

## **Outras educações:** narrativas de professoras negras periféricas do Rio de Janeiro e quilombolas do Mato Grosso

Luciano da Silva Pereira<sup>1</sup>  
Célia Regina Cristo de Oliveira<sup>2</sup>  
Larissa Melo Mendes<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho envolve olhares atravessados de três investigadores que compõem o mesmo grupo de pesquisa, que dialogam sobre as marcas causadas pela modernidade/colonialidade na trajetória de mulheres negras, apontando semelhanças e diferenças no modo ser e de se constituir professoras, a partir de contextos e realidades complexas em periferias urbanas e rurais do Rio de Janeiro e Mato Grosso. Consideramos urgente o debate sobre outras epistemologias, decolonialidade, luta antirracista e formação docente nas escavações expedicionárias que realizamos. As metodologias que envolvem a narrativa das histórias de vida, as escrituras e a autodefinição como “forasteiras de dentro” são

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia, em Barra do Garças - MT. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Diversidade e História em contextos socioculturais e educacionais – GEPDSE e Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais – GFPPD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7666-2842>. E-mail: [luciano.profufmt@gmail.com](mailto:luciano.profufmt@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental SME- Duque de Caxias/RJ Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais – GFPPD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8870-5288>. E-mail: [celiachristus@gmail.com](mailto:celiachristus@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda em educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais – GFPPD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3067-6194>. E-mail: [mendeslarissamelo@gmail.com](mailto:mendeslarissamelo@gmail.com)

levadas a cabo quando o que está em jogo envolve mudanças estruturais no sistema de ensino e da própria sociedade.

**Palavras-chave:** mulheres negras; narrativas; educação antirracista.

**Other educations:** narratives of peripheral black teachers from Rio de Janeiro and quilombolas from Mato Grosso

### **ABSTRACT**

The present work involves the crossed perspectives of three researchers who make up the same research group, who dialogue about the marks caused by modernity/coloniality in the trajectory of black women. Pointing out similarities and differences in the way of being and becoming teachers, based on complex contexts and realities in urban and rural peripheries of Rio de Janeiro and Mato Grosso. We consider urgent the debate about other epistemologies, decoloniality, anti-racist struggle and teacher training in the expeditionary excavations that we carry out. The methodologies involve the narrative of life stories, writing and self-definition as “outsiders from within” are carried out when what is at stake involves structural changes in the education system and society itself.

**Keywords:** black women; narratives; anti-racist education.

**Otras educaciones:** narrativas de profesores negras periféricos de Rio de Janeiro y quilombolas de Mato Grosso

### **RESUMEN**

El presente trabajo involucra las miradas cruzadas de tres investigadoras que integran un mismo grupo de investigación, quienes dialogan sobre las marcas provocadas por la modernidad/colonialidad en la trayectoria de las mujeres negras. Señalar similitudes y diferencias en la forma de ser y devenir

docente, a partir de contextos y realidades complejas en las periferias urbanas y rurales de Río de Janeiro y Mato Grosso. Consideramos urgente el debate sobre otras epistemologías, la decolonialidad, la lucha antirracista y la formación docente en las excavaciones expedicionarias que realizamos. Las metodologías involucran la narración de historias de vida, los escritos y la autodefinición como “forasteros desde adentro” se realizan cuando lo que está en juego son cambios estructurales en el sistema educativo y en la propia sociedad.

**Palabras clave:** mujeres negras; narrativas; educación antirracista.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho envolve olhares atravessados de três investigadores cujas pesquisas dialogam com a perspectiva de uma pedagogia decolonial, educação antirracista, feminismos negros e interculturalidade crítica. Versando sobre as marcas da modernidade/colonialidade deixadas na trajetória de mulheres negras, apontamos semelhanças e diferenças no modo ser e constituir-se professoras, a partir de contextos hostis e de realidades complexas em periferias urbanas do Rio de Janeiro e comunidades tradicionais quilombolas do estado do Mato Grosso.

Alinhamos nosso pensamento às perspectivas descolonizadoras que envolvem reflexões do campo das ciências sociais, da antropologia, além do próprio campo educacional, por compreendermos a importância das contribuições e abertura de novas chaves de compreensão da realidade.

No primeiro momento, apresentamos o contexto da América Latina e nossas bases epistemológicas. No segundo momento, dialogamos com nossas pesquisas, trazendo o percurso metodológico, que se insere nas narrativas autobiográficas, histórias de vida de professoras e das escritoras. O relato das experiências com as participantes – professoras negras de ambos os estados – abordando suas trajetórias, semelhanças e diferenças na forma como chegaram à docência, e mais profundamente, como desenvolvem a

educação antirracista. No terceiro momento, fechamos nossas análises e apresentamos pistas sobre como podemos construir relações dialógicas através de mediações didáticas.

Como forma de ação contra-hegemônica, debruçamo-nos nos saberes das mulheres racializadas localizadas no sul global, interpeladas por contextos de alta complexidade que, nos seus espaços de atuação, assumem práticas antirracistas como recurso de empoderamento e reparação. Toda prática pedagógica dialoga com um momento histórico e cultural, e as pedagogias dos coletivos de mulheres dialogam entre resistências, empoderamento e acolhimento. Os coletivos são espaços de disputa por outras epistemologias, são o seio das lutas sociais por transformação; aprender com os coletivos faz parte de uma agenda contra-hegemônica de emancipação social.

