



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

ALINE ROBERTA SANTOS CARDOSO SILVA

“A CIÊNCIA SE FAZ COM HISTÓRIA”:

Trajetórias de Mulheres Pretas Doutoras em Química no Maranhão

SÃO LUÍS - MA

2025

ALINE ROBERTA SANTOS CARDOSO SILVA

“A CIÊNCIA SE FAZ COM HISTÓRIA”:

Trajetórias de Mulheres Pretas Doutoras em Química no Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carolina Pereira Aranha

SÃO LUÍS - MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Aline Roberta Santos Cardoso.

A CIÊNCIA SE FAZ COM HISTÓRIA : trajetórias de Mulheres Pretas Doutoras em Química no Maranhão / Aline Roberta Santos Cardoso Silva. - 2025.

134 p.

Orientador(a): Carolina Pereira Aranha.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática/ccet, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - Ma, 2025.

1. Epistemologias Negras.
 2. Docência Insurgente.
 3. Narrativas de História Vida.
 4. Resistência Epistêmica.
 5. Ciência e Racialização.
- I. Aranha, Carolina Pereira.
II. Título.

ALINE ROBERTA SANTOS CARDOSO SILVA

“A CIÊNCIA SE FAZ COM HISTÓRIA”:

Trajetórias de Mulheres Pretas Doutoras em Química no Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

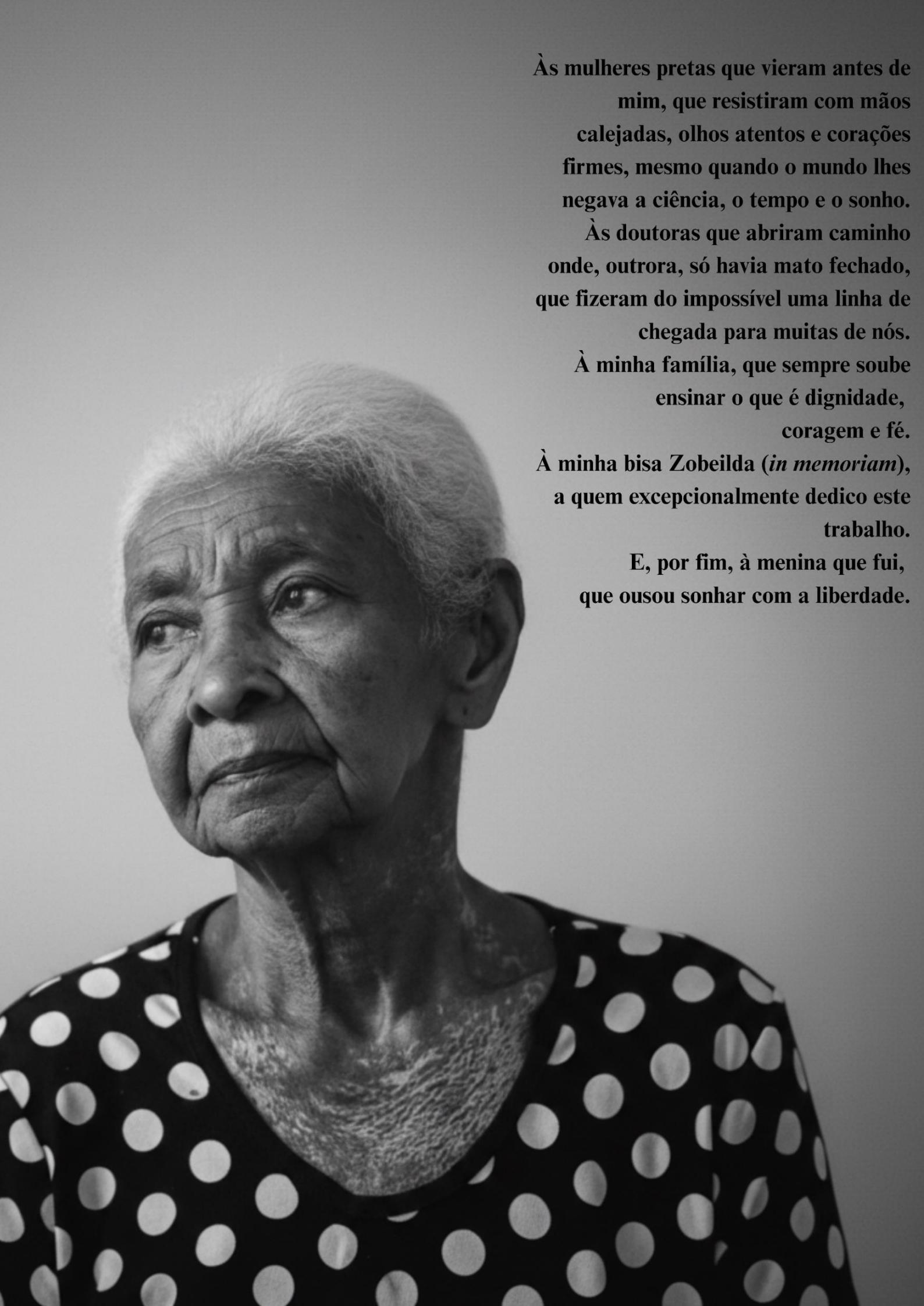
Aprovada em: dia/mês/ano

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Carolina Pereira Aranha (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof. Dr. André Flávio Goncalves Silva
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof^a. Dr^a. Paloma Nascimento dos Santos
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Às mulheres pretas que vieram antes de
mim, que resistiram com mãos
calejadas, olhos atentos e corações
firmes, mesmo quando o mundo lhes
negava a ciência, o tempo e o sonho.

Às doutoras que abriram caminho
onde, outrora, só havia mato fechado,
que fizeram do impossível uma linha de
chegada para muitas de nós.

À minha família, que sempre soube
ensinar o que é dignidade,
coragem e fé.

À minha bisa Zobeilda (*in memoriam*),
a quem excepcionalmente dedico este
trabalho.

E, por fim, à menina que fui,
que ousou sonhar com a liberdade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por sustentar minha vida mesmo quando meus joelhos vacilaram. Pela fé que pulsa em mim como ciência viva.

À minha esposa, Letícia Matos, meu amor, minha companheira de todas as horas. Obrigada por ser meu colo nos dias cansados. Por acreditar em mim quando eu mal conseguia enxergar um palmo à frente. Sem você, essa caminhada teria sido mais árida, mais solitária, mais difícil. Com você, até o impossível se fez passo. Essa vitória também é sua, com amor, com luta e com ternura.

À minha avó/mãe Nana, meu alicerce. A mulher mais incrível que conheço. Mulher de voz firme, presença marcante e amor imenso, que me ensinou a ser corajosa sem perder a ternura, a lutar sem abrir mão do afeto. Ela não apenas segurou o mundo com as próprias mãos, mas fez dele um lugar onde eu pudesse sonhar alto e acreditar que era possível realizar.

Ao meu avô Roberto, de quem herdei o nome e tantas forças. Exemplo de firmeza e coragem, avô, pai e mestre. Foi ele quem me ensinou os passos da capoeira e os giros da vida. Diz até hoje que tem os ombros doloridos de tanto me carregar.

A minha família, raiz e abrigo. À minha mãe, Rosilene Santos, que me gerou e às mães que a vida me deu, Cláudia Maria, Maria das Graças e Marise Carvalho. Mulheres que, com seus jeitos diferentes, mas igualmente firmes, me ensinaram a viver com dignidade, coragem e fé. Mulheres que seguraram minha infância com mãos de cuidado, moldaram meu caráter e me mostraram, cada uma à sua maneira, que o amor também é luta, e é por elas que sigo, com o coração cheio de gratidão.

Ao meu irmão Yuri, o mais lindo do mundo, às minhas irmãs Sophia Pãozinho e Vitória Pãozinho, e aos meus primos-irmãos Júlia Roberta e Khalil Emanoel, por me ensinarem o que é felicidade genuína e amor puro, daqueles que aquecem a alma nos dias mais difíceis. Com vocês, aprendi a rir com o corpo todo, a brincar mesmo quando cansada, a amar sem medida. Eu os amo como se fossem meus filhos, e talvez sejam mesmo, de um jeito só nosso, feito de cuidado, carinho e laço de alma.

As minhas amigas e amigos, Joyce Brasilino, Raissa Serejo, André Vinícius, Ananda Itsu, Nathalia Ferreira, Nathalia Chaves, Andressa Chaves, Ana Queiroz, Ana Luiza, Luciana Sopas, Clara Pires, Lívia Ribeiro, Jonaina Ferreira, Quezia Regina, Thamires Silva, Lucio de Assis e Raquel Germin, que seguraram minha mão, revisaram meus textos, me ouviram chorar ou me fizeram rir no momento certo. Obrigada por acreditarem em mim mesmo quando duvidei.

Aos meus colegas de turma, por compartilharem comigo a sala de aula, leituras e prazos, os silêncios compreendidos, risadas inesperadas e a sensação de que, apesar de tudo, a gente ia conseguir.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a Carolina Aranha (Calorina). Obrigada por ser farol nas tempestades, acadêmicas e da vida. Mais que orientadora, tornou-se amiga, abrigo, família escolhida. Obrigada por me enxergar com generosidade, acolher meus silêncios e ajudar a transformá-los em palavras.

A todas as mulheres pretas que trilharam antes de mim, abrindo frestas de possibilidade. Aquelas que não couberam nos livros de história, mas são a própria história. Em especial, às doutoras pretas maranhenses que inspiraram esta pesquisa, Vera Lúcia Neves Dias e Lídia Santos Pereira Martins, vocês são revolução.

A mim mesma, por não ter desistido. Por ter escolhido a travessia, mesmo com medo, mesmo cansada. Que esta dissertação não seja um produto acadêmico, mas um canto/lugar de gratidão, memória e esperança.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) por existir e financiar a existência deste Programa.

À Coordenação do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, pelo trabalho ético dispensado a cada turma, permitindo uma formação continuada de excelência.

À Universidade Federal do Maranhão, pela infraestrutura disponibilizada.

[...] Tenho que ser sábia, tinhosa, sutil...
Ir à luta sem ser mártir.
(Elisa Lucinda)



RESUMO

Esta dissertação investiga as trajetórias das primeiras mulheres pretas maranhenses que conquistaram o título de doutoras em Química, com o objetivo de compreender suas contribuições para a formação docente e os sentidos atribuídos à docência em suas experiências. O estudo está delimitado ao contexto maranhense e enfoca interseccionalmente os marcadores de gênero, raça e classe, considerando os atravessamentos históricos e sociais que moldaram os percursos dessas mulheres na ciência. A relevância da pesquisa reside na visibilização de saberes, práticas e resistências que costumam ser silenciados no campo acadêmico, tensionando a lógica hegemônica da produção de conhecimento científico. O referencial teórico articula os estudos feministas negros (como os de Angela Davis, Patricia Hill Collins, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez), a perspectiva decolonial (como Frantz Fanon, Aníbal Quijano, Maria Lugones e Catherine Walsh) e a teoria da interseccionalidade proposta por Kimberlé Crenshaw, Carla Akotirene e Sirma Bilge. A metodologia adotada é qualitativa, de orientação fenomenológica (Bicudo), do tipo narrativa que envolveu entrevistas com duas professoras doutoras negras em Química. A Análise Textual Discursiva (ATD, das entrevistas gerou cinco categorias: (1) **Origens, infância e caminhos de escolarização**, que evidenciam experiências marcadas por privações materiais e racismo estético, mas também por uma valorização da educação como possibilidade de mudança; (2) **Formação acadêmica e resistência institucional**, que revela os enfrentamentos diante das barreiras raciais, linguísticas e estruturais no Ensino Superior e na pós-graduação; (3) **Ser mulher negra na ciência: (in)visibilidade, desconfiança e reivindicação**, que denuncia o estranhamento da presença negra na ciência e destaca os processos de afirmação identitária; (4) **Práticas pedagógicas e compromisso com a transformação social**, que mostra como essas docentes atuam com afeto, acolhimento e responsabilidade social, ressignificando o ensino de Química; e (5) **Legados, subjetividades e (re)invenções**, que aborda maternidade, adoecimento, arte e resistência afetiva como dimensões íntimas da vivência docente. Os resultados evidenciam a centralidade da docência como prática política e espaço de resistência, revelando saberes que desafiam a colonialidade do saber, do poder e do ser. As narrativas das participantes apontam para um compromisso ético com a transformação da educação e com a afirmação de suas identidades negras, inscrevendo suas existências como atos de reescrita da história e como inspiração para outras gerações. Desse modo, suas trajetórias constituem práticas de insurgência epistêmica, propondo novas formas de pensar e ensinar ciências a partir de lugares subalternizados, porém potentes.

Palavras-chave: Epistemologias Negras, Docência Insurgente, Narrativas de História Vida, Resistência Epistêmica, Ciência e Racialização

ABSTRACT

This dissertation investigates the trajectories of the first Black women from Maranhão to earn doctoral degrees in Chemistry, with the aim of understanding their contributions to teacher education and the meanings attributed to teaching in their experiences. The study is delimited to the context of Maranhão and focuses, through an intersectional lens, on the markers of gender, race, and class, considering the historical and social crossings that shaped these women's paths in science. The relevance of the research lies in giving visibility to knowledges, practices, and forms of resistance that are often silenced in academia, challenging the hegemonic logic of scientific knowledge production. The theoretical framework brings together Black feminist studies (such as those of Angela Davis, Patricia Hill Collins, Sueli Carneiro, and Lélia Gonzalez), decolonial perspectives (such as Frantz Fanon, Aníbal Quijano, Maria Lugones, and Catherine Walsh), and the theory of intersectionality proposed by Kimberlé Crenshaw, Carla Akotirene, and Sirma Bilge. The methodology is qualitative, phenomenologically oriented (Bicudo), based on life history narratives and Discursive Textual Analysis (DTA), and involved interviews with two Black women professors holding doctoral degrees in Chemistry. The analysis of the interviews generated five categories: (1) **Origins, childhood, and educational pathways**, highlighting experiences marked by material deprivation and aesthetic racism, but also by the valorization of education as a possibility for change; (2) **Academic training and institutional resistance**, revealing the struggles against racial, linguistic, and structural barriers in higher education and graduate studies; (3) **Being a Black woman in science: (in)visibility, mistrust, and assertion**, denouncing the estrangement caused by Black presence in science and emphasizing processes of identity affirmation; (4) **Pedagogical practices and commitment to social transformation**, showing how these professors teach with care, empathy, and social responsibility, re-signifying Chemistry education; (5) **Legacies, subjectivities, and (re)inventions**, addressing motherhood, illness, art, and affective resistance as intimate dimensions of teaching experience. The results highlight the centrality of teaching as a political practice and a space of resistance, unveiling knowledges that challenge the coloniality of knowledge, power, and being. The participants' narratives point to an ethical commitment to transforming education and affirming their Black identities, inscribing their existences as acts of rewriting history and as inspiration for future generations. In this way, their trajectories constitute practices of epistemic insurgency, proposing new ways of thinking and teaching science from subalternized, yet powerful, standpoints.

Keywords: Black Epistemologies, Insurgent Teaching, Life History Narratives, Epistemic Resistance, Science and Racialization

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ATD	Análise Textual Discursiva
CEP/CONEP	Comitê de Ética em Pesquisa / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CECEN	Centro de Ciências Exatas e Naturais (da UEMA)
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
IES	Instituições de Ensino Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGQuim	Programa de Pós-Graduação em Química
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
USP	Universidade de São Paulo
UJS	União da Juventude Socialista
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

SUMÁRIO

1	EU SOU PORQUE NÓS SOMOS	9
2	CIÊNCIA SEM NÓS? IMPOSSÍVEL!	19
3	DECOLONIZANDO PENSAMENTOS	25
3.1	RAÇA E GÊNERO COMO CONSTRUÇÕES SOCIAIS	28
3.2	INTERSECCIONALIDADE/SISTEMAS DE OPRESSÃO INTERLIGADOS	32
3.3	RAÇA/ETNIA E GÊNERO NA CIÊNCIA	34
4	ENEGRECENDO A PESQUISA NARRATIVA	39
5	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	44
5.1	CONTEXTO E SUJEITAS DE PESQUISA	45
5.2	COMPREENDENDO AS ENTREVISTAS - ENTRE MOMENTOS	46
5.2.1	Aproximação e construção de confiança	47
5.2.2	Escuta das narrativas: tempo e potência da fala	47
5.2.3	Entre ouvir e escutar com os olhos	47
5.3	ANÁLISE DOS DADOS	48
6	CONHECENDO NOSSAS PROTAGONISTAS.....	50
6.1	VERA LÚCIA NEVES DIAS.....	50
6.2	LÍDIA SANTOS PEREIRA MARTINS	53
7	CAMINHOS INTERPRETATIVOS E CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS	56
7.1	ORIGENS, INFÂNCIA E CAMINHOS DE ESCOLARIZAÇÃO	56
7.2	FORMAÇÃO ACADÊMICA E RESISTÊNCIA INSTITUCIONAL.....	63
7.3	SER MULHER NEGRA NA CIÊNCIA: (IN)VISIBILIDADE, DESCONFIANÇA E REIVINDICAÇÃO	69
7.4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	73
7.5	LEGADOS, SUBJETIVIDADES E (RE)INVENÇÕES	78
8	FORMAÇÃO DOCENTE E UM ENSINO DE CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E AS NARRATIVAS DE VERA E LÍDIA	83
8.1	O ENSINO DE CIÊNCIAS COMO PRÁTICA DE COLONIALIDADE	83
8.2	A DOCÊNCIA DECOLONIAL DE VERA E LÍDIA: REESCRITA E REEXISTÊNCIA	85
8.3	INSURGÊNCIA EPISTÊMICA E RECONSTRUÇÃO.....	88
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
10	AINDA QUE FORA DO TOM...	92

REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE 1 - Roteiro Inicial das Entrevistas	106
APÊNDICE 2 - Transcrição da entrevista com a professora Vera Lúcia.....	108
APÊNDICE 3 - Transcrição da entrevista com a professora Lídia Santos.....	122

1 EU SOU PORQUE NÓS SOMOS¹



Talvez, um pouco fora do tom

*Por muito tempo, fui entre tons,
um sussurro de cor, nunca o grito,
nem branca o bastante para o privilégio,
nem negra o bastante para tanta dor.
Eu, uma linha tênue, quase invisível,
me perguntava: o que sou então?*

*Caminhei entre muros altos,
tentando caber em caixas estreitas,
ouvi vozes que moldavam meu ser:
"Você é quase isso, mas não o bastante"
E eu me dobrava, me moldava,
sem nunca encontrar o encaixe perfeito.*

*Fui sombra e luz, sempre partida,
um eco que buscava sua própria voz,
mas um dia olhei para dentro,
não para os espelhos distorcidos,
mas para meu sangue, minha raiz,
e ouvi um som profundo:
"Você é inteira, você sempre foi."*

*Não sou intervalo, sou ponte,
unindo mundos que tentaram me dividir.
Minha pele carrega histórias de luta,
meus olhos, a memória de ancestrais.
Sou fruto da resistência e do amor,
do encontro improvável, mas poderoso.*

*Hoje, amo cada tom em mim,
sou o mosaico que nunca quebra,
sou fogo, água, terra e ar,
e mistura que não se cala, que não se apaga.*

*Sei onde estou:
não entre dois mundos, mas em todos eles.
Não meio termo, mas totalidade.
Uma mulher que aprendeu a se amar,*

¹ "Eu sou porque nós somos" expressa o núcleo da ética filosófica Ubuntu, segundo a qual a personalidade humana não é inata e isolada, como na tradição ocidental, mas algo que se constrói co-substantivamente com a comunidade. Isso significa que a pessoa se torna verdadeiramente humana através da relação, do cultivo mútuo e da convivência coletiva. A comunidade reconhece o indivíduo e participa ativamente na sua formação ética, afetiva e espiritual. Assim, a existência do "eu" depende do "nós", uma interdependência essencial para a realização da humanidade plena (Do Rosário Sebastião, 2022).

*e que grita ao universo:
"Sou infinita. Sou o que quiser ser."*

Mas não acabei aqui...

*no poder da palavra, me refaço,
escrevo o que antes me roubaram,
falo o que meu silêncio guardou,
sou a voz que quebra correntes invisíveis,
a caneta que risca muros de exclusão.*

*Escrever é meu grito de liberdade,
falar é meu ato de coragem,
ser é meu manifesto mais puro,
porque cada linha, cada som,
é a afirmação de que existo,
de que meu lugar é onde escolho estar.*

*Minhas palavras são raízes e asas,
descem ao profundo da minha essência
e voam para onde o mundo me chamar.
São pontes para outros silenciados,
faróis que iluminam histórias esquecidas.*

*Ser é um ato revolucionário,
em um mundo que tentou me apagar.
Minha escrita é tinta de resistência,
meu falar, o eco das que vieram antes,
minha existência, um poema inacabado,
sempre crescendo, sempre inteiro.*

*E enquanto escrevo, falo e sou,
construo um universo onde caibo inteira,
onde cada tom em mim é celebrado,
onde ser parda não é margem,
mas centro, força, história viva.*

*Eu sou mulher, palavra e poder,
um grito que se renova a cada dia.
Sou o que sou, e isso basta.
Isso é TUDO.*

(Aline Roberta)

A música e a poesia sempre estiveram presentes em mim, não como um elemento externo, mas como parte da minha própria essência. Desde pequena, canto, componho e sinto a música vibrando em meu corpo como se fosse meu próprio respirar. Não há esforço, não há imposição, é natural, como um rio que segue seu curso, como um coração que bate sem precisar de permissão.

Essa dissertação, que carrega tanto de mim, não poderia ser escrita sem música, sem um 'tico'² de poesia. Ela pulsa em cada linha, em cada pensamento, em cada lembrança que resgato. A música sempre foi um refúgio e, ao mesmo tempo, um grito. Foi nela que encontrei palavras quando minha voz silenciava, e foi através da escrita que ressignifiquei o que tentaram apagar.

Escrever, para mim, é como cantar com as palavras. A escrita, assim como a música, me dá a liberdade de existir por completo, de transformar em som e significado tudo o que me atravessa. Nesta dissertação, a música e a poesia não serão apenas referência, serão parte do próprio corpo do texto. Porque cada palavra que escolho carrega ritmo, ecoa vozes que vieram antes de mim e afirma, com todas as notas e tons, que minha presença aqui é inegociável.

