e metodológicos: contribuições a partir da Patagônia. Aedos, Porto Alegre, v. 14, n. 32, p. 287-302, jul.–dez. 2022.
- BECKER, Bertha. **Amazônia**. São Paulo: Editora Ática, 1990. (Série Princípios).
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- CAIXETA, M. R. **Por uma pedagogia multirracial: inclusão, emancipação e ressignificação dos estudantes negros no ambiente escolar**. 2020. Dissertação (Educação Profissional e Tecnológica – EPT) – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Minas Gerais, 2020.
- CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. 2020. Artigos - NEABI. Disponível em: [http://www.unicap.br/neabi/?page\\_id=137](http://www.unicap.br/neabi/?page_id=137) Acesso em 21. 05.24.



CARVALHO, J. E. M. **Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: por uma memória das práticas docentes**. 2021. Dissertação (Ensino de História) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. **Ministério da Educação: Orientações e ações para educação das relações étnico-racial**. Brasília: Secad, 2006. P. 13-25.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, P. H., & BILGE, S. **Interseccionalidade**. tradução Rane Souza. – 1. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem Mais que Ideias: a Interseccionalidade Como Teoria Social Crítica**. São Paulo: Boitempo, 2022.

CORREA, C. A. **Trajetórias de diretoras negras na educação básica de tubarão/sc: barreiras raciais e ascensão social**. 2020. Dissertação (Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **As mulheres no sindicato**. Feminismos, v. 2, n. 2, maio-ago. 2014. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br>. Acesso em: 18 mar. 2025.

DALAPICCOLA, Tiago. **Capixabas em Rondônia: notas sobre o deslocamento de famílias da região noroeste do Espírito Santo para o norte do Brasil**. Sociedade e Território, v. 32, n. 2, p. 137-155, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/download/15353/11280/53673>. Acesso em: 6 abr. 2025.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIACOPULOS, J. R. **Comunidade quilombola tia eva (campo grande – ms): memória, ensino de história e educação antirracista**. 2022. Dissertação (Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2022.

DIAS, L.R. Quantos passos já foram dados? – A questão de raça nas leis educacionais - Da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: Romão, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 49-62.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz” – A Frente Negra Brasileira (1931- 1937) e a questão da educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 39, 2008, p. 517- 534 [São Paulo].

DOSSE, François. **História do tempo presente e historiografia**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 05–22, 2012. DOI: 10.5965/2175180304012012005. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005> Acesso em: 2 maio. 2024.

ENGEL, Cíntia Liara. **Esfera produtiva e reprodutiva: dimensões e desafios para as mulheres**. Emprego. Trabalho: Capítulos de Livros. Gênero e Raça. Publicado em: 2020. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/portal/publicacao-item?id=1d4f60a6-6f1b-4a70-912c-087730e2ac20&highlight=WyJ0cmFiYWxoYWRvcmFzIiwibmVncmFzIiwxOTcwLClxOTcwJ3MiLCIxOTcwJyIsInRyYWJhbGhhZG9yYXNMgmbmVncmFzIl0=>

FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Divisão Europeia do livro, 1972.

FONSECA, M. V. **A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil**. In: FONSECA, M. V. A história da educação dos negros no Brasil/ Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (orgs.). Niterói: EdUFF, 2016.

FORDE, G. H. A. **“vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no espírito santo (1978-2002)**. 2016. Tese (Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

FREITAS, Taís Pereira de. **Mulheres negras na educação brasileira**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas, 2008.

GIMENES, Cíntia Martins. **Década das Mulheres na ONU e as perspectivas feministas do Sul Global**. Faculdade de Campinas - FACAMP. REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS- RICRI, 11, n.22, 2024.

GOMES, Flávio Alcaraz. **Transamazônica: a descoberta do Brasil**. São Paulo: Livraria Cultura Editora, 1972.

GOMES, N L. **Educação e desigualdade: perspectivas de Paulo Freire e Pierre Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOMES, N L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. **Cultura negra e educação**. In: Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. Nº 23.P.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos E Conceitos Presentes No Debate Sobre Relações Raciais No Brasil: Uma Breve Discussão**. História. Coleção para todos- Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização- Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade**. Cadernos Pagu, Campinas, v. 6-7, p. 67-82, 1996. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983> . Acesso em 20 de maio de 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. 1983.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Org. Flávia Rios e Márcia Lima. São Paulo: Zahar, 2020. 375 pp

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HALL, S. **Da Diáspora, Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOBBSAWM, E. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir; a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo; Editora MWF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell O feminismo é para todo mundo [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras / bell hooks; tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. recurso digital

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração.** Texto para Discussão, n. 2304, Brasília, 2017.

IRAHETA, Diego. **Quando um herói nacional é negro: Abdias do Nascimento e a História que não aprendemos.** Portal Geledés. Disponível em [https://www.geledes.org.br/quando-um-heroi-nacional-e-negro-abdias-do-nascimento-e-a-historia-que-nao-aprendemos/?gad\\_source=1&gclid=CjwKCAjw7NmzBh](https://www.geledes.org.br/quando-um-heroi-nacional-e-negro-abdias-do-nascimento-e-a-historia-que-nao-aprendemos/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw7NmzBh) . Em 02/08/2019.

KARSBURG, Alexandre. A micro-história e o método da microanálise na construção de trajetórias. In: VENDrame, Maíra Ines; KARSBURG, Alexandre; WEBER, Beatriz; FARINATTI, Luis Augusto (orgs.). Micro-história, trajetórias e imigração. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 145.

LIMA, Adailes Aguiar. **Mulheres negras na educação: narrativas da trajetória socioeducacional de professoras negras da vila de Mazagão Velho-AP. 2022.** 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2022.

LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **Fontes, História e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores. Associados et al., 2004.

LOPES, A. E. (org); AARONOVICH, S. P. B. **História da educação: formação docente e a relação teoria-prática.** São Paulo: FEUSP, 2022. 18.647 Kb; PDF.

LUGONES, M. **Rumo a um feminismo descolonial.** Revista Hypatia, vol. 25, no. 4, p. 935-952, 2010. Revista Estudos Feministas, [2014], Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqznzb/?format=pdf&lang=pt>

MACIEL, V. L. **Histórias afro-brasileiras na ordem do discurso das políticas educacionais.** 2019. Tese (Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2019.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. A temática indígena na escola: por entre histórias, práticas e representações em prol da desconstrução de estereótipos e preconceitos. In: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; TRAQUEZ, Marta Coelho (Orgs). **Educação da relações étnico-raciais: caminhos para descolonização do currículo escolar.** Curitiba: Appris, 2018.

MARTINES, Josefina. Feminismo, interseccionalidade e marxismo: debates sobre raça e classe. In: PARKS, Laítia; ASSIS, Odete; CACAU, Carolina (Orgs). **Mulheres negras e marxismo.** São Paulo; Associação Operário Olavo Hansen, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011. 143 páginas.

MATOS, Stefany Silva. **Professoras negras e educação das relações étnico-raciais na cidade do Rio de Janeiro.** 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2005.

MELO, Damian Bezerra de. O caráter de classe do golpe de 1964 e a historiografia. In: Silva, Carla Luciana; Calil, Gilberto Grassi; Silva, Marcio Antônio Both da (Organizadores). **Ditaduras e Democracias: Estudos sobre poder, hegemonia e regimes políticos no Brasil (1945-2014)**. CAPES, Ministério da Educação, 2014.

MORAES, E. L. de. **Educação libertadora e feminismo negro: uma teia conceitual de resistência à interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe**. Curitiba: CRV, 2021.

MORAES, Eunice Lea de; SILVA, Lucia Isabel Conceição da. **Feminismo Negro e a Interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe**. In: Dossiê Interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe. Organizado por Mariane Silva Reghim e Marcelo Borel. In: Cadernos de Estudos Sociais e Políticos, Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2017, p. 58-75

MORAES, Fernando; GONJITO, Ricardo; CAMPOS, Roberto de Oliveira. **Transamazônica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1970.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5ª ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NUNES JR., Roberto. **O conceito de história em Karl Marx**. Griot : Revista de Filosofia, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 277–290, 2017. DOI: 10.31977/griof.v15i1.739. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/739>. Acesso em: 2 maio. 2024.;

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de; MENDES, Gilene Pinheiro da Silva. **Mulher, educação e movimento sindical no Brasil: reflexões interseccionais**. Linhas Críticas, v. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.34726>. Acesso em: 18 mar. 2025.

OLIVEIRA, Z.; CUNHA, M. J; KIRCHHOFF, R. S. **Educação e interseccionalidades**. 1ª. Ed. -Curitiba: Ed. NEAB UFPR, 2018.

PARKS, Letícia. Entrevista com Erica Huggins (do Partido dos Panteras Negras). In: PARKS, Laítia; ASSIS, Odete; CACAU, Carolina (Orgs). **Mulheres negras e marxismo**. São Paulo; Associação Operário Olavo Hansen, 2021.

PARKS, Letícia; ASSIS, Odete; CACAU, Carolina (orgs.). **Mulheres negras e Marxismo**. 1ª ed. Associação Operário Olavo Hansen. São Paulo: Iskra, 2021.

PEREIRA, Airton dos Reis. **A luta pela terra no sul e sudeste do Pará, Amazônia Oriental**. In: REIS, Tiago Siqueira et al. (org.). Coleção História do Tempo Presente: volume II. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. p. 170-187. Disponível em: [https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria\\_cm\\_archivos/pdf\\_2025.pdf](https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2025.pdf). Acesso em: 6 abr. 2025.

PIMENTA, Sara Deolinda Cardoso. Participação, poder e democracia: mulheres trabalhadoras no sindicalismo rural. In: SILVA, Eduardo Moreira da; SOARES, Leonardo Barros (orgs.); MACHADO, Marcela do Amaral Pataro et al. **Políticas públicas e formas societárias de participação**. Belo Horizonte: UFMG / FAFICH/UFMG, 2013. p. 155-184.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 68-107.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antonio Novaes da. **À Luz da Lei 10.639/03, Avanços e Desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas**. 2013. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/189/185> Acesso em 04 de maio de 2024.

SANTOS, Aldizio Ribeiro dos; SOUZA, César Martins de; SILVA, José Valtemir Ferreira da. **A colonização da rodovia Transamazônica e os desafios de adaptação: um estudo a partir da Comunidade Carlos Pena Filho**. Cadernos do CEOM, Chapecó (SC), v. 33, n. 52, p. 93-104, jun. 2020. DOI: 10.22562/2020.52.07.

SANTOS, Paulo César Ruas Oliveira. **Crise da cafeicultura e reestruturação da agricultura no Espírito Santo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, A. P., BARROS, C. R., NOGUEIRA, M. L. M., & BARROS, V. A. **"Conte-me sua história": reflexões sobre o método de História de Vida**. Mosaico: Revista Científica de História, 2007. Vol. I, nº 1, 25-35. Disponível em: [www.fafich.ufmg.br/mosaico](http://www.fafich.ufmg.br/mosaico) ISSN 1982-1913.

SILVA, Carmen. Raízes das desigualdades. In: SILVA, Carmen; ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica (orgs.). **Mulher e trabalho: encontro entre feminismo e sindicalismo**. Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia; São Paulo: Secretaria Nacional sobre a Mulher Trabalhadora da CUT, 2005. p. 40.

SILVA, P. A. **A LEI 10.639/03 E A PRÁTICA DOCENTE DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2020. Dissertação (Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SILVA, René Marc da Costa. **História dos trabalhadores negros no Brasil e desigualdade racial**. Universitas JUS, v. 24, n. 3, p. 93-107, 2013.

SIQUEIRA, Sandra M. M.; PEREIRA, Francisco. **O Materialismo Histórico**. Salvador-BA: Laboratório de Estudos e Pesquisas Marxistas (LeMarx/FACED/UFBA), 2019.

SOUZA, A. B. **História da educação de negros em Uberlândia: memórias, dilemas e resistências (1950-1970)**. 2019. Dissertação (Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SQUILANTE, D. L. **A naturalização do racismo no cotidiano escolar e o não cumprimento da lei 10.639/03: obstáculos ao desenvolvimento social e humano**. 2022. Dissertação (Desenvolvimento Regional). Centro Universitário Municipal de Franca, São Paulo, 2022.

WALLACE, Júlia; COZZARELLI, Tatiana. Sem mulheres negras não haveria movimento Black Lives Matter. In: PARKS, Laítia; ASSIS, Odete; CACAU, Carolina (Orgs.). **Mulheres negras e marxismo**. São Paulo; Associação Operário Olavo Hansen, 2021.

**SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e.** Prefácio. In: **FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de** (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Formação da identidade e socialização no Limoeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 141-147, nov. 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1213>. Acesso em 20-05-2025

**MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues.** “A ditadora ciência d’hipóteses negou em absoluto para as funções do entendimento artístico da palavra escrita”. In: **OLIVEIRA, Iolanda de** (Org.). *Cor e magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EdUFF, 2006. p. 183–200.

**SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos.** Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada. In: **OLIVEIRA, Iolanda de** (Org.). *Cor e magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EdUFF, 2006. p. 145–160.

## ANEXOS

**Entrevista 1 – Ana Verena Ramos – 1ª Parte****Entrevistada:** Ana Verena Ramos**Entrevistadora:** Kelly de Faro Sousa**Data:** 09 de julho de 2024**Hora:** 16:55**Duração:** 59:36:12**NEGRITO: ENTREVISTADOR****Observações:**

- 1) Há sons de dedos batendo na mesa sempre que a entrevistada vai enfatizar algo na sua trajetória;
- 2) Percebemos que algumas perguntas da entrevista piloto não precisaram ser feitas, pois a entrevistada foi falando naturalmente sobre elas. Portanto, pulamos algumas perguntas e fizemos as que realmente precisavam.

**[ENTREVISTADORA]** Boa tarde! Obrigada por concordar em participar desta entrevista. Antes de iniciarmos gostaria de te dizer que este trabalho visa a compreensão da trajetória profissional de quatro professoras negras de Altamira, com foco nas questões de gênero, raça e classe. Desse modo, investigamos como elas enfrentam seus desafios, fazem suas conquistas e constroem suas carreiras. Vamos investigar desde 2003 até o presente pois temos como nosso marcador de tempo a Lei 10.639 que torna obrigatório o ensino de História africana e afro-brasileira na escola básica. Obrigada por participar!

**[ENTREVISTADORA]** Qual teu nome completo? Ana Verena Ramos.

**Ana Verena Ramos, qual é o nome da escola que você trabalha atualmente?**

É uma escola de educação infantil. Maria Carmélia. É EMEIF Maria Carmélia. Que é do bairro mesmo Bela Vista. Ela fica na rua da Seringueira, aqui do bairro de Bela Vista, na periferia.

**[ENTREVISTADORA]** Há quanto tempo você está atuando no magistério?

Há 27 anos.

**[ENTREVISTADORA]** Verena, nos conte um pouco da sua trajetória profissional enquanto mulher negra, como professora da educação básica de Altamira, considerando a tua relação com a comunidade escolar, professores, alunos, direção, gestão e SEMED, nesses 20 anos.

Quanto a minha trajetória, quando eu comecei a trabalhar, eu não tinha o ensino superior. Eu entrei em 2009 no ensino superior. Antes eu tinha só o magistério, e é por isso que eu mantive na profissão pelo magistério. Nessa época eu já tinha experiência da zona rural, já havia trabalhado na zona rural, mas eu estava aqui já na cidade, trabalhando aqui na cidade. Comecei na escola Antônio Moreira, Antônio Moreira aqui na cidade, e aí a partir daí passei para a escola Octacílio Lino. Nessa escola, Octacílio Lino, foi devido a questão da barragem, com a extração de areia lá na beira do rio. Foi obrigado, nós tivemos que passar para a escola Otacílio Lino, todos os profissionais da escola Antônio Moreira. De lá para cá, a gente teve vários momentos, difíceis, dentro da educação e na sala de aula, também por conta da formação, que eu ainda precisava estar. Eu precisava estar na formação, porque as coisas vão mudando, a educação vai

mudando. E como proceder? Como dar continuidade para dar o melhor para o ensino e aprendizado? Essa é a minha preocupação todo o tempo, de estar se especializando, fazendo o curso para que nós pudéssemos melhorar o ensino e aprendizado.

E sempre foi o meu foco, mas devido às condições, nós custamos a chegar até o ensino superior. A minha relação com a SEMED sabemos que sempre, de vez em quando, temos e tínhamos bastante embate na questão de melhorias nas condições da própria escola em que eu trabalhava. Porque se faltava alguma coisa, eu fazia documento, “ela sempre estava dizendo: oh, isso aqui está errado, isso aqui está certo”, sempre eu era a chata, achavam ela chata. E mesmo eu no lugar, no lugar de uma mulher negra, eu sempre gostei de estar batendo contra o sistema ali, que eu sabia que já vinha de muito tempo essa correlação desigual. Então, muitas vezes fui transferida. Transferida para um lugar que não desejava. Eu ia lá, colocava o meu dedinho (som de dedo batendo na mesa, enfatizando): não! Sou profissional, sou concursada, sou isso, sou aquilo.

Eu, enquanto professora, tenho que saber os meus direitos e o melhor para os meus alunos, que o foco era esse e sempre foi. Portanto, se eu estou trabalhando errado, que me corrija e que me dê suporte. Se você está achando que não é dessa forma, então me dê suporte!

Sempre trabalhei assim, pensando no coletivo, se alguma coisa eu não conseguia resolver, eu tinha o apoio dos colegas que conversavam conosco. Contudo, sempre o embate que eu tive era pela melhoria nas condições de trabalho do professor e nas condições do ensino e aprendizado dos alunos. Até porque eu faço parte do sindicato. Desde quando eu entrei na educação procurei o sindicato, porque eu, anteriormente, era sindicalista da zona rural. Eu sou filha de agricultor e agricultora e a minha origem é sindical, a minha origem é de movimento social. E assim, eu trouxe tudo isso para a minha sala de aula também, esse conhecimento que temos de fora da sala de aula, essa educação de saberes através da comunidade.

É tão verdade, que as minhas turmas de quarta série, sempre trabalhei com a terceira e quarta, quando havia consentimento da direção e dos pais, eu sempre levava para a caminhada, para a ciranda da caminhada na rua. Eu acho interessante isso. Lembro-me que teve um aluno, eu lembro desse aluno até hoje, é, ele também lembra de mim, ele já está casado, rapaz, já é homem. Ele dizia, no tempo da barragem, quando teve a luta pela questão da barragem, ele dizia: eu tenho coragem de ir até o Lula, para dizer que ele errou! Ele falava “para dizer que ele errou de dar a canetada”. Porque eu sempre falava na sala de aula que o presidente que deu a canetada, e ele foi lá e falou, na ciranda de rua. Quando ele falou, os repórteres vieram tudo em cima dele. Ele pequeno, subiu lá no palanque e falou essas coisas. Eu vi os repórteres, me preocupei, por causa da família dele. Daquele dia em diante, os repórteres ficaram procurando, procuraram ele até na escola para ele dar entrevista, porque ele deu uma entrevista no dia. A mãe não gostou.

São coisas assim e esses conhecimentos que a gente tem que estar colocando na nossa pauta. Principalmente, contextualizando dentro do próprio conteúdo, dos próprios temas da sala de aula, coisa que naquele tempo era difícil. Até a gente costurar para conseguir fazer um projeto diferenciado era difícil também, porque você tinha que pisar em ovos, saber o quê que você ia colocar. Tem tudo isso, essa coisa contramão que impede um trabalho avançar. Tem que ser como que eles acham. **Eles quem?** A gestão! Só querem ser conteudista. Mas, ainda bem que essa prática hoje está mudando, graças a Deus, mudou, mudou bastante! Mas, naquela época era bem mais complicado. E, principalmente para mulher negra, que as vezes a gente ouvia, ouvia piada...e a gente só. Eu sempre fui assim, a gente só vai para o embate quando a gente tem contraproposta.

A minha contraproposta era o trabalho, era o resultado! Era isso que eu tinha em mente. Procurava fazer a melhor maneira de colocar a cara.

**[ENTREVISTADORA] Quais foram os teus principais desafios e conquistas ao longo do**



### **caminho nesses anos de obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira?**

Um dos desafios, que também foi uma conquista muito grande, foi a luta pela, pela implantação do curso Etnodesenvolvimento, porque o movimento negro...é difícil separar as coisas... O movimento negro também veio para discussão. Como tinha um projeto que veio um pouco pensado de cima para baixo, a gente não aceitou, porque eles, na questão do negro, negras, eles só queriam que participassem os negros quilombolas, que viviam em quilombo, tipo: Gurupá e outros quilombos que existem na nossa região e no Pará, que poderiam participar. E os negros não aldeados? E nós atrasamos a discussão por conta disso. Foi uma, uma costura para aqui, costura para lá, porque alguém queria que o projeto fosse implantado logo, porque ia perder isso, perder aquilo. Teve uma reunião, nessa reunião foi eu quem participei, a Mônica não pôde ir. E essa era reunião uma decisória. Ela, a Mônica, estava em Belém e falou: você não pode faltar nessa reunião. Eu era a coordenadora do movimento negro. Da FNTX (FUNDAÇÃO DO NEGRO DA TRANSAMAZÔNICA E XINGU). Então você não pode faltar nessa reunião! Porque eu estava indo para as reuniões, mas eu sempre tive dificuldade de sair da minha sala de aula.

Eu ainda sou muito presa na sala de aula. Eu organizava quando que eu podia sair. Eu procurava organizar de 15 em 15 dias: Esse evento aqui eu posso, esse eu não posso ir! Porque nós temos que primar aquilo que estamos fazendo, fazer bem, pois são crianças, então você não pode ficar colocando outra pessoa no seu lugar. E naquele tempo a gente até podia pagar uma pessoa, mas eu não gostava. Eu só pagava uma pessoa se fosse do quadro, se tivesse uma relação com as crianças, que pudesse me substituir, e eu tinha muito cuidado, cuidado nesse sentido, para não bagunçar a turma. Portanto, algumas reuniões eu não ia por conta disso, afinal, não posso solicitar horário.

Essa última reunião que teve, eles iam decidir, eu já que estava sabendo o que ia acontecer. A Mônica já tinha passado para mim o que ia acontecer. Mas eu estava indo a algumas reuniões também. Nessa reunião eu disse: não! Não pode! Vamos fazer um diagnóstico, nossos indígenas vão poder participar, e nós temos indígenas. Mas nós temos os mesmos direitos, é porque o projeto não assegurou ainda o nosso direito... ainda! Então nós precisamos, tanto os quilombolas e negros não quilombolas, tem que participar do projeto, senão a gente vai procurar outros caminhos.

Quando eu falei “outros caminhos”, porque eu ia atrás do reitor, ia atrás de quem for, eu ia para Belém atrás, mas a gente tem que estar incluso, ou então o projeto não ia sair, ou a gente ia atrasar o projeto! Tem que ser repensado! Quando eu falei assim eles repensaram e mandaram. Acho que entenderam a colocação, acharam que poderia atrasar, e mandaram outra proposta novamente. Até então, parecia que tinha sido feito assim: chiuuu (gesto de algo caindo- de cima para baixo). Não! A proposta tem que ser daqui para cima (gesto de baixo para cima), mesmo que tenha sido pensado por alguém, mas a gente tem que discutir com as pessoas, com os atores que existem aqui nesse espaço, aí sim, a proposta voltou e redigiram novamente o que precisava colocar, acrescentar. Portanto, essas lutas geraram uma das conquistas que foi a questão da educação, do ensino superior.

Eu também consegui, na escola, ter uma certa liderança, por exemplo, sempre nas escolas que eu passei, eu consegui dialogar com os outros colegas, isso que é interessante. Fazer alguns projetos em conjunto, por exemplo, trabalhei na EJA, e na questão da EJA também conseguia criar projetos que mexia com a escola toda, da primeira etapa, a turma já chamava a de segunda etapa, depois fazia um trabalho com as outras turmas, e assim até o sexto ano. Hoje, até o nono ano... naquele tempo era segunda, terceira etapa e oitava...e assim, eu tentava trabalhar no coletivo. E quando os colegas tinham projetos, eu só ia anexando o que podia trabalhar com os alunos, e dessa forma ia trabalhando. Mas não é fácil, não, nós encontramos muitas dificuldades. Depois melhorou, a formação me ajudou, a minha formação ajudou, era o que eu precisava...o que precisava melhorar, a formação.

**[ENTREVISTADORA] Hoje qual é a tua formação académica?**

Hoje eu tenho formação em geografia e estou fazendo uma pós na geografia, em ensino e metodologia da geografia.