Em “Por um feminismo afro-latino-americano”, Lélia Gonzalez (2020) convoca-nos a reconhecer a singularidade das organizações de mulheres negras como eixo norteador das transformações sociais. São elas que estão inseridas nas margens dos extratos sociais, obrigadas a resistir ao racismo, ao sexismo e à herança da colonização que se organizam em re-existência para construir outras epistemologias de sobrevivência. Romper com o pensamento eurocêntrico e construir práxis emancipatórias de conhecimento faz parte da agenda de luta dos coletivos, principalmente o de mulheres negras.

Posicionar a América Latina como centro das produções de conhecimento figura a transgressão que buscamos com a pesquisa engajada. Aníbal Quijano (2019) cunhou o termo “colonialidade do poder” para caracterizar os processos subalternos que nós, latinoamericanos, experienciamos com a colonial/modernidade. Entendemos que a colonialidade e a modernidade se entrelaçam. Walter Mignolo, abordando a teoria de Quijano, afirma que “la dupla modernidad/colonialidad establece que la colonialidad no es derivativa sino constitutiva de la modernidad.” (Mignolo, 2019, p. 15). É inegável que vivemos ainda sob as amarras da colonial/modernidade, que determina quais saberes são válidos, quais processos merecem reconhecimento, quais corpos estão autorizados e quais não estão. Aníbal Quijano determina que:

Empero, la categoría colonial de poder produjo las discriminaciones categoría que posteriormente fueron calificadas como “raciales”, “étnicas”, “antropológicas” o “nacionales”, según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas categorías intersubjetivas, categoría de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron incluso categoría como categoría (de pretensión “científica” y “objetiva”) de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. (Quijano, 2019, p. 104).

O poder capitalista instaurou diferentes constructos que foram inseridos nas estruturas da nossa sociedade. Para que esse processo fosse consolidado, diferentes cosmovisões foram ceifadas a fim de que a ideia de uno prevalecesse. Para Quijano, o ocidente estabeleceu uma hierarquia cultural em que somente os saberes do norte são validados como forma de conhecimento. Dessa forma, caracterizou as demais culturas como inferiores e naturalmente desiguais. Essa perspectiva se mantém na relação de sujeito e objeto entre as culturas europeias e as demais, e tal hegemonia só foi possível por conta da dominação colonial europeia sobre o resto do mundo. Com este pensamento, Rita Segato (2020) corrobora salientando que:

En el mundo de la modernidad solo adquieren politicidad y son dotados de capacidad política, los sujetos - individuales y colectivos - y cuestiones que puedan, de alguna manera, procesarse, reconvertirse, transportarse y reformular sus problemas de forma que puedan ser enunciados en términos universales, en el espacio “neutro” del sujeto republicano, donde supuestamente habla el sujeto ciudadano universal. Todo lo que sobra en ese procesamiento, lo que no puede convertirse o conmensurarse dentro de esa grilla, es resto. (Segato, 2020, p. 129).

Essa construção determina o “ponto de medida” da sociedade, em que o sujeito “comum” é o homem, hétero, branco da

classe média. O apagamento de diferentes cosmovisões trouxe-nos um prejuízo que hoje estamos buscando reparar. Importa assumirmos a tarefa de valorizar e reconhecer outras formas de ação pedagógica, posicionando o sul global como centro, na busca por “escavações epistemológicas” no sentido dado por Miranda (2019, p. 28).

As mulheres negras ocupam espaço de destaque na produção de resistências por estarem localizadas nas margens da subalternidade, foram forçadas “à condição de construtoras de formas de resistência, forjando sua mente e corpo como lócus da política. Elas, muito precocemente, foram impelidas a se movimentarem nos espaços dos possíveis.” (Moreira; Evangelista; Lopes dos Santos, 2019, p. 117). No presente trabalho, buscamos localizar duas construções pedagógicas de mulheres negras, um intercâmbio entre Rio de Janeiro, especialmente com professoras negras da cidade de Duque de Caxias (Baixada Fluminense) e Mato Grosso, na comunidade do Chumbo, para identificamos formas outras de educação antirracista, tendo, como eixo norteador, as trajetórias de resistências e re-existências das mulheres negras.

## **POR QUAIS PERCURSOS METODOLÓGICOS TRILHAMOS**

Coletamos as narrativas construídas pelas professoras de nossas pesquisas, através de entrevistas semiestruturadas, por acreditarmos que podem apresentar reflexos de realidades abrangentes e ainda componentes de suas formas de se auto representar. Ao pensarmos com Verena Alberti (2013, p. 163), entendemos que: “o entrevistado também fala para nossas instituições, depositárias das entrevistas e, muitas vezes, vistas como depositárias da própria ‘História’. Dependendo da instituição, ela acaba sendo até mais importante do que o próprio entrevistador”. Aprende-se com a autora que “A entrevista de história oral é sem dúvida contingente – um momento único, com circunstâncias únicas, que produz aquele resultado único, como ocorre com muitos documentos e fontes na história.” (Alberti, 2013, p. 165).

Nesse sentido, as professoras negras quilombolas mato-grossenses e as professoras negras de Duque de Caxias falam por si,

como sujeitas históricas e denunciam, a partir do seu fazer docente, a ausência e o esvaziamento da inclusão das relações raciais nos currículos escolares; denunciam o racismo que se estrutura nas instituições (refletindo a própria sociedade), e, com seu corpo negro, com suas buscas por formação e autoformação, na maioria das vezes – sem apoio institucional – realizam a mudança. É a “pedagogia engajada” (Hooks, 2013) materializada em seus cotidianos.

Ao ouvirmos seus relatos, compreendemos aspectos da tessitura crítica que realizam, quando se movimentam no contrafluxo do instituído. A nosso ver, as profissionais aqui inseridas apresentaram inquietações e outras perguntas para a proposição de alternativas pedagógicas e teórico-metodológicas são feitas. Passados vinte anos de implementação da Lei n. 10.639/2003 e quinze anos da Lei n. 11.645/2008, ainda não se tem um currículo escolar que abrace as demandas advindas com as leis, pelo contrário, com a BNCC, acompanhamos o esvaziamento dessas temáticas, além de outras. Por que será?