Escrevi esse poema como um reflexo da trajetória que percorri até aqui. Nele, estão impressas as dúvidas, os silenciamentos, as resistências e, sobretudo, a reafirmação da minha existência. Por muito tempo, fui levada a acreditar que meu lugar era indefinido, um espaço de quase pertencimento, mas nunca de plenitude. Através das palavras, encontrei a possibilidade de me reconstruir, de reivindicar as partes de mim que foram questionadas ou apagadas.

Esse movimento de resgate e afirmação dialoga com a centralidade do lugar de fala nesta dissertação. Escrever sobre as primeiras mulheres pretas maranhenses doutoras em Química é também escrever sobre mim, sobre a busca por reconhecimento e sobre os desafios impostos a quem ousa ocupar espaços que historicamente nos foram negados. Meu poema não é um adorno, mas um manifesto. Ele antecede estas páginas para lembrar que a escrita pode ser uma forma de existência, de resistência e de transformação.

É nesse sentido que a escrevivência, conceito desenvolvido por **Conceição Evaristo**³ (2020), se apresenta como uma prática de escrita que não só denuncia os apagamentos históricos, mas afirma a existência de uma epistemologia forjada na experiência encarnada de mulheres negras. Mais do que uma escrita em primeira pessoa, a escrevivência carrega as marcas de uma memória coletiva, atravessada por afetos, ausências, ancestralidades e resistências. Escrever a partir desse lugar é tensionar os modos hegemônicos de produção do conhecimento, ainda enraizados na colonialidade do saber (Maldonado-Torres, 2016), e afirmar

² Expressão que significa pedacinho de qualquer coisa, um cadinho, um pouquinho, uma pequena porção.

³ Conforme propõe **Angela Figueiredo** (2020), nesta dissertação opto por colocar em **negrito** os sobrenomes de autoras e autores negros como um gesto político e epistemológico. Essa prática tem sido adotada por intelectuais negras e negros como forma de enegrecer a linguagem acadêmica e dar visibilidade à produção intelectual negra, historicamente silenciada ou subalternizada nos espaços de produção do conhecimento. Ao destacar visualmente esses nomes, sigo a proposta de **Figueiredo** de subverter as normas tradicionais de citação, à semelhança do que fizeram os feminismos ao incluir os prenomes das mulheres citadas, buscando, assim, marcar a presença negra como sujeito epistêmico na ciência.

que a vida vivida, principalmente aquela que historicamente foi silenciada, também é fonte legítima de teoria, método e existência.

Escrever a partir do corpo negro, feminino e periférico é mais que narrar a própria existência: é inscrever-se no mundo, reescrever a história e romper com os silenciamentos impostos. Tal perspectiva atravessa as trajetórias das mulheres negras pesquisadas nesta dissertação, cujos relatos, entrelaçados por memórias, afetos e resistências, ultrapassam os limites da escrita acadêmica e adentram o território da “escrevivência” como prática epistemológica. Nesse sentido, a palavra torna-se campo de luta simbólica, como aponta **Sueli Carneiro** (2007), e a escrita da mulher negra se torna arma contra o epistemocídio, ao transformar a experiência vivida em enunciação coletiva e denúncia das estruturas de opressão. Assim, a escrevivência não se reduz à exposição de si, mas opera como forma de subverter a lógica dominante e fundar novas possibilidades de existência e de produção de sentidos para o ser mulher negra na ciência.

Afinal, tomar a palavra sempre foi um ato político para aquelas pessoas cujas vozes foram sistematicamente silenciadas. Mais do que um direito individual, falar sobre si e sobre os seus significa reivindicar espaços, desafiar estruturas e deslocar narrativas historicamente excludentes. É nesse contexto que a discussão sobre o lugar de fala se torna essencial.

O conceito de “lugar de fala” surge da crítica racial e da necessidade de dar voz a grupos marginalizados em uma sociedade patriarcal e racista. Esse conceito questiona quem tem direito de se expressar em contextos sociais, especialmente no que diz respeito a negros, mulheres e outros grupos historicamente silenciados (Ribeiro, 2017). A discussão sobre lugar de fala é fundamental para entender as hierarquias de poder que moldam a participação social, destacando a importância de reconhecer as experiências coletivas dessas comunidades. Além disso, é crucial que indivíduos em posições privilegiadas, como os brancos, reflitam criticamente sobre suas experiências e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O lugar de fala também está ligado à representatividade, sendo importante que pessoas de diferentes identidades, incluindo aquelas historicamente beneficiadas, se envolvam no debate de forma responsável e reflexiva sobre questões sociais como racismo e gênero.

Meu lugar de fala é moldado pela minha identidade de mulher negra, de classe baixa, e pela minha trajetória acadêmica, que busca dar visibilidade às contribuições das mulheres pretas para a formação docente na área de Ciências. Essas dimensões sociais e históricas influenciam profundamente minha perspectiva, especialmente no contexto educacional e científico, onde a presença de mulheres pretas é historicamente limitada e sub-representada.

A partir da minha vivência e da desta pesquisa, comprehendo como as desigualdades de gênero e raça são estruturais e como essas barreiras afetam as mulheres pretas, tanto no acesso ao conhecimento quanto na produção acadêmica. Meu lugar de fala, portanto, está na interseção dessas categorias, onde procuro amplificar as vozes de mulheres pretas e contribuir para uma reflexão crítica sobre as dinâmicas de poder que moldam a sociedade brasileira. Reconheço que, ao compartilhar minha perspectiva, também estou aberta a aprender com outras experiências, incluindo as de mulheres pretas de diferentes contextos e as de pessoas brancas dispostas a refletir sobre seus privilégios e agir em prol de uma sociedade mais equitativa e comprometida com a diversidade.

Voltar ao passado me traz a sensação de pertencimento a uma história em que sou a protagonista. Rememorar as lembranças da minha caminhada neste curso é de fato instigante e inspirador, pois, me faz perceber o processo pelo qual passei para me tornar uma profissional da Educação.

Não posso falar da minha trajetória sem falar das mulheres que me formaram, e foram muitas. Fui criada por uma rede de mães, avós, tias, vizinhas, professoras e amigas. Mulheres pretas, em sua maioria, que me ensinaram a força do cuidado compartilhado. Sempre digo que fui criada coletivamente, e não é metáfora: cada uma me deu um pedaço de chão para caminhar. Entre elas, também estiveram Rúbia Viegas e Marise Carvalho, duas mulheres brancas que me acolheram como filha de alma, como gostam de dizer. Com elas, aprendi que o afeto também pode ser resistência quando rompe com os pactos silenciosos da branquitude (Bento, 2022). Elas cuidaram e escolheram me amar, e esse gesto, nesse país, é político.

Na universidade, o contraste foi forte. Na graduação em Química, não tive professoras negras. Nenhuma. A única mulher negra que me deu aula era da área de Humanas, e lembro dela com admiração profunda. Ela era intensa, viva, inteligente demais. Uma aula com ela era como um sopro de possibilidade. Na pós-graduação, tive apenas uma professora parda, minha orientadora. Essa ausência me atravessa, porque é também ela que me move a querer estar nesses espaços. Porque sei o que é passar anos sem se ver no rosto de quem ensina. Porque sei o que é aprender a resistir no silêncio.

Essa ausência de representatividade não é apenas um dado, é um diagnóstico. Ela expõe os efeitos do epistemicídio (Carneiro, 2005; Santos, 2019), da colonialidade do saber (Mignolo, 2008) e do pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022). E, ao mesmo tempo, ela me oferece a matéria-prima para construir uma analítica que parte de dentro: sou, ao mesmo tempo, a pesquisadora e a testemunha. O que analiso nas outras, reconheço em mim. E por isso esta dissertação não é apenas sobre elas, é também sobre nós.

O meu primeiro contato com a instituição escolar foi quando ingressei na Educação Infantil na Unidade de Ensino Básico (U.E.B.) Olívio Castelo Branco. Lembro bem da felicidade que eu sentia quando minha Professora adentrava a sala de aula e eu a enchia de desenhos que só tinham sentido na minha imaginação, mas ela sorria quando recebia os rabiscos. Sentimentos fraternais nos mantinham muito próximas.

Nessa mesma U.E.B., continuei meus estudos até parte do Ensino Fundamental (E.F.) II. O restante do E.F. e o Ensino Médio completo, estudei no Centro Integrado do Rio Anil – CINTRA. Foram anos e anos dedicados ao estudo, a projetos sociais, a reuniões de líder de turma, Grêmio Estudantil e Movimentos Estudantis como União da Juventude Socialista - UJS e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES. Sempre tive uma boa relação com minhas colegas de turma, professoras, coordenadoras e diretores. As professoras sempre tiveram minha total atenção. Eu achava impressionante o fato delas estarem à frente de tudo, guiando tantos alunos, ensinando de forma tão natural. Muitas vezes, na minha ingenuidade infantil, indagava: Como elas tinham esse poder de reunir tanto conhecimento em suas mentes? Como elas sabem de tudo isso? Lembro de brincar de dar aulas para minhas bonecas - minhas primeiras alunas. Quando aprendi a ler e escrever, fazia atividades para as minhas amigas responderem. Quem diria, que não seriam as últimas.

Como disse anteriormente, sempre admirei muito as minhas professoras. Elas eram as pessoas em quem eu me espelhava. Eram a minha inspiração. O processo formativo pelo qual passei nessa época centrava-se na professora, o papel delas se resumia à transmissão de conteúdos, e a nós, alunas, se reservava a memorização das informações. Assim, a aluna assumia um papel passivo no processo de aprendizagem, uma vez que o ensino se concentrava na transmissão de conteúdos, cuja assimilação era verificada exclusivamente por meio das provas.

No 2º ano do Ensino Médio, conheci uma professora de Química, uma ótima professora, que só aumentou o meu amor pela disciplina e pela docência (apesar de não ser a minha primeira opção para o Ensino Superior) - essa profª era Rúbia Viegas. Ela me fez entender que a docência está longe de ser somente transmissão de conhecimento. Como Paulo Freire dizia: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem (Freire, 2019, p. 127).” Essa frase está em meus pensamentos desde que a li pela primeira vez. Ela me guia na tomada de decisões, na busca pela melhor forma de ensinar e na determinação de continuar tentando, resistindo e acreditando em uma educação que seja, de fato, um espaço de liberdade e dignidade para todas. Rúbia Viegas foi mais que essencial para o meu crescimento intelectual, emocional e social. Sim, social porque, antes dela, eu havia me fechado em um silêncio doloroso, resultado de experiências de

assédio/abuso sexual que me fragmentaram, me afastaram do que eu era, do que eu queria ser. O medo e a vergonha me fizeram recuar, como se o mundo tivesse se tornado um lugar inseguro, onde minha presença deveria ser reduzida ao mínimo, onde minha voz deveria ser abafada.

Foi ela quem, com gestos simples e palavras certeiras, me puxou de volta. Abriu meus olhos para o que eu já não enxergava, estendeu-me a mão sem pressa, sem cobrança, apenas com a firmeza de quem sabe que o acolhimento pode ser um recomeço. Como quem abre a janela do quarto de uma nova manhã para deixar o sol entrar, ela me trouxe de volta ao mundo. Um mundo que, apesar das marcas da dor, ainda podia ser meu. E, assim, reencontrei em mim a força que pensava ter perdido. Voltei a me dedicar, a me permitir estar presente, a reconhecer que minha história não precisava ser definida pelas violências que sofri, mas pela resistência que escolhi construir. E essa resistência ecoava dentro de mim, me guiando rumo ao que, no fundo, sempre foi meu: o direito de existir plenamente.

No fim do 3º ano, após o Exame Nacional do Ensino Médio veio, o que considero, a pior parte da adolescência de qualquer pessoa que tenha passado por isso, preocupada com seu futuro. A questão que não queria calar era: o que faço agora? Todos queriam opinar, queriam decidir por mim, mas não permiti. Eu precisava tomar as rédeas da minha vida, mesmo em meio a dificuldades. Nessa fase, comecei a preocupar-me com o futuro e comecei a listar minhas preferências de curso. Foi quando chegou a pulsar em meu coração a ideia de cursar Medicina, mas acreditava que seria difícil obter aprovação, ainda mais após tudo que havia acontecido. Não conseguia conceber a ideia de que uma menina negra de periferia, vindo de escola pública, passaria num curso tão concorrido ou que seria respeitada se fosse bolsista em uma Universidade privada.

Então, quando eu pensei na possibilidade de ser Professora, senti que ali tinha uma oportunidade — Isso! Posso ser Professora! — dizia para mim mesma. No entanto, eu ainda não sabia qual área da educação iria seguir, mas tinha plena convicção de que seria Professora e honraria todas aquelas Professoras que dedicaram seu tempo para minha formação e contribuíram para me fazer chegar ao ponto que alcancei, juntamente com os objetivos que tracei para minha vida. E foi nesse momento que eu me dei conta de que ela não havia entrado em minha vida por acaso, optei por Química licenciatura, sem receios.

Se estou aqui hoje, não estou sozinha. Minha presença neste espaço não é um ato isolado, é o resultado de séculos de luta, de vozes que resistiram para que eu pudesse falar. Porque ser uma mulher negra na universidade é ecoar aqueles que vieram antes, é carregar no corpo e na palavra as marcas de um povo que nunca aceitou o apagamento. Minha trajetória não é só minha; ela é parte de uma história maior, de um movimento que se recusa a ser silenciado. Porque o

que nos foi tirado, nós reconstruímos. O que tentaram apagar, nós escrevemos de novo, com nossas próprias mãos.

Essa luta é antiga. E como diz Bia Ferreira:



*São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, ei!
E aprender a respeitar.*
(Bia Ferreira, "Cota Não É Esmola")⁴

As palavras de **Bia Ferreira**⁵ ecoam em minha trajetória. A presença de mulheres pretas na universidade não é fruto do acaso, mas da luta de gerações inteiras. Fomos historicamente afastadas dos espaços de decisão e do conhecimento, e nossa entrada nesses lugares não acontece sem resistência. Por isso, não basta que chegemos até aqui. É preciso que nossa presença seja valorizada, que nossa voz seja ouvida e respeitada.

Minha história reflete esse movimento coletivo. O que me trouxe até este ponto não foi apenas minha determinação individual, mas a força de um povo que sempre se recusou a ser apagado. Como diz a música, **somos a voz que ecoa do tambor**, e esse eco se faz presente na minha escrita, no meu ensino e na maneira como ocupo esse espaço.

Essas ponderações surgiram de uma conversa com minha orientadora sobre uma publicação do perfil Brasil de Fato⁶, que trouxe à tona uma reflexão provocadora sobre o "Contrato Racial". A postagem estava acompanhada de uma legenda com um trecho do livro *Louças de Família*, de **Eliane Marques** (2023), que tratava do silêncio da branquitude e da herança de um pacto narcísico entre as classes dominantes e o poder da memória histórica. A citação falava de um tempo onde o trabalho e as mãos de nossas ancestrais foram tomados por outros, onde as histórias dos nossos antepassados, frequentemente apagadas, se encontram diluídas no poder dos traficantes que se tornaram governantes. Um pacto que sustenta as desigualdades, em que a branquitude mantém suas joias de coroas, enquanto nossas raízes e identidades são esfumaçadas.

⁴ <https://primeirosnegros.com/cota-nao-e-esmola/>

⁵ Bia Ferreira é uma cantora, compositora, multi-instrumentista e ativista brasileira, que utiliza a sua música, definida por ela como "MMP – Música de Mulher Preta", para abordar e conscientizar sobre questões sociais como o racismo, o feminismo e a LGBTfobia.

⁶ https://www.instagram.com/brasildefato/p/DEMza2lh3Uh/?locale=zh_CN&img_index=1

Porém, a partir desse encontro com a palavra de **Marques** (2023), minha orientadora me provocou com uma questão que ressoou profundamente em mim: "Será que foi um sonho ser Química?! Ou ser professora do Ensino Superior?!" Essas perguntas, embora diretamente relacionadas à minha pesquisa e às entrevistadas, se voltaram para mim mesma. Como mulher negra, professora, Química e pesquisadora, me questionei sobre o que é chegar nesse lugar de Ensino Superior, um espaço onde tantas de nós fomos ausentes por tanto tempo. Como professora negra, acredito que minha presença neste contexto - no momento, na Pós-Graduação - vai além do simples exercício do ensino. Ela representa a resistência contra uma estrutura que historicamente nos exclui.

Ao olhar para a minha trajetória, percebo que essas questões não são apenas sobre os caminhos que escolhi, mas também sobre os desafios e as resistências que encontrei ao me afirmar nesse espaço, bem como, aos caminhos que ainda pretendo trilhar. Entendo que ser professora negra numa universidade é um ato de resistência e afirmação. É ocupar um lugar onde, historicamente, fomos sub-representadas e invisibilizadas. Por isso, chegar até esse ponto será um marco, não só na minha vida pessoal, mas também na história de muitas mulheres pretas que vieram antes de mim e de todas aquelas que ainda virão. Não é apenas sobre o título ou a função. É sobre trazer para o Ensino Superior uma voz que, durante muito tempo, foi silenciada.

Assim como na obra de **Marques**, onde a escritora fala do “contrato racial”, eu também vejo no meu papel de docente uma oportunidade de desafiar e reescrever as narrativas que nos foram impostas. Em vez de aceitar os relatos distorcidos sobre nossa história e nossas identidades, faço da sala de aula um espaço de reescrita, um local onde as histórias e experiências de mulheres pretas, como eu, podem ser contadas e valorizadas. Acredito que minha presença neste lugar - a universidade - é uma forma de reescrever a história. Assim como na obra “*Pode o subalterno falar*”, de Gayatri Spivak (2010), que fala da necessidade de resgatar as vozes marginalizadas, o meu ato de ser professora é também um resgate daquilo que, muitas vezes, foi/é apagado.

Essas questões que surgiram da conversa com minha orientadora se tornaram ainda mais profundas quando olhei para as minhas próprias experiências e para as entrevistadas da minha dissertação. Elas, assim como eu, se veem desafiadas pelo contrato racial (**Mills**, 2023), um pacto que as marginaliza e as silencia. Mas, ao mesmo tempo, elas são parte de uma força coletiva que luta contra isso. E é nesse contexto que meu desejo de ser professora e de ser Química se funde com a luta constante para ocupar, de maneira firme e digna, os espaços que nos foram historicamente negados. Esse processo de refletir sobre essas perguntas, de resgatar

minha história e a história de tantas outras mulheres pretas, se tornou um processo de libertação, um carinho, um amparo.

A escrita, o ensino e a ocupação do espaço acadêmico são, para mim, não só uma forma de resistência, mas uma forma de organizar o caos. Minha presença na academia, minha escrita e meu ensinar são parte de algo maior. **Eu sou porque nós somos. E enquanto eu escrevo, falo e sou**, construo caminhos para que outras mulheres pretas venham depois, para que nossas histórias não sejam apenas resistência, mas também permanência e transformação.

2 CIÊNCIA SEM NÓS⁷? IMPOSSÍVEL!

*Quero.
 Extrair qualquer síndrome
 Qualquer aparência do que não sou
 Qualquer vínculo com o passado odiado que restou [...]
 (Beatriz Nascimento)⁸*

As mulheres enfrentaram - e ainda enfrentam - inúmeros desafios para alcançar reconhecimento e equidade em suas áreas de atuação, em especial, na ciência. Historicamente, a ciência foi dominada por homens, e as contribuições das mulheres, frequentemente, foram negligenciadas ou subestimadas (Ibarra; **Ramos**; Oliveira, 2021; Sígolo; Gava; Unbehau, 2021). Na Química, essa realidade não é diferente. Um exemplo mundial significativo é Marie Curie, uma cientista polonesa que se destacou por suas descobertas no campo da radioatividade. Curie foi a primeira mulher a ganhar um Prêmio Nobel e permanece até hoje como a única pessoa a receber o Nobel em duas áreas distintas: Física e Química. No entanto, mesmo com essas conquistas extraordinárias, Curie enfrentou discriminação de gênero o que dificultou significativamente seu reconhecimento e progresso (Carvalho, 2011; Ferreira; Genovese, 2022).

Ao trazer a discussão de gênero para o contexto racial, percebemos que as mulheres pretas na ciência enfrentam uma dupla marginalização, tanto pelo gênero quanto pela raça, o que, muitas vezes, encontra-se, ainda, atravessada por questões de classe, de modo interseccional (Hirata, 2014; **Bueno; Anjos**, 2021). Essa sobreposição de opressões de gênero, raça e classe torna os desafios das mulheres pretas na ciência ainda mais complexos. Elas enfrentam barreiras como a falta de representatividade, o preconceito e limitações na carreira, que as levam à sub-representação em posições de liderança. Além disso, questões financeiras podem restringir o acesso à educação de qualidade, perpetuando a exclusão.

Dados recentes sublinham essa realidade de forma contundente. Embora haja um crescimento gradual na participação de pessoas negras no Ensino Superior, como o fato de que em 2019 a quantidade de negros passava de um terço (38,2%) dos estudantes, a disparidade em relação aos brancos ainda é notável (Bond, 2024). O verdadeiro "gargalo", no entanto, acentua-

⁷ Neste contexto, o uso do pronome 'nós' retoma a filosofia Ubuntu — 'eu sou porque nós somos' — apresentada no capítulo anterior, ao mesmo tempo em que afirma o protagonismo coletivo de nós, mulheres, como sujeito político e epistêmico desta escrita.

⁸ Trecho do poema "Abertura I", de Beatriz Nascimento, publicado na coletânea *Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento*.

se na pós-graduação e em posições de destaque. Uma pesquisa de 2023 revelou que mulheres negras e indígenas representam apenas 2,5% dos professores de pós-graduação no Brasil (Ribeiro, 2023), um indicativo claro da dificuldade de ascensão e permanência em níveis mais avançados da academia.

A correlação entre raça, gênero e renda é um fator crítico que afeta diretamente o acesso à educação. As mulheres negras são majoritárias no setor de serviços domésticos e cuidados (67%), onde a informalidade é mais prevalente, com 75,3% sem carteira assinada em 2023, e o acesso a direitos básicos é limitado. Seus rendimentos frequentemente as colocam em situação de pobreza (26,2%) ou extrema pobreza (13,4%) (Dieese, 2023 *apud* Brasil, 2023). Essa realidade financeira precária impacta diretamente a capacidade de investimento em educação de qualidade, desde o ensino básico até o superior e a pós-graduação.