**[ENTREVISTADORA] E há quanto tempo tu atuas na educação básica e quanto tempo tu estás nessa escola atual?**

Nessa escola eu estou uns dez anos, na educação infantil. No total, vinte e sete anos. Eu trabalhei na EJA, trabalhei no sexto ano só dois anos, o restante terceira e quarta série.

**[ENTREVISTADORA] Desses vinte anos para cá, quais foram as principais mudanças que tu percebeste na educação?**

Foram muitas mudanças nesses vinte anos, aumentou, por exemplo, o corpo docente das escolas. Muitos profissionais não existiam dentro da escola para ajudar o professor. A questão da hora-atividade, que possibilitou um espaço de planejamento melhor para o professor. Muitas vezes ele faz uma parte na escola e uma parte onde ele quiser. Eles querem que a gente fique na escola, mas a gente tem o direito de fazer onde quiser essa outra parte. Então, possibilitou um tempo, porque a gente estava sobrecarregado. Houve um tempo que o professorado era muito sobrecarregado. A gente não tinha tempo para casa, um tempinho para família, nada, porque nós levávamos muito trabalho para casa.

E a questão da lei mudou porque tem muitos temas que não eram trabalhados. A gestão não conseguia enxergar, a gestão da escola mesmo não conseguia enxergar que era importante. Quando você colocava, você era teimoso. Eles achavam que a gente saía fora do conteúdo. Às vezes eu falava: vai para minha sala para ver de que forma eu estou trabalhando. Eu falava! A gestão, a coordenação diziam: Ó, não pode fugir do tema. Ora, se eu estou trabalhando as lendas, eu posso trabalhar todas as disciplinas lá dentro. Basta você planejar. De que forma você vai planejar. Até eles entenderem isso, foi bastante tempo!

Eu acho que o professor, a maioria dos professores, entenderam. Eu acho que eles entendem mais que a coordenação. Porque, às vezes, são coordenações não preparadas. Hoje até está melhor. Eles estão melhorando, a escolha está sendo melhorada. Precisa melhorar mais, mas deu uma melhorada bastante, sim.

Mas anteriormente, parece que eles não tinham essa visão. É que às vezes é cargo comissionado, coloca um qualquer. Agora depois que passou o concurso, teve também o concurso pra essas áreas, aí melhorou.

**[ENTREVISTADORA] De que, de que maneira tu acha que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira influenciou na tua carreira nesses 20 anos?**

Influenciou sim, porque, houve uma abertura. Abertura até de mais liberdade no conteúdo. Mesmo que tenha uma coordenação que não aceita, mas nós temos um posicionamento melhor em inserir os conteúdos que são trabalhados dentro da lei (som de dedo batendo na mesa, enfatizando). Então, teve essa liberdade que antes era um entrave. Parecia que nós queríamos ficar empurrando as coisas sem consentimento. Mas agora não, agora nós temos, a partir da lei, essa liberdade de expressão, essa liberdade de trabalhar os conteúdos, de trabalhar projetos dentro do próprio plano e de acordo com o plano da escola, do plano escolar.

E as diretrizes também foram mudadas. Ela já vem direto do conselho de educação. Então, esses órgãos foram se organizando também no sentido de mudança. Eles não tiveram como, não tem como correr disso, está lá na lei, está em todos os documentos da educação.

A comunidade escolar também teve que ter uma aceitação. Até hoje nós temos temas que os pais questionam, principalmente a questão da religiosidade, da religiosidade africana. Os pais questionam na educação infantil. Eles são muito criteriosos. Acho que eles devem ser criteriosos

sim, mas eles também têm que estudar junto com o filho para saber o que está mudando na educação. Se eles não são colocados nesse contexto, eles vão sempre ter estranhamento. Hoje tem muito estranhamento é com os pais, com a comunidade. Está faltando a escola trabalhar mais essa questão com os pais. Com a comunidade escolar. Principalmente na educação infantil, porque na educação dos maiores já tem um certo entendimento. Na educação infantil é difícil. Pode até parecer que é mais fácil estar inserindo os conteúdos, estar conversando na educação infantil, mas não é não. É pior, porque os outros maiores têm entendimento melhor. Por exemplo, a partir da quarta série em diante vai crescendo aprendizado deles, eles vão lendo por eles mesmo. Eles até debatem com os pais.

Eu tenho o meu filho, ele está na segunda série, e esses dias o pai dele tava discutindo um negócio lá, ele falou: não pai, é assim, assim, assim. A professora falou que é assim! Quer dizer, eles até questionam os pais e só tem sete anos. Mas está no segundo ano. Já os pequenos não. Os pequenos precisam desse acompanhamento dos pais, mas os pais estão atrasados.

**[ENTREVISTADORA] Por tu seres uma mulher, uma professora Negra...**

Mãe solo!

**[ENTREVISTADORA] Mãe solo! Que vem de periferia e vem da área rural, como tu percebes, na tua experiência profissional, esses impactos nas relações?**

Primeiro porque somos negras. Negra! E, se eu não assumisse a minha identidade, eu sofreria muito. Porque, desde pequena a gente sofre preconceito. Até dentro da própria casa. Dentro da própria família.

Eu conheço quando estão com preconceito. Eu sempre conheci os olhares! Mas, eu sempre empurrei portas. Tive que empurrar, empurrar portas para abrir. E para conseguir abrir quase não encontrei a chave. Mas, eu sou teimosa. Eu procurava, encontrava a chave e abria. Eu não quebrei a porta, eu destranquei normal. Como todos!

Eu sinto isso, por exemplo, eu sofri muito na zona rural.

Na zona rural, tiveram umas duas comunidades que foram legais, foi bom. Foi muito bom. Mas, teve umas duas, e eu passei por umas quatro, umas duas que eu sofri muito, por último já. As pessoas que queriam o meu lugar, se organizaram para me fazer correr lá da escola. E eu disse que não queria, naquela situação, ficar lá. Mas, só que daquela forma eu não saía. Eu só sairia no tempo determinado que eu determinei.

Depois desse tempo eu vim transferida para cá. Mas, apesar disso eu gostei da experiência. Da experiência na zona rural. Pois quando chegou aqui, era um falatório “ah ela era da zona rural, ela vai ter dificuldade pra pegar essa turma. Dá tal turma pra ela.” Eu falei assim: eu quero a minha turma (ênfatizando, batendo na mesa). A que me falaram (a SEMED) que era a minha! E eu quero a quarta série, que é a minha.

Eu me identificava já com a quarta série, há muito tempo. Eu comecei a dar aula antes do magistério. Eu comecei a dar aula no Travessão da 20. Quando um companheiro se matou lá, eu era companheira do sindicato lá deles. Fiquei com pena da família. Os filhos não estudavam. E eu fui dar aula lá por pena da família. E, e eles eram de comunidade. Lá tinha um monte de criança por perto. A comunidade sempre reivindicava escola, mas nunca colocavam uma turma, porque não tinha um professor. Por isso, eu falei para a irmã, ela me conhecia. Eu morava na cidade, mas falei, irmã tal comunidade não tem professor, eu vou lá. Se a senhora me deixar, eu vou dar aula lá. Que era ela quem coordenava. Era o tempo do gavião.

**[ENTREVISTADORA] Era uma freira?** Era uma freira, Irmã Felicita. Ela olhou e falou: Será? A sua mãe vai deixar? Falei: pois vá lá em casa, irmã, pra ver se a mãe deixa.

Eu tinha...acho que eu ia completar meus 16 anos.

Eu já era do sindicato. A irmã falou assim: Mas, você vai dar conta? Falei: Vou. Eu tenho sétima série! Eu tinha chegado do Espírito Santo. “Eu tenho sétima série, irmã. Lá no Espírito Santo,

tem professor que não tem nem quarto...está com o quarto ano, lá por perto. E eu tenho sétima série!” Era difícil naquele tempo. Por que que eu andava com os trabalhadores rurais? Eu não fiz o projeto porque eu disse que não queria. Eu não tinha ninguém em casa para me orientar. Que eu tinha que ter ficado lá no Espírito Santo, porque lá eu tinha feito o ensino superior. Eu tinha feito a primeira, quarta, série. Terminar de quinta, de oitava. Porque eu só tinha sétima. Eu cheguei, eu estava na escola agrícola. E, lá fora a mãe não quis deixar eu ficar, com meus tios. E, eu vim embora contra vontade. Porque eu queria terminar oitava série e ir para uma outra escola, lá. Que era agrícola. A minha vocação, eu achava que era ser uma técnica agrícola. E, lá formava.

Chegou aqui no Pará, não tinha. A mãe procurou. Mas, só tinha em Manaus. A mãe “não vou deixar minhas filhas longe”. Não deixou nós irmos pra Manaus. E ela não tinha condição de ficar mantendo a gente, lá. Ela ficou com medo, não conhecia ninguém. Então, nós entramos na escola normal. Sofremos que só. Porque a gente muda...e eu vivia só andando. Eu não queria estudar contabilidade, no Brasil Novo. E, eu dizia que eu não ia ficar em Brasil Novo por causa disso. Como não tinha mais escola, eu vim embora, pra Altamira. Eu larguei lá. Não quis mais. Eu trabalhei dois anos na comunidade com a irmã, nessa comunidade do Travessão da 20. Falei: já contribuí com eles. Está bom. Está aqui irmã. Já vou! Vou pra Altamira, fazer magistério. Vou pra Altamira, terminar meu magistério. E, terminei. Terminei!

**[ENTREVISTADORA] E qual a situação específica te vem à memória, que você enfrentou por ser uma mulher negra e pobre aqui?**

Eu acho que foi essa chegada da zona rural para a zona urbana, porque eu lembro como se fosse hoje, quando eu cheguei nessa escola, eu fui substituir uma professora 10! De ponta! Assim que eles falavam, que ela era isso e aquilo outro. E eu com medo! A gente fica com medo, pois não conhece o terreno, não conhece o povo. Só que a coordenadora eu conhecia. Ela era irmã de uns colegas nosso. Ela morava aqui e não era de Movimento, mas os irmãos dela lá do 90, eram. E ela se identificou, conversou comigo. Ela quem ia me observar. E disse para a diretora “até que eu era uma boa professora, boa para ensinar, só que eu era de Movimento Social. Que eu era do Movimento Social e a qualquer momento eu saía da sala, dizia que saía e pronto!” E eu não sabia que ela havia falado isso para a diretora. Até porque ela também não falou nada comigo. Passou o tempo, ela viu, observou e tinha um momento, todo semestre, que eles se sentavam, nós sentávamos e eles iam avaliar. Eles iam avaliar a gente e nós íamos avaliar eles... tinha aquela avaliação mútua, coordenação, direção e professor. Aí, quando foi minha vez, a vez de me avaliar, a diretora tinha que falar comigo. E eu, de cara, passei duas semanas com os alunos fazendo diagnóstico. Não sou boba! Eu tinha que colocar como que eu encontrei a turma e como que eu ia entregar depois, no final do ano. Eu tinha notícia que a professora da turma era isso, era aquilo. Eles estavam pensando que estavam lidando com uma amadora! Na minha avaliação a diretora falou: Olha, a Verena nos surpreendeu. Me surpreendeu e surpreendeu a todos. Até estive conversando com a professora Tereza, que está coordenando os trabalhos, ela (a Verena), está dando conta do recado. Por quê? Porque ela fez o pré-diagnóstico com os meninos e ela colocou isso aqui, ó (gesto de mostrar algo)!

Não fui eu que falei. Eu não ia falar da colega, era ela que tinha que falar, a diretora.

“Ela entregou esse diagnóstico bem aqui”, a diretora disse. E a professora Tereza foi conferir. Foi lá para dentro da sala, ficou uns dois, três dias lá na minha sala. Foi conferir o que eu estava falando. Eles não acreditaram em mim. Eles só acreditaram depois, pois eu nem sabia o porquê que ela ia lá para minha sala.

**[ENTREVISTADORA] E ela era uma mulher branca?** Era uma mulher branca. Todas as duas. A diretora era bem loira e ela era branca. A outra era branca e cabelos pretos. E foram lá confirmar o que eu estava falando. Porque achavam que eu estava mentindo, devido as notas

anteriores dos meninos eram lá em cima. As notas dos meninos eram lá em cima!