Para dar conta e nadar na contracorrente, em muitas situações, essas mulheres burlaram o sistema, a partir do seu engajamento em diferentes esferas sociais: como militantes do Movimento Negro, do Movimento de Mulheres Negras, da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, de sindicatos, de movimentos de mulheres quilombolas, membros de escola de samba, terreiros de candomblé, dentre outros.

Um outro aspecto metodológico que trazemos é a noção de “Escrevivência” – definição elaborada por Conceição Evaristo (2020) para expressar as travessias (individual ou coletiva), valorizando um modo outro de pertencimento. Assim, adensa o conceito formulado, burilando-o, e o que era singular tornou-se coletivo. Consequentemente, as escritas de si tornaram-se *escritas de nós*:

Como pensar a Escrevivência em sua autonomia e em sua relação com os modelos de escrita do eu, autoficção, escrita memorialística... Ouso crer e propor que, apesar de semelhanças com os tipos de escrita citadas, a Escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. Creio mesmo que o lugar

nascido da Escrivência já demande outra leitura. Escrivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (Evaristo, 2020, p. 38) [1].

Pode ser interpretada como dispositivo e, com ele, seria possível revermos narrativas de segmentos silenciados pela violência colonial. A mãe de Conceição Evaristo era lavadeira analfabeta que via, na educação, a possibilidade de melhoria da condição de vida para sua família e comunidade, e torna-se uma referência para impulsionarmos a pesquisa sobre Educação na contra hegemonia, ao mesmo tempo em que nos apoiamos na noção de *outsider winthin* ou *"forasteiras de dentro"* (Collins, 2016).

## **NOSSOS PONTOS DE PARTIDA: escavando histórias submersas**

Para atender as demandas propostas, debruçamo-nos nas memórias coletivas de professoras negras periféricas do Rio de Janeiro e quilombolas de Mato Grosso, estruturamos um intercâmbio acadêmico que demonstrará caminhos possíveis da educação como prática antirracista.

A cidade de Duque de Caxias está entre as três maiores em arrecadação do estado do Rio de Janeiro. Dividida em quatro distritos, agrega o polo petroquímico na Refinaria Duque de Caxias (Reduc) e diversas fábricas que produzem derivados de petróleo e não absorve a maioria da mão-de-obra da própria cidade, o que nos leva a pensar a dimensão alcançada de cidade dormitório, tendo sua população deslocada para a capital, a fim de obter seu sustento. A rede municipal de ensino possui 178 escolas, cerca de seis mil professores, 1.500 funcionários e aproximadamente 80 mil alunos



(PMDC<sup>4</sup>), para uma população estimada em 929.449 pessoas (IBGE, 2021<sup>5</sup>).

O estado do Rio de Janeiro guarda todas as marcas das mazelas produzidas pelas experiências de exploração engendradas na colonização e na escravização de africanas(os) e povos indígenas. O município de Duque de Caxias está entre os mais importantes para se compreender a pobreza e as formas sutis de manutenção da desigualdade sociorracial.

Dialogamos com 10 professoras que atuam na cidade, entre oito e 25 anos de trabalho em sala de aula, perpassando por outros espaços na escola, com idade entre 30 e 60 anos. Apenas duas não deram prosseguimento à entrevista. Nossas indagações versaram sobre suas trajetórias, seus percursos e percalços para chegar a lecionar na cidade. Cabe salientar que o estado do Rio de Janeiro é o que pior remunera seus profissionais da educação e que Duque de Caxias não reajusta o salário dos servidores da educação há sete anos.

Nossas entrevistas foram coletadas por meio de áudios via aplicativo WhatsApp®, e seus nomes substituídos por seres e fenômenos da natureza. Seus olhares e percepções sobre a cidade e a prática docente são o ponto chave de seus relatos. Para este artigo, trazemos um pouco das demandas, experiências e práticas de educação antirracista.

Tentamos compreender o que entendem sobre os pontos de partida, para a cidade de Duque de Caxias e o trançado que desemboca nos Projetos Político-Pedagógicos. A professora SBS apontou:

Os bairros necessitam de uma rede cultural, ambientes com bibliotecas, teatro, dança, música para que a comunidade escolar possa ter acesso à cultura e ao conhecimento. Acredito ser importante num trabalho antirracista através da elevação da autoestima, reconhecimento da biografia de negros que contribuíram, contribuem para a sociedade e para a comunidade. Pessoas que vivem e fazem

---

<sup>4</sup> Prefeitura Municipal de Duque de Caxias

<sup>5</sup> Duque de Caxias (RJ) | Cidades e Estados | IBGE

projetos de educação, saúde voltados para o bem-estar comunitário.

A professora STNC revela um quadro situacional preocupante e comum a quase todos:

A maioria dos alunos eram negros e vindos de famílias que antes não tiveram acesso à educação escolar. Havia também a questão racial, pontual mas presente, em que alguns alunos se achavam superiores por serem brancos. A consequência eram os alunos negros se sentirem inferiorizados com a autoestima abalada, o que refletia no processo de aprendizagem.

Os problemas que emergem na sala de aula são soterrados, na medida em que profissionais da educação não trabalham com os grupos atendidos, os temas das nossas diferenças e especificidades.