Estudos recentes, como o do Jornal da USP (2024), evidenciam que estudantes negros e de baixa renda têm seu desempenho prejudicado em exames como o Enem. Fatores como cor, região e escolaridade dos pais afastam-nos das carreiras mais disputadas. As maiores diferenças de notas são observadas entre brancos e indígenas, mas o efeito da baixa renda é transversal e mais acentuado entre grupos racializados. No contexto das áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM), a situação é ainda mais crítica. Uma pesquisa da Pretalab de 2022 aponta que apenas 11% das mulheres negras ocupam cargos de tecnologia (Dialogando, 2024), e um estudo da #QuemCodaBR indicou que 32,7% dos profissionais de tecnologia no Brasil não têm pessoas negras em suas equipes de trabalho. Essa baixa representatividade em áreas de maior prestígio e remuneração reforça o ciclo de exclusão e a dificuldade de acesso a oportunidades.

Apesar dos avanços das políticas afirmativas no acesso ao Ensino Superior, o desafio da permanência e da ascensão permanece. Em relação às bolsas de produtividade do CNPq, dados de julho de 2023 compilados pelo grupo Parent in Science mostram que apenas 0,8% são de mulheres pretas e 4,8% de mulheres pardas (Revista Pesquisa FAPESP, 2025). Isso demonstra que, mesmo com acesso à educação, a trajetória de pesquisa e a progressão na carreira científica ainda são dificultadas pela falta de apoio financeiro e reconhecimento. Portanto, é crucial implementar políticas afirmativas e criar espaços inclusivos que valorizem suas contribuições e vozes. Essas políticas devem ir além do acesso e abordar a permanência, o apoio financeiro e a promoção da equidade em todas as etapas da carreira acadêmica e científica, garantindo que as mulheres negras ingressem e prosperem e alcancem posições de liderança e influência.

No estado do Maranhão, a situação permanece desafiadora. A população negra (pretos e pardos) representa cerca de 79% dos maranhenses, sendo que apenas 12,6% se autodeclararam pretos (GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO, 2023). Mulheres negras enfrentam barreiras impostas pelo racismo estrutural e desigualdades socioeconômicas históricas — como as elevadas taxas de analfabetismo, que chegam a ser 73% - porcentagem superior à da população branca no estado (Silva, 2023).

No Ensino Superior, o panorama revela a continuidade da exclusão. Segundo dados da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), nas bolsas de Iniciação Científica (PIBIC Graduação), 57% dos/as bolsistas são mulheres; no PIBIT, 53%; e no PIBIC Ensino Médio, 67%. Já entre os orientadores, as docentes representam 48% no PIBIC, 40% no PIBIT e 30% no PIBIC EM (UFMA, 2025). Contudo, a ausência de recorte racial nesses dados sugere que a inserção de mulheres negras em programas de pesquisa ainda é limitada.

Em nível nacional, observa-se um avanço gradual, mas ainda insuficiente. Mulheres negras representavam apenas 3,2% dos líderes de grupos de pesquisa em 2000, chegando a 10,4% em 2023. No Nordeste, esse número foi ligeiramente superior, com 18,1% de mulheres negras liderando grupos de pesquisa em 2023 (Brandão *et al.*, 2024; IPEA, 2024). Ainda assim, trata-se de uma presença, expressivamente, inferior à composição demográfica da população brasileira, o que reforça a persistência de desigualdades estruturais na ciência.

Esses dados refletem um quadro de exclusão histórica intensificada por fatores regionais. Iniciativas locais, como o projeto “Sarminina Cientistas: Estimulando Meninas do Maranhão para as Carreiras de Exatas e Tecnologia” (Hortegal, 2021), o projeto “Meninas Oyá”: tecendo Redes de Empoderamento e Resistências de Meninas e Mulheres nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação” (UFMA, 2025a; 2025b), e programas de bolsas e parcerias com universidades, buscam ampliar a inclusão de meninas e mulheres nas áreas de Ciência e Tecnologia, reconhecendo que a diversidade de perspectivas é essencial para o avanço do conhecimento (Sígolo; Gava; Unbehaum, 2021).

Em 2025, no Maranhão há quatro Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e em funcionamento. Todas as quatro IES ofertam cursos de Licenciatura na área de Química. No entanto, somente a Universidade Federal do Maranhão possui Programas de Pós-Graduação nessa área: o Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQuim) - com início no segundo semestre de 1995 - e na área de Ensino de Ciências e Matemática - com início em 2014. Dessa forma, o PPGQuim tem sido responsável por uma parcela significativa da formação de mestres em Química, no referido estado.

Entre 1997 e 2008, diversas alunas ingressaram no PPGQuim e contribuíram significativamente para a comunidade científica. Essas mulheres conquistaram seus diplomas de mestre e continuaram a avançar em suas carreiras acadêmicas e profissionais, impactando áreas como a Química Analítica, o Ensino Superior, e a pesquisa científica, em geral, em diversas instituições no Brasil. As alunas egressas desse período exemplificam a diversidade e a força das mulheres na ciência, incluindo mulheres pretas (pretas e pardas) e brancas, que, possivelmente, enfrentaram e superaram múltiplos desafios para alcançar seus objetivos. A análise de dados do PPGQuim⁹ revela padrões importantes sobre a participação feminina no curso de Mestrado em Química entre o segundo semestre de 1997 e 2008 - os primeiros dez anos do programa. Durante esse período, houve uma média entre 3 a 6 egressas mulheres por seleção do PPGQuim, ou seja, de 7 a 10 vagas abertas, uma porcentagem entre 30% e 85,71% era preenchida por mulheres, totalizando 42 mulheres e 53 homens. Dessas 42 mulheres, 12 se autodeclararam como pretas (pretas e pardas) em seus currículos Lattes e todas ingressaram no doutorado após finalizarem seus estudos no PPGQuim, tendo, demorado, em média, 5 anos e 4 meses para concluir o curso.

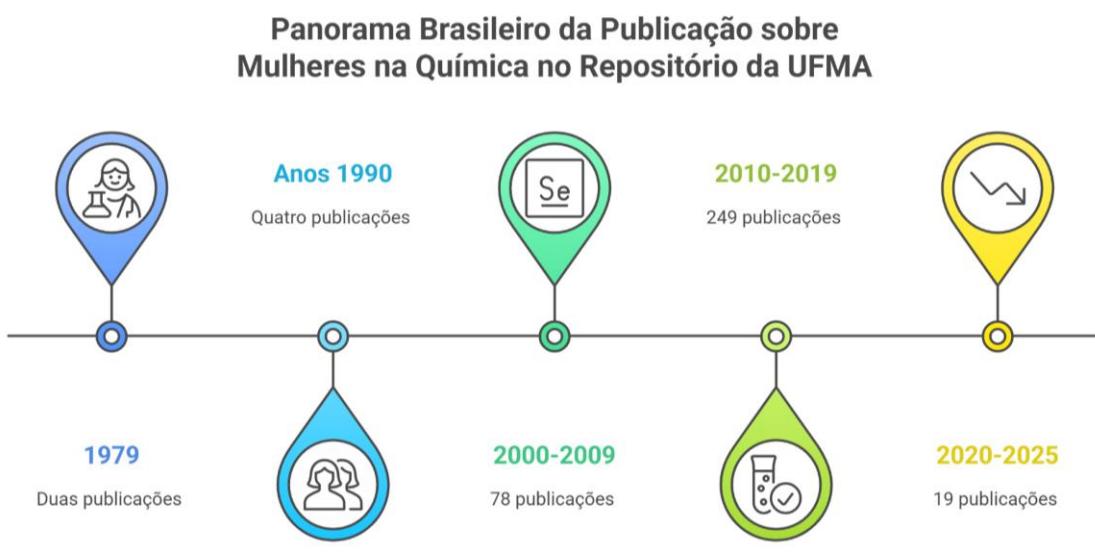
Diante do exposto, intencionamos problematizar o lugar dessas mulheres na comunidade acadêmica maranhense, e, em especial, na formação docente em Química. Na ausência de pesquisas que o tenham feito, torna-se urgente documentar e analisar as trajetórias das primeiras maranhenses pretas doutoras em Química - um grupo cuja história acadêmica e profissional tem sido amplamente negligenciada. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ao buscarmos pelos descritores mulher e química, encontramos inicialmente 417 resultados¹⁰, muitos desses estudos concentravam-se na temática da dependência química (Figura 1). No repositório da UFMA, essa mesma busca nos levou a 415 resultados, no entanto, a maior parte desses trabalhos não se dedica especificamente à análise da presença ou das contribuições das mulheres no campo da Química, mas apenas contém os termos em títulos, resumos ou palavras-chave. A análise temporal evidencia que 249 publicações concentram-se entre 2010 e 2019, seguidas de 78 no período de 2000 a 2009, 19 entre 2020 e 2025, quatro na década de 1990 e duas em 1979. Essa distribuição revela que a maior parte da produção está localizada nas duas primeiras décadas do século XXI, indicando uma intensificação recente da utilização dos descritores, embora ainda de forma dispersa e não consolidada em torno de um campo crítico sobre gênero e ciência. Já no repositório da UEMA, ao realizar a mesma busca,

⁹ Essas informações foram extraídas da análise quantitativa dos dados fornecidos pela coordenação do PPGQUIM, por e-mail, após solicitação.

¹⁰ Busca realizada em agosto de 2025.

não foram encontrados resultados. Esse contraste entre UFMA e UEMA é significativo: enquanto na primeira há certa presença quantitativa dos descritores, ainda que pouco articulada, na segunda observa-se um vazio absoluto. O aparente desinteresse nessa temática encontra fundamento no racismo e no patriarcado, bem como, a ainda incipiente presença de mulheres negras nas Instituições de Ensino Superior (IES) no estado, em especial, na área de química (Figura 1).

Figura 1 - Infográfico das publicações sobre mulheres na Química na UFMA (1979–2025)



Fonte: Autoria própria, 2025.

Na contramão das discussões atuais, essa ausência/desinteresse expõe desigualdades e alimenta práticas racistas e cisheteropatriarcais nessas instituições, mantendo essas mulheres na invisibilidade. Nesse sentido, mudar essa realidade é imprescindível, não somente para reconhecer suas contribuições individuais à ciência, mas também para compreender as barreiras adicionais impostas pela interseção de gênero, raça e classe em um campo historicamente dominado por homens brancos, cis e héteros e suas possíveis contribuições para a formação docente em Química no estado do Maranhão, tendo em vista que, parte desse público atua, hoje, nos cursos de formação docente em Química, das quatro IES públicas em funcionamento no estado (UFMA, 2024).

Por isso, interrogamos: Como as primeiras mulheres pretas maranhenses que se doutoraram em Química narram/percebem suas trajetórias acadêmicas e profissionais? Suas trajetórias revelam e/ou desafiam as barreiras de raça e gênero na academia? Como essas percepções podem contribuir com a discussão sobre uma formação docente e um ensino de ciências numa perspectiva decolonial? São esses questionamentos que nos levaram a

desenvolver uma pesquisa qualitativa de orientação fenomenológica, tomando por base a narrativa de história de vida dessas mulheres.

Ao investigar essas trajetórias, o projeto tem por **objetivo geral, compreender as intersecções de raça, gênero e classe nas vivências das primeiras mulheres pretas que se doutoraram em Química no Maranhão, por meio de suas narrativas de vida, evidenciando modos de como essas experiências podem enriquecer a discussão sobre uma formação docente e um ensino de ciências numa perspectiva decolonial**, podendo, dessa forma oferecer subsídios para a formulação de políticas inclusivas que promovam a equidade racial e de gênero na ciência.

Para tanto, delineamos como **objetivos específicos: I) Conhecer a trajetória de vida das entrevistadas; II) Compreender como as entrevistadas se lêem e, a partir de suas percepções, como são lidas pela/na sociedade e comunidade acadêmica em que se encontram inseridas; e, III) Relacionar questões de raça/etnia, gênero e classe social, dentre outras dimensões que atravessam essas narrativas e a atuação dessas professoras na formação de docentes em ciências - Química na Universidade Estadual do Maranhão.**

Compreendermos que documentar essas histórias configura-se como um passo essencial para garantir a visibilidade dessas trajetórias, para refletir sobre o impacto que essas mulheres pretas doutoras em Química têm na formação docente em ciências. Ao ocuparem espaços na docência e na pesquisa, essas professoras ampliam a diversidade epistêmica e desafiam a colonialidade do saber, possibilitando novas formas de ensinar e pensar a Química no Maranhão. Suas experiências e desafios revelam como as relações de poder e as barreiras estruturais se manifestam na academia, mas também evidenciam caminhos de resistência e transformação. Assim, a análise de suas atuações nos cursos de formação docente em Química das IES públicas do estado podem contribuir para a construção de uma educação menos excludente, crítica e alinhada a perspectivas decoloniais, inspirando futuras gerações de mulheres pretas a ingressarem e permanecerem na ciência.

A seguir apresentamos nossos referenciais teóricos, a trajetória metodológica e as cinco categorias construídas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), bem como, nossas considerações finais.

3 DECOLONIZANDO PENSAMENTOS



*É! Resistência em mim se acendeu
Essa força que trago quem me deu
Foram outras mulheres nessa
estrada
(Canção de Cristiane Pereira¹¹)*

Compreendemos/assumimos que a ciência não é neutra, é moldada por contextos sociais, culturais, políticos e econômicos, desafiando a noção de uma racionalidade científica universal e superior (Oliveira; Linsingen, 2021). A relação entre a ciência ocidental e as dinâmicas de poder global revela como a ciência tem legitimado hierarquias de conhecimento e marginalizado saberes não ocidentais. Portanto, é crucial reconhecer e valorizar a diversidade de saberes e práticas científicas, promovendo uma ciência mais contextualizada, crítica e inclusiva.

Para entender a perspectiva decolonial, é necessário refletir sobre a colonização dos povos. Segundo **Domingos** e Santos (2021), a colonização nunca foi inocente, na relação entre colonizador e colonizado, o contato foi marcado por violência, imposição de trabalho escravo, destruição cultural e imposição da língua, cultura e fé do colonizador. Esse discurso, baseado na falsa ideia de salvação e civilização, gerou medo, condições de inferioridade e servilismo, tornando o discurso do colonizado invisível e perpetuando a colonialidade (Araújo; **Rocha**; Vieira, 2014).

A colonialidade, conforme proposta por Nelson Maldonado-Torres (2016), é um conceito fundamental para compreender como as estruturas coloniais persistem além do colonialismo formal, influenciando profundamente a sociedade contemporânea. Diferente do colonialismo, que se refere à dominação política e econômica exercida por um país sobre outro, a colonialidade opera de maneira mais sutil e duradoura, estruturando relações de poder, conhecimento e existência. Essa lógica se manifesta de três formas interligadas: a *colonialidade do ser*, que desumaniza e subalterniza determinados grupos sociais; a *colonialidade do saber*, que impõe uma hierarquia epistêmica centrada no Ocidente; e a *colonialidade do poder*, que organiza as relações globais a partir de padrões eurocêntricos de dominação. Essas dimensões

¹¹ Canção de autoria de Cristiane Pereira, interpretada por Fabiana Cozza e disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bKBiBcQLIo>

revelam como a modernidade foi construída sobre desigualdades racializadas, naturalizando a exclusão e a marginalização de povos historicamente colonizados.

A *colonialidade do ser* refere-se à desumanização e à subjugação de grupos racializados, que são colocados na "zona do não ser". Essa estrutura de poder os exclui dos privilégios da modernidade, os redefine ontologicamente, negando-lhes plena humanidade. Maldonado-Torres (2016) argumenta que essa desumanização se manifesta em práticas sociais e discursos que naturalizam a inferioridade de determinados grupos, consolidando hierarquias raciais e étnicas. Assim, a colonialidade do ser sustenta um sistema no qual algumas existências são legitimadas enquanto outras são desconsideradas ou violentamente marginalizadas.

A *colonialidade do saber* diz respeito ao domínio eurocêntrico sobre os processos de produção e validação do conhecimento. Maldonado-Torres (2016) destaca que a modernidade estabeleceu uma hierarquia epistêmica que privilegia o pensamento ocidental e marginaliza outras formas de saber, como os conhecimentos indígenas e africanos. Esse monopólio do conhecimento influencia currículos acadêmicos, instituições científicas e práticas educacionais, perpetuando a ideia de que só há um modo legítimo de compreender o mundo. O pensamento decolonial, portanto, busca desconstruir essa hegemonia, promovendo a valorização de epistemologias plurais e localmente situadas.

A *colonialidade do poder* refere-se ao sistema global de dominação que articula raça, classe, gênero e outros marcadores sociais para sustentar a exploração e a desigualdade. Maldonado-Torres (2016) explica que essa estrutura emergiu com o colonialismo, mas continuou operando após as independências formais das colônias, reorganizando-se em novas formas de opressão política e econômica. Esse modelo colonial persiste em instituições governamentais, políticas públicas e relações econômicas, mantendo a centralidade do Ocidente e relegando os povos historicamente colonizados a uma posição subordinada no cenário global.

Diante disso, Mendes (2023) destaca a importância de criar novos espaços de discurso que desafiem a lógica colonial, como o giro decolonial, um movimento teórico, ético e político que questiona a objetividade do conhecimento científico e busca integrar ações e pensamentos das culturas locais.

No campo educacional, um currículo descolonizado pode proporcionar uma educação mais abrangente, valorizando os conhecimentos desenvolvidos por diversos povos. No ensino de ciências, a decolonização busca repensar e reestruturar o ensino científico, valorizando contribuições de culturas historicamente marginalizadas. Para tanto, é fundamental reconhecer que a noção dominante de ciência foi moldada principalmente pela perspectiva europeia

(Silveira; Lourenço; Monteiro, 2021). Nesse sentido, os estudos decoloniais visam confrontar essa visão hegemônica, oferecendo uma alternativa ao *status quo*.

Avançar na construção de uma educação que contemple a diversidade e enfrente injustiças históricas requer a promoção da decolonialidade nas práticas pedagógicas, especialmente no ensino de ciências. Isso implica valorizar e integrar saberes tradicionais e locais, reconhecendo a riqueza cultural e epistemológica dos povos historicamente marginalizados. Adotar uma perspectiva crítica e reflexiva permitirá formar indivíduos capazes de questionar e transformar as estruturas de poder vigentes, tornando a educação um instrumento de emancipação e resistência para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Assim, a visão decolonial da ciência nos revela como o conhecimento foi historicamente moldado por relações de poder, legitimando saberes ocidentais enquanto marginalizava outras formas de entender o mundo. Esta perspectiva nos convida a refletir sobre as dinâmicas de exclusão que continuam a operar em nossos sistemas de produção de conhecimento.

Ao examinar como raça, gênero e outras identidades se cruzam, somos levadas a questionar ainda mais as estruturas de poder que permeiam tanto a ciência quanto a sociedade. Neste contexto, a interseccionalidade surge como uma ferramenta poderosa para aprofundar nossa compreensão das complexas interações entre diferentes formas de opressão, como será discutido a seguir.

A escola, como espaço de formação e socialização, desempenha um papel central na reprodução e também no enfrentamento das estruturas coloniais. O pensamento decolonial, ao reconhecer a persistência da colonialidade no ambiente escolar, propõe estratégias que desafiam a hegemonia eurocêntrica na produção do conhecimento e na construção das identidades. Isso implica repensar currículos, práticas pedagógicas e relações dentro da escola, promovendo uma educação antirracista e inclusiva, que valorize os saberes e experiências de povos historicamente marginalizados. Dessa forma, a escola pode se tornar um espaço de resistência e transformação, permitindo que os sujeitos rompam com narrativas que os subalternizam e construam novas possibilidades de existência (Raposo; Almeida; Santos, 2021).

3.1 RAÇA E GÊNERO COMO CONSTRUÇÕES SOCIAIS



*Sou a divindade que alimenta os famintos de afeto. [...]
Me rasgam o ventre
e por ali brotam
os rios da dor e da história.
(Beatriz Nascimento)¹²*

A concepção de raça e gênero como construções sociais permite entender como essas categorias foram elaboradas historicamente para justificar desigualdades estruturais. **Angela Davis** discute como a intersecção entre raça, gênero e classe evidencia formas específicas de opressão e exclusão social (Davis, 2016). A racialização das diferenças foi consolidada com a expansão colonial europeia, quando a ideia de raça passou a sustentar a escravização de africanas e a exploração de povos indígenas (Davis, 2016; Collins, 2016). Esse processo estabeleceu hierarquias raciais e reforçou um patriarcado racializado, situando as mulheres pretas em um lugar de duplo apagamento.

Mulheres brancas foram associadas a um ideal de feminilidade que as situava no espaço doméstico como símbolo de pureza, fragilidade e cuidado da família. Em contrapartida, mulheres negras também estiveram nesse mesmo espaço, mas de forma radicalmente distinta: desumanizadas, tratadas como força de trabalho compulsória, responsáveis pelo cuidado dos filhos alheios, pela limpeza e pelo sustento físico do lar que não lhes pertencia. **Lélia Gonzalez** (1982) destaca que essa configuração expressa uma divisão racializada do trabalho doméstico, resultado direto da herança escravocrata que naturaliza a presença da mulher negra em posição subalterna. Para ela, o espaço doméstico nunca foi um lugar de proteção para essas mulheres, mas sim um território marcado por opressões múltiplas, onde o racismo e o sexism se entrelaçam na manutenção de hierarquias sociais. O lar, idealizado como refúgio para as mulheres brancas, foi historicamente um campo de expropriação para as mulheres negras, reafirmando sua condição de corpo servil dentro da lógica da casa-grande.