Eu não podia dar aquelas notas. Eu não podia, “você me perdoem, eu não posso dar, vocês vão conferir”. Se vocês quiserem saber, vão lá para dentro da sala. E foram! Se confiassem em mim, não teria ido. Se você confiar na pessoa, você não vai. “Não, eu confio em você. É, é isso mesmo. Pois ela foi ver se os meninos estavam lendo direito, se os meninos estavam escrevendo direito. Se eles estavam interpretando. Eu passei muita interpretação, que eu gostava disso. E eu disse para elas que meninos de quarta série tem que estar interpretando e escrevendo... E alfabetizado. Naquela época, os meus, meus alunos chegavam e eu pedia logo um caderno de caligrafia. “Por mais que a minha letra é feia, mas eu quero que a letra de vocês seja melhor do que a minha”, eu falava desse jeito para eles! Lá no diagnóstico eu coloquei a citação que “o menino não aprendeu isso e tal” e a partir do meu diagnóstico, fizeram uma ficha de leitura para ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos da escola. Ou seja, eu dei o projeto para elas, pronto, só com o meu diagnóstico. Desde então, começaram os elogios “a Ana Verena é isso, é aquilo...” Eu nem gostava do que eles falavam lá. Eu fazia porque eu tinha compromisso com a educação.

Eu fiquei nessa turma, a outra professora não veio mais para a turma e eu continuei com a quarta série. E foi assim, eu senti que foi preconceito. Eles não me conheciam! Foi um preconceito muito grande. Por eu ser negra e por eu ter sido da zona rural. Por achar que o professor da zona rural é um qualquer, que não tem conhecimento! Na época, eles achavam que o professor da zona rural, não tinha esse saber. Não era capaz de dar uma aula, de dar aula na cidade. Esse era o pensamento. Eles tinham sempre preconceito pelo professor da zona rural.

**[ENTREVISTADORA] Tu acreditas que esta experiência foi uma questão de preconceito racial?** Sim. Justamente. Porque se eu fosse dos olhos azuis...a outra professora não fazia “bolufas” nenhuma. Era branca, cabelos lá... “coisa”, toda gatinha. Não era questionada! E por que que não questionaram ela quando viram que realmente a turma estava ruim? E a professora Tereza sempre repetia nas avaliações dela semestral: A Ana Verena pegou a turma assim e está com a turma assim! Ela foi mais pelo meu lado, mas também não teve muita coisa. Ela não colocou muita coisa sobre isso. Ela só confirmava assim. Ela falava assim: é, você chegou aqui, se a gente deixasse da forma como era você nem tinha ficado na escola. Eu tinha vontade de falar, mas tem coisa que você deixa passar porque não vale a pena. Você tem que abrir outros caminhos diferentes.

**[ENTREVISTADORA] Eu gostaria de saber se você já percebeu ou observou outras professoras negras em situações como essas que você me relatou e o que elas fizeram para enfrentar esses desafios, essas questões, essas relações conflituosas que envolvem preconceito.**

Eu já presenciei algumas discussões assim. E eu até cheguei perto para ajudar e para ser a testemunha ali. Mas na hora que a pessoa percebeu, ela deixou de expressar o preconceito, porque uma coisa é você está ali no problema. Outra coisa é você chegar e ouvir, ser testemunha e a pessoa dar para trás... quem está sendo o agressor dá para trás, porque ele já se intimida.

Uma vez teve uma discussão da professora, professora negra, que eles queriam que ela subisse o tempo. O tempo que não era preciso, ela não tinha por que subir o tempo. Porque ela ia estar no último tempo e tinha um outro professor no meio. Ela só falou o lógico: o professor tal pode subir o dele. E eu vou dar o meu tempo normal, não tem problema. Aí o diretor começou a dizer: mas esse povo... não, não...e começou a discutir com ela. Ele disse que ia levar pra SEMED. Colocar ela a disposição da SEMED. Eu cheguei junto, fiquei calada. E o meu colega já tinha falado “mas por que a senhor vai botar ela a disposição?” Eu disse assim: olha, nós vamos ver! A professora é muito fundamental aqui na escola. E ela era a professora mais antiga no local. A professora é do local. E se o senhor a colocar à disposição, pois eu coloco o meu

nome à disposição! E outro colega também falou “eu coloco o meu nome à disposição também”. E ele ia ficar sem os professores dele. Ele começou a dizer que não precisava disso, que “você estão criando uma situação”. Eu falei “não, uma situação não! É porque o senhor tem que avaliar o que o senhor está falando, o que está fazendo. E não é de agora que a gente está observando. O senhor tem que ter mais diálogo conosco, com os profissionais. As coisas que o senhor falou não são assim não! É ela quem sabe se pode ou não. Isso que o senhor está fazendo é assédio moral (som do dedo batendo forte na mesa, enfatizando a fala)!” Nessa época estava recente aquela discussão do “assédio moral”. E o assédio moral estava na ponta da minha língua! Ele disse - não, desculpa professora! Eu não estou com assédio moral com a senhora. Você não pode falar isso! Ele ficou com medo. Então, foi uma questão de intimidar mesmo. A gente chegou, intimidou. Primeiro o colega começou a falar, depois eu e nós encostamos. Então ele ficou com medo. Nós percebemos que o que ele falou foi por questão de racismo. Porque eu já havia visto outra situação com ela. Ela trabalha arte. E ela fez umas bonequinhas, as bonequinhas negras. **Abayomi?** Uhum (confirmação com a cabeça). E aquelas bonequinhas eram para ficar na exposição. Teve a exposição, mas as outras coisas ficaram lá e as bonequinhas não ficaram. Nós questionamos e voltaram as bonequinhas para a exposição! Por isso e outras coisas, ele já estava com “coisa” com ela (som de dedo batendo na mesa, enfatizando com veemência). Já estava com vontade de colocar ela para fora. Ela era contratada, ela não é concursada. Ela era contratada e ele não estava gostando das atitudes dela. Ele queria que os contratados seguissem na linha. E ela era uma contratada que levantava e falava!

**[ENTREVISTADORA] E como que tu tens lidado com essas situações adversas na escola? Essas situações de dificuldade, racismo. Como que tu enfrentas?** Olha, eu sempre busquei ajuda. Quando eu não dava conta, eu buscava ajuda. Eu conversava com algum colega. Eu gosto muito de dialogar. E com a direção, eu sempre coloquei as claras o meu pensamento, minha posição e de como que eu lido (som de dedo batendo na mesa, enfatizando). Se tem alguma fofoca daqui eu falo “eu não sei, mas as o dia que eu tiver alguma coisa, eu venho aqui falar na direção.”

E eu sou assim! Eu vou e falo na direção. Não nos corredores (som de dedo na mesa, enfatizando) E quando eu precisar de falar com todos, nós já reunimos e falamos. Não tenho o poder como a direção tem. Mas, o poder de convocar, eu tenho. Eu posso fazer isso! Mas eu não tive muitos problemas assim. **Teve apoio dos colegas?** Tive muito apoio dos meus colegas. Eu não sei se é porque a gente sempre trabalhou no sindicato e quando chega na hora da assembleia, a gente já reúne, compartilha a situação. E onde eu estou, o próprio diretor já reúne também. Reúne porque eles sabem que vão sair mesmo caso haja preconceito ou outro problema sério. Eles sabem que vamos buscar os nossos direitos. E que nós temos a responsabilidade de ir lá e trazer o resultado. Se os colegas não vão, mas nós vamos e trazemos o resultado.

**[ENTREVISTADORA] Como que tu tens feito para conseguir combater esse tipo de situação na tua prática pedagógica?**

Eu trabalho com projetos. Com projeto inovador. Eu sempre busco alguma coisa, alguma temática, por exemplo. Eu gosto muito de projetos, de envolver os outros. Eu posso ter pensado, mas, eu acho que tem que ser o projeto de todos, discutido por todos! De que forma o fulano pode fazer isso? Como como nós podemos fazer isso? É isso, é nessa coletividade que eu tenho esse jogo de cintura. Gosto de propor e aquilo que eu proponho gosto que seja compartilhado. Porque não adianta você trabalhar isolado. Essa interdisciplinaridade me possibilitou mais ainda a coletividade. Eu já tinha esse anseio, de que as coisas têm que ser compartilhadas. Mas a interdisciplinaridade nos temas transversais me possibilitou esse trabalho mais ainda, que é muito importante.

**[ENTREVISTADORA] Você participa de redes ou grupo de apoio voltado para a mulher negra?** Nós formamos um grupo aqui na igreja. Não é específico para mulher negra, é recente, para todas as mulheres. Mas, sim, eu participo do Maria Maria que é o Movimento das mulheres, o Coletivo de Mulheres Negras da Transamazônica e Xingu. E recentemente nós que criamos um grupo que não é do movimento negro. Recentemente aqui, nós criamos um grupo de várias religiões, não só católicas, eu sou católica, mas esse grupo é de mulheres de várias religiões. Trabalhamos com a questão da educação solidária. Da questão financeira...que nós vamos fazer e estamos fazendo projetos para aprender as coisas. Economia solidária. Trabalhamos tudo. Todas as questões de reivindicação do bairro. Mas principalmente, a economia solidária. Nós já começamos com sabão!

**[ENTREVISTADORA] Portanto, aqui em Altamira tem movimentos negros...**

Sim, o Maria Maria que é o específico de mulheres. E o FNTX. Esse foi o primeiro. Por que FNTX? Não é um movimento só, porque ele agrega todos os movimentos. Por exemplo, O movimento de mulheres negras pode ir para o FNTX.

FNTX É Fundação do Negro da Transamazônica E Xingu. Esse nome eu que inventei. Falei pra Mônica, pois ela queria “movimento”. Eu falei, “não, Mônica. vou te explicar!” Fundação abrange todos os outros movimentos. Agora “movimento” vai ficar fechado para projetos. Tanto que até as outras organizações hoje fazem projetos dentro do FNTX. O Xingu Vivo um dia desse estava sem poder fazer projeto. Foi a Fundação do negro quem fez o projeto. Quer dizer, a fundação tem mais poder! Eu participei dessa trajetória desde o início do Movimento da Transamazônica e Xingu. Não era esse nome “Fundação”. Era Movimento. Eles mudaram para Fundação depois que eu sugeri, pois toda fundação tem o poder maior de agregar outros movimentos. Eu temei com a Mônica que tinha que ser “Fundação” até que ela entendeu. E a gente registrou como Fundação do Negro da Transamazônica e Xingu. Eu tenho Vontade de escrever um livro sobre essas histórias!

**[ENTREVISTADORA] Obrigada, Verena por participar da entrevista. Sua fala será de grande contribuição. Voltaremos a nos encontrar para que você veja o que foi produzido a partir da entrevista e para que você acrescente ou corrija, caso necessário, alguma informação que eu não tenha ouvido perfeitamente.**

===== Fim da primeira parte da entrevista=====

**Um retorno será agendado**

## ENTREVISTA 2 - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE- ANA VERENA RAMOS- 2ª PARTE

30/10/2024 16:18

**Entrevistada:** Ana Verena Ramos

**Entrevistadora:** Kelly de Faro Sousa

**Data:** 30 de outubro de 2024

**Hora:** 16:55

**Duração:** 01:19:08:77

**NEGRITO:** ENTREVISTADOR

. [Entrevistadora: Então, Verena, primeiro eu quero te agradecer pela disponibilidade]

Prazer é todo meu, porque se for de interesse de estudo, né? Eu acho que é importante, porque fica gravado em algum lugar, se eterniza. Então, isso é importante, registrar. Registro de uma história que é nossa.

. [Entrevistadora: Uma história que representa muitas outras. Ainda mais nós, né? Mulheres] Mulheres negras. . [Entrevistadora: As mulheres de cor] Aham. As mulheres negras, né? No meu caso, mãe solo...Tem todo um contexto. . [Entrevistadora: Exatamente. Então, a gente vai iniciar com a questão da militância. Se tu lembrares do ano, o lugar, o movimento que tu começaste... Vai contar pra a gente todo esse início, desde a motivação pra vir pra cá para Altamira. Fica à vontade]

Na verdade, a minha mãe, já era uma mulher de luta, né? E naquele tempo não tinha esquerda, né? Mas ela sempre foi do lado dos povos. Do lado da sociedade... da parte da sociedade que era mais marginalizada naquele tempo. Então, como ela era filha mesmo de agricultor. O pai dela, a mãe dela eram agricultores, ela trabalhava na roça pra ajudar o pai. Então, ela sempre foi do sindicato. Foi liderança do sindicato e sempre ela ia pras reuniões. E tudo em prol da luta pelos trabalhadores rurais. Então, eu nasci aí nesse meio, né? Essa luta e ela sempre na igreja, que era um meio de comunicação na época... era a igreja, os avisos vinham pelas igrejas que levavam. Os encontros eram nos salões da igreja lá da onde eu morava, no Espírito Santo. Então, eu nasci nesse meio.