Na visão de SBS,

As principais demandas para se efetivar, para se iniciar uma educação antirracista aqui no município de Caxias tem a ver com formação para os professores, porque muitos de nós - eu me incluo nisso - a gente se sabe da lei, da necessidade, mais ainda, a gente sente essa necessidade de trabalhar uma educação antirracista, porque a todo momento em sala de aula existe esse tipo de embate. Em algumas turmas mais, outras menos, mas sempre existe num olhar de um aluno para o outro, no comparar. Então, acho que as principais demandas têm a ver com a formação para o professor.

A entrevistada aponta a formação docente como um eixo a ser observado, no quadro de demandas para uma educação antirracista. Acrescenta também:

Tem chegado o livro de literatura, para as salas de leitura sobre cultura africana, afro-brasileira e a gente utilizar mais esses materiais que têm chegado, mas eu também sinto que além disso do fazer, da formação, tem uma questão relacionada à religiosidade muito impregnada nas nossas

comunidades que vincula a cultura afro-brasileira a um coisa ruim, né? Que demoniza a cultura afro-brasileira e isso é bem complicado de se lidar, porque já cria um preconceito, essa visão vinda das religiões protestantes, neopentecostais, enfim, e aí essa barreira vai se intensificando e a meu ver, isso reforça o racismo mínimo, né? Um racismo que vai só aumentando, tende a aumentar, infelizmente.

Localizou as intolerâncias sofridas, historicamente, e a intolerância religiosa aparece no âmbito da escola. Priorizamos compreender suas estratégias, e o que se viu foi que os relatos sobre as investidas feitas com projetos contra hegemônicos são muitas. Vimos os desafios enfrentados e a busca de soluções que pretendem impactar a cotidianidade. A centralidade dessa jornada é o antirracismo e, com essa perspectiva, podemos considerar que visam afetar positivamente as/os estudantes, suas famílias e a comunidade escolar, na sua totalidade.

A declaração de SVF incluiu o seguinte:

Já são anos, até mesmo de uma conscientização do grupo escolar que é uma conscientização lenta, mas que eu percebo essa mudança em algumas falas e algumas atitudes, é o trabalho efetivo na escola de que a educação antirracista ela é um trabalho contínuo e conjunto, não só dos docentes, de toda a comunidade escolar e, embora nós estejamos parados dois anos com esse projeto, porque esse projeto ele é um movimento que acontece com meses antes de antecedência e tem a culminância. Então, por conta da pandemia esse projeto está estacionado. Acredito que esse ano também não vai acontecer por conta do estudo híbrido e tudo isso, mas o projeto foi o que trouxe muita gente, muitas pessoas a repensar suas práticas dentro da unidade escolar. Eu hoje falo como gestora da unidade, que estou lá como gestora há seis anos - esse ano completa meu sexto ano de gestão - e observo isso. Tem colegas que levantam essa bandeira, diuturnamente dessa educação antirracista, dessa valorização da autoestima do irmão preto, da irmã preta, porque as escolas quanto mais afastadas, as

comunidades quanto mais afastadas dos grandes centros, essa questão da autoestima, essas questões de episódios racistas são mais frequentes, em se tratando de brincadeiras, de situações racistas. Essas situações elas vêm com justificativa num tom de “ah, é brincadeira”.

SVF chamou a atenção para os obstáculos enfrentados sobretudo com a pandemia e observou a insistente presença do racismo e suas mutações. Ao mesmo tempo, as implicações já são outras e isso está no comportamento de quem é afetado:

Então, a gente já observa aqui muitos dos nossos alunos já não aceitam mais essa justificativa, de eles chegarem para mim e falar: “SVF, pulando me chamou de macaco”, “SVF Fulano falou que meu cabelo é duro, quando eu reclamei Fulano me disse que era brincadeira, eu falei que não era brincadeira, que isso não se fala, que isso não se faz e que eu ia chamar você”. Então eles já reconhecem, embora eles não verbalizem, mas eles já reconhecem que isso é uma agressão.

SVF tem uma experiência privilegiada como gestora e que deve ser incorporada na nossa reflexão sobre as performatividades possíveis, nas instituições escolares. Deixa claro que se faz necessário planejar e executar a educação antirracista de forma contínua, na perspectiva de combater o racismo. Sobre experiências e práticas de educação antirracista, GMN declarou:

[...] A minha prática de educação antirracista ela começa efetivamente dentro de mim, me impactando e eu vou sendo convidada e provocada a compartilhar esse impacto com cada círculo de crianças, adolescentes e adultos que eu parei pra lecionar. E impossível estar falando de uma prática antirracista sem trazer pra casa a família, sem trazer pra casa com quem essas crianças vivem, onde essas crianças moram. O que que tem dentro da casa deles e no entorno da casa deles? O que que tem dentro da escola e no entorno da escola? O que tem no bairro que agrega a casa e a escola? A gente

tem que mexer no território, na família, nas relações e nos vínculos pra chegar no ponto da raça, pra chegar nessa questão do racismo. Eu quis dizer da raça, racial. Da questão racial. É que conforme eu vou respondendo as suas perguntas eu vou fazendo um tour na minha trajetória, sabe? É como se estivesse olhando pra tudo que eu venho construindo, pra tudo que eu venho fazendo. Tá sendo muito importante responder essas perguntas, tá sendo muito importante saber que uma parceira de profissão parou pra olhar pra dentro da nossa prática, pra olhar pra dentro do processo. Isso é muito lindo. Então, primeiro projeto que me veio em mente foi de me construir professora.