Esse duplo deslocamento as colocaram em uma posição de invisibilidade dentro do próprio movimento feminista, pois suas lutas não eram contempladas pelo feminismo liberal

¹² Trecho do poema “Divindade”, de Beatriz Nascimento - historiadora e militante negrapublicado na coletânea *Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento* (<https://criola.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Alex-Ratts-Bethania-Gomes-Beatriz-Nascimento-2015-Todas-as-dista%CC%82ncias.pdf>).

branco, que se centrava apenas na ampliação de direitos para mulheres de camadas sociais privilegiadas (Carneiro, 1995; Davis, 2016). Como enfatiza Davis:

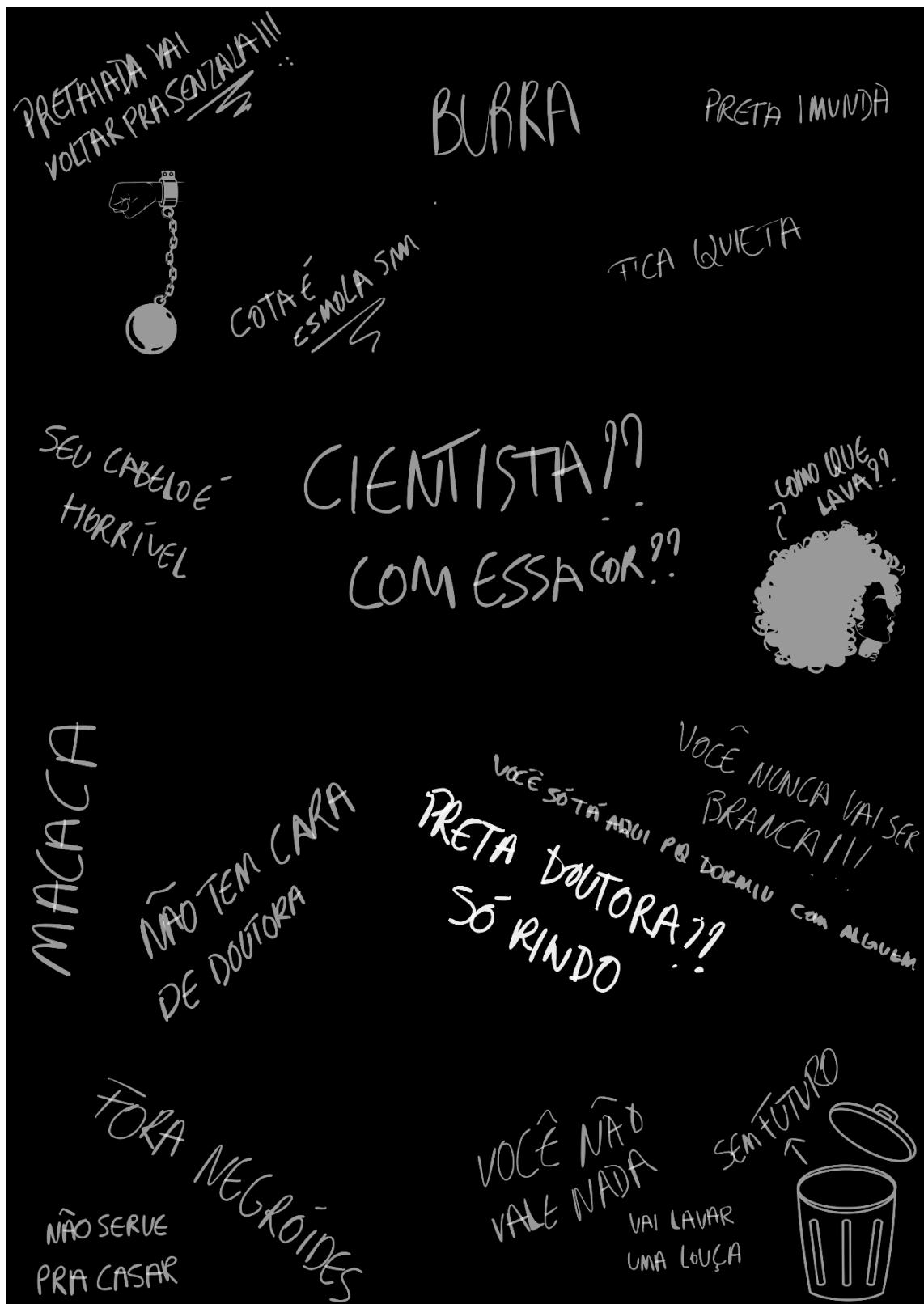
O sistema escravista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero. Nas palavras de um acadêmico, “a mulher escrava era, antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral para seu proprietário, e apenas ocasionalmente esposa, mãe e dona de casa” [10]. A julgar pela crescente ideologia da feminilidade do século XIX, que enfatizava o papel das mulheres como mães protetoras, parceiras e donas de casa amáveis para seus maridos, as mulheres pretas eram praticamente anomalias (Davis, 2016, p. 24).

Patricia Hill Collins argumenta que o pensamento hegemônico se baseia em oposições hierárquicas, e podemos dizer, binárias, como razão e emoção, objetividade e subjetividade, masculino e feminino, branco e negro. Essas dicotomias sustentam sistemas de opressão que marginalizam saberes e experiências de grupos subalternizados (Collins, 2016). No Brasil, o conceito de branquitude, conforme discutido por **Cida Bento**, revela um pacto implícito que preserva os privilégios dos brancos e impede a ascensão social da população negra (Bento, 2022). A branquitude se fortalece pela negação do racismo, como se a desigualdade racial fosse um acaso histórico e não uma estrutura mantida ativamente pelas instituições sociais.

A teoria interseccional de feministas pretas desafia a ideia de uma experiência universal de ser mulher. Ela mostra que gênero e raça são vivenciados de formas distintas a depender da posição social e histórica dos indivíduos (Collins, 2016; Davis, 2016). O feminismo negro sempre articulou a luta contra o racismo e o patriarcado, questionando a perspectiva liberal do feminismo branco, que historicamente, focou apenas na inclusão das mulheres sem questionar as bases estruturais da desigualdade.

A exclusão de mulheres pretas dos espaços acadêmicos e profissionais não ocorre por falta de capacidade, mas por barreiras institucionais. Como aponta **Sueli Carneiro** (1995), a ascensão social da população negra é frequentemente percebida como exceção, reforçando a ideia de que esses espaços não foram feitos para ela (Figura 2). Esse mecanismo reforça o racismo estrutural e limita a criação de novas referências e epistemologias. A própria educação formal continua sendo um dos principais espaços de reprodução dessas desigualdades, pois os currículos escolares seguem centrados em referências eurocêntricas, sem contemplar a história, os saberes e as contribuições de populações africanas e afrodescendentes.

Figura 2 – Representação do racismo científico sofrido por mulheres negras¹³



Fonte: Elaborado pela autora.

¹³ Esta imagem originalmente compunha a capa desta dissertação e sua manutenção foi recomendada pela banca examinadora, dada a sua relevância. No entanto, fomos obrigadas a retirá-la da capa devido às normas do programa; ela corresponde, agora, à Figura 2. Em forma de protesto, é apresentada nesta seção para propor uma reflexão sobre o quanto ainda somos coloniais, mesmo quando nos propomos a não ser.

Bento (2022) aponta que esse processo está articulado a um pacto narcísico da branquitude, que opera de forma tácita para preservar privilégios raciais, consolidando um sistema onde a meritocracia serve para justificar desigualdades históricas e onde as instituições se mantêm majoritariamente brancas nos cargos de liderança. Esse pacto sustenta a ideia de que a presença de mulheres pretas em espaços de poder ou prestígio é algo estranho, quase um erro, perpetuando sua exclusão e tornando invisíveis suas trajetórias e contribuições.

Nesse contexto, **Fanon** (2008) analisa os efeitos psíquicos do colonialismo sobre os sujeitos negros, mostrando como a estrutura colonial tanto impõe desigualdades materiais, como interfere na constituição subjetiva, forçando-os a lidar com sentimentos de inferioridade e desumanização. Ele afirma:

Existe uma zona do não ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma encosta perfeitamente nua, de onde pode brotar uma aparição autêntica. Na maior parte dos casos, o negro não goza da regalia de empreender essa descida ao verdadeiro inferno (**Fanon**, 2008, p. 16).

Essa “zona do não ser” representa o lugar simbólico de desumanização, onde o sujeito negro não tem o direito de se reconstruir a partir de si, sendo constantemente interditado em sua busca por reconhecimento e liberdade.

Essa imposição de inferioridade permeia tanto as relações raciais quanto as de gênero, consolidando um sistema de dominação que se perpetua de geração em geração. A verdadeira libertação, como afirma **Fanon** (2008), exige a recusa dessas máscaras impostas pela colonialidade, assim como a reapropriação da própria identidade e cultura. Para as mulheres pretas, esse processo envolve desobedecer os lugares de subalternidade que lhes foram historicamente reservados e inscrever sua existência como sujeito político, epistêmico e transformador dos espaços que historicamente as negaram.

No campo educacional, observa-se como esses padrões hierárquicos são mantidos pela invisibilização de produções acadêmicas de mulheres pretas. Poucos trabalhos são reconhecidos nos currículos tradicionais, o que impacta a referencialidade e a possibilidade de transformação social (**Carneiro**, 1995; **Collins**, 2016). A descolonização do conhecimento é uma etapa fundamental para romper com esse ciclo e valorizar saberes historicamente marginalizados.

Compreender raça e gênero como construções sociais é fundamental para analisar como esses fatores estruturam as relações de poder. A superação dessas desigualdades exige reconhecer a opressão e construir espaços que valorizem saberes historicamente marginalizados e promovam uma distribuição equitativa de direitos e oportunidades. Nesse sentido, a crítica à branquitude e ao patriarcado deve ser acompanhada por práticas concretas que desestabilizem

esses sistemas, seja na produção acadêmica, nas políticas institucionais ou no enfrentamento direto das dinâmicas racistas e sexistas que sustentam as desigualdades sociais.

3.2 INTERSECCIONALIDADE/SISTEMAS DE OPRESSÃO INTERLIGADOS



*Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra [...]
(Enredo da Mangueira 2019:
História Pra Ninar Gente Grande)¹⁴*

Naalez já chamava nossa atenção para a necessidade de analisarmos como raça, gênero e classe se manifestam de forma singular, nas opressões e desigualdades, no Brasil. Além de Lélia, outras feministas negras como **Sueli Carneiro, Jurema Werneck e Angela Figueiredo**, aplicaram e discutiram a intersecção dessas categorias/marcadores em suas análises (Goes, 2019). Essas discussões também permeavam os debates promovidos/realizados pelos movimentos feministas negros, no Brasil e fora dele, mas, é somente a partir de 2013, que essa perspectiva começa a ganhar destaque mundial, por meio do termo “interseccionalidade”, introduzido por **Kimberlé Crenshaw** (2013), para quem o termo se refere à sobreposição e interconexão de diferentes identidades sociais e os sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação. Nesse sentido, este conceito é essencial para o entendimento das dinâmicas sociais contemporâneas e das injustiças estruturais que persistem em várias sociedades.

Collins e Bilge (2021) destacam que a interseccionalidade é uma ferramenta analítica que permite explorar como categorias sociais, como raça, gênero, classe, sexualidade, entre outras, se entrecruzam para criar experiências únicas de opressão e privilégio. Para essas autoras a interseccionalidade deve ser compreendida como uma prática social que envolve tanto a teoria quanto a prática ativista. Elas enfatizam que a interseccionalidade é essencial para a análise das desigualdades sociais e das relações de poder que afetam grupos marginalizados. De acordo com as autoras, "a interseccionalidade fornece uma lente para entender e responder às desigualdades e iniquidades sociais, políticas e econômicas" (Collins; Bilge, 2021, p. 2). Bilge (2009) afirma que a interseccionalidade:

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=JMSBisBhOE>

[...] remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (Bilge, 2009, p. 70).

Carla Akotirene, em sua obra *Interseccionalidade* (2019), enfatiza a importância da interseccionalidade no contexto brasileiro, abordando como as desigualdades raciais e de gênero são acentuadas pelas dinâmicas globais e pela herança colonial. **Akotirene** (2019) argumenta que as conquistas legais para a comunidade LGBT+, por exemplo, muitas vezes não contemplam as especificidades das mulheres pretas e outras minorias, cujas experiências de discriminação são múltiplas e interconectadas. Ela ressalta que a interseccionalidade deve ser utilizada para iluminar essas complexidades e para formular políticas públicas mais inclusivas e abrangentes. **Akotirene** (2019) define interseccionalidade como um sistema analítico que vai além da mera soma de identidades, sendo fundamental para compreender as experiências vividas por mulheres pretas nas interações entre diferentes estruturas de poder. Em vez de tratar raça, gênero, classe e outras categorias como elementos isolados ou cumulativos, a interseccionalidade busca evidenciar como essas estruturas se entrelaçam e produzem formas específicas de opressão e resistência. Como afirma a autora:

A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade (**Akotirene**, 2019, p. 27).

A interseccionalidade, portanto, não se limita a uma simples adição de categorias de análise, mas requer uma compreensão das interações dinâmicas e históricas entre diferentes formas de opressão. **Collins** e Bilge (2021) sugerem que, para uma análise interseccional adequada, é necessário considerar os contextos históricos e culturais específicos que moldam as experiências individuais e coletivas de opressão. Além disso, a interseccionalidade nos desafia a questionar as narrativas dominantes e a reconhecer as vozes e experiências das pessoas que vivem nas intersecções de múltiplas formas de marginalização.

No âmbito científico, as definições de neutralidade e universalidade tendem a refletir predominantemente as visões de mundo dos homens brancos ocidentais e das classes dominantes (**Figueiredo**, 2020). A abordagem interseccional revela que fatores como raça, gênero e classe não só determinam quem tem acesso à educação e às oportunidades científicas, mas também influenciam quais perspectivas e tipos de pesquisa são valorizados. Por exemplo,

cientistas que são mulheres, pretas e pertencentes a classes sociais menos favorecidas podem enfrentar barreiras adicionais, como discriminação e falta de representatividade, que dificultam sua participação plena e reconhecimento na comunidade científica.

Portanto, a interseccionalidade destaca a importância de uma abordagem mais inclusiva e diversificada, que leve em conta as diversas experiências e contribuições de todos os indivíduos, independentemente de raça, gênero ou classe social. Isso é importante para o progresso do conhecimento científico, pois permite a incorporação de uma gama mais ampla de perspectivas e a realização de pesquisas que tratam de questões relevantes para a parcela majoritária da população.

Ao reconhecer a interseccionalidade como uma lente essencial para compreender as múltiplas camadas de opressão que afetam indivíduos e grupos sociais, avançamos no entendimento das desigualdades estruturais que persistem. Este enfoque nos desafia a repensar as narrativas dominantes e a integrar perspectivas diversas que muitas vezes são silenciadas. No campo da ciência, essas questões ganham uma dimensão ainda mais crítica, pois as intersecções entre raça, etnia e gênero revelam as profundas desigualdades que afetam a produção e a valorização do conhecimento. Por isso, a próxima seção examina como essas dinâmicas de poder se manifestam na ciência, evidenciando a necessidade urgente de transformar as práticas e estruturas que perpetuam a exclusão e a desigualdade.

3.3 RAÇA/ETNIA E GÊNERO NA CIÊNCIA

*Não quero o mundo de volta
Quero o mundo novo
Quero outro mundo
Onde a cor seja raiz
E não ausência [...]*
(Beatriz Nascimento¹⁵)

A ciência nunca foi neutra. Longe de ser um campo puro e imparcial, ela tem sido historicamente utilizada como instrumento de exclusão e manutenção de hierarquias raciais e de gênero. A construção da ciência moderna, tal como se consolidou no Ocidente, serviu frequentemente para reforçar a supremacia branca e a masculinidade hegemônica, promovendo o apagamento sistemático de outras epistemologias e de sujeitos historicamente marginalizados.

¹⁵ Trecho do poema “Anti-Racismo”, de Beatriz Nascimento, publicado na coletânea *Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento*.

Nesse cenário, as mulheres pretas ocupam uma posição de dupla invisibilidade: por serem pretas e por serem mulheres (Rosa, 2015).

Como demonstra Santos (2020), ao analisar as narrativas (auto)biográficas de graduandas pretas nas áreas de Química, Física e Matemática, ser mulher negra na ciência ainda significa resistir a múltiplas formas de exclusão que se expressam tanto na estrutura da universidade quanto nas relações interpessoais. O pertencimento a esses espaços é constantemente tensionado por olhares e práticas que deslegitimam sua presença, tornando evidente que o acesso não garante, por si só, permanência ou reconhecimento. Assim, questões como "quem produz conhecimento?", "quem é considerado cientista legítimo?" e "quem é sistematicamente invisibilizado?" tornam-se centrais para compreender as dinâmicas de poder que estruturam o campo científico.

Camargo, Faustino e Benite (2023) reforçam essa crítica ao destacar como o ensino de Ciências, mesmo após as diretrizes que promovem a educação das relações étnico-raciais, ainda se sustenta em uma lógica eurocentrada que naturaliza a neutralidade e universalidade da ciência, negando os saberes oriundos de outros territórios epistemológicos. Os autores argumentam que essa "neutralidade" é, na verdade, uma estratégia de apagamento de saberes outros, e que é preciso denunciar os mecanismos sutis de reprodução da colonialidade no currículo científico.

Historicamente, as mulheres e identidades raciais específicas, foram sistematicamente excluídas de muitas áreas científicas. Esta exclusão reflete e reforça as hierarquias sociais existentes, criando um ciclo vicioso onde a ciência é moldada predominantemente por homens brancos. Mais do que uma questão de representação, trata-se de um problema de justiça epistêmica, pois certos grupos são sistematicamente privados do direito de serem reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento. Esse processo de exclusão é sustentado por ideologias racistas e sexistas que determinam quem pode produzir conhecimento e quais conhecimentos são considerados válidos (Davis, 2016; Cunha, 2021).

A exclusão das mulheres pretas da ciência exemplifica a complexidade das barreiras enfrentadas por grupos marginalizados. A intersecção de racismo e sexism cria obstáculos significativos na educação e na ciência, resultando em uma marginalização contínua. As políticas educacionais e científicas, ao desconsiderarem as experiências específicas das mulheres pretas, perpetuam a desigualdade estrutural. A luta por igualdade na ciência deve, portanto, ser entendida como parte de uma luta mais ampla contra todas as formas de opressão (Elias; Pereira, 2021; Sígolo; Gava; Unbehaum, 2021).

Além disso, as estruturas de poder branco moldam significativamente a ciência e a academia. A branquitude funciona como um padrão invisível, mas poderoso, que, no âmbito acadêmico, determina quem é considerada uma cientista legítima e quais pesquisas são vistas como valiosas. Essa lógica se manifesta na desvalorização de epistemologias africanas e indígenas, nas dificuldades enfrentadas por pesquisadoras negras para obter financiamento e na exclusão de referências não europeias nos currículos de ciências. Dessa forma, o critério de excelência acadêmica frequentemente opera como um mecanismo de exclusão racial disfarçado de objetividade.

No sistema acadêmico, pesquisas que se alinham com paradigmas ocidentais tendem a receber mais financiamento, enquanto estudos que desafiam essa estrutura encontram maior resistência. Mecanismos como bancas de avaliação, critérios de produtividade e a imposição de uma suposta "neutralidade" têm sido utilizados para deslegitimar vozes dissidentes e restringir a presença de mulheres pretas e outros grupos racializados em espaços de decisão na ciência (Dantas, 2022).

Promover a equidade racial e de gênero na ciência exige políticas que desafiem as estruturas de poder e valorizem a diversidade. Isso inclui ações afirmativas, currículos inclusivos e ambientes de trabalho acolhedores. A inclusão de todas as vozes enriquece o conhecimento, abrindo caminho para novas descobertas e inovações. A valorização do trabalho de pesquisadoras marginalizados é um passo fundamental para garantir a justiça epistêmica e democratizar o acesso ao conhecimento. Desse modo, construir uma ciência verdadeiramente inclusiva requer um esforço contínuo para desmantelar barreiras estruturais, transformando atitudes e práticas.

A concepção de ensino de Ciências predominantemente adotada reflete as ideologias coloniais que historicamente impuseram um modelo eurocêntrico de conhecimento, marginalizando saberes de outras culturas. Esse ensino, voltado à manutenção das hierarquias estabelecidas pelo colonizador, tende a perpetuar uma visão limitada e excludente da ciência, que favorece a lógica do poder dominante. Ao se basear na ideia de neutralidade científica, ele ignora as influências culturais e políticas que moldam a produção do conhecimento, resultando em uma educação que pouco questiona as estruturas de poder e reproduz a colonialidade do saber. Compreender essa dinâmica é essencial para reformular o ensino de Ciências, e a formação docente nessa área, ampliando suas perspectivas e promovendo uma educação que valorize a diversidade epistemológica e combatá as desigualdades estruturais (Davis, 2016; Said, 2023).

Adotar uma concepção de ensino de Ciências que desafie a colonialidade significa ampliar o escopo do conhecimento científico e promover uma transformação social concreta. A importância dessa abordagem está em sua capacidade de empoderar grupos historicamente marginalizados, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para participar ativamente da produção de conhecimento e para transformar as estruturas sociais que perpetuam a exclusão.

A intersecção entre raça/etnia e gênero na ciência permite identificar tanto os padrões históricos de exclusão quanto os mecanismos que perpetuam a marginalização de determinados grupos no campo científico. O racismo institucional na ciência, por exemplo, tem moldado a trajetória de cientistas negras e pretas, limitando suas oportunidades de ascensão acadêmica e profissional (**Silva; Pinheiro**, 2019). A invisibilização dessas figuras reforça um modelo de conhecimento que privilegia a branquitude e desvaloriza epistemologias e contribuições advindas de grupos historicamente oprimidos.

A exclusão sistemática das mulheres pretas da ciência está diretamente relacionada à colonialidade do saber, que hierarquiza os conhecimentos e silencia vozes dissidentes, negando a essas mulheres o direito de serem reconhecidas como produtoras legítimas de conhecimento. A abordagem decolonial propõe o desmonte desse modelo, reivindicando a valorização de saberes historicamente marginalizados e questionando a centralidade eurocêntrica na produção científica. Um exemplo emblemático dessa marginalização é o caso das mulheres haitianas e porto-riquenhas utilizadas como cobaias em experimentos científicos sem seu consentimento, evidenciando as motivações racistas e sexistas por trás de certas práticas científicas (Oliveira; **Pinheiro; Simões Neto**, 2022).

No contexto brasileiro, essa lógica excludente se manifesta na ausência de mulheres negras nas estruturas formais da ciência e na formação docente universitária, exatamente o ponto que esta dissertação busca evidenciar ao investigar as trajetórias das primeiras mulheres negras doutoras em Química no Maranhão. Além disso, a falta de representatividade de mulheres pretas nos programas de pós-graduação e em posições de liderança acadêmica não pode ser atribuída à ausência de mérito, mas sim ao caráter estruturalmente racista do sistema acadêmico, que impõe barreiras à sua inserção e permanência na carreira científica. Os dados demonstram que, no Brasil, menos de 3% das mulheres pretas são professoras doutoras em programas de pós-graduação e apenas 7% das bolsas de produtividade são destinadas a esse grupo (**Pinheiro**, 2019). Esse cenário reflete a necessidade urgente de políticas afirmativas eficazes para romper com essa desigualdade sistêmica.

Ao longo da história, a ciência não se limitou a reproduzir desigualdades, ela as legitimou. Da teoria da eugenia às pesquisas médicas feitas sem consentimento em corpos

negros e indígenas, o conhecimento científico foi frequentemente manipulado para reforçar hierarquias raciais. Nesse contexto, a pós-verdade não é uma novidade, mas uma continuação desse processo de apagamento histórico e controle social.