Então, nós fomos obrigadas a vir, ir embora, sair do nosso local, da nossa terra natal. Sou natural do Espírito Santo, Boa Esperança. A cidade de Boa Esperança. Fica no norte do Espírito Santo. E eles não tinham muita terra. A minha mãe sempre teve um pedaço de terra. Ela herdou do meu avô. Então, eles precisavam de mais terras pra trabalhar. Porque a nossa terra pequena, aí plantava ali, não tinha mais serviço, né? Aí meu pai sempre tinha que... mais minha mãe, tinha que ir trabalhar na terra dos outros pra continuar dando o sustento a sua família. Então, tinha que sair... era empleitada, ele pegava algum cafezal pra colher. Então, tinha que ter uma renda, fazer uma renda por fora pra sustentar a família.

Aí, cansada desse dilema, dessa situação, a minha mãe sempre teve vontade. Ela era mais provedora, em vez de ser o homem né? Ela era a mais provedora. Ela era de frente... “não, eu tenho que ter mais terras pra plantar, pra criar”. A gente não tinha terra pra criar uma vaquinha, pra ter o leite, né? Aí ela colocou na cabeça que a gente vinha pra cá.



Aí meu pai não queria vir, ele tinha a mãe dele lá, né? Ele até no início, até no dia da nossa mudança, ele falava de ficar. Mas quando ele viu todo mundo vir, pulou em cima do carro. Aí a mãe “pois eu vou mais os meus filhos e vou comprar uma terra maior pra eu plantar e poder criar”. E era o sonho dela, né? Aí juntaram, nós viemos com sete famílias, em cima de um caminhão com gente e outro caminhão com as coisas. Então, dois caminhões, um caminhão pra levar as coisas e um caminhão pra gente também. Então, imagina o sufoco. Sete dias na estrada. . **[Entrevistadora: Essas sete famílias eram do sindicato?]** Não! Era um compadre da minha mãe. O compadre da minha mãe comprou terra aqui com os filhos e a mãe. Ele falou “comadre Maria se a senhora quiser, nós vamo... vamo todo mundo.” Aí convidou, ela se organizou, arrumou mudança e veio embora. Deixou os irmãos, minha avó tinha falecido, a mãe dela. Aí só segurava ela, a minha avó. Aí ela “agora não, não tem nada mais aqui. O marido quiser ficar, vai ficar!” E ela veio. E ela disse pro meu pai, que bebia muito, tinha problema de bebida, que ele ficasse, era melhor pra ele ficar. Aí o pai “não, vou deixar meus filhos, não!” E foi... veio embora. Aí aqui nós ficamos um tempo em Brasil, até se acomodar, arranjar uma terrinha. Aí entramos pra Travessão da Vente, 36 quilômetros. Chegamos em, era em 85, em setembro, acho que é o mês de setembro de 85. Então, aí nós, logo em seguida, a mãe comprou, pôde comprar uma casa em Brasil Novo e comprou um lote no Travessão da Vente. Nós tínhamos amigos aqui já, que foi nos orientando, nos apoiando e a gente conseguiu comprar lá com 26 quilômetro, no travessão da 15, lá pra dentro. Aí eu sei que foi muito difícil, porque a minha mãe, eles só tinham um homem, um irmão pra ajudar a trabalhar, né? O resto era tudo mulheres, e o meu irmão mais novo, pequeno, não ia pra roça. E os outros tudo mulheres, quatro mulheres, né? Aí era difícil, tinha que pagar pessoas pra ajudar a trabalhar, né? Até numa terra que a gente não sabia trabalhar. Meu pai não sabia trabalhar aqui, né? Lá é diferente. Aqui ele ia ter que ter outro jeito de trabalhar, né? Outro modo de trabalhar. Então, eles foram pra lá e nós ficamos no Travessão quase dois anos morando. Travessão tinha pium um pra caramba, que a gente quase não aguentava. Aí eu tinha uma irmã que era muito doente.

Aí ela ficou muito ruim uma vez e a mãe assustou quando tirou ela da rede. E tava chovendo, chovendo, chovendo no dia que tiramos ela da rede, fomos pra rua com ela, quase morrendo. E tava muita chuva e o rio lá tava muito forte nas águas. E teve que tirar ela. Nós tinha um burro... em cima do burro, nadando e colocando. Aí a mãe viu aquela situação “eu vou tirar minhas filhas daqui de dentro.” Ela ficou com medo, né? Aí ela deixou a gente logo lá. Nós ficamos em Brasil, porque tudo era mulher e a mãe tinha que ficar também. Aí ficou meu pai e meu irmão trabalhando lá no Travessão.

Aí eu lembro que eles chegavam em casa, quando eles vinham, né? Era muito cansativo naquele tempo. A gente não tinha transporte, né?

Naquele tempo era muito difícil, era a pé mesmo. Pra entrar, pra sair, era a pé. E quando achava um carro, o atoleiro não deixava sair. Tinha que sair mesmo, de pé mesmo, pra chegar na “faixa” que eles falavam, que era a Transamazônica.

Aí depois disso nós resolvemos ficar de vez em Brasil Novo e nisso a mãe acompanhou... ela continuava acompanhando...ingressou no movimento aqui, no movimento sindical. E a gente contribuiu, eu, naquela época, né? Tinha poucas pessoas que sabiam ler e escrever, né? Eu tive que ajudar, eu ajudava nas reuniões do sindicato, ajudava a secretariar, escrever, registrar o que estava acontecendo nas reuniões. A ata, tudinho. É aí que eu aprendi, foi na escola da vida, né?

Então, eu aprendi a trabalhar nos movimentos sociais.

E quando eu cheguei, no dia que eu cheguei, logo eu fui apresentada lá pra igreja, né? A minhas madrinha que ficou falando, que disse que eu podia ajudar na catequese, né? Aí a irmã já... a irmã Oníria já me convidou “não, vai ter encontro, tal e tal, você vai.” Aí fui com eles. Gostei, né? Trabalho na catequese até hoje. . **[Entrevistadora: Desde aquele tempo?]** Desde aquele tempo. Então, na catequese, eu firmei... “não, eu acho que eu quero ser professora, eu vou estudar pra ser professora.” Foi na catequese que me despertou, né? Porque na catequese a gente só trabalha a pedagogia de Jesus Cristo. Então, aquilo lá me fascinava, eu gostava de fazer. Então, eu fui crescendo, aí continuava, “é... eu queria ser professora.” Só que lá em Brasil Novo não tinha magistrado. Eu ia falar, eu... Na verdade, naquela época, se tivessem me orientado, eu não tinha saído.

Aí, naquela luta, houve uma situação com um colega da gente, do movimento sindical. Ele se matou. Pelas pressões que estavam acontecendo com ele, ele estava sendo pressionado pelos fazendeiros do local. Como eu estava, eu ajudava, eu ia pro Travessão secretariar, ajudar a secretariar as reuniões, esse dia, eu dormi na casa dele, no dia anterior. Aí, eu e meu colega, a gente vinha saindo do Travessão, do Travessão da Vinte, e alguém passou por a gente, em cima do caminhão, deu um sinal pra gente, tipo, pra voltar. E nós não entendemos o sinal.

Aí, quando nós chegamos no 50, no 50 mesmo, na “faixa”, o Padre Alírio mais o Padre Oscar vinha. Parou, por nós. Vocês não tá vindo lá de dentro, lá do Travessão da Vinte? Aí, nós “estamo”. Aí, ele falou assim, “nós queremos avisar pra vocês que aconteceu um episódio lá na casa do Juvenil. “Mas, como nós saímos de lá hoje de manhã?” Aí, ele falou assim, “mas foi depois que vocês saíram, na hora que o pessoal dele foi pro culto, ele fez isso com ele”. “Meu Deus do céu”. E ele falou pra nós “fica pra vocês ir amanhã no carro do leite, de manhã cedinho!” E nós não ficamos. E ia acontecer com nós lá.

Aí, eu falei assim, “não, eu tenho que ir, porque segunda-feira eu quero estar de manhã lá em casa, porque eu quero ir pra escola.” Já tinha faltado a sexta-feira pra ir, aí, pra gente faltar a segunda, não dava. “E a mãe vai brigar, que eu vou perder aula”, eu falava. Aí, o Geraldo disse, “não, ela vai ter que ir, porque ela vai estudar”. Aí, nós fomos. Aí, eu fui em casa e falei com a mãe, “mãe se tiver carro eu vou voltar.” Aí, nós voltamos, a mãe veio também, nós conseguimos voltar. Nós só pegamos o inteiro já, e já no cemitério.

Aí, tudo isso ocorreu, na minha trajetória... Já assisti essas situações, mas a gente continuou. Eu fiquei assim, emotivada, porque lá no local não tinha escola. Aí, eu pensei assim, “nós não podemos fazer uma reparação do que aconteceu, mas eu vou dar aula, que é uma forma de a gente estar ajudando e retornando a vida do Juvenil. Aí, eu fui pra essa delegacia sindical, fui dar aula. Aí, a mãe “mas menina tu vai?!” eu falava, “não, mãe, é um modo de a gente ajudar, não tem como!” Eu tinha essa percepção, do modo de ajudar aquela comunidade, aquelas que elas estão sem escola. E é isso que ele debatia muito no sindicato, que as crianças estavam sem escola, ele ia muito atrás, entendeu? Eu falei assim, “vamos fazer valer a luta dele, pelo menos por um tempo, até ter outras pessoas lá pra assumir”. Aí, eu fui, eu fiquei dois anos lá.

Mas, mesmo assim, quando eu saía para os encontros, porque eu ainda continuei em Brasil Novo, eu participava do movimento de mulher que foi criado lá. Nós participávamos pelo... a gente viajava mais pra Santarém, porque nós participávamos da AOMTBAM.

O Movimento de Mulheres foi criado lá. **MTBAM?** AOMTBAM. O Movimento de Mulheres Na Transamazônica foi nascido em Brasil Novo. Brasil Novo era o celeiro do início das

organizações sociais, tanto sindical quanto movimento social mesmo, né? Só o sindicato dos professores que não nasceu lá. O resto, quase tudo foi lá. Movimento de Mulheres, Movimento de Negro... . **[Entrevistadora: Na década de 80?]** O Movimento de Negro foi mais tarde. Na década de 89 pra 90, por aí. Foi em 90. **[Entrevistadora: De Mulheres já começou lá?]** Foi no início. De Mulheres foi em 87, por aí. Então, iniciou lá em Brasil Novo. E nós fazíamos parte da **AOMTBAM (Associação de Mulheres Trabalhadoras do Baixo Amazonas)**. Não sei se você já ouviu falar, é de Santarém. Então, o movimento maior, nosso aqui maior, é Campo Cidade, né? E em Santarém é a AOMTBAM. Movimento de Mulheres do Baixo Amazonas. Os primeiros coordenadores desse movimento foram Eunice Sena, Graça Gama. Você ouviu falar delas, né? Aí tinha a Eunice também. Aí a Eunice morreu. Ela faleceu. Irmã do padre Ducena lá. Ele que é famoso, esse padre lá. **[Entrevistadora: Então, nasceu no meio da Igreja Católica?]** Uhum! É, o movimento nasceu no meio da Igreja Católica, o Movimento de Negro, quase todos os movimentos. Então, era naquele “boom dos movimentos” que estava iniciando, estava tendo aquela necessidade de existir determinado movimento. O Movimento de Mulheres era um. Foi numa assembleia da Igreja Católica. Foi criado o Movimento de Mulheres.

Então, como eu era... eu sei que tinha duas solteiras. A Ana, a outra Ana e eu. Ana Verena. Aí nós que mais viajava. Ela pendia mais pro lado sindical, né? Aí eu como era versáti, aí eu servitava lá nos outros movimentos, né? Eu participava da catequese, né? **[Entrevistadora: Estava em todas, né?]** É, estava em todas. E gostava de animar. Eu lembro que eu tinha os encontros dos trabalhadores, né? Eu ia pra lá cantar, fazer o pessoal dançar, fazer animação. Gostava disso, né? E eu fazia essa animação. E aí eu aprendia as músicas, tudinho que os pessoal fazia, né? E aí botava pra quebrar. Era animado, eu gostava disso. E aí isso era bom na caminhada, né? Pra fortalecer a alma dos trabalhadores.