A professora menciona a importância da pesquisa pela oportunidade de dar mais foco para as práticas desenvolvidas por profissionais da educação básica. Abaixo, revela nuances de suas travessias profissionais e as descobertas no próprio percurso:

E quando eu olho pro projeto de me construir professora eu descubro que a gente se constrói professora todo dia. Que cada dia a gente tá desconstruindo e construindo, redescobrimo e descobrimo. E aí a gente vai fazendo o espiral do religar e o tempo todo. Isso é educação circular e educação circular é educação antirracista, que é prática dos nossos povos originários, que é prática dos nossos povos africanos, dos conselhos, dos grandes conselhos dos sábios, dos ancestrais, das velhas sábias, das anciãs sábias, né? Então é uma prática milenar, tudo começou lá. E tem um povo que tem um saber pedagógico muito grande, que são os aborígenes, que eles são uma tribo, um povo indígena.

O percurso de GMN está encharcado de experimentações com as crianças com as quais tem/teve contato, como educadora. Podemos afirmar que GMN adota suas outras vivências espirituais e políticas para reinventar a transposição cultural que desenvolveu/desenvolve nas escolas de Duque de Caxias.

## **PROCESSOS DE PASSAGEM – a educação de mulheres negras quilombolas**

Ao utilizar a expressão *processos de passagem*, nos baseamos em Silva (2000), na medida em que a referida autora retrata os esforços que a população negra precisa passar para ocupar outro lugar social, em particular a mulher negra, no enfrentamento do racismo e na busca de superar a si mesma. Para a referida autora (2000, p. 9), “[...] essa luta envolve um processo lento e difícil em que o reconhecimento da introjeção da cultura branca vem acompanhado do sofrimento no reconhecimento das discriminações”.

Entendemos que as memórias coletivas são também pedagogias possíveis e podem ser um eixo decisivo para reorientarmos nossas abordagens e modos de reconhecer os vínculos com a coletividade. Discussões sobre a diversidade foram cruciais nessa jornada de desconstruções relacionadas com a transposição cultural. A Lei n. 10.639 (2003) e, posteriormente, a Lei n. 1.1645 (2008) promoveram desestabilizações necessárias e deram escopo para outras movimentações curriculares. Vimos, como pontos desafiadores, que é preciso entender que, sem uma perspectiva de repactuação, dificilmente o Estado poderá romper com uma série de representações para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Assim, este debate parte de um recorte da dissertação de mestrado em educação, vinculada à linha de pesquisa “Movimentos Sociais, Política e Educação Popular” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que teve, como objetivo, conhecer a trajetória de vida, a estratégia de resistência e o protagonismo de cinco professoras negras e quilombolas da Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, localizada no município de Poconé, estado de Mato Grosso. Para essa discussão, propomos refletir os desafios e conquistas dessas docentes para sua ascensão social na comunidade.

Os relatos e reflexão parte das narrativas das professoras: Bernides tem 51 anos de idade, é negra, natural do Chumbo. É casada, tem um filho e duas filhas e já é avó. Marinete tem 41 anos, nasceu e cresceu no Chumbo e declarou-se negra. É casada há 19 anos com

um nordestino negro, que veio trabalhar na usina. Carmerinda tem 58 anos de idade, classifica-se como negra natural do Chumbo, como é firme em dizer: "*Aqui vou morrer*". É casada com um goiano, que veio atraído pela oportunidade de trabalho na usina. Maria da Conceição tem 51 anos de idade, é negra, nasceu e cresceu no Chumbo. Mãe de duas filhas é separada do cônjuge. Josiane tem 43 anos de idade, é negra, natural do Chumbo. Casada há 23 anos, seu esposo é goiano, negro e trabalha no serviço braçal nas fazendas. Ambas atuam como professoras na Comunidade Quilombola do Chumbo.

Inicialmente, retornamos ao conceito de quilombo proposto por Munanga (2005) e O' Dwyer (2002). Para os referidos autores, o termo tem sua origem bantu, grafada Kilombo (com "K"), que em sua forma aportuguesada é grafado quilombo (com qu). Para os autores, a presença dos quilombos e de seus significados no território brasileiro é oriunda da chegada dos negros, que foram trazidos e escravizados no país por mais de três séculos. Esses territórios são também definidos como grupos étnicos atributivos, conforme orientação dos líderes do grupo a partir dos sinais e emblemas considerados significativos para a comunidade, fato que se perpetua até atualidade com as atuais reconfigurações das comunidades tradicionais. É importante destacar que, por muito tempo, os quilombolas foram classificados e denominados pelo outro, ou seja, aquele que não pertencia ao grupo, fortalecendo assim os processos de exclusão e segregação desta população, limitando ao acesso às políticas públicas, como é o caso da educação.

Para aproximar o leitor do campo de pesquisa ao qual dialogamos, é essencial conhecer esse *locus* da pesquisa. A Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, foi fundada oficialmente em 23 de agosto de 1895. O território foi reconstruído a partir de lutas e resistências dos moradores para garantir o cumprimento dos seus direitos, bens e melhorias. Segundo relatos dos anciãos, como Seu Juca, o território foi conquistado por meio de prestação de serviços e entrega dos alimentos produzidos da lavoura, por um casal considerado o primeiro tronco familiar da comunidade. Está localizada na zona rural, às margens da rodovia

MT-451, pertencente ao Poconé-Mato Grosso, e certificada pela Fundação Cultural Palmares em 9 de setembro de 2005.

Atualmente residem mais de 400 famílias, que desenvolvem atividades como plantio, serviços gerais e comércio. A infraestrutura social, atual, engloba: bares, Unidade Básica de Saúde (UBS), igrejas, centro comunitários, mercados e duas unidades de ensino, sendo a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida com oferta do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, e a Creche Municipal Vovó Teófila, que oferece a Educação Infantil e a Pré-Escola.