O conceito de pós-verdade na ciência também se conecta a essa discussão, uma vez que a produção de conhecimento foi historicamente construída para legitimar desigualdades raciais. Ao negar epistemologias pretas e indígenas, a ciência hegemônica reforça o epistemicídio e exclui outras formas de produção do saber (Rosa; Alves-Brito; Pinheiro, 2020). Dessa forma, repensar a ciência sob uma perspectiva decolonial significa reconhecer que o conhecimento não é neutro e que a democratização da ciência passa necessariamente pelo reconhecimento da diversidade epistêmica.

Para que a ciência seja verdadeiramente não excludente, é essencial promover ações que assegurem a presença e a valorização de cientistas pretas e negros, tanto no ensino quanto na pesquisa. Isso demanda não só o acesso à formação acadêmica, mas também a transformação das estruturas institucionais que perpetuam desigualdades. Iniciativas como currículos que contemplem a diversidade de epistemologias e ações afirmativas robustas são fundamentais para a construção de um ambiente acadêmico mais equitativo e democrático. A equidade racial e de gênero na ciência é uma condição indispensável para a ampliação do próprio conhecimento científico.

4 ENEGRECENDO A PESQUISA NARRATIVA

Diante de tudo o que foi apresentado até este momento e de nosso posicionamento político, compreendemos que é necessário racializar a pesquisa narrativa - como sugerem autoras negras brasileiras e estrangeiras, e de assumir que narrativas da vida são também territórios de disputa: entre o apagamento e a memória, entre o silenciamento e a (re)existência.

A narrativa de si permite ao indivíduo revisitar e ressignificar suas experiências. Bosi (2003, p. 69 *apud* Nogueira *et al.*, 2017) sugere que a história narrada “não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu”. Para além de narrar a experiência, conta-se como foi experimentada e qual a diferença entre a expectativa e experiência vivida, bem como a impressão deixada.

O uso de narrativas na pesquisa possui uma dimensão terapêutica e ética. Contar a história é recriá-la, produzir ressignificações e novas leituras sobre as experiências vividas. A sujeita(o) narradora(o) é uma/um co-participante ativo no processo de construção de significado. Recolher histórias de vida permite à narradora reimaginar suas experiências, enquanto a pesquisadora reflete sobre suas próprias questões teóricas e pessoais. Contamos nossas vidas porque "as vidas humanas necessitam e merecem ser contadas" (Ricoeur, 1983, p. 19). Nesse sentido, a narração vem para dar sentido e permanência às experiências vividas, moldando vida e identidade, organizando o tempo humano de forma que ele se torna compreensível, conectando linguagem, vida e experiência.

Ao compreender a trajetória de alguém por meio de sua narrativa, acessamos não só acontecimentos, mas os significados que esses eventos carregam. Nessa perspectiva, Goodson (2013, p. 63, tradução própria) reforça que:

(...) Nossa história de vida é muito mais do que apenas uma história, ela pode conter uma série de pistas cruciais sobre como agimos e vivemos. Isso pode nos ajudar a entender as diferenças de estilos pessoais, crenças religiosas, associações políticas, alianças comunitárias e arranjos domésticos. As histórias de vida, então, são um ingrediente crucial para o que nos torna humanos e, por sua vez, que tipo de humano eles nos fazem (Goodson, 2013, p.63, tradução própria ¹⁶).

Desse modo, métodos biográficos criam um mapa reconhecido da trajetória individual, buscando seus assentos coletivos. Assim, narrativas de si refletem a relação do sujeito com seu tempo e espaço vividos (Arfuch, 2002).

¹⁶ Then our life story is a lot more than just a story – it might hold a series of crucial clues as to how we act and live. It might help us to understand differences in personal styles, religious beliefs, political affiliations, community allegiances and domestic arrangements. Life stories, then, are a crucial ingredient in what makes us human and, in turn, what kind of human they make us.

De um ponto de vista hermenêutico, a narrativa de si supõe trazer à linguagem os processos que contribuem para a construção dos pontos de vista sobre o mundo da vida através dos quais o sujeito se inscreve e se envolve, age e comprehende, tornando-se um agente e autor de seu devir (Breton, 2020).

Para Ricoeur (1994) tempo e narrativa são dimensões inseparáveis da existência humana. O tempo não pode ser compreendido apenas como um fluxo abstrato, cronológico ou linear; ele se torna verdadeiramente humano quando é vivido e contado por meio de histórias. Narrar significa atribuir sentido à experiência temporal, articulando o presente do passado (a memória), o presente do presente (a visão) e o presente do futuro (a espera) (Ricoeur, 1994). A narrativa, nesse sentido, é o recurso que organiza a passagem entre lembranças, percepções e expectativas, permitindo que a vida se torne comprehensível e comunicável.

A vida, em sua concretude, já carrega símbolos, ações e sentidos que constituem uma pré-compreensão do mundo vivido (mímesis I). A narrativa intervém nesse tecido de acontecimentos e o organiza em forma de história (mímesis II), configurando o que antes estava disperso. Esse processo, no entanto, só atinge seu pleno significado quando o texto é recebido e interpretado pelo leitor ou ouvinte, momento em que se dá a refiguração (mímesis III). É o leitor quem “fecha o círculo” narrativo, mas sempre o reabindo, pois, o vivido retorna transformado e, assim, a experiência se renova em um ciclo contínuo de interpretação (Ricoeur, 1994; Aranha, 2023).

A narrativa, ao organizar agentes, fins, meios, interações, circunstâncias e imprevistos, produz uma totalidade comprehensível que não elimina as tensões, mas as reinscreve em uma dialética de concordância e discordância (Ricoeur, 1994). É esse processo que costura o fragmentado e possibilita que o vivido seja reconhecido como experiência.

A narrativa, portanto, não se encerra no ato de contar. Ela só se completa quando retorna à vida, quando o texto e o vivido se encontram no campo do agir e do padecer. Esse encontro constitui a refiguração, momento em que o mundo narrado altera a maneira como o sujeito comprehende a si mesmo, aos outros e ao mundo. Narrar histórias, nesse sentido, é um gesto transformador: devolve ao vivido uma nova forma de comprehendê-lo e habitá-lo, abrindo caminhos para novas possibilidades de existência (Ricoeur, 1994; Aranha, 2023).

Essa compreensão se expande ao dialogar com as contribuições de pesquisas narrativas brasileiras que sublinham a importância de reconhecer outros saberes e histórias, para além da hegemonia científica. É nesse alargamento que se encontra a possibilidade de dilatar o presente e de pensar a justiça social como projeto de futuro. Como destacam Reis, Silva e Cunha (2020), pesquisar narrativamente exige uma atenção a formas diversas de registrar o aprendido, superando os limites da escrita científica moderna e admitindo múltiplas fontes de

conhecimento. Isso implica revisitar perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas, rompendo com a lógica única e abrindo espaço para racionalidades mais plurais, ecológicas e não excludentes.

Nesse contexto, ganha centralidade a noção de narrativas singulares-sociais. A ciência, constituída hegemônica, tende a desconsiderar histórias de vida como legítimas fontes de pesquisa, mas a narrativa revela que nossas aprendizagens se tecem em redes que entrelaçam o pessoal (singular) e o coletivo (social). A memória, nesse quadro, não é apenas individual, mas socialmente constituída e vivida de forma singular. Narrar experiências, assim, é reconhecer o outro como legítimo outro (Maturana, 1999 *apud* Reis; Silva; Cunha, 2020) e possibilitar um conviver sem hierarquias (Reis; Silva; Cunha, 2020).

O conceito ricoeuriano de tríplice presente (memória, visão e espera) encontra forte ressonância nessa tradição. Narrar é ampliar o presente e contrair o futuro, porque ao rememorar o passado e projetar expectativas o sujeito constrói possibilidades concretas de ação. O exercício de narrar-ouvir-contar-escrever, como afirmam Reis, Silva e Cunha (2020), é também um exercício ético, que impede o desperdício das experiências, sempre múltiplas, plurais e irrepetíveis. A narrativa, nesse processo, desinvisibiliza “maneiras de fazer” (Certeau, 1994 *apud* Reis; Silva; Cunha, 2020) e abre brechas para resistências criativas frente à vigilância do poder, instaurando novas racionalidades possíveis.

No âmbito desta pesquisa, essa perspectiva é essencial para compreender as trajetórias das entrevistadas. Suas histórias de vida não se reduzem a relatos factuais, mas são modos de organizar o vivido em tramas dotadas de sentido, que se refiguram constantemente no contato com o outro. Ao mesmo tempo, revelam saberes insurgentes que a escrita acadêmica tradicional tende a silenciar. O método narrativo, assim, se apresenta como um espaço-tempo sem fronteiras, em que memória e futuro se entrelaçam e em que as identidades se constroem e reconstruem continuamente, na tensão entre singularidade e coletividade.

Mesmo tendo as idéias de Ricoeur, como fundamentais para perspectiva de pesquisa narrativa adotada aqui, como dito no início deste capítulo, a pesquisa narrativa, tal como concebida por autores eurocêntricos como Ricoeur, precisa ser expandida e "enegrecida" para dar conta das complexidades das trajetórias de mulheres negras. Entendemos que, o modelo narrativo de Ricoeur, embora fundamental, não captura as especificidades das narrativas negras, que são atravessadas por violências estruturais. Desse modo, daqui em diante, intencionamos mostrar como autoras negras e a escrita de vida de **Geni Guimarães** trazem à luz uma abordagem mais potente para nosso objeto de estudo.

Para **Bell Hooks** (2013), a sala de aula deve ser compreendida como espaço de transgressão e liberdade, em que a narrativa pessoal e a história de vida se tornam ponto de partida para a construção do conhecimento. Sua *Pedagogia Engajada* propõe que o ato educativo seja uma práxis transformadora, onde docentes e estudantes compartilham experiências, afetos e vozes, rompendo com a lógica da neutralidade e da educação bancária. Nesse sentido, esta pesquisa, ao valorizar as histórias de vida de professoras negras, constitui-se em ato pedagógico e decolonial, pois entende que a produção de conhecimento nasce também da experiência encarnada e da resistência cotidiana.

Angela Davis (2016), ao analisar a articulação entre raça, gênero e classe, mostra que as opressões vividas por mulheres negras não podem ser compreendidas isoladamente, mas como resultado de um sistema interconectado. Sua perspectiva interseccional ilumina as narrativas aqui apresentadas: as barreiras enfrentadas pelas professoras não são apenas obstáculos individuais, mas expressões de uma estrutura que combina racismo, sexism e exploração de classe. Dar centralidade às suas vozes é, portanto, reafirmar que seus caminhos na ciência e na docência são conquistas que desestabilizam os alicerces desse sistema.

Cida Bento (2022), ao conceituar o pacto da branquitude, evidencia o silêncio estrutural que sustenta privilégios raciais e relega os negros à invisibilidade. Lidas a partir dessa chave, as narrativas das professoras não são apenas testemunhos, mas atos políticos que rompem com o silêncio cúmplice da branquitude. Suas vozes desvelam a permanência de estruturas racistas e, ao mesmo tempo, revelam estratégias de resistência que recusam a naturalização da exclusão.

A escrita de **Geni Guimarães**, em obras como *A cor da ternura* (1989), traz um exemplo potente desse gesto. Ao narrar sua infância marcada pela pobreza, pelo racismo e pela força da família negra, Geni transforma memória em teoria e sensibilidade em conhecimento, numa escrita que podemos compreender como pesquisa-vivência. Sua literatura emociona e denuncia, educa e liberta, abrindo caminho para reconhecer que narrar é também um ato pedagógico e político. Inspirada nesse modelo, esta dissertação afirma que dar voz às professoras negras é mais que recolher relatos: é criar um espaço de denúncia, de cura e de reinvenção do mundo.

Em complemento, é preciso apresentar as ideias de **Saidiya Hartman** (2022), especialmente sua concepção de *fabulação crítica*, apresentada em seu texto “Vênus em dois atos”. Assim como **Saidiya Hartman**, reconhecemos que, diante do silêncio dos arquivos e da história oficial, é necessário fabular, não no sentido de inventar, mas de imaginar radicalmente os sentidos possíveis a partir da escuta, dos gestos, das pausas, dos não-ditos. Como escreve **Hartman** (2022), a fabulação crítica é um modo de preencher as lacunas, de se mover entre o documento e o desejo, entre o silêncio e a possibilidade de presença. “Uma metodologia que

busca dar forma e movimentos às vidas que foram apagadas, esquecidas ou mal representadas pelos regimes oficiais" (Santos, 2025, p. 951). No entanto, diferente dos estudos de Hartman que se parte de arquivos oficiais, as mulheres negras às quais damos voz nesta pesquisa, produzem suas próprias narrativas, logo, compreendemos que aqui, fazemos uma extração deste conceito, preenchendo as lacunas nas falas das entrevistadas, ao contar suas histórias no capítulo 6, "como estratégia de reflexão, reparação e reinvenção de outros modos possíveis de narrar histórias" (Santos, 2025, p. 951).

Neste capítulo, buscamos reafirmar a necessidade de enegrecer a pesquisa narrativa. Se, por um lado, os aportes de Paul Ricoeur constituem uma base importante para compreender o tempo, a memória e a intriga narrativa (Aranha, 2023; Aranha e Dalcin, 2024), por outro, revelam-se insuficientes para dar conta das especificidades das trajetórias de mulheres negras, atravessadas por violências históricas e estruturais. Foi nesse ponto que se fez imprescindível dialogar com autoras negras como **Bell Hooks, Angela Davis, Cida Bento e Saidiya Hartman**, bem como com a escrita de vida de **Geni Guimarães**, ampliando e reformulando os fundamentos da narrativa a partir de uma perspectiva decolonial.

Essa combinação não significa utilizar a pesquisa narrativa em sua forma tradicional, mas transformá-la: deslocar seu centro de gravidade eurocêntrico e reinscrevê-la no horizonte das epistemologias negras e feministas. Ao fazê-lo, o método narrativo deixa de ser apenas um recurso hermenêutico para interpretação da experiência e passa a ser também um ato político de resistência, de denúncia e de reinvenção de mundos.

Assim, esta dissertação, ao dar voz e centralidade às primeiras mulheres negras doutoras em Química no Maranhão, registra histórias individuais e, ao mesmo tempo, inaugura um novo modo de fazer pesquisa em ciência. Um modo que assume a narrativa como espaço de escuta, cura e denúncia, e que, ao mesmo tempo, desestabiliza o pacto do silêncio que sustenta a exclusão. Ao enegrecer a pesquisa narrativa, afirmamos que o conhecimento científico não pode prescindir das vozes historicamente silenciadas, e que contar suas histórias é, em si, um gesto de liberação e decolonização.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Considerando os objetivos estabelecidos para este estudo, a abordagem escolhida corresponde à **pesquisa qualitativa, de orientação fenomenológica** (Bicudo, 2003; Aranha, 2023), que se encontra em consonância com a natureza do tema em análise. A opção pela abordagem qualitativa é justificada, dado o envolvimento das pessoas, sujeitos da pesquisa, e a influência de suas subjetividades no processo educativo, bem como, o foco nas concepções de realidade. Nas palavras de Brandão (2001),

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p.13).

Esta metodologia é aqui atravessada por uma base teórica negra que tensiona os limites do que foi considerado digno de memória. Desenvolvemos assim, uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa, por considerá-la como instrumento possível de enfrentamento ao epistemicídio e às narrativas hegemônicas. Como técnica de produção de dados, utilizamos: i) entrevistas, “**com base em tópicos ou perguntas amplas, de forma a permitir a abordagem de experiências pessoais do entrevistado, segundo a sua vontade**” (Branco, 2020), que permitiram uma compreensão mais aprofundada das percepções e experiências das docentes de Química, acerca de suas trajetórias na carreira; e, ii) a **análise de documentos acadêmicos** (dissertações, teses, artigos publicados).

O roteiro das entrevistas (Apêndice 1) foi flexível, permitindo uma exploração profunda dos temas relevantes, como desafios acadêmicos enfrentados, experiências profissionais, e percepções sobre raça e gênero. **As entrevistas foram gravadas com o devido consentimento das participantes e, posteriormente, transcritas com precisão.** No que diz respeito às considerações éticas, a pesquisa avançou para a fase de coleta de dados somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP). Esta aprovação garantiu que todos os procedimentos éticos fossem rigorosamente seguidos, incluindo a obtenção do consentimento informado das participantes e a proteção da confidencialidade das informações. A segurança dos dados foi uma prioridade, e medidas rigorosas foram implementadas para garantir que as informações sejam mantidas em sigilo e utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.

No entanto, entrevistar mulheres negras sobre suas trajetórias na ciência demanda mais do que uma escuta sensível, requer um compromisso ético e político com a restituição da memória negra silenciada nos arquivos da ciência brasileira. Ao escutar e narrar essas

trajetórias, a pesquisa desafia o campo historiográfico e educativo a reconhecer que os feitos das mulheres negras nas ciências não foram considerados importantes não por falta de mérito, mas por uma estrutura racista que historicamente desautorizou seus saberes e presenças. É nesse contexto que a escrevivência, a fabulação crítica e a história oral de vida se entrelaçam, tecendo uma metodologia insurgente que transforma a escuta em gesto político, e a narrativa em lugar de existência. Nessa perspectiva, a confiança mútua entre pesquisadora e participante é fundamental, sendo construída ao longo do processo de entrevistas. Como destaca Chauí (1987, p. XXI), entrevistar “é retomar a reflexão de outrem como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão”.

5.1 CONTEXTO E SUJEITAS DE PESQUISA

O desejo de investigar a trajetória de mulheres negras doutoras em Química surgiu do incômodo diante da invisibilidade de presenças negras femininas nos espaços de produção científica, sobretudo na minha própria área de formação. Como mulher negra em formação acadêmica, percebi a ausência de referências que se parecesse comigo ou com a minha história. Esse incômodo inicial se transformou em questionamentos de pesquisa: quem são as mulheres negras que conseguiram romper tantas barreiras e alcançar o título de doutora em Química no Maranhão? Como chegaram até lá? E por que seus nomes quase nunca são mencionados?

Parti, então, em busca de pistas. Considerando o primeiro curso de Pós-Graduação na área de Química, no estado do Maranhão, o PPGQuim da UFMA, e as questões sobre raça e gênero discutidas até o momento, optamos por selecionar duas professoras específicas para este estudo. Para tal seleção foram utilizados dados das turmas de 1997 a 2008, fornecidos pela coordenação do PPGQuim da UFMA. A partir desses dados, foram consultados os currículos lattes de todas as mulheres que se formaram durante esse período no curso.

Como critérios de seleção, definimos buscar somente pelas mulheres que: i) se declararam pretas em seus respectivos currículos lattes - permitindo explorar questões de raça e gênero no contexto acadêmico e profissional; ii) que cursaram o doutorado na área de Química; e, iii) que atuam como formadoras de licenciandas e licenciandos em Química e/ou ciências no estado do Maranhão.

Vale destacar que, embora o foco inicial tenha sido identificar doutoras negras em Química, o recorte final da pesquisa evidencia que essas mulheres, apesar da formação em Química, têm sua atuação profundamente voltada à docência e à formação de professores. Ou seja, são químicas que, em determinado ponto de suas trajetórias, passaram a atuar quase exclusivamente no ensino. Essa migração do campo da pesquisa em Química para a docência

não é um detalhe, mas um dado potente, que atravessa a crítica feita por esta pesquisa à formação docente e à distribuição desigual dos espaços de reconhecimento na ciência.

Após esse mapeamento e triagem, foram definidas duas mulheres pretas que se formaram no PPGQUIM, entre 1997 e 2008, e que foram as primeiras a concluir o doutorado em Química, por sua relevância histórica e acadêmica: Vera Lúcia N. Dias e Lídia Santos Pereira Martins.

A escolha dessas professoras se justifica por seu pioneirismo acadêmico, pois, sendo as primeiras doutoras em Química no Maranhão, abriram caminho para futuras gerações de acadêmicos e profissionais na região. Suas trajetórias de vida e carreira nos mostram uma perspectiva única sobre os desafios e conquistas no campo da Química. A inclusão de mulheres pretas que alcançaram o doutorado em Química é pertinente para entender as intersecções de raça, gênero e ciência, revelando barreiras específicas e formas de superação essenciais para o avanço da equidade na educação e na ciência. Além disso, as duas professoras estão ativamente envolvidas em suas áreas de formação, desempenhando um papel importante no desenvolvimento do ensino - em especial na formação docente em Química, e da pesquisa em Química, trazendo um maior entendimento das metodologias e abordagens atuais no campo.

Assim, a escolha dessas duas professoras como participantes do estudo enriquece a pesquisa com dados únicos e contribui para uma análise mais rica e contextualizada das questões de gênero, raça, ciência e educação. Sua representatividade destaca a importância de explorar e documentar trajetórias de vida que, mesmo desafiadoras, são marcadas por conquistas e contribuições significativas para a sociedade acadêmica e científica. Daqui para frente, as tratarei por Vera e Lídia.

5.2 COMPREENDENDO AS ENTREVISTAS - ENTRE MOMENTOS

As entrevistas com as professoras doutoras pretas foram conduzidas com profunda escuta, respeito e abertura para a singularidade de cada trajetória. Inspirada pelos princípios da História Oral de Vida (HOV), mas trabalhando com pesquisa narrativa, na perspectiva apresentada no capítulo 4 comprehendi que entrevistar não é somente uma técnica de coleta de dados, mas sobretudo um **encontro de humanidades**. Foi nesse espírito que vivi cada uma dessas experiências, atravessada por emoções, expectativas, silêncios e revelações.

Nesse sentido, a trajetória metodológica das entrevistas pode ser compreendida por meio de **quatro momentos interligados**, que refletem o cuidado ético, a escuta afetiva e o compromisso político que moveram todo o processo, os quais descrevo a seguir.

5.2.1 Aproximação e construção de confiança

O primeiro momento foi dedicado à construção do vínculo ético e afetivo com cada participante. Com Vera, realizamos um primeiro encontro presencial no *campus* da universidade em que ela atua. No entanto, uma queda de energia elétrica impediu que a entrevista acontecesse naquele dia. Apesar da frustração inicial, esse imprevisto possibilitou um tempo mais livre para a conversa informal, o que foi essencial para o fortalecimento da confiança e da escuta mútua. Uma semana depois, voltamos a nos encontrar, agora em um clima mais acolhedor. Com Lídia, esse processo teve contornos diferentes. Devido a questões de saúde que a afastaram das atividades presenciais, nossa aproximação se deu por meio virtual. Mesmo sem o contato físico, houve troca, cuidado e disposição. Enviei um roteiro com perguntas e, dias depois, ela respondeu por áudio, tecendo suas memórias com lucidez e afeto.