Aí foi quando eu passei um tempo no Travessão da Vinte, entre Travessão da Vinte e Brasil Novo. Aí eu “quer saber, eu preciso estudar.” Aí ao invê de pensar em firmar lá e pedir pra eu entrar no projeto do Gavião, eu pensei “vou pra Altamira.” Porque a Altamira tem magistério.

. **[Entrevistadora: Mas nesse período que tu destes aula lá no Brasil Novo, foram dois anos?]** É, foi quase dois anos. Quase dois anos. . **[Entrevistadora: E aí começou lá com a irmã?]** É, foi. **[Entrevistadora: Ela que te colocou?]** Ela que me colocou. Na verdade, foi um da delegacia sindical lá, né? Falou que estava precisando muito. E o juvenil já tinha falado isso. Aí ele até perguntou se eu queria. Eu falei assim, “não sei, tem que falar com a mãe.”

Tudo eu falava com a mãe. Aí ficou assim, depois que ele morreu é que eu... Falei, “não, eu vou.” Aí a mãe disse, você vai mesmo? Eu falei, “vou, mãe, vou.” E daí eu tinha acabado de fazer oitava série, né? Aí eu queria, só que eu queria continuar a estudar, mas era contabilidade. Eu já tinha começado o ano, mas não era isso, não bateu. Era muito difícil. Difícil, eu disse, “não, eu não gosto disso aqui, não.” Aí tá, eu resolvi passar esse tempo lá. E a minha intenção era ir e depois voltar, dar um jeito pra ir Altamira fazer o magistério. . **[Entrevistadora: Como funcionou esse contrato lá com a irmã? Eu soube que essa irmã era cedida do Estado]**

Era tipo uma diretora de ensino. **[Entrevistadora: Do Estado?]** É, do Estado. . **[Entrevistadora: Ela morava lá, no Brasil Novo?]** Ela morava lá e aí ela organizava todas as papeladas do Estado, funcionalismo. Tudo era com ela, tudo, tudo, tudo. E quando nós fumo lá com ela, ela falou assim... “que eu não tinha idade, né, mas poderia alguém receber por mim.” Aí teve uma vez que ela me pagava, que veio no contra-cheque dela, né. Aí outra vez, outro ano, foi uma professora que repassava, lá da 20, do Polo, lá da 20, que repassava o dinheiro pra

mim, mas na frente dela. **[Entrevistadora: Ah, sim, então papel não teve, não assinou papel?]** Eu assinava lá pro controle dela. Mas, aí eles repassavam dessa forma.

Exigente, pensa numa velinha exigente. **[Entrevistadora: Ela já era idosa?]** Ela tinha idade, mas ela era forte. Tinha uma força, né. Aí eu não gostava muito dela, porque ela era “puxa-saco” de fazendeiro. Não gostava muito dela. Mas a gente fazendo as coisas direitinho, tava tudo bem com ela. Tudo certo. Aí foi eu que não quis... Não quis ficar, né. Eu acho que eu não tinha alguém que me orientasse, né. Porque ali eu poderia continuar. Tava pra terminar o Gavião. Não demorou... depois que eu entrei, não demorou muito tempo pra terminar o Gavião, não. Lá naquela região. Aí veio mais pra cá, pro Anapu, né. Durou mais tempo pra cá. Mas pra aquela área ali... **Acabou logo?** É, porque ele já existia. Quando eu entrei, já existia o projeto Gavião lá.

Aí ele ainda demorou pra cá, pra essa área aqui. Mas tinha dado pra eu fazer se eu continuasse lá. Aí eu não continuei. Eu não tive alguém que me orientasse. **[Entrevistadora: Ela mesma não te orientou?]** Não, ela não me orientou, não. Eu não gostava muito dela mesmo. Não, mas eu ia ficar, né. Ela não me orientou, não. Não sei se é porque eu tinha outra pessoa já, pra ficar lá... lá não tinha escola. Eu dava aula numa casa velha. Colocaram um quadro lá e aí eu fui pra lá. Era uma anexa ao Travessão da Vinte. . **[Entrevistadora: Eram os filhos dos trabalhadores?]** Eram mais os filhos e sobrinhos dele. **[Entrevistadora: (do Juvenil)].** Que estavam sem aula. Sem transporte pra levar pra Agrovila. E não tinha sala de aula. Não. Tinha escola lá dentro. Acho que dava mais de 20 quilômetros pra dentro. Mas não tinha lá no meio.

. **[Entrevistadora: Que era entre?]** Entre a Agrovila... porque do Travessão aí logo 5km/6km tem a Agrovila. Aí lá pra dentro tem essa comunidade deles. Era dos Esperuto. E tinha uma outra comunidade. Tinha duas que tinham escola. Só que aquele meio que não tinha. Ele é um Travessão enorme, o travessão da 20. Aí... E lá não tinha. Era pra ter uma sala de aula lá. Aí teve... um tempo. Depois que começou as aulas, foi bom porque não deixou mais os meninos sem aula. Teve transporte pra levar eles pra outras escolas. Era pouco. Não parou não. Aí sempre as crianças tinha transporte. Mas foi depois que eu entrei lá e provoquei que tivesse uma sala de aula. Mas foi bom. Foi uma experiência muito boa.

Aí eu vim pra cá pra Altamira. Pra fazer o magistério. Eu fiz. Aqui eu vendia, pra me sustentar, ajudar a sustentar né, perfume. **[Entrevistadora: Tu morava só pra cá?]** Morei só. Vendia perfume, vendia roupa. Vendia tudo pra pagar. Porque lá era pago, tinha uma taxa né, o Matias. Era um colégio católico, mas era pago. Aí a gente pagava uma taxa.

. **[Entrevistadora: Tu moravas onde aqui? Morou onde logo que tu chegou?]** Logo que eu cheguei, eu morei na casa da Gracinda. A Gracinda da Saúde. Foi uma grande liderança que trabalhou na área da saúde. E que era do movimento de mulheres aqui.

. **[Entrevistadora: Então tu veio pra cá já conhecendo as pessoas do movimento aqui?]** Sim...É, porque elas sempre iam pro Brasil Novo. Às vezes dormiam lá em casa. Ela, a Melo. Então minha mãe sempre viajava com elas. Os movimentos de mulheres de fora. **[Entrevistadora: A tua mãe também participava?]** Minha mãe era uma das criadoras, veterana do movimento de mulheres do Brasil Novo. É tanto que eles fizeram na época dela dois projetos: Conseguiram uma casa e uma segunda casa. A segunda casa, o nome da minha mãe, em homenagem a ela. Maria Barbosa. São fundadoras. Ela, Dona Maria Madergan, Dona Maria Lima, Maria das Graças. Elas são fundadoras do movimento de mulheres. E eu acompanhei elas. Elas são as mais velhas do movimento. E que iniciou esse pontapé. O

movimento de Altamira foi criado depois de já existir o movimento de mulheres. E a gente resolveu trabalhar junto com Altamira, porque Santarém era muito longe. **[Entrevistadora: Tinha Santarém, mas ainda não tinha aqui?]** Tinha! O OAMTBAN, nós de Brasil Novo, fizemos parte do OAMTBAN, de lá (Santarém). Então as mulheres aqui (Altamira), elas demoraram. Porque a gente sempre convidava elas para ir para o Brasil Novo. Mas elas não queriam fazer parte do OAMTBAN, que era muito longe. Tinha essa lógica. Porque o sindicato dos trabalhadores rurais já não estava ligado a Santarém. Era ligado a Santarém há um tempo. Desligaram bem cedo...logo.

Quando nós tomamos o sindicato. Nós tomamos o sindicato, nós...a gente fala que o sindicato dos Pelego né. Naquele tempo tinha essa linguagem, essa expressão. Que o sindicato dos trabalhadores rurais aqui era ligado ao patrão. O patrão que mandava no sindicato. E quando nessa época também teve essa luta de a gente acampar lá perto do INCRA, o INCRA hoje. Mas o INCRA era no Brasil Novo nessa época. A gente acampava, ficava ali. O sindicato era ali perto. Até hoje é uma sala. **[Entrevistadora: Onde é o INCRA agora?]** Perto do INCRA, ali do lado. Lá só tinha o sindicato e uma área do INCRA. Que, futuramente, eles trouxeram o INCRA pra cá. Que o INCRA era em Brasil Novo. Aí eles trouxeram aqui pra cidade. Transferiram.

E a gente ficava ali fazendo movimento pra tomada do sindicato. Eu participei dessa tomada né. Porque tinha as eleições e eles se mobilizavam pra continuar o monopólio do sindicato pra monopolizar os agricultores. Foram muitas lutas e a gente acampou ali.

Que era também na questão do BASA, pra financiamento... Muitas lutas nós ficamos ali naquele trecho. Acompanhando isso, quando teve a luta do sindicato, eu ainda estava morando no Brasil Novo.

Aí aqui eu continuei, mas não tinha muito tempo. Eu tinha um estudo. Tinha que me preocupar com estudo. Aí nessa época que eu estava aqui, terminando o segundo ano...terminando o segundo ano eu engravidei. Mas eu não parei. Continuei até o terceiro ano. Aí pra mim, foi um tempo que eu tive que dar uma recuada. Porque eu mãe solteira, morando aqui na cidade eu tinha que recuar um pouco por causa da criança. Aí a minha mãe “não! Você não vai parar!” Mandou a minha irmã buscar o meu menino.

“Você não vai parar!” Aí ela “você vai continuar.” Não mãe, mas eu vou continuar a estudar! Ela “não, mas com o menino você não vai contar. Tu não vai conseguir.” Aí eu temi, porque eu queria ficar com o menino. Aí a minha irmã...quando penso que não, a minha irmã chegou. “Vim buscar o neném.” Ele tinha oito meses. Foi pra lá...ficou lá. Aí eu acostumei com ele lá. Mas sempre no final de semana que eu podia, eu ia lá. Corria lá. Estudando, aí eu falei assim, mas um dia eu trago ele.

Aí, quando eu quis trazer ele, ele estava mais grandinho um pouco, não queria não. Não, não conseguia ficar aqui. Logo eu fui pra pra zona rural. Consegui emprego e fui pra zona rural, travessão aqui do ramal Novo Xingu. Aí esse menino se achava com medo, porque eu não queria morar com pais de aluno, eu não queria isso. Aí sempre eu achava um cantinho na escola. E essa escola tinha um quarto do professor... tinha uma estrutura, né? **[Entrevistadora: E o professor ficava lá?]** Ficava lá, tinha um posto de saúde. Tudo no terreno da escola mesmo. Aí eu disse “não, aqui dá pra eu ficar”. Aí tentei trazer. Quando começava a anoitecer, esse menino, “não, vamos pra casa de fulano, não sei o quê. Não vou ficar aqui, não. Quero ir embora pra avó.” Até que dormia.

Aí quando eu penso que não, minha irmã chegava. “Vim buscar o Ramon, que a mãe tá lá, chorosa por causa do filho dela.” Eu, “O filho dela não, é meu!” Aí ele se assanhava, “eu, vou embora, vou embora! Foi embora. Não acostumou, não. Ele só veio morar comigo com 17 anos. E eu tentando. Sempre levava ele pros lugar pra ver se ele acostumava. Ele fazia era me atrapalhar. Sentava no colo das minhas amigas, dizia que era namorada dele (risos). Ele era atentado. Mas era pra me chamar atenção. Porque ele não queria ficar. Tinha vezes que eu mesmo ia levar. Eu não aguentava. Mas essa foi a luta, né.

. **[Entrevistadora: Ficou quanto tempo lá nesse travessão?]** Do Novo Xingu? Dois anos. **Depois de lá...** Fui transferida pra outra zona rural. O ramal da Lagoa. . **[Entrevistadora: Lá nesse ramal do Novo Xingu tinha direção?]** Só o professor. Só o professor que fazia tudo. Era multiseriado. A turma maior, né. Na verdade tinha... Às vezes tinha poucos alunos. A turma maior que tinha sempre mais era a primeira e segunda série. E a quarta já diminuía. E à noite eu também dei aula pros adultos, né. Que não sabia ler. Nem escrever. Alguns sabiam. Vinha pra ajudar também. Aí nós montamos um grupinho... “ah, você sabe um pouquinho? Então vamos ensinar tal fulano”. Então teve gente que se alfabetizou lá, se alfabetizava nesse grupo. Mas esse eu não recebia nada. Era eu que... Era voluntária, no novo xingou. E era uma estratégia também de não ficar sozinha muito tempo à noite. Entendeu? Já que eu ia morar lá eu estava à noite lá. Aí pedi pra secretaria comprar mais um... Eu tinha um daquele lampião, né. Eu pedi uns dois. . **[Entrevistadora: Lá não tinha energia?]** Não, sem energia. Aí pedi uns dois. Uns dois pra iluminar melhor a sala, né. Pra muitos deles tinham problemas de vista... A gente precisava mais iluminação, né. Mas dava certo. Deu certo.