Para compreender melhor o contexto em que se insere a educação na Comunidade do Chumbo, bem como os desafios que os moradores atravessaram para que, de fato, a educação tornasse-se uma realidade nesse território, fez-se necessário adentrar a comunidade, ouvir as narrativas daquelas que enfrentaram e ainda enfrentam inúmeros obstáculos para que o ensino na localidade de fato contemple em suas práticas a realidade local, as professoras.

A primeira etapa de vida dessas professoras, ocorrida no seio familiar, foi marcada por uma infância e juventude simples e, comumente, permeada por sofrimentos. A elas não faltaram necessidades básicas ligadas à alimentação e vestimentas, no entanto sonhavam em adquirir algo diferente, como uma roupa nova ou um sapato, o que as condições financeiras de suas famílias não permitiam. Assim, as fases da infância e juventude perpassam por dois fatores predominantes, sendo eles as brincadeiras e as responsabilidades, que logo restringiram delas os momentos brincantes, no seio familiar, mas permaneciam nas idas e vindas a escola, apesar de todos os desafios a elas impostos para garantia do ensino.

As barreiras existentes, como a ausência de salas subsequentes à 4ª série na comunidade, turmas multisseriadas, falta de transporte escolar, as dificuldades financeiras e o cumprimento da função de mãe e esposa, tornaram-se obstáculos que essas docentes teriam que vencer. Segundo Marinete e Maria da Conceição, em determinados momentos, seus companheiros eram contra a continuidade dos estudos, guiados pelo ciúme e pelo alcoolismo, poderiam tornar-se fatores primordiais para desistência escolar dessas professoras.



No entanto outros membros familiares ajudaram as professoras a não desistirem de seus projetos de vida, que só seriam concretizados mediante o estudo, esses realizados em salas multisseriadas de 1ª a 4ª série, existindo assim, por parte de desses, o sentimento de que é por meio do processo educacional que seus filhos tendem a romper com as desigualdades e os processos de exclusão, herança do período colonial.

Nesse sentido, era necessário ampliar o ensino aos moradores na comunidade e não impor uma situação de continuidade dos estudos na zona urbana, como se fez durante o ensino médio na Comunidade do Chumbo, submetendo a população a uma condição de mobilidade sub-humana. O transporte escolar disponibilizado durante o magistério chama atenção pela condição a que foram submetidas. A elas, era disponibilizada uma caçamba de lixo para realizar o deslocamento da comunidade até o Município de Poconé/MT, demonstrando o descaso por parte do poder público em relação aos moradores da comunidade.

O resgate histórico das professoras da comunidade do chumbo revela traços da cultura do interior do país, que prevalece até os dias atuais. Durante a entrevista, as professoras revelaram suas dificuldades para acessar a escola. A precariedade do transporte, a forma de dominação e o poder imposto pelo ente federativo que, em tese, deveria garantir o direito de ir e vir. São narrativas de dor, superadas pelo alcance de seus objetivos, ao conseguirem frequentar a escola.

Na mesma direção, conforme o relato de Josiane: “Nessa época, eu estava grávida, e o transporte era difícil [...] e isso fez com que meu rendimento caísse, pois eu não tinha ânimo para estudar, eu chegava e deitava no braço da cadeira e dormia”. Apesar de todos os desafios para concluir a escolarização, muitas mulheres conseguiram chegar à docência. O processo de escolha de qualquer profissão, em geral, começa a fazer parte do mundo de muitas crianças e jovens desde muito cedo, no entanto algumas não tiveram possibilidade de escolha e buscaram encontrar em outras ocupações o reconhecimento profissional e a realização de seus sonhos. Ao retornar ao passado, adentrando as histórias de vida das professoras quilombolas, foi possível perceber que a maioria delas, ao entrar no

mercado de trabalho, atuou primeiramente como empregada doméstica.

Apesar de ser de família humilde, elas viam o trabalho doméstico como uma alternativa temporária para suprir suas necessidades, acalentando a vontade de mudar de vida. Essa mudança veio por meio do ensino médio com habilitação no magistério, da aprovação no vestibular e posteriormente a conclusão do curso superior. Algumas das professoras revelaram que aspiravam tornar-se assistente social, psicóloga ou técnica em contabilidade, no entanto esse propósito, dada a conjuntura em que estavam inseridas, não foi possível de se realizar, sendo “[...] resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito.” (Velho, 2013, p. 103).

Importante destacar que Marinete e Josiane pretendiam cursar a formação técnica em contabilidade, no entanto houve uma imposição de sua mãe, e elas não tiveram escolha. Dona Ana relata-nos que não autorizou que as filhas cursarem contabilidade, tendo em vista que *“o curso era à noite, e não tinha como elas irem, ainda mais que era perigoso demais, e era bom ser professora, tinha mais oportunidade e ganhava até bem”*. Assim, ao ordenar que as filhas estudassem em cursos diurnos, o magistério era a única possibilidade. A fala dessa senhora nos permite aferir o desejo de um futuro melhor para suas filhas, considerando que a profissão do magistério, em anos anteriores, ofertava aos seus diplomados um status social, além de outras vantagens, como afirma Gomes (1995, p. 153-154):

O magistério surgiu na vida de algumas mulheres como uma imposição de um dos pais para que a filha se estabelecesse profissionalmente. Além da questão econômica, podemos questionar se não estava implícito nesta imposição dos mais velhos o desejo de que a filha ocupasse além de um emprego público, uma profissão que lhe desse um certo status social, haja vista, que a remuneração do professor das escolas [...] era mais vantajosa.