5.2.2 Escuta das narrativas: tempo e potência da fala

As falas de Vera foram registradas em um único encontro gravado, longo e intenso, em que memória, emoção e pensamento se entrelaçaram. Em vários momentos, sua voz oscilou entre lágrimas e sorrisos, e, por muitas vezes, foi difícil não se emocionar. Havia ali uma força ancestral reverberando em cada palavra. Para além de responder às perguntas, ela se sentiu convocada a contar, lembrar, refletir. Suas palavras desenhavam o chão que ela mesma construiu para caminhar, e eu escutava com gratidão. Já Lídia, ao gravar suas respostas em áudio, trouxe uma fala pausada, reflexiva, marcada por atravessamentos afetivos e também pelas dores do momento presente. Foi tocante escutar como ela se reinventou pela música e como a docência ainda pulsa como território de sentido, mesmo durante o afastamento por questões de saúde. Com ambas, as entrevistas transcendem o roteiro inicial (Apêndice 1): foram narrativas de si, mas também do mundo, da universidade, da ciência, da docência, entremeadas pelas marcas da raça, do gênero e da classe.

5.2.3 Entre ouvir e escutar com os olhos

A escuta foi guiada pela atenção às marcas de subjetividade, aos silêncios, às hesitações e às potências discursivas que revelam tanto dimensões materiais quanto simbólicas da trajetória das participantes. As entrevistas, portanto, **não foram apenas meios para a produção de dados**, mas se configuraram como **atos políticos de enunciação e escuta**. Com Vera, houve o tempo da espera, da escuta presencial, do olho no olho. Com Lídia, o tempo da delicadeza, do envio e do retorno. Com ambas, houve cuidado, ética e afeto. E um profundo

senso de responsabilidade em garantir que suas vozes não fossem apenas registradas, mas realmente ouvidas, em toda sua potência, singularidade e historicidade. Foi exatamente esse compromisso que orientou cada passo desta construção.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para a **interpretação dos dados** produzidos junto aos sujeitos utilizamos a **Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes; Galiazzzi, 2007)**, apreendendo dos documentos analisados e das narrativas de vida de Vera e Lídia, sentidos e significados, mediante uma imersão profunda dos discursos e relatos de suas experiências de ensino e aprendizagem e de práticas educativas. A ATD é uma abordagem de análise de dados qualitativos que se concentra em entender o significado do discurso e da linguagem utilizados em textos escritos ou falados. Ela busca identificar as unidades de análise relevantes para a compreensão do discurso, categorizá-las e classificá-las de acordo com o seu significado e relevância para o discurso, e interpretar e analisar os resultados obtidos. Essa abordagem utiliza uma série de etapas de análise, nesta pesquisa utilizamos as seguintes etapas: leitura e compreensão das transcrições, identificação das unidades de análise, categorização e classificação das unidades de análise, identificação dos temas e padrões e interpretação e análise dos resultados.

As falas foram transcritas com fidelidade e, posteriormente, lidas em profundidade e organizadas em **Unidades de Significado (US)**, preservando o modo como cada professora se expressa e se inscreve na linguagem. O processo de transcrição foi cuidadoso, feito com o compromisso ético de preservar integralmente as palavras originais. Adicionei apenas a pontuação necessária para dar fluidez à leitura, mas sem modificar os sentidos. Transcrever foi uma nova forma de escuta. Percebi pausas carregadas de significados, repetições que apontavam para memórias insistentes, e palavras ditas quase em sussurro que revelavam potências. A transcrição se transformou em gesto de tradução sensível entre a oralidade e o texto, permitindo uma nova camada de escuta, agora com os olhos e com o tempo necessário à reflexão (Apêndices 2 e 3).

O uso da ATD nos permitiu identificar unidades de significado, organizá-las em categorias e, a partir delas, construir metacategorias interpretativas. Mais do que classificar conteúdos, essa etapa convocou-me a **mergulhar nos sentidos presentes nas falas** e, com elas, construir interpretações que honrassem a complexidade das experiências partilhadas. Cada trecho analisado foi lido e relido com atenção e cuidado, como quem recolhe fios de uma tapeçaria que ainda está sendo tecida, pelas participantes, por mim, por todas as mulheres negras que nos antecederam e pelas que virão.

Com base nesse mergulho em suas narrativas, a partir do agrupamento de categorias intermediárias que emergiram ao longo da codificação e organização dos dados, foram construídas cinco categorias analíticas finais: 1) Origens, infância e caminhos de escolarização; 2) Formação acadêmica e resistência institucional; 3) Ser mulher negra na ciência: (in)visibilidade, desconfiança e reivindicação; 4) Práticas pedagógicas e compromisso com a transformação social; e, 5) Legados, subjetividades e (re)invenções. Essas cinco categorias não se apresentam de forma estanque: elas dialogam, se interpenetram e, muitas vezes, se sobrepõem, evidenciando a complexidade de trajetórias marcadas por múltiplas opressões e múltiplas formas de resistência. A seguir, apresento, brevemente, a ideia central de cada uma dessas categorias, considerando que seus respectivos metatextos encontram-se em construção.

6 CONHECENDO NOSSAS PROTAGONISTAS

Neste capítulo, faço uma breve apresentação das professoras em foco, Vera Lúcia Neves Dias e Lídia Santos Pereira. Com base em suas narrativas, mas com minhas palavras, realizei um processo de *reconfiguração* (Ricoeur, 2010) e uma extração da *fabulação crítica* (Hartman, 2022). Aplicadas aqui, a ideia de Ricoeur e Hartman nos permitem considerar o que as entrevistadas disseram e o que puderam ou não dizer, dadas as condições histórico-sociais que sempre colocaram suas existências à margem da história da ciência.

6.1 VERA LÚCIA NEVES DIAS¹⁷

Vera Lúcia Neves Dias nasceu em São Luís do Maranhão, em 17 de setembro de 1960, em uma casa simples e repleta de histórias e silêncios que atravessaram gerações. É filha de Hilton Dias, um alfaiate vindo do município histórico de Alcântara, e de Maria das Neves, mulher de fibra, mãe de dez filhos e dona de casa dedicada. Vera é uma dessas dez sementes plantadas com coragem e fé, em um solo fértil de valores, dignidade e trabalho.

Figura 3 - Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Neves Dias



Fonte: Arquivo pessoal de Vera Lúcia Neves Dias (2024).

Criada em uma família numerosa, onde os recursos eram escassos e as refeições precisavam ser administradas, almoçavam, mas muitas vezes não jantavam. Vera aprendeu desde cedo que a vida era feita de luta, mas também de esperança. O pai, mesmo com dificuldades de leitura e escrita, sempre reforçou a importância da educação como única herança

¹⁷ Os capítulos 5 e o 6 foram construídos a partir dos dados produzidos durante as entrevistas e material disponibilizado pelas entrevistadas, primando pela visão das entrevistadas por elas mesmas.

possível a deixar aos filhos. E essa herança floresceu: dos dez irmãos, sete se tornaram professores. Vera, a filha sonhadora e determinada, fez dessa lição o seu caminho.

Desde os tempos do jardim de infância, ela mostrava interesse pela escola e entusiasmo pelas descobertas. Com o passar dos anos, mesmo sem ter acesso aos melhores colégios, foi moldando o espírito curioso que a guiaria ao longo da vida. Em 1995, ingressou no curso de Química da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em uma época em que os espaços acadêmicos ainda eram extremamente restritos e distantes da realidade de meninas como ela.

Sua trajetória universitária foi marcada por trabalho duro e escolhas corajosas. Enquanto cursava a graduação, começou a atuar como auxiliar de secretaria, limpava vidrarias em laboratórios e fazia serviços administrativos. Foi em meio a esses caminhos que surgiu seu primeiro contato mais direto com a pesquisa científica. Ao pedir uma oportunidade ao Professor Anoleto, teve sua ousadia recompensada com a chance de se tornar bolsista de iniciação científica. Foi o início de uma longa história de paixão pela pesquisa.

Seu primeiro trabalho acadêmico envolveu a determinação de proteínas, lipídios, sais e minerais em hortaliças cultivadas no Maranhão. O projeto rendeu-lhe um prêmio da UFMA na área de Ciências Exatas, o que a encheu de orgulho. Vera guarda com carinho a lembrança do momento em que, ao lado do pai, subiu ao palco para receber a premiação. Era como se ele também recebesse, com ela, os frutos de uma vida inteira de dedicação silenciosa.

Seguindo seu percurso, Vera ingressou na primeira turma do mestrado em Química da UFMA. Ali, enfrentou novos desafios acadêmicos, entre eles a exigência de leitura em língua inglesa, para a qual precisou buscar apoio com aulas particulares. Mesmo com as dificuldades, nunca pensou em desistir. Seu esforço foi reconhecido por professoras e colegas, e sua produção acadêmica cresceu em consistência e relevância.

Anos depois, em 2005, ingressou no doutorado em Química da UFPB, consolidando-se como uma das primeiras mulheres maranhenses a alcançar esse patamar. O que ela só viria a descobrir, vinte anos depois, foi que havia sido a primeira mulher negra a conquistar o título de doutora em Química, no estado do Maranhão, por meio do Programa de Pós-Graduação em Química. Foi apenas com o contato feito por mim, enquanto pesquisadora, no âmbito da presente investigação, que ela teve consciência desse feito histórico. A informação lhe causou surpresa e emoção. Não por vaidade, mas pela força simbólica e coletiva que esse reconhecimento carrega.

Ao longo de sua carreira docente, Vera atuou em diversas frentes. Tentou, inicialmente, concurso para a UFMA, mas não foi aprovada. Persistente, foi aprovada na seleção para a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Imperatriz. Ali, passou sete anos

contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento do curso de Química, inclusive ajudando a montar o laboratório da instituição, que mais tarde viria a se consolidar como um espaço estruturado e dinâmico para pesquisa e formação docente.

Durante sua permanência em Imperatriz, deu continuidade a sua atuação como pesquisadora, orientadora e professora. Realizou trabalhos com enfoque na Química e suas interfaces com o cotidiano das comunidades em que atuou, buscando aproximar a ciência da realidade das pessoas. Um dos projetos de que mais se orgulha foi desenvolvido com uma comunidade rural do povoado Bom Jesus do município de Imperatriz, onde a população fazia uso tradicional de plantas medicinais. O trabalho, voltado para o reconhecimento e valorização desses saberes, foi aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), reforçando seu compromisso com uma ciência contextualizada, crítica e socialmente engajada.

Após esse período, Vera retornou a São Luís por meio de um processo administrativo e jurídico que pleiteava sua transferência. Já em sua cidade natal, passou a atuar no curso de Química da UEMA, exercendo funções de gestão e liderança acadêmica. Foi coordenadora do curso, diretora e responsável pela disciplina de Química no Programa Ensinar¹⁸, voltado à formação de professores.

Hoje, Vera ocupa o cargo de professora adjunta-associada nível I, sendo a única mulher negra com esse título em seu departamento¹⁹. A caminhada até aqui foi marcada por muito estudo, responsabilidade e amor pelo magistério. Além de suas atividades como docente, continua orientando Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e projetos de pesquisa voltados para o ensino de Química, com foco em práticas inclusivas. Tem desenvolvido estudos voltados a alunos com deficiência, com transtornos de aprendizagem e também temáticas que envolvem diversidade de gênero e sexualidade, acreditando que tem relacionado esses temas aos conteúdos da Química de forma didática, acessível e inovadora.

A maternidade também ocupa lugar especial em sua vida. Seu filho, David, nasceu quando ela já era doutora, e cresceu em meio às conversas sobre ciência, educação e justiça social. Para ele, Vera ofereceu o que não teve: uma infância com escolhas, com geladeira cheia

¹⁸ O **Programa Ensinar** é uma iniciativa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), criado em 2016, com o objetivo de formar professores para a educação básica. Ele integra conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, promovendo valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos por meio do diálogo entre diferentes visões de mundo. Atualmente, o programa está presente em 50 polos no Maranhão, oferecendo cursos de licenciatura em diversas áreas.

¹⁹ Departamento De Química da UEMA - São Luís

e com amor em abundância. Vera buscou transmitir os valores que herdou de seus pais e que transformou em prática cotidiana: estudar, respeitar, ser honesto e sonhar alto.

Vera Lúcia é, hoje, uma referência viva para a educação pública maranhense, especialmente na formação de professores de Ciências. Sua trajetória é marcada por coragem, afeto e compromisso. É uma mulher que acreditou na força da educação como instrumento de liberdade e que, mesmo sem saber, construiu um legado que ultrapassa os muros da universidade e ecoa como inspiração para tantas outras meninas pretas que, como ela, um dia, ousem sonhar com o impossível.

6.2 LÍDIA SANTOS PEREIRA MARTINS

Nascida em São Luís do Maranhão, Lídia Santos cresceu em um lar repleto de afetos maternos e ausências paternas. Filha de uma mulher forte, dedicada e presente, e de um pai cuja presença foi marcada pela distância emocional, o machismo e a violência, Lídia soube desde cedo que o caminho a ser trilhado seria construído com coragem, estudo e autonomia.

Figura 4 - Prof^a. Dr^a. Lídia Santos Pereira Martins



Fonte: Arquivo pessoal de Lídia Santos Pereira Martins (2025).

Em uma casa com sete irmãos, quatro mulheres e três homens, Lídia experimentou desde a infância a convivência com a diversidade, a partilha das responsabilidades e a importância da união familiar. Sua mãe, mulher de fé e determinação, organizava os domingos em família, cultivava os aniversários com todos reunidos e fazia da mesa de almoço um espaço de confraternização e fortalecimento de laços. A ancestralidade materna, alegre e coletiva, manteve acesa a chama do pertencimento e do cuidado, mesmo diante das dificuldades econômicas e das ausências afetivas.

Lídia entrou na escola aos sete anos e teve uma trajetória marcada por esforço e constância. Cursou o Ensino Fundamental entre escolas públicas e particulares, destacando-se desde cedo por sua responsabilidade e foco. Estudou no Colégio Batista no Ensino Médio, uma instituição elitizada à qual ela e a irmã Marina chegaram por mérito e persistência. Mesmo enfrentando desafios sociais e financeiros, como não poder participar de festas, usar roupas de marca ou se locomover em carros como os demais colegas, manteve o olhar firme nos estudos. Para Lídia, estudar era um meio de libertação, uma forma de mudar a realidade de sua mãe e de toda a família.

Seu interesse inicial era pela área da saúde. Prestou vestibular para Farmácia, mas, ao não ser aprovada, decidiu por Química, área que sentia próxima dos seus interesses e que também representava uma possibilidade de futuro profissional sólido. Entrou na UFMA com cerca de 23 anos e logo se destacou. Participou de grupos de pesquisa desde a graduação, sendo bolsista do CNPq, o que além de fortalecer sua formação científica, também ajudava nas despesas de casa. Seu envolvimento com a pesquisa foi intenso e constante.

Lídia participou do grupo de pesquisa coordenado pela Professora Aldaléa Lopes, com quem desenvolveu não só projetos, mas também uma profunda admiração. A professora foi figura-chave no incentivo à continuidade da formação acadêmica. Quando Aldaléa Lopes implantou o primeiro Programa de Pós-Graduação em Química Analítica da UFMA, Lídia integrou a primeira turma do mestrado, ao lado de colegas igualmente comprometidos com a ciência e com a superação de barreiras. Ali nasceu uma das parcerias mais significativas da sua vida: foi nesse grupo que conheceu Vera Lúcia, com quem compartilha não só a trajetória acadêmica, mas uma amizade profunda e solidária.

Após concluir o mestrado, Lídia foi aprovada no concurso da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) para o cargo de professora de Química Geral, em 18 de fevereiro de 1997, mesmo antes de concluir oficialmente o mestrado. A nomeação representou a concretização de um sonho: tornar-se docente, contribuir com a formação de outros e devolver à sociedade o saber construído com tanto esforço.

Pouco tempo depois, casou-se e teve um filho. Com um bebê ainda pequeno, mudou-se para São Carlos (SP), onde ingressou no doutorado em Química no Instituto de Química da Universidade de São Paulo (USP). Longe da família e dos vínculos afetivos de origem, viveu o desafio da maternidade acadêmica em uma cidade nova, com outra cultura e clima. Apesar das dificuldades iniciais com a primeira orientadora, teve a coragem de mudar de linha de pesquisa e se adaptar a um novo grupo, liderado pelo Professor Márcio, com quem encontrou acolhimento e espaço para desenvolver um trabalho que a realizasse de fato. Passou a pesquisar

os ácidos orgânicos presentes em fungos como o kefir do Tibete, e reencontrou a alegria de pesquisar.

Sua experiência na pós-graduação e na docência a preparou para os múltiplos papéis que desempenharia. De volta ao Maranhão, assumiu com seriedade sua missão de educadora. Atuou como professora, coordenadora de curso e diretora da Licenciatura em Química, por dois mandatos. Durante esse período, lutou por melhorias na infraestrutura dos laboratórios, conseguindo novos equipamentos e reagentes. Desse modo, seu trabalho teve impacto direto na qualidade da formação oferecida aos estudantes da UEMA.

Mesmo diante das exigências da carreira, manteve sua postura ética, séria e comprometida. Foi reconhecida pelo respeito conquistado entre colegas e alunos, pela sua competência técnica e por sua postura humanizada, discreta e profissional. Sempre preferiu se preparar com rigor para suas aulas e projetos, acreditando que o exemplo e o conteúdo eram as ferramentas mais potentes que podia oferecer.

Lídia não sabia, no momento em que defendia sua tese em 2006, que também estava marcando um feito inédito. Assim como Vera, ela integra o seletº grupo das primeiras mulheres maranhenses, pretas, doutoras em Química, fato que só viria a ser evidenciado mais de uma década depois, por esta pesquisa. Esse silêncio em torno do marco não anula sua importância. Ao contrário, revela a urgência de se reconhecer o protagonismo de mulheres pretas que fizeram da educação um campo de luta, dignidade e transformação.

Hoje, Lídia Santos continua atuando com dedicação na formação de professoras de Química, valorizando a ciência, a educação pública e a equidade. Sua trajetória inspira pela força tranquila com que enfrenta os desafios e pelo compromisso com um ensino acessível, sensível e de excelência.

7 CAMINHOS INTERPRETATIVOS E CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS

A análise realizada, com base nas narrativas de vida das professoras Vera Lúcia e Lídia Santos, permitiu a construção de uma tessitura interpretativa que revela os sentidos profundos de ser mulher negra na ciência, na docência e na vida. O processo analítico foi conduzido com base na metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes e Galiazzi (2007), em diálogo com princípios da pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica, com os pressupostos teóricos do feminismo negro interseccional (Collins, 2019; Crenshaw, 2002; Carneiro, 2005) e da epistemologia decolonial (Maldonado-Torres, 2016; Walsh, 2013).

Destaco que, compreendendo que “essa escrita é pessoal porque essa História de engendrou [...] por causa da dor experimentada em meu encontro com os fragmentos [das narrativas em análise]” (Hartman, 2022, p.7), por isso, minha narrativa de vida atravessa as narrativas de Vera e Lídia e compõe a análise empreendida. Desse modo, apresentamos, a seguir, o metatexto que compõe cada uma das categorias estabelecidas.

7.1 ORIGENS, INFÂNCIA E CAMINHOS DE ESCOLARIZAÇÃO

As memórias narradas por Vera, Lídia e por mim mesma nos conduzem a um tempo em que crescer sendo menina negra significava, antes de tudo, sobreviver. Suas falas, entrelaçadas com as minhas vivências, trazem à tona as camadas mais fundas da desigualdade estrutural: fome, trabalho, silêncio, racismo, invisibilidade. E, ainda assim, nelas pulsa a mesma força ancestral que moveu gerações a resistirem. Em meio a contextos marcados por precariedade econômica e apagamentos simbólicos, a escola emerge como território ambivalente, lugar de dor e também de sonho.

Vera evoca a dureza da infância com a nitidez de quem atravessou os dias com o estômago vazio.

“Eu sou daquela época [...] que a gente almoçava, mas não jantava”, diz ela, com a firmeza de quem sabe o que é se formar no concreto da escassez. E ela explica: “Não jantava por quê? Porque meu pai era simplesmente [...] costureiro, alfaiate, naquela época se usava a palavra alfaiate. Minha mãe, dona de casa, [...] viveu para ter filhos, por isso essa quantidade de dez filhos. E era meu pai que levava o sustento para dentro de casa. Dez filhos, né, é uma escada (Vera Lúcia, 2025).

A fala de Vera revela a realidade de uma estrutura familiar sustentada por um único

provedor externo²⁰, em que a escassez material era a regra, não a exceção. O *background* familiar exerce um impacto significativo nos resultados educacionais e nos rendimentos do trabalho, com efeitos menos pronunciados para indivíduos negros, mesmo com níveis de escolaridade semelhantes (Vaz, 2020). A ausência da janta não era uma metáfora: era consequência direta das condições de trabalho do pai, da divisão tradicional de papéis de gênero e da sobrecarga de uma mãe que vivia para gerar e cuidar. Essas vivências inscrevem-se no corpo e na memória como marcas do pertencimento à classe trabalhadora, revelando as barreiras que se impunham já nos primeiros anos de vida.

Já Lídia relembrava as dificuldades materiais e simbólicas de estudar em uma escola particular elitizada.

"Eu fui para a escola com sete anos, né? Então eu fiz o primário no Grupo Escolar Zélia Figueiredo Gasparian. [...] Aí no Ensino Médio... e foi uma coisa complicada, porque o Batista era uma escola elitizada. E nós não tínhamos dinheiro para roupa, para ir para as festas. Eu nem participei da minha colação de grau (Lídia Santos, 2025)".

Em sua narrativa, Lídia revela uma trajetória escolar marcada por tensões entre pertencimento e exclusão.

"Então, era um padrão elevado. As pessoas iam de carro para a escola. Eles tinham um nível financeiro superior ao meu. Eu pouco me divertia. Eu era muito preocupada em estudar porque a minha mãe dizia que só iria crescer na vida se a gente estudasse. [...] Mais preocupada em estudar para mudar a nossa vida, porque era difícil minha mãe sozinha para criar sete filhos (Lídia Santos, 2025)".

A ausência, nesse caso, não é somente da festa: é da possibilidade de existir plenamente nos ritos escolares, interditada pelo pertencimento de classe. A desigualdade não era apenas uma barreira objetiva, mas se manifestava no simbólico: na vestimenta inadequada, nas festas às quais não podia ir, no deslocamento diário a pé ou de ônibus, enquanto outras alunas chegavam de carro. A escola, embora espaço de formação, também operava como espaço de distinção social, onde a origem humilde se fazia notar a cada dia, a cada ausência, a cada silêncio imposto pelo constrangimento.