Mas eu ficava só nesse local. Nesse lugar que o pequeno não queria ficar, né. E era roça. Era na beira d’um garapé e logo assim era mata.

E a militância, nessa trajetória da zona rural ficou... Tipo assim, eu me perdi aí. Parei um pouco. Deu uma recuada. Deu uma recuada por causa da sala de aula. E eu tava na zona rural, era mais difícil ainda. Mas quando tinha o movimento do sindicato e que eu sabia, eu vinha. Tipo, vai ter a greve. Eu parava também.

. **[Entrevistadora: E na sala de aula, essas temáticas, você levava pra sala de aula?]** Sim, a gente trabalhava muito essas temáticas mais críticas. Por exemplo, lá no Novo Xingu tinha um amigo meu que ele ia sempre lá. Ia sempre lá. Ou me levar, né. Ele tinha moto, aí ele me levava... Levava às vezes e ficava observando. Ele tava fazendo faculdade. Fazia letras.

Eu fazia as coisas, mas não sabia, né. Não tinha aqueles nomes técnicos, né. Aí ele quando tava na faculdade, né. Ele olhou lá. Ele viu o trabalho, né. Eu falava que era “trabalho”. Mas ele falou “maquete”. Eu nem sabia o que era maquete. Aí eu queria colocar a realidade daquela localidade, né. Do desmatamento, do êxodo rural, né. Aí eu fiz dois grupos. O grupo que mostrou a floresta em pé e a floresta desmatada, né. E o... E aqui, o êxodo rural, né. A questão de como que os trabalhadores estavam esvaziando a sala de aula. Tudo desencandeava... com desmatamento, com a falta dos trabalhadores na localidade, né. Pra ter a produção e tudo. Aí eu fiz o trabalho e os meninos fizeram tudinho direitinho. Aí ele... “Menina...isso aqui você pode levar pra universidade. Eu vou ver se levo esse trabalho teu pra universidade. Mas só que nós vamos dar uma melhorada nele. Aí vamos... Melhorar essa maquete.” Eu falei, o quê que é maquete? Aí ele falou assim, “é aí que você precisa estudar. Eu vou vir aqui... Vou ficar uns dois dias trabalhando aqui com você, com os meninos, Pra gente melhorar essa maquete. Essa maquete tá boa.” Aí eu fiquei esperando ele vir. Nunca ele voltou, né, pra fazer. Aí eu disse...

meu Deus, preciso continuar a estudar. Eu tentei o vestibulim na faculdade. Nessa época, né. De pedagogia. Aí nesse dia... Eu perdi a prova. Eu... Vinha de bicicleta, né. Caí na lama e voltei em casa pra tomar... Pra trocar. Eu devia ter ido com a lama mesmo. Aí cheguei lá, o portão tava fechado. Nessa época, eu tava na zona rural ainda. E eu ia fazer esse vestibulim. Tinha umas vagas que surgiram lá. Fizeram o vestibulim. E eu se inscrevi pra fazer a prova. **[Entrevistadora: Tu lembra o ano?]** Não lembro o ano. Eu sei que eu tava na zona rural. Dois anos lá, depois me mandaram pro Ramal da Lagoa. Lá eu fiquei um ano. Era muito difícil... O Ramal da Lagoa, né? **[Entrevistadora: Era contrato?]** Tudo era contrato, não tinha... Não tinha concurso, né? Não tinha concurso, nem assinava carteira, nem nada.

No Rama lda Lagoa, eu adoeci. Fiquei magrinha, magrinha, porque... Não tinha água potável, péssimas condições. Eu tinha que buscar água. Eu ia lá no morro, andava uns dois quilômetros. **[Entrevistadora: Ficava sozinha lá também?]** Morava sozinha, só que tinha uma família bem perto. Bem pertinho. É só eu atravessar a cerca e já tava no quintal deles.

E ficava num barracão, porque não tinha escola. A escola que tinha tava caindo. Aí eu tive que sair de lá e pedir o barracão comunitário lá, da associação que tem. Aí eles me deram o barracão pra eu... Aí tinha um barracão, tinha... Dois cômodos e um salãozão. Aí eu dormia num cômodo e... Tinha a cozinha, que era do cômodo. E o salãozão lá.

E a água eu buscava longe. Aí às vezes eu esperava os aluno chegar pra buscar água pra fazer comida. Porque eu ficava com nojo de... De usar a água do córrego por causa do gado...É, mas aquela água eu banhava. Banhava naquele córrego contaminado de bosta de cocô.

Aí a água eu... Eu tomava água que era de poço, né? Mas eu tinha que subir um morro. Depois descer esse morro pra poder... Às vezes eu chamava os alunos pra ir...Pra buscar mais água. Porque pra comer eu não ia comer com aquela água. Mas às vezes nas casas a gente acaba usando. Tem isso também.

E eu adoeci do estômago. Aí fiquei muito ruim, vim de lá. Aí a minha colega, uma amiga professora... Eu sempre ficava na casa dela, né? Ia andar com ela na rua, fazer nossas coisas. Fazer compra pra escola. Porque a gente tinha o dinheiro. Vinha o dinheiro pra gente. Aí ela me ajudava que eu não aguentava.

O... O dinheiro pra gente comprar material... Não permanente, né? Mas material de... De uso, né? Da escola, limpeza, essas coisas. Aí permanente não dava. O dinheiro não dava pra comprar. Aí o... Mimeógrafo, eu lembro, nesse mesmo local... Todos os locais que eu andava eu fazia rifa. Eu fazia rifa, pedia aos pais pra comprar o mimeógrafo. Porque eu ia trabalhar sem... O mimeógrafo que não tinha.

Aí quando a secretaria chegava queriam colocar a placa. “Não vão colocar a placa de jeito nenhum... Da secretaria. Eu que comprei.”

Teve uma mulher que eu briguei com ela. “Isso aqui não foi a secretária que me deu, não!” Ela, “não, mas tem que ter o selo.” “Que selo? Nada. Não vai colocar. Se você colocar, eu quebro, porque foi eu que comprei. E eu carrego!” Mas, nem carregava, eu deixava...Eu só não queria que colocasse a placa. Eu nunca carreguei. Eu trabalhei em três comunidades. Todas as três nós compramos. Os pais, eu... E eles não...Não dava o dinheiro. Não dava pra comprar material permanente. Porque o mimiógrafo é permanente.

Quando eu não tinha mimiógrafo, eu... Eu tinha aquelas... Negócio que... Como é que é que fala? Aquela folha que fazia essa atividade aqui na mão. O carbono, né? Botava embaixo, aí eu pra fazer mais cópias. É engraçado, pra sair mais cópia, né? Aí, eu fui... eles me levaram pra

Oito, pro travessão da oito, mais próximo, né? Que perto da Princesa. Lá eu fiquei dois anos, lá. Mas a minha mãe adoeceu. Eu tive que levar ela pra Belém. Aí, quando eu trouxe ela, né? Aí não demorou dois meses, ela faleceu. Aí eu não aguentei mais ficar.

Eu pedi mesmo arrego, que eu queria vir embora pra cá. Eu não aguentei ficar só, né? Ai eu peguei e saí. Aí eu vim pro Antônio Moreira. Era ali, perto da Balsa. Tinha um colégio. Era lá. Aí nós fomos transferidos pro Otacílio Lino. Depois que saiu o Antônio Moreira. A gente brigou por conta daquela colégio ali. Porque nós saímos por conta daquele pessoal da areia: os empresários. A gente reclamava muito pelo barulho, porque durante o tempo que eu estava trabalhando, nós trabalhávamos na zuada. E a gente fazia documento, tudo, pra prefeito entrar, pra prefeito sair. Ele não resolvia, porque ele não ia tirar o empresário, né? Sim. É mais fácil tirar a escola do que o empresário.

Mas assim mesmo, nós fizemos um movimento, andamos na rua. Denunciando a prioridade que a prefeitura.. foi a [prefeita] Odileida. A prefeitura estava dando ao empresário, não a escola. Nós saímos, mas nós denunciemos. Andamos ali perto do Rio, perto da São Lázaro. Andamos e denunciemos aqui no bairro todinho. Todo mundo era contratado naquela época. Mas podia ir embora a qualquer momento, né? Mas ser mandado a qualquer momento. Aí a diretora diretora por trás, ela não tinha coragem de sair pra rua com nós. E alguns professores também. Que oh classe de professores! Eita, mano. Mas eu fiz o movimento com os pais. Com os pais. Quando tu tem o apoio dos pais, você consegue. Conseguir ir pra rua.

Mas não conseguimos mais porque era governo, era queda de braço. E também a direção também tinha que ter ajudado, né? A continuar a luta e tal, mas não tinha... Eles queriam que a gente fizesse a luta, né? Porque a gente ficava pensando: e onde a gente ia trabalhar, né? Aí eles disseram que nós íamos ser transferidos pro Otacílio. E foi mesmo. Pro Otacílio Lino. Alguns foram para outros colégios. Tinha opção, né? Aí eu disse: eu quero ficar do mais perto possível. Pro Otacílio Lino. Aí ficou no Otacílio. Mas era uma escola de muito tempo. Lá eles não deveriam ter tirado. Ou então feito ela em outro local, né? Acabou a escola. Acho que não tem nem o arquivo mais dela.

E eu, quando eu fui pra lá era um preconceito danado, porque era da zona rural. Quando tu chegou nessa escola lá na rua? Aí falaram pra professora, não, aqui nada. Você vai ter trabalho. Aí a professora falou um monte de coisa. Eu não sabia, né? Cheguei lá. quietinha lá. Eu fui substituir uma professora que estava de licença maternidade. E essa professora... a diretora, chegou pra mim e logo percebi. Olha essa professora caprichosa. Olha as notas dela. Tudo nota boa. Ah, é? Ai, que ótimo. Vou pegar uma turma boa. Umas duas turmas boas. Aí ela, pois é. Tem que continuar nessa linha. Mandou a coordenadora conversar comigo. Não sei o que.

E a coordenadora... Acho que percebeu, né? Falou assim... Não liga pra isso, não. Só mostra o trabalho. Eu falei, não, não tô ligando, não. Eu sei como é que é essas coisas. Isso não me atinge, não. Aí ela falou, pois é. Só mostra o trabalho e pronto. Aí tá. Primeiro momento... Passei uma semana fazendo diagnóstico nesses meninos. Mais de semana lá fazendo diagnóstico. Testando eles de tudo quanto é jeito. Pra eu dizer... Que eu achei assim, é... A minha mulher tem muito elogio, então vamos... Eu tenho que trabalhar mesmo, Não foi nem pra mostrar... É pra ele saber



como é que eu ia trabalhar com os alunos, né? Qual a metodologia que eu ia usar... O que eu podia fazer e tal... Pra continuar.

Eles não caíram... Da nota, né? Porque colocaram pressão. Principalmente a diretora. Eu não conhecia ela, né? Aí o pessoal ia pra sala bater papo e ficava analisando a semana inteira. Aí ela falou isso comigo, né? que eu tenho que caprichar. Tenho que mostrar serviço. Aí eu fiz esse diagnóstico desses meninos. Aí eu falei vou fazer um teste com eles. Fiz um teste. Cheguei lá na sala... um dia depois de ser feito o diagnóstico, né? Falei, só vamos ter prova hoje. Peguei de surpresa. Ter prova hoje. Mas o professor já não avisou pra estudar. Falei assim, não. Vamos fazer a prova. Era o meu último diagnóstico que eu ia fazer com eles. A avaliação, né?

Aí... mano... Bomba, ó. Bomba. Fiz português e matemática. Que era o mais que eu tinha que trabalhar, né? Eu fiz um dia e no outro. E reclamaram... Que eu fiz a prova. A mãe não me veio a reclamar. Aí eu fui com a coordenadora. Não, eu... eu estou fazendo só uma avaliação com ele... um diagnóstico pra te mostrar. Você não é a coordenadora? Vou te mostrar. Aí, tá. Levei tudo o que eu anotei. Depois que eu fiz... Pensei pra ela. Pensei, ó... Tenho condição esses meninos tá com essa nota? Não sei o que tá acontecendo aí.