Dessas professoras, apenas os pais de Josiane e Marinete e o primeiro esposo de Maria da Conceição deram apoio para que elas

se profissionalizassem na docência. Os familiares de Carmerinda e Bibica não influenciaram na decisão. Nesse sentido, Marinete, Carmerinda, Bibica e Josiane declararam que a escolha pela docência não foi uma opção pessoal e sim circunstancial, quer em razão dos poucos recursos financeiros para investir na profissão desejada, pela falta de motivação, por não ter em quem se espelhar na comunidade ou pela inexistência de alternativas profissionais na localidade. Assim, resolveram seguir essa profissão, como mencionado nas páginas precedentes:

[...] no início da comunidade, eram somente os familiares. A gente não tinha em que se espelhar, não tínhamos ninguém que nos estimulasse a ser nada, então só tínhamos que ser professoras. (Bibica).

[...] então, como nos moramos aqui na área rural e o mercado de trabalho é muito restrito, então vamos dizer que foi a oportunidade que eu tive. Eu queria contabilidade mais daí era complicado fazer. (Marinete).

[...] **eu estava cansada de lavar prato, panela, então pedi para sair** e daí ela me arrumou uma vaga e fui ser professora. Foi melhor, e precisava ajudar na renda da família. (Carmerinda, **grifos nossos**).

[...] aqui era muito difícil. Como eu te falei não tinha oportunidade, daí tinha que ser professora, era a profissão que tinha e tinha as necessidades financeiras na época. Então tudo influenciou. (Josiane).

A fala de Carmerinda vem romper com "círculo vicioso" do discurso e do lugar predestinado às mulheres negras, no qual para elas estavam disponíveis somente as atividades ligadas à prestação de serviços domésticos, como: passar, lavar e cozinhar, impostos pela sociedade racista, uma ruptura vista como positiva (Gomes, 1995). Quanto aos motivos que levaram as professoras a escolher a docência, Gonçalves (1992) assevera que:

Os estudos demonstram que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão,

concorrendo nessa decisão fatores de ordem material, financeira e de ordem estritamente profissional. Ambos os aspectos estão sempre presentes na escolha da carreira, sendo predominância de uns sobre outros frutos condições individuais e circunstâncias. (Gonçalves, 1992, p. 162).

O sentimento de ter “nascido professora” foi expresso, de forma explícita, somente por Maria da Conceição. Em seu relato, destaca-se o desejo de ingressar na profissão, manifestado precocemente na infância e na adolescência, e que buscou pelo estudo a sua realização: “*Acho que já nasci professora, eu não queria ser outra coisa*”. Essa suposta predisposição para o exercício do magistério é confirmada ao discorrer sobre as brincadeiras realizadas durante sua infância: “*Eu gostava de brincar de ser professora*”.

De acordo Gomes (1995), o sonho de se tornar professora perpassa a baixa remuneração salarial e o baixo status social da profissão. Diante desse contexto, percebe-se que as professoras não expressam, de uma maneira explícita, uma reflexão histórico-política sobre o significado de ser professora na história da mulher negra na sociedade brasileira. Outrora, a referida autora certifica que algumas professoras negras não enfatizam a sua “importância enquanto ocupação de um espaço público que se relaciona diretamente com o saber formal ou que desmitifica a suposta incapacidade intelectual do negro apregoada pelo pensamento racista.” (Gomes, 1995, p. 151). Nesse contexto, elas representam um processo de rompimento com a história de exclusão impetuosamente estabelecida.

[...] a chegada ao magistério para a jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações: a luta pela continuidade dos estudos – um fato que até hoje se coloca como um complicador na história das mulheres –; a busca de uma profissão que lhe garanta um espaço no mercado de trabalho; a perspectiva de atuar em uma profissão que lhe possibilite um outro espaço de tempo para se dedicar a outro emprego ou conciliar as atividades domésticas. (Gomes, 1995, p. 152).

Apesar de a maioria ter feito a escolha do magistério por falta de opção, o sucesso profissional dessas mulheres é visível. Todas já assumiram cargos de responsabilidade pedagógica e de gestão, seja na escola em que atuaram/atuam, ou em outras, por meio de convites do dirigente municipal. No entanto três professoras tiveram que enfrentar resistência ao assumir algumas das referidas funções, principalmente por parte de colegas, como foi o caso de Marinete, Carmerinda e Josiane. Elas não conseguiram reconhecer, mas apresentaram indícios de que foram vítimas do preconceito por parte de seus pares, por não acreditarem que seriam capazes de exercer tal função, conforme nos relatou uma das entrevistadas:

[...] o ex-diretor foi uma das pessoas que não queria que eu sáisse como diretora, não sei por quê. Ele falava que eu era braço direito dele [...] e no último ano dele foi relapso [...] quando eu falei que seria candidata, ele arrumou dificuldade. Até parecia que eu não conhecia as dificuldades. Eu tenho 27 anos de carreira nessa escola, então toda problemática da escola eu estava por dentro. E ele falava: “Mas você não vai conseguir”. Ele me via como pessoa fraca, porque eu sou muito boa. Eles falavam: “Você é fraca, você não vai da conta, você não vai conseguir.” (Carmerinda, 2015).

Talvez essa indisposição tenha ocorrido porque Carmerinda ocuparia um posto de trabalho que remete a uma inserção mais abrangente na sociedade e lhe traria um prestígio social, como nos afirma Nascimento (2012, p. 69):

[...] enquanto diretora, ela exerce um papel, que a transporta para além dos muros da escola, pois o/a diretor/a é a “ponte” entre a escola e a comunidade. Dessa maneira, [...] enquanto essa entrevistada estava confinada na escola, desempenhando a função de professora, não houve estranhamento por parte de seus colegas de profissão, mas quando ela buscou atingir uma dimensão maior profissionalmente, experimentou o desconforto do branco ao ver uma pessoa negra em posição de prestígio social.