Minhas próprias lembranças ecoam nesse mesmo campo de desigualdades e resistências. Cresci ouvindo de minha avó Nana que estudar era o caminho que me permitiria

²⁰ Optamos por escrever “provedor externo” para demarcar que a mulher, mesmo quando não possui renda, também deve ser caracterizada como provedora, tendo em vista que o trabalho doméstico realizado por esta possibilita e sustenta a renda externa de seu parceiro. Nas palavras de Gonzalez (1984), o trabalho doméstico, longe de ser reconhecido como produção de riqueza, foi reduzido a uma dimensão “não econômica”, quando na realidade produz “saúde, limpeza, boa alimentação e segurança para milhões de pessoas, além de garantir a educação dos filhos dos patrões” (apud Lopes, 2020, p. 98).

viver uma vida diferente da que ela viveu. Ela, que não teve a oportunidade de concluir seus estudos, fazia questão de me ver com o uniforme limpo, com os cadernos em dia e o . Sua voz, firme e terna, dizia: "Estude, minha filha, para não passar o que eu passei." Em cada gesto dela havia o desejo de romper um ciclo. E foi sob sua proteção e orientação que aprendi a valorizar a escola não como um lugar neutro, mas como um campo de disputa, um espaço onde eu precisaria provar que era digna de estar ali.

As experiências de nós três confirmam a afirmação de **Collins** de que o lugar de fala das mulheres negras é moldado pela intersecção entre raça, gênero e classe, criando formas particulares de opressão e resistência (**Collins**, 2016). Estar na escola, para nós, foi sempre um ato político. Cada lápis segurado, cada caderno rabiscado era também um grito abafado de existência. Não havia neutralidade na presença: cada dia de aula era conquista arrancada da lógica excludente de um sistema que não foi feito para meninas como nós.

A infância de todas nós é marcada pelo racismo cotidiano, muitas vezes velado, mas sempre presente. Vera rememora com intensidade as feridas deixadas pelo racismo estético: chorava enquanto trançavam seus cabelos, num tempo em que as tranças não eram expressão de beleza, mas de vergonha. Desde o momento em que nascem, as mulheres negras são inseridas em uma sociedade em que a sua cor e o seu gênero biológico são depreciados, pois o racismo perpetua marcas de inferioridade sobre a população negra brasileira, principalmente relacionadas à cor da pele e às características dos cabelos crespos (Souza; Rodrigues; Souza, 2023). "Hoje eu vejo essa mídia toda [...] eu digo: 'meu Jesus, como a coisa mudou'", afirma Vera, indicando as transformações históricas, mas também os resquícios do sofrimento. Em outra passagem, ela recorda um episódio de bullying: "Teu cabelo é palha de aço". A fala vem carregada de dor e, ao mesmo tempo, de resistência. "Hoje isso aí pra mim não diz mais nada".

No entanto, chama atenção o fato de Vera nomear essas violências com o termo "*bullying*", e não como racismo. Essa escolha lexical, ainda que inconsciente, revela camadas mais profundas da interiorização do silenciamento. O uso da palavra "*bullying*", que ganhou força no vocabulário escolar nas últimas décadas, pode ser uma forma de suavizar a brutalidade do que, de fato, foi uma prática sistemática de racismo. O racismo cotidiano no ambiente escolar é capaz de desenvolver na subjetividade da criança negra, pois o tempo vivido no cotidiano escolar é mediador dos possíveis efeitos assimilados por essas pessoas, já que a frequência desses episódios é naturalizada pelos pares da educação e faz essas crianças se perceberem a partir da ótica racista (Páscoa, 2023).

Nomear como racismo implica reconhecer a estrutura, a repetição, a hierarquia de poder, enquanto "*bullying*" sugere uma questão individual, pontual, desvinculada de uma lógica social

mais ampla. Essa distinção tem implicações graves: ao não reconhecer a violência como racializada, a dor é isolada, despolitizada, desprovida de redes de solidariedade e enfrentamento coletivo. O silêncio sobre o racismo, nesse caso, não é ausência de vivência, é reflexo de um processo social que ensina as pessoas negras a minimizarem suas dores para caberem nos espaços. Vera ressignifica essa violência em sua trajetória, mas o uso do termo revela também como o racismo é tão estrutural que, muitas vezes, nem pode ser dito com seu verdadeiro nome. "Hoje isso aí pra mim não diz mais nada." Há na memória uma dor que permanece, mas também uma força que transborda. A escola, ao invés de acolhimento, foi muitas vezes espaço de silenciamento e exclusão.

Eu também carreguei essas feridas, mesmo quando não sabia nomeá-las. Na infância, olhava para as meninas brancas da minha turma e via nelas uma leveza que não cabia em mim. O cabelo liso, os olhos claros, os nomes fáceis de pronunciar. Ao nosso lado, as meninas negras, como eu, carregavam olhares duros, risos contidos e uma vigilância constante do próprio corpo. Escutei mais de uma vez que, por ser parda, minha vida seria mais fácil. E escutei também que, por ser parda, era "como as negras", dita com um tom que deixava claro que se tratava de uma ofensa. Nessa fala se inscreve o apagamento simbólico de minha identidade, a negação da multiplicidade das experiências negras, e a tentativa de reduzir nossa existência a uma condição inferiorizada e depreciativa. A escolha de conteúdo nas escolas que prioriza a história e a cultura de pessoas brancas é identificada como um fator chave na reprodução do preconceito e da discriminação, e essa omissão prejudica a formação e construção da identidade da criança negra, impactando negativamente sua autoimagem e autoestima (Geledés, 2021).

A presença de traumas infantis e constrangimentos raciais vividos desde o primário, como o caso de Vera, que é chamada de "diferente" por uma colega que desprezava pessoas negras, revela a face seletiva do racismo. Vera relembra:

"[...] eu me lembro de uma amizade que eu fiz, de uma pessoa que não gostava de pessoas de cor escura, de negro, de preto, né. E aí o que acontece? Eu ficava intrigada: 'mas por que você fala comigo e não fala com os demais?' Ela: 'não, você é diferente.' Eu falava: 'mas diferente como?' (Vera Lúcia, 2025)"

O estranhamento de Vera atravessa o tempo e permanece vivo em sua memória. Essa colega, filha de um pastor, viveu um ano em São Luís e, após retornarem a locais distintos, continuava se comunicando com Vera por meio de cartas. Ainda assim, Vera questionava: "por que comigo e com os outros não?". O impacto dessa experiência não está apenas no ato em si, mas na confusão identitária que ela produz. É a aceitação condicionada, fragmentada, que separa o sujeito da coletividade a que pertence. **Sueli Carneiro** (1995) já apontava essa

armadilha do mito da democracia racial, que naturaliza as violências simbólicas ao mesmo tempo que nega sua existência. A pergunta de Vera, "diferente como?", ecoa como denúncia de um sistema que produz subjetividades cíndidas e identidades feridas. Esse tipo de situação revela a estratégia histórica da branquitude em neutralizar o potencial coletivo da negritude, exaltando exceções para invalidar denúncias estruturais. A mensagem implícita era clara: para ser aceita, ela precisava não parecer como os outros negros, uma forma cruel de exclusão disfarçada de elogio.

O deslocamento social pelo viés da educação aparece como horizonte possível, mas não sem tensões. As trajetórias que trilhamos se erguem sobre escolhas difíceis, estratégias de sobrevivência e uma crença profunda na escola como caminho. **"Se você quer ser alguém, isso independente da cor da sua pele, é a educação que vai te levar a isso"**, afirma Vera. Mas não se trata de uma afirmação ingênua. Há na sua fala um reconhecimento de que o "ser alguém" não é dado. É forjado no esforço cotidiano, na superação das marcas deixadas por uma sociedade que insiste em negar o valor das vidas negras.

Esse caminho, embora trilhado com dignidade e coragem, é também atravessado por inúmeras fraturas. Para muitas de nós, a educação foi um pacto silencioso firmado entre gerações: mães e avós que não puderam estudar, mas que depositaram em nossas mochilas seus sonhos interrompidos. Esse pacto não se sustentava apenas em palavras, mas em ações concretas, como a minha avó Nana, que abria mão de si para que eu pudesse ter livros, cadernos e tempo para sonhar. Esse investimento afetivo e material na educação é expressão de um projeto coletivo de ascensão, mas também de reparação histórica. Apesar da exclusão sistêmica, as mulheres negras desempenharam um papel central na criação de espaços de ensino e aprendizagem, atuando como professoras e intelectuais (Reis; Vieira; Cordeiro, 2025).

No entanto, os sistemas educacionais nem sempre reconheceram ou valorizaram esse esforço. Ao contrário, muitas vezes reagiram com resistência à presença de corpos negros que ousavam desejar mais. Professores e colegas agiam como se estivéssemos em lugar errado, como se ocupar a sala de aula, participar de eventos acadêmicos ou expressar nossas opiniões fosse um ato de afronta. A promessa da escola como caminho de ascensão frequentemente esbarrava na realidade de exclusões simbólicas e materiais. Nossos corpos eram olhados com desconfiança; nossas falas, questionadas; nossas inteligências, subestimadas.

Esse tensionamento constante entre o desejo de ascensão e as barreiras estruturais revela que a mobilidade por meio da educação não ocorre em um campo neutro. É uma trajetória de disputa, onde o saber precisa ser constantemente legitimado (Souza; Torres, 2022). Precisamos provar, a todo momento, que merecemos estar ali. Precisamos ser boas, ou melhores, para

sermos reconhecidas como minimamente aptas. É o que poderíamos chamar de exigência da excelência como forma de sobrevivência. O que para outras crianças podia ser espontâneo, para nós era uma questão de permanência: ou nos destacávamos, ou éramos esquecidas.

A escola prometia emancipação, mas, ao mesmo tempo, reforçava dispositivos de controle e apagamento. Ainda assim, nos mantivemos. A insistência em permanecer no espaço escolar, mesmo diante de tantas ausências e obstáculos, é uma forma de rebeldia. É a recusa em aceitar o lugar imposto. É a reinvenção do futuro a partir de um presente que tenta nos excluir. E é, sobretudo, a afirmação de que o conhecimento, mesmo quando forjado em dor, também pode ser ferramenta de libertação.

Lídia também nos conduz às contradições dessa caminhada. Foi a primeira da família a estudar em escola particular, a passar no vestibular. "Fui a que mais estudei." O destaque entre os irmãos e irmãs não era apenas mérito, mas imposição. Ser a "primeira" carrega consigo o peso da responsabilidade e das expectativas, o lugar simbólico de quem abre portas, mas que também caminha sozinha, sem mapas ou exemplos anteriores dentro do núcleo familiar.

Esse pioneirismo, frequentemente lido como conquista, também é atravessado por solidão. A travessia de Lídia é marcada pelo sacrifício: em um trecho, ela recorda ter ido à escola com uma conga²¹ molhada e desmaiada na sala de aula. A imagem é potente: o corpo que desmaia é também o corpo que insiste, que não se permite ausentar. É o corpo negro que desafia o cansaço, a fome, a dor, porque sabe que a educação é a chance de quebrar o ciclo. O gesto de seguir, mesmo em meio à exaustão, revela uma ética da resistência silenciosa: não havia escolha entre ir ou não à escola, havia apenas a certeza de que, apesar de tudo, era preciso permanecer.

Em outro momento, Lídia relata que no Ensino Médio "o padrão era elevado" e que "as pessoas iam de carro para a escola". Nesse trecho, o contraste entre realidades sociais é evidenciado. Ela habitava um espaço de ensino, um território em que sua presença gerava desconforto, estranhamento e exclusão. Sua experiência revela o que **Cida Bento** (2022) nomeia como pacto narcísico da branquitude, a manutenção de privilégios que se reafirmam na sutileza dos gestos, nos olhares atravessados, nas pequenas recusas cotidianas. Estar ali, naquele espaço escolar elitizado, era carregar diariamente o peso de uma diferença que não se apaga com boletins ou boas notas.

A educação, para Lídia, nunca foi uma experiência neutra. Era uma tensão constante entre pertencimento e deslocamento. Aqui é preciso demarcar que o lembrete que recebíamos

²¹ Tênis produzido na década de 70, feitos de lona com solado fino de borracha.

a cada instante de que esse não era nosso lugar, não era embebido somente de racismo, mas desenhado sob a estrutura patriarcal e classista na qual se construíram a base da sociedade brasileira. Precisava ir bem, mas não podia ser "demais"; precisava estar presente, mas sem ocupar muito espaço. A sua trajetória desnuda os mecanismos sutis do racismo de classe, que opera não necessariamente pelo impedimento explícito, mas pela criação de ambientes inóspitos, onde a sensação de não-pertencimento corrói a autoestima. Ainda assim, ela permaneceu. E essa permanência é, por si, um gesto político. Um ato de afirmação. Uma maneira de dizer: "eu também posso estar aqui, apesar de tudo o que tentaram me convencer do contrário".

As experiências de Vera, Lídia e minhas encontram ressonância na afirmação de Angela Davis quando diz que quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela. Mesmo antes de nos reconhecermos como militantes, já travávamos lutas políticas ao atravessar os portões das escolas públicas ou elitzidas com o rosto marcado pela ausência de recursos, mas com os olhos cheios de um futuro possível. Cada gesto de permanência escolar foi também um gesto de ruptura com os destinos sociais historicamente reservados às mulheres negras no Brasil.

A infância que vivemos não é apenas lembrança pessoal, é denúncia política. Escancara a face cruel de um país que naturaliza desigualdades e transforma a educação em privilégio. Os relatos constroem um mosaico de vivências que, apesar das dores, revelam um tipo de saber insurgente: aquele que nasce da experiência vivida, da travessia, da não rendição. A produção de conhecimento que emerge das nossas falas não se limita ao conteúdo formal das disciplinas escolares: está nos silêncios que rompemos, nas ausências que enfrentamos, nas vestimentas improvisadas que não impediram nossos passos. Cada vivência, cada superação, cada ausência forçada, compõem uma episteme outra, nascida na margem. A memória, tanto individual quanto coletiva, desempenha um papel crucial na formação da autopercepção e das experiências de mulheres negras em uma sociedade racista e sexista (**Kanouté, 2024**).

A escola foi chão e também fronteira. Ao mesmo tempo em que acolheu, também excluiu. Tornou-se campo de batalha simbólica onde aprendemos, desde cedo, a nomear o mundo com nossa própria voz. Em vez de apenas absorvermos o conhecimento oficial, criamos táticas para resistir às exclusões e afirmarmos nossas presenças. Por isso, analisar essas falas é escutar o som da resistência, não a que se grita, mas a que se planta no silêncio dos corredores escolares, nos cadernos molhados de suor, nas congas desbotadas de uma infância que insiste em ensinar. A escrita dessas experiências, agora transformadas em material de análise, devolve

às entrevistadas, e a mim, o que o sistema tantas vezes tentou roubar: o direito à memória, à autoria e à dignidade de existir em nossa plenitude.

7.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA E RESISTÊNCIA INSTITUCIONAL

Situações racistas vividas por pessoas negras no ambiente universitário podem afetar a autoconfiança e a motivação do estudante, impactando diretamente sua saúde mental e desempenho no curso (Guerra, 2024). As trajetórias de Vera, Lídia e minhas atravessam territórios da formação acadêmica com os sinais da exclusão institucional e das resistências cotidianas. O que para muitos é percurso natural, para nós é sempre experiência atravessada por rupturas, omissões, descobertas tardias e escolhas solitárias. A universidade, para mulheres negras de origem popular, é ao mesmo tempo conquista e campo de tensão. Lugar onde se entra, mas nem sempre se é acolhida. Espaço onde se aprende, mas às vezes à revelia das estruturas que tentam nos apagar. Vera inicia seu relato, sobre sua experiência como estudante na pós-graduação, mencionando a barreira que a língua inglesa representou em sua formação.

"Senti muita dificuldade devido ao inglês. Eu vim de família pobre, então estudei numa escola pública que você só aprende a falar o verbo to be, é só isso. Você não consegue avançar. Eu me lembro, quero deixar isso registrado, que eu tive tanta dificuldade que precisei fazer dois testes para conseguir, porque no nosso, a gente começava e depois fazia o teste de inglês de proficiência (Vera Lúcia, 2025)"

A fala não denuncia apenas uma dificuldade individual, mas escancara a violenta desigualdade entre a formação básica oferecida às classes populares e as exigências da academia. O inglês não aparece como um idioma neutro, mas como marcador de fronteira que separa quem pode e quem deve avançar. A fluência exigida nos testes de proficiência, muitas vezes baseados em textos técnicos e científicos complexos, se apresenta como barreira quase intransponível para quem vem de uma base educacional fragilizada, e isso não por falta de capacidade, mas por falta de oportunidade, tendo grande parte da população brasileira não tem acesso ao idioma através de instituições formais (Reis; Jorge, 2020).

"Eu contratei um professor para me ajudar, porque o inglês era técnico. Eu sabia o que estava ali, mas você tinha que compreender o contexto." O gesto de buscar ajuda externa mostra como as brechas foram preenchidas com estratégias individuais, sem apoio institucional, exigindo ainda mais esforço de quem já vinha sobrecarregada de ausências. A universidade, nesse caso, se apresenta como um campo onde os privilégios linguísticos são naturalizados e as desigualdades, aprofundadas. A exigência do inglês técnico não leva em conta as trajetórias escolares desiguais, funcionando como um filtro de classe e raça que silencia, exclui e

invisibiliza.

Esse processo é ainda mais perverso quando se percebe que a maior parte da produção científica circula nesse idioma, tornando-se quase um novo alfabeto para acessar o saber legitimado. A dificuldade de Vera é também a de tantas outras estudantes negras, pobres, oriundas da escola pública, que se veem obrigadas a traduzir mais do que palavras, mas estruturas inteiras de exclusão. A ausência de políticas institucionais que ofereçam suporte real para essa travessia, como cursos, acompanhamento individualizado, compreensão pedagógica, empurra essas mulheres para soluções pagas, particulares, construídas na base da sobrecarga. Assim, a exigência da proficiência em inglês deixa de ser apenas um requisito e se transforma em mais um marcador da desigualdade racial, social e educacional no país.

Trata-se de um mecanismo que dialoga diretamente com a colonialidade do saber, pois reforça a hierarquia epistêmica que consagra apenas um idioma – o inglês – como legítimo para o acesso e a circulação do conhecimento científico (Maldonado-Torres, 2016). O domínio dessa língua não é apenas uma habilidade técnica ou uma competência individual, mas parte do que Mills (2023) chama de contrato racial: um pacto silencioso que garante privilégios a determinados grupos enquanto impõe obstáculos estruturais a outros. Nesse sentido, o inglês se converte em um “novo alfabeto” de exclusão, uma barreira que seleciona quem pode ou não ser reconhecido como produtor de saber, perpetuando desigualdades raciais, sociais e educacionais.

Esse esforço constante também aparece em outras passagens:

“Eu nunca fui uma aluna superdotada na graduação, eu sempre fui uma pessoa esforçada. Então, se o professor me desse uma lista e dissesse: ‘Vera, estuda essa lista porque a prova está aí’, eu refazia. Eu e a Lídia, a gente refazia, a gente ia à busca [...] (Vera Lúcia, 2025)”.

Diz Vera, desmistificando a ideia de genialidade como critério de sucesso. O que sustenta sua permanência não é o talento inato, mas a determinação de quem reconhece no estudo um caminho de autonomia. “Senti dificuldade no mestrado? Senti. Eu senti mais no mestrado do que no doutorado.” A fala marca o mestrado como um ponto de inflexão, onde o choque com a exigência acadêmica é maior, e a solidão, mais densa. “Quando você vai para o mestrado, você tem um choque muito grande, porque é uma metodologia diferente. É tudo diferente, lá você está independente.” A universidade, nesse momento, cobra uma autonomia para a qual a maioria das estudantes negras não foi preparada. E ainda assim, seguimos.

Esse momento é particularmente tensionado porque revela uma das armadilhas do ideal meritocrático presente nas instituições de Ensino Superior: a ideia de que basta esforço para vencer. No entanto, o que se espera da aluna negra na pós-graduação é mais do que ela dê

conta dos conteúdos, mas que faça isso sem falhar, sem hesitar, sem reclamar. A cobrança por autonomia esconde a ausência de suporte institucional e a permanência de uma lógica excludente, que não reconhece a desigualdade de ponto de partida, pois, o saber legitimado pela academia é racializado e masculinizado, e tudo o que escapa a essa norma é tratado com suspeição (Kilomba, 2019).

A presença feminina negra nos espaços da pós-graduação ainda é incipiente e, quando existe, é tensionada porque desafia padrões estabelecidos por diferentes matrizes de opressão. Vera afirma: "No mestrado, só tinham duas mulheres, eu e a Lídia." A constatação expõe a intersecção entre gênero e raça na seleção e permanência em programas de pós-graduação em áreas como a Química. Essa rarefação da presença negra feminina é reveladora da forma como o campo acadêmico se estrutura para manter seus códigos de pertencimento. Para mulheres negras, o ingresso na pós-graduação não é o fim da batalha, mas o início de um novo ciclo de provações: provar que pertencem, provar que são competentes, provar que sua presença não é uma concessão.

A importância dos coletivos para acolhimento e fortalecimento do pertencimento dos estudantes é evidenciada. E é nesse espaço de tensão que surgem também alianças, como entre Vera e Lídia, que estudavam juntas, se incentivavam, refaziam listas e partilhavam uma compreensão comum: a de que a persistência era também forma de resistência. Essa rede afetiva-acadêmica, construída na escassez, opera como uma tecnologia de cuidado e sobrevivência. Ao contrário da competição individualista frequentemente estimulada na universidade, essas alianças mostram que resistir também é construir laços. Laços que sustentam, que acolhem, que possibilitam continuar mesmo quando tudo parece desabar. Lídia, por sua vez, fala de um reconhecimento racial que não veio cedo. "Eu me descobri ser negra... Eu já era estudante da universidade e não existia muita discussão sobre a nossa identidade de ser mulher negra." Sua formação acadêmica se deu em um tempo e em um espaço onde as questões raciais não eram tematizadas, onde a ausência de debate reforçava a normalização da branquitude como referência universal. "Aqui em casa a discussão sobre ser negro aconteceu muito tarde. Essas discussões estão agora para ser meu filho. Ele sabe que é negro desde criança." Sua fala expõe uma ruptura geracional importante. A identidade racial que lhe foi negada na infância e adolescência é agora pilar na educação de seu filho. Trata-se de uma reconfiguração da educação afetiva, racial e política dentro do próprio núcleo familiar.