Aí, ó, tá aí. Só que se eles estão pensando que eu vou dar nota pra menino... Pra menino sem... Sem aprender, não vou dar, não. Aí a Tereza chegou e até era minha amiga hoje. É, tu veio da zona rural, mas tu veio com tudo, né? Eu falei, por quê? Da zona rural tem professores e professores lá também. Igual aqui. Do jeitinho daqui. É a educação do ensino público. Tem que ser um ensino público de qualidade. Não é isso que...fala, aí ela foi com a diretora. Estão enganados com a Verena. E falou com ela. Mostrou com ela. Estão enganados com a Verena. Aí depois... Uma avaliação. Às vezes a gente fazia avaliação, né? Juntos. Pra nosso trabalho, né? Aí ela falava de cada um professor.

E ela chegou na minha vez e ela disse... Olha, Verena... Eu me enganei com você. Do jeito que... Que... Que te pintaram não é do jeito que te pintaram. Parabéns, você. Você reverteu uma história. E... Assim, fez a gente descobrir coisas que a gente nem... Aí eu falei assim... Mas quem que falou contigo? Eu gosto de saber quem é. Eu sou curiosa. Quem falou contigo alguma coisa aí que eu achei... Não precisa, não. Você já mostrou quem... Quem você é. Você é ótima. Pode passar do jeito que você está. A Tereza apresentou esse diagnóstico. A sua avaliação é por aí. Aí eu falei assim... Pois é. Sempre que eu tiver dificuldade, eu vou com vocês. Com coordenação. Eu vou com você que é diretora. Eu não vou ficar embromando na sala de aula que não é meu feitiço.

. **[Entrevistadora: E hoje, como que tu avalia a tua militância dentro da sala de aula?]** Eu avalio positivamente, né? Porque como a gente é do sindicato, sempre foi do sindicato. A gente sempre é uma referência. E também uma responsabilidade. Uma responsabilidade maior de dar... Dar o exemplo que cada professor tem sua metodologia, tem o seu jeito de ser, né? A gente tem que respeitar as limitações das pessoas. Mas é assim, uma referência, né? Alguém quando chega, né? Olha, eu vim falar de você. Me disseram que você sabe fazer isso e você é boa nisso. Então, tem referência. Referência positiva graças a Deus. Eu estou chegando no final da minha

carreira. Um acúmulo de experiência e de aprendizado, né? Um aprendizado que continua ainda aprendendo, né?

Continua aberta a aprendizado, a aprender. Mas que a gente acumula muito, né? Algumas experiências que pode repassar para outros colegas. É uma coisa que realiza o professor, né? Ou qualquer pessoa que está ensinando. A gente realiza... Se sente realizado na profissão. Mas só que teve muitos percalços, né? Mas a gente conseguiu o preconceito, né? Foi bem presente, né? Desde quando eu estudava, né? Eu tinha esse preconceito, essa carga de preconceito, né? Eu sempre tirei... Quando eu via que era preconceito, eu tentava mostrar diferente. O diferente. Isso para mim valeu muito. Que me fortaleceu, né? Você sobressair em determinada situação que muitos se julgava, mas deu com a cara na... É assim, surpreendeu. Isso aconteceu muitas vezes.

Mas aí a diferença é que eu não ia para a sala de aula simplesmente para dar aula, né? Eu ia para ajudar a formar cidadão. E eu tinha certeza que não era só eu. Eu tinha que ter contato com o apoio e a compreensão de outras pessoas também. **[Entrevistadora: Então, tu diria que a militância ela te deu o aparato para formar cidadãos?]** Porque foi na militância dos movimentos sociais que a gente aprende essa partilha, né? As alegrias, os momentos importantes de aprendizagem para colocar dentro da sala, para estar na sua dinâmica de trabalho. E quando você notava que quando a gente guarda para a gente, a gente não progride, não se retém ali, né? Você não progride muito.

. **[Entrevistadora: Esse preconceito que tu fala, tu sente que é um preconceito por tu ser mulher? É um preconceito por tu ser negra? É um preconceito por tu ser pobre?]** Por ser negra. Por ser negra. Da raça, da cor. Preconceito de cor. Porque o belo na educação se vê nos livros didáticos, né? O belo. Hoje está mudando, mas antigamente você não via um negro na capa do livro. A referência lá na sala de aula é outra. E muitas vezes preconceito não só do aluno, mas dos pais. . **[Entrevistadora: Tu teve muitos alunos brancos?]** Tive. . **[Entrevistadora: Na sala de aula a maioria é o quê?]** E até alunos que não eram brancos, que não se achavam, né? Por exemplo, até na educação infantil. Na educação infantil tinha uma criança que chorava. Eu, como meu jeito de ser, de cativar. . **[Entrevistadora: Ela chorava por quê?]** Porque não queria estudar comigo. Estudar com a outra professora. Aí eu era atrevida, né? Aí eu ia lá. Oh, por que você está chorando? Olha, a gente vai fazer isso na sala de aula. Vai brincar. Vai pular. Nós vamos para o parquinho. Lá tem parquinho, né? Nós vamos para o parquinho, né? Trazer um brinquedo. Mas eu sabia que era, porque o pai ia lá, na direção, pedia para trocar. Então o racismo era dos pais. Isso ia para a criança. E a direção não queria me dizer. . **[Entrevistadora: Sabendo que tu é de movimento negro, do movimento social?]** É, eles sempre têm essa coisa. Só que aí eu dizia pra ela assim, eu sei porque ela não quer. Só que você, como direção, tem um papel muito importante aí. Aí já era a militante falando com a diretora. Tem um papel muito importante aí, porque você não pode trocar ela. Tem que trabalhar com os pais dela para ela aceitar. No final, a menina, no final do ano já me abraçava, entendeu? Era um grude.

. **[Entrevistadora: Teve alguma direção que “bateu de frente” contigo para dizer: não,**

**vamos trocar sim?]** É, teve, teve. E aí eu disse assim, vocês quem sabe, mas eu vou denunciar. Teve uma direção só. Mas não trocaram, não. Trocaram e a menina teve que eles tiveram que ajeitar a menina lá. Mas era mais menina. Não sei porquê, era mais menina. Os meninos sempre me adoraram, sempre... Não teve... Teve, eu lembro que foi umas duas vezes isso. Na infantil. Eu gostei muito de trabalhar com os do sexto ao nono ano. **[Entrevistadora: Hoje tu não pegou mais?]** Não, eu peguei pouco, né? Porque eu tive um problema. Gostava muito de trabalhar com a quarta série.

Minha área foi no ensino fundamental. O ensino fundamental menor, né? O meu concurso é de ensino fundamental menor. Primeira a quarta série. Amava a quarta série. Porque nas outras séries eu sempre peguei multisseriado. Não identifiquei muito, né?

Mas se fosse a turma só a primeira série, só a segunda série era bom. Mas quando eu trabalhei com essas séries, foi multisseriado. Aí, eu sentia que tinha que ter mais tempo com a primeira série. Principalmente, primeira e segunda, eu tinha que ter mais tempo. Então, não deu pra eu se identificar muito, né? Gostava, mas eu achava que o tempo era pouco pra eles. Porque trabalhava a questão do letramento, né? Da alfabetização. Isso aí é uma atenção exclusiva que tem que ter. Porque multisseriado não é bom...trabalhar com multisseriado...a gente trabalha, mas... é tanto que eu só tinha um horário, um tempo, e eu dividia esses dois horários.

Era pouco aluno, mas... eu... primeira... primeira série, segunda série junto, depois a terceira e quarta junto. Quando era a sala que eu não podia dividir, eu dividia dois grupos. Eu sei que às vezes a quarta série ficava um pouco prejudicada, né? **[Entrevistadora: É, multisseriado é meio complicado].** É, na verdade. Mas aí, quando eu comecei a trabalhar com a quarta série, aqui na rua já, aí peguei gosto. **[Entrevistadora: Hoje você está ativa nos movimentos? Todos?]** Então, eu estou... eu estou mais na igreja, na base da igreja, né? O movimento negro “Conexão Dançar”, que é com a irmã Telma, e... e no sindicato.

. **[Entrevistadora: A irmã Thelma lidera o movimento de mulheres?]** Não, Conexão Dançar. É, Dança Afro. E estou aí com ela, com alguns projetos aí da Prelazia, né? Da Diocese... da Prelazia do Xingu.

. **[Entrevistadora: Então, Verena, é isso. Eu vou... quero te agradecer por compartilhar a tua trajetória comigo e dizer que isso que tu faz de levar a tua militância pra dentro da sala de aula, é defendido por uma autora, escritora e professora negra chamada Bell Hooks, ela fala sobre isso, que é Ensinando a Transgredir. Eu acho muito pra cara esse livro]**

Agora nós vamos fazer um 20 de novembro lá na com os pequenos lá. Ah, o dia, né? É. Aí nós vamos ter desde o 18 até o dia 21. Tem programação na escola. No ano. Vai ter a desfile. Vai ter também os cartazes e as fotos as fotografias, né? Que vão trabalhar na sala, com as mulheres negras com trança, sem trança. E vão ter a capoeira, né? Estou vendo a capoeira. Vai ser o dia 21. Com a exposição. Vai ser uma semana praticamente de semana da. Consciência negra. **[Entrevistadora: A irmã Thelma vai estar por lá?]** Não. Nós... Nós vamos se virar lá na escola. Lá.

Aí eu estou procurando alguém que tenha adereço. A gente só coloca na exposição, né? É

vestido, é adereço. Pra deitar. Pra gente deitar. Aí dessa semana tem que organizar tudo isso. E confirmar a capoeira.

Tu que está encabeçando o projeto? Está eu, a diretora e a coordenadora. E os professores com as atividades. Cada um? É. Porque eu, eu fiquei esse ano esse ano agora eu fiquei livre pra ajudar alguns projetos, né? Livre amanhã. Amanhã eu estou livre. Não estou na sala de aula, mas estou lá ou planejando à tarde, porque eu tenho sala de aula à tarde. Só quarta-feira que não. E estou planejando ou ajudando... nos projetos de manhã. organizar, ver as atividades, né, o que vai acontecer.

**[Entrevistadora: Sim, nesse livro, a Bell Hooks, ela fala o seguinte, ela diz que a sala de aula, as escolas, elas precisam de professoras que tenham consciência política pra poder levar isso para os alunos. Porque é uma responsabilidade também, dos professores, mas pra que eles sintam essa responsabilidade, eles têm que ter consciência política. Principalmente as mulheres negras, que são professoras, as professoras negras, elas têm que ter essa consciência política pra poder lutar, pra poder resistir. Eu lembro que na outra entrevista tu falou: na época não tinha vocabulário pra brigar, né, pra falar, mas hoje é diferente, eu estudei...]** É, tem essa autonomia do conhecimento, né, um pouco do conhecimento. Pois é, e lá a gente não pode, assim, falar muito, né, como é a educação infantil, você tem que ser bastante lúdica.

**Sim, eles não entendem a partir do ponto visual, a partir da brincadeira, né?** Mas eu já estou convidada pra uma escola pra falar, né, mas acho que no dia, eu tenho que ir num horário, dia 18, parece, nessa escola.

**Pois tá, então, muito obrigada pela tua entrevista. Eu vou... Tu queres ficar com o teu nome, né? Tu queres dar a tua... Como tu falou, quero dar a minha cara a tapa. Cara a tapa, eu não gosto de esconder atrás de mim, não.**

**Entrevistadora: Tá certo, então eu vou utilizar o teu nome, né. Aí... Qualquer coisa que você precisar, se eu lembrar alguma coisa. Se eu lembrar dos anos, né, tu me passa as fotos, se tu tiver as fotos, até no teu celular mesmo, se tu tiver as fotos antigas, né, da tua... Ah, foto toda trajetória.**

Vou ter que dar uma pesquisada aí. Tu dá uma pesquisada e me manda, aí se tu tiver em papel, tu pode trazer pra mim, que eu pego, jogo no computador e depois eu te devolvo. Se tiver no celular, tu manda pra mim também, tá bom? É... Eu acho que o Brasil Novo deve ter muito, das antigas. Vou ter que buscar. Porque naquele tempo a gente nem ligava muito de tirar foto, né, mas eu vou conseguir. Se não, a gente joga de hoje. De hoje tem muito.

**Entrevistadora: [Então tá bom. Pelo menos uma.]**