No que se refere à trajetória profissional dessas três professoras, é possível afirmar que muitos acreditavam que elas não teriam a competência e a capacidade intelectual para ocupar esses cargos de chefia, marcando suas carreiras por situações de preconceito e de discriminação racial. Assim, “a todo o momento sua capacidade de estar ocupando determinados lugares é colocada em xeque por aqueles que acreditam que o negro não pode estar em todos os espaços sociais.” (Santana, 2011, p. 112). Esse estereótipo alusivo à capacidade intelectual das professoras negras em assumir alguma função de prestígio social é reflexo do imaginário social negativo, construído no século XIX, a contar das teorias racistas que permanecem arraigadas na sociedade atual (Nascimento, 2012).

Por fim, apesar de todos os desafios, elas reconhecem que, por meio da docência, conquistaram e estão realizando seus sonhos. Vale a pena repetir a fala da professora Carmerinda: *“Com certeza, tudo o que eu consegui está relacionado, sim, à questão de eu ser professora. Essa profissão me ajudou a conquistar, em todos os sentidos”*. Hoje não conseguem se ver fora do espaço escolar, reconhecendo que, apesar de ter sido a única opção, elas aprenderam a amar a profissão e se dedicam com total zelo àquilo que se propõem a realizar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Aprende-se que esse é um atalho indicado para a análise de trajetórias de luta e de resistência e que essas são histórias de vidas das populações empobrecidas com tarefas deixadas pelos obstáculos dos processos de subalternização. As estratégias de reorientação de práticas pedagógicas passam a ter outro lugar para a recomposição dos sentidos do fazer docente e de mudança de *status* para as interlocuções estabelecidas com os grupos de profissionais – com as quais estamos em contato.

Nesse sentido, a linha de pesquisa onde nos localizamos nos impulsiona a pensar o escopo do trabalho observando mais de perto o debate sobre currículo, cultura(s), crítica decolonial latino-americana e história de vida de professoras. Tais possibilidades foram reconhecidas nos percursos feitos em rede, nos diferentes contextos

da nossa região (América Latina), em diálogo permanente com grupos diversos de ativistas, intelectuais orgânicos, educadoras (es) populares e especialistas do tema da EREER. Ao mesmo tempo, aceitamos que “os processos educativos estão intrinsecamente relacionados aos contextos sociais nos quais se desenvolvem. Como parte de uma prática social mais ampla, a prática pedagógica orienta-se, estrutura-se e responde a objetivos e finalidades de cada tempo e contexto social” (Silva; Santiago, 2019, p. 4). Para a pesquisa que vimos desenvolvendo, busca-se reconhecer a produção já existentes e que abarca narrativas docentes, histórias de vida de professoras negras e com foco nas suas alternativas político-pedagógicas ganham destaque.

Dessa forma, concluímos, pelo menos momentaneamente, que o trabalho de educadoras do sistema de ensino, é central no recorte que nossas pesquisas apresentam, justamente pelas desvantagens históricas que afetam a vida cotidiana das mulheres racializadas.

## Referências

ÀRIES, Philippe. Os dois sentimentos de infância. *In*: ÀRIES, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: LCT, 1981. (p. 156 a 164).

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural**: das experiências à política pública. Brasília, DF: Abaré, 2003.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar. **Do rural ao urbano**: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana. 219 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-

Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: MEC, 1996.

CASTRO, Rubens da Silva, SILVA, Jorge Gregório da. **Novos comentários à LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96. Manaus: EDUA, 2003.

CATANI, Denice Barbara *et al.* História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. *In*: CATANI, D. B. *et al.* (org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo, SP: Escrituras, 1997. (p. 13-48).

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Mina, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro, RJ: Zahar, 2020. (375 p.).

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2013.



MIGNOLO, Walter. La descolonialidad del vivir y del pensar: desprendimiento, reconstitución epistemológica y horizonte histórico de sentido. *In*: QUIJANO, Aníbal. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2019.

MIRANDA, Claudia. Más allá de un cuento de hadas: resistencia y otros aprendizajes para la historiografía de la diáspora africana. *In*: SEPTIEN, Rosa Campoalegre; LOANGO, Anny Ocoró (org.).

**Afrodescendencias y contrahegemonías**: desafiando al decenio. 1. ed. Buenos Aires: Clacso, 2019. (v. 1, p. 27-63).

MOREIRA, N. R.; EVANGELISTA, N. J.; LOPES DOS SANTOS, J. P. A experiência feminina negra e suas interrogações à política e prática curriculares. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 115-131, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5046>. Acesso em: 29 maio 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2012.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2002.

QUIJANO, Aníbal. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2019.

SANTANA, Patrícia. **Professor@s Negr@s**: trajetória e travessias. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Claudilene Maria da; SANTIAGO, Maria Eliete. Itinerário da prática pedagógica de valorização da população negra no espaço escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 24, e240003, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Fc5RwKDXLmRYCTKtxhLcpxd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

SEGATO, Rita. **La guerra contra las mujeres**. 1. ed. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2020.

SILVA, Maria Palmira. **O antirracismo no Brasil**: considerações sobre o estatuto social baseado na consciência racial. São Paulo, SP: Psicologia Política, 2000.

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2013.

---

[1] Conferir em Duarte *et al.* (2020).

[2] O conceito de campo de possibilidade foi discutido por Velho (2003, p. 40) num estudo das sociedades complexas modernas contemporâneas. O autor chama de "*campo de possibilidades*" a dimensão sociocultural, "*como espaço para formulação e implementação de projetos*".

Recebido em: *Maio/2023*.

Aprovado em: *Julho/2023*.