O racismo cotidiano no ambiente escolar altera/influência/violenta a subjetividade da criança negra, fazendo-as se perceberem a partir da ótica racista (Pascoa, 2023). Esse despertar não se dá de forma repentina, mas lenta, porosa, gradual. "Depois, amadurecendo, você precisa

estar preparado para entender o que você ouve. Se você não está, você não consegue nem se contextualizar naquilo." Lídia revela aqui que o racismo não desaparece quando não é nomeado. Ele se disfarça, circula, se insinua nos gestos, nos silêncios, nos contextos acadêmicos formalmente neutros, mas estruturalmente marcados por lógicas excludentes. A falta de ferramentas para nomear essas violências contribui para o apagamento subjetivo, para o não reconhecimento das próprias experiências como políticas. Essa tomada de consciência não é um evento isolado, é um processo que atravessa também a minha trajetória. Durante muito tempo, o que eu escutava, via ou sentia era traduzido em desconforto, mas não em linguagem. As piadas, os olhares, os apagamentos não tinham nome. E quando não há nome, não há denúncia, apenas incômodo. O racismo institucional é eficiente porque se disfarça de norma, e o silenciamento se impõe com a mesma força da exclusão direta. O elogio que vem com ressalva, a dúvida quanto à competência, o espanto diante da nossa presença, tudo isso atua como forma de controle simbólico. O "pacto narcísico da branquitude" é um acordo tácito entre indivíduos brancos para manter privilégios e desigualdades raciais, negando o legado escravocrata e perpetuando o racismo institucional (Bento, 2022).

Foi nas leituras de autoras negras, como **Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Audre Lorde, Bell Hooks, Patricia Hill Collins e Grada Kilomba**, que fui encontrando palavras para experiências que antes pareciam apenas pesos difusos. Essas autoras fizeram mais do que fornecer um vocabulário que me permitisse nomear as causas de meus incômodos silenciosos, elas me ofereceram pertencimento epistêmico. Denunciaram, em diferentes contextos, como a branquitude constrói mecanismos de poder baseados na universalização da sua própria experiência e na exclusão sistemática de outras formas de saber. Ao me reconhecer nas teorizações delas, deixei de me sentir deslocada e passei a me compreender como parte de uma linhagem intelectual e política. Essa leitura também provocou rupturas internas, precisei abandonar idealizações de neutralidade acadêmica e reconhecer que, por trás do suposto rigor, operam critérios de classe, raça, gênero, sexualidade, dentre outros marcadores de opressão, que atuam na validação do saber. A epistemologia feminista negra do Sul, por exemplo, entende o conhecimento como situado e socialmente construído a partir de uma posição social específica, desafiando a neutralidade do discurso (Cardoso, 2023).

Foi nos encontros com outras mulheres negras cientistas, nas partilhas informais, nos momentos de dor e também nos de alegria, que fui me vendo espelhada, reconhecida. Esses encontros funcionam como contraespaços dentro da academia, espaços de cuidado, escuta e afirmação onde podemos nos mostrar vulneráveis, mas também potentes. São nesses laços que a universidade não consegue controlar que cultivamos as potências negras que ela tenta conter.

Foi na docência, principalmente, que passei a construir minha identidade racial com mais força: diante de estudantes negras, que esperavam de mim algo mais do que conteúdo, esperavam presença, referência, existência. A sala de aula se transformou em território de afirmação e disputa. Ser professora negra passou a ser, para mim, um gesto político e pedagógico. Eu não ensinava apenas Química: ensinava que era possível estar ali, existir ali, e fazer ciência a partir de outras vivências.

A "Ciência de Mulheres Negras" é uma epistemologia alternativa focada nos saberes de mulheres negras, e práticas curriculares baseadas no pensamento feminista negro que contribuem para criar conhecimentos ligados à intelectualidade de mulheres negras e à história do Brasil (Reis; Vieira; Cordeiro, 2025). É nessa perspectiva que, o apoio de professoras mentoras aparece como uma possibilidade real de mudança. Vera e Lídia destacam a presença da professora Adaleia como um marco. Vera relembra:

"Minha orientadora era uma pessoa, a professora Adaleia [...] que eu tenho muito carinho, muito respeito. Uma pessoa que me deu muita chance e que, durante a minha vida acadêmica da graduação, foi fundamental — ela serviu de suporte (Vera Lícia, 2025)".

A iniciação científica e o reconhecimento institucional que dela vieram abriram caminhos que, talvez, não teriam sido trilhados de outra forma. Lídia compartilha experiência semelhante: "Eu consegui participar de grupo de pesquisa que foram importantíssimos para minha qualificação profissional [...] Ela incentivava muito para a gente ir logo fazer doutorado." Aqui o papel da mentora negra rompe a lógica do isolamento e mostra o impacto de presenças afirmativas dentro das instituições.

Outro ponto que merece destaque é o modo como essas mulheres conciliaram vida pessoal e acadêmica. Lídia relata: "Terminei o mestrado, casamos e tive meu filho. Quando ele estava com um ano e 11 meses, eu fui para São Carlos." Acompanhada do marido e do filho pequeno, ela se desloca para o Instituto de Química da USP, enquanto o marido inicia o mestrado. A presença de uma mulher negra, mãe e cientista, em um dos mais prestigiados centros de pesquisa do país, é uma afirmação política. Não é apenas uma conquista individual, mas uma quebra de expectativas. Uma forma de dizer que é possível habitar esses espaços, mesmo quando tudo indica o contrário. A maternidade na pós-graduação para mulheres negras é um tema que exige uma abordagem interseccional (Silva, 2020).

Essa conciliação, no entanto, não é simples. Ela envolve escolhas difíceis, sobrecarga física e emocional, ausência de políticas públicas de apoio à maternidade na pós-graduação e um constante sentimento de dívida para com os filhos, os parceiros, a própria carreira. Como

argumenta **Angela Davis** (2018), o trabalho doméstico e reprodutivo historicamente recaiu sobre as mulheres negras, de modo que romper com essa lógica no espaço acadêmico é também uma forma de subversão. Lídia ao acessar um espaço prestigiado, o tensiona com sua corporeidade e sua maternidade.

A ideia de que a mulher negra pode ser cientista e mãe, ao mesmo tempo, rompe com os estereótipos construídos historicamente. Em vez de fragmentar essas dimensões, Lídia as integra, e é justamente essa integração que desestabiliza os códigos da excelência acadêmica. A maternidade, longe de ser um entrave, torna-se força. Mas é preciso reconhecer: isso só é possível porque ela enfrentou, com coragem e suporte afetivo, um modelo universitário que ainda desconsidera a pluralidade de experiências que compõem a vida de pesquisadoras negras.

A conciliação entre a vida acadêmica e a pessoal revela, portanto, não uma adequação, mas uma reconfiguração das regras do jogo. Como afirma **Collins** (2016, p. 102), as mulheres negras, ao insistirem em ocupar espaços institucionais com suas múltiplas identidades, forçam a academia a se rever. Elas exigem políticas de permanência que considerem gênero, raça, classe e cuidado. A história de Lídia mostra que resistir não é apenas permanecer: é habitar de forma plena, com todas as dimensões de si, mesmo quando o espaço acadêmico tenta nos fragmentar para nos controlar.

Por fim, a resistência não se esgota na permanência. Um exemplo eloquente dessa ressignificação da presença negra na universidade pode ser visto na atuação de Vera como coordenadora de um laboratório acadêmico. Ao assumir essa posição, ela mais do que cumpre uma função institucional, mas imprime nesse espaço os sentidos de sua trajetória marcada pela escassez e pela luta. Trata-se de um gesto político-pedagógico de transformação: não se trata apenas de utilizar o laboratório, mas de reformulá-lo, estruturá-lo, abri-lo para novas possibilidades de produção de conhecimento. Vera afirma: "Hoje esse laboratório já é mais equipado, o pessoal faz tese, TCC [...]" . Ao construir um espaço estruturado para pesquisa, ela mais do que ocupa a universidade, mas a transforma. Deixa um legado. Esse gesto, que pode parecer administrativo ou técnico, é na verdade profundamente político: criar estrutura onde antes havia ausência é também um modo de reescrever a memória institucional.

As dores enfrentadas em seu percurso se convertem em estrutura para os que vêm depois. Isso evidencia a dimensão coletiva e intergeracional da resistência negra no campo acadêmico. Ao contrário do modelo hegemônico de produção de conhecimento, que valoriza a neutralidade, a impessoalidade e o acúmulo individual, Vera representa uma outra lógica: a da partilha, da ancestralidade e da abertura de caminhos. Sua ação materializa o que **Bell Hooks** (2023) define como "ensinar como ato de esperança e de amor", em que o espaço da sala de

aula, ou do laboratório, se torna lugar de transformação.

Esse gesto é também meu desejo: que a nossa presença não seja apenas sobrevivência, mas possibilidade de reexistência coletiva. Uma reexistência que não pede licença, mas afirma seu lugar com raízes e ramos. Que ao contarmos nossas histórias, a universidade se veja diante do que tentou ocultar: mulheres negras que chegaram, ficaram e mudaram tudo. Como propõe **Sueli Carneiro** (2005), não basta estar nas instituições, é preciso reconfigurá-las a partir das experiências negras, de modo que elas deixem de ser territórios de dor e passem a ser espaços de afirmação. O legado deixado por Vera é semente e solo: é o tipo de presença que desloca estruturas, que denuncia ausências e que inaugura possibilidades. É sobre isso que falamos quando falamos em resistência: não só resistir, mas reconstruir, com afeto, com ciência, com coragem.

7.3 SER MULHER NEGRA NA CIÊNCIA: (IN)VISIBILIDADE, DESCONFIANÇA E REIVINDICAÇÃO

Ser uma mulher negra na ciência é, muitas vezes, lidar com a permanente vigilância sobre sua presença, sua legitimidade e sua capacidade intelectual. Não se trata apenas da dificuldade em ingressar nesses espaços, desafio já imenso frente às desigualdades históricas, mas, sobretudo, de permanecer neles sob constante suspeição. A cientista negra precisa provar, reiteradamente, que pertence ao campo do saber, como se sua presença sempre precisasse de uma justificativa. Essa vigilância não é aleatória: ela é estrutural, sustentada por séculos de epistemicídio e pela associação histórica entre branquitude e intelectualidade (**Batista**, 2018).

As falas de Vera e Lídia revelam como a permanência nos espaços acadêmicos não dissolve os mecanismos de exclusão, mas os reconfigura em formas mais sutis, e por isso, mais perversas, de violência simbólica. Como afirma **Grada Kilomba** (2019), o sujeito negro é constantemente lembrado de sua condição de "estrangeiro" no espaço do saber, mesmo quando atinge os mais altos títulos acadêmicos. A marca da diferença é, muitas vezes, performada como exotismo, surpresa, ou questionamento. Essa marcação constante desestabiliza a subjetividade e compromete a autoconfiança, pois, como discute Fanon (2008), a consciência negra nasce sob o olhar branco, que a define, limita e violenta. Estar nesses espaços, portanto, não é sinônimo de pertencimento: é, muitas vezes, um exercício contínuo de deslocamento, reinvenção e resistência.

Esse cenário de estranhamento e vigilância constante sobre a presença de mulheres negras nos espaços científicos se torna ainda mais evidente nas falas de Vera. Em uma

sociedade onde a imagem da cientista ainda é majoritariamente associada ao homem branco, qualquer corpo que fuja desse modelo é visto com surpresa, uma surpresa carregada de racismo. "Quando você fala: 'Química?', a ideia é como se você fosse incompetente", diz Vera. Sua fala, direta, denuncia a surpresa racista como forma de controle, mascarada sob uma aparência de espanto ou curiosidade inofensiva. Essa surpresa, contudo, carrega o peso histórico de um imaginário que associa inteligência, racionalidade e ciência à branquitude e à masculinidade. Ao interrogar sua presença no campo da Química, não se busca conhecer sua história, mas reafirmar as hierarquias que delimitam os corpos autorizados a produzir saber (Silva *et al.*, 2024).

A pergunta "Por que Química? O que uma preta sabe de Química?" não nasce da curiosidade, mas do incômodo. Trata-se do incômodo gerado pela quebra de expectativas raciais que naturalizam a ausência de pessoas negras em certos campos do saber. Como aponta **Lélia Gonzalez** (1984), essa lógica racista opera pela insistência em deslocar corpos negros para os lugares socialmente esperados, negando-lhes a possibilidade de transitar com legitimidade por espaços de prestígio intelectual. O incômodo de ver um corpo negro no lugar social historicamente negado a ele, revela o quanto a ciência, mesmo travestida de neutralidade, continua sendo um campo profundamente racializado.

Como alerta **Sueli Carneiro** (2005), a estrutura racista brasileira não se pauta apenas na exclusão direta, mas na negação da legitimidade da presença negra nos espaços de poder. Essa negação é performada através da dúvida constante, da desconfiança, da surpresa que esconde a violência simbólica. O questionamento dirigido a Vera não é um caso isolado, mas expressão de um sistema que naturaliza a ciência como território branco e masculino. Toda presença que escapa a essa norma é tratada como desvio, como exceção, como erro de percurso. A pergunta, então, não é inocente: é ferramenta de controle e reafirmação do *status quo*.

Essa desconfiança sobre a presença negra qualificada não se restringe ao ambiente acadêmico. Ela se estende para todos os espaços sociais, pois o racismo não conhece fronteiras, ele é estrutural e se atualiza em cada interação cotidiana. Vera compartilha uma experiência em um shopping, onde, por estar "mal vestida", foi abordada por uma vendedora com tom condescendente: "Essa bolsa pode ser dividida em até 12 vezes". A vendedora não apenas presumiu sua condição socioeconômica, como performou, com naturalidade, uma expectativa social sobre aquele corpo negro naquele espaço de consumo. Ao responder que pagaria no débito, Vera desmonta, ainda que por instantes, a lógica que associa negritude à pobreza, à precariedade e à inadimplência.

A sutileza da violência é, aqui, ainda mais cruel: não se trata de uma agressão direta,

mas de um enquadramento simbólico, que coloca a mulher negra em uma posição de inferioridade com base em sua aparência e racialidade. Como nos alerta **Cida Bento** (2002), a manutenção do pacto narcísico da branquitude se dá justamente por meio de práticas aparentemente banais, mas que reforçam cotidianamente os lugares de privilégio e de subalternidade (Valério, 2021). Esse pacto funciona como uma engrenagem silenciosa: mesmo quando o corpo negro alcança títulos acadêmicos, cargos de poder ou estabilidade financeira, ele ainda é atravessado pela desconfiança que emana do olhar social treinado para inferiorizá-lo.

Não é o conhecimento, o título ou o mérito que garante o reconhecimento pleno. O corpo negro, mesmo titulado, continua sendo alvo da suspeita, da categorização, do estereótipo. A branquitude naturaliza para si o lugar da neutralidade e do pertencimento, ao passo que o corpo negro precisa o tempo todo negociar sua permanência. Como diria **Grada Kilomba** (2019), o racismo não é apenas o que se diz, mas o que se espera e o que se projeta sobre o outro. Vera rompe momentaneamente com essa expectativa, mas o fato de precisar fazer isso já demonstra o quanto a igualdade de condições é ainda um projeto por vir.

Lídia também traduz essas tensões ao afirmar: "Quando você chega em cursos que têm pessoas brancas, você tem que ter outra postura". Essa "outra postura" não é espontânea, mas exigida por uma lógica institucional que demanda da mulher negra um constante autocontrole. Como destaca **Hooks** (1995), a mulher negra que ousa ser assertiva é rapidamente lida como agressiva. A neutralidade, nesse caso, é um código racializado. Ser aceita implica em se conter, em modular o corpo, o tom de voz, o modo de vestir. A branquitude e o patriarcado definem os padrões e cobram conformidade.

A visibilidade que se alcança na academia, longe de eliminar as tensões, muitas vezes as agrava. Vera afirma: "Hoje eu sou professora adjunto associada-1 [...] no meu departamento, eu sou a única que estou com esse título". A solidão é o preço da exceção. Ser a única reforça o isolamento e reitera a norma da ausência negra. Não é raro que a exceção seja transformada em álibi institucional, mascarando as práticas sistemáticas de exclusão (Heidelmann, Candau, 2022). A fala de Vera, "o pessoal acha que a gente está em outros cursos", explicita como a presença negra e feminina, mesmo quando qualificada, é deslocada, reposicionada em lugares considerados mais "adequados" à sua imagem social. Como pontua **Carneiro** (2005), a deslegitimização do sujeito negro e da mulher negra é estruturante do racismo brasileiro: não basta estar, é preciso provar, todos os dias, que se pode estar.

Lídia, por sua vez, reivindica com firmeza: "Que elas não esqueçam que são pretas, que exaltem sua cor e tenham orgulho de se mostrar negras na academia." Sua fala, incisiva, emerge

como um grito contra o apagamento e o embranquecimento simbólico que atravessa as trajetórias negras na universidade. Em um espaço onde a norma é branca, masculina e elitizada, a afirmação da negritude e do feminino não é apenas uma escolha identitária, é um posicionamento político radical. Reivindicar a própria cor e identidade nesse cenário é também denunciar o silenciamento histórico que nos empurrou para as margens do conhecimento legítimo (Patrocino *et al.*, 2020).

Essa convocação feita por Lídia não está dissociada de sua própria trajetória de descobertas e de amadurecimento. Seu apelo é, ao mesmo tempo, um gesto de cuidado com as que vêm depois e um lembrete de que o pertencimento racial não pode ser abandonado em nome da aceitação institucional. Ao dizer que é preciso exaltar a cor e ter orgulho de se mostrar negra na academia, Lídia questiona diretamente a lógica assimilacionista da universidade, que exige neutralidade como estratégia de inclusão, uma neutralidade que, na prática, é sempre branca.

Como observa **Collins** (2016), a consciência política da mulher negra é construída em constante confronto com as estruturas que tentam apagá-la. Essa consciência é relacional, histórica e coletiva. Ela nasce nos entrelugares da exclusão e se fortalece na partilha. A fala de Lídia nos convoca à coletividade, à solidariedade e à visibilidade com consciência de origem. É um chamado para que rompamos com a ilusão da exceção meritocrática e avancemos para a construção de um projeto comum, no qual o orgulho negro e a afirmação identitária sejam ferramentas de luta, e não obstáculos à permanência.

Dizer-se negra na ciência é subverter a lógica histórica da exclusão. É um ato de ruptura com o silêncio forçado, com a invisibilização sistêmica e com a estrutura colonial que moldou a universidade como um espaço de branquitude. Assumir publicamente a identidade negra no campo científico é uma ação política que desafia o que foi socialmente construído como 'neutralidade acadêmica', neutralidade essa que é, de fato, branca, eurocentrada e excludente. Esse gesto desestabiliza os alicerces do que se convencionou chamar de conhecimento legítimo, e convida a uma revisão profunda das práticas, valores e epistemologias que regem a produção científica (**Lima; Silva**, 2021).

É afirmar que os corpos negros também produzem saber e que a experiência vivida, como defende **Patricia Hill Collins**, é fonte legítima de conhecimento. Ao invés de ver a experiência como obstáculo à racionalidade, a perspectiva de mulheres negras reconfigura a ideia de ciência ao incorporar afetos, histórias e coletividades. Esse posicionamento rompe com o ideal de ciência universal e objetiva, que exclui a diversidade de olhares, e questiona os fundamentos epistemológicos que sustentam a branquitude como norma. Como ensina **Grada Kilomba** (2019), o saber que parte da experiência negra é sistematicamente silenciado, e sua

reintegração exige uma reestruturação radical da forma como o conhecimento é concebido, ensinado e validado (Brasil, 2023).

É sobre isso que se trata quando falamos em descolonizar o saber: nomear a própria história, ocupar o espaço com intencionalidade e reconhecer-se como produtora de sentido, de linguagem e de teoria. Descolonizar é devolver à ciência a pluralidade que ela sempre negou. É criar possibilidades para outras vozes, outras narrativas e outras práticas científicas que não reproduzam a lógica da exclusão, mas que abracem o compromisso com justiça, memória e transformação social (Bueno, 2024).

Ser mulher negra na ciência é, portanto, disputar a própria existência como possibilidade. E essa disputa atravessa também a minha trajetória. Lembro vividamente do momento em que, ao ingressar no curso de Química, uma professora afirmou com todas as letras que eu não servia para ser química. Segundo ela, essa área não era para mim. O que estava dito ali, ainda que não explicitamente, era o mesmo que Vera e Lídia viveram: o questionamento de nossa capacidade intelectual por sermos mulheres negras. O impacto daquela fala foi profundo. Eu, recém-chegada na universidade, já precisava lutar não somente contra as dificuldades acadêmicas, mas contra a tentativa precoce de apagamento do meu sonho.

Além disso, durante toda a minha graduação, não tive sequer uma professora negra em sala de aula. Não ver corpos semelhantes ao meu ocupando espaços de autoridade no ensino da Química reforçava o sentimento de que talvez aquele não fosse mesmo um lugar para mim. Era a ausência da representação que comunicava, em silêncio, uma exclusão estruturada. Como lembra **Bell Hooks** (1995), a representação é parte do processo de resistência: não se trata apenas de estar, mas de ver-se refletida, reconhecida, afirmada.

É por isso que as histórias de Vera e Lídia me atravessam. Compartilhamos os mesmos silenciamentos, as mesmas dúvidas impostas de fora, a mesma solidão diante de espaços que pareciam não ter sido desenhados para nós. Mas também compartilhamos a recusa em ceder. Como elas, permaneci. Como elas, me reergui a partir da ferida. Como elas, reivindico hoje o direito de ensinar, pesquisar e existir como mulher negra na ciência.

Estamos aqui. E nossa ciência é feita de memória, crítica e reexistência.

7.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Ser professora negra de Química, para Vera e Lídia, não é apenas uma ocupação profissional, é um projeto político e afetivo de transformação social. Segundo suas narrativas,

as práticas pedagógicas por elas construídas cotidianamente partem da escuta, da sensibilidade e da consciência de que o ensino de ciências não pode estar dissociado das realidades concretas dos sujeitos que compõem as salas de aula. O ensino, nesse contexto, é compromisso com o presente e aposta no futuro. A presença de mulheres negras na ciência, em particular em áreas como a Química, é um ato de resistência e um desafio às estruturas históricas de exclusão e silenciamento (**Gaudêncio, 2024**).

Vera afirma com clareza: “Porque não adianta a gente pensar em ciência se não fazer com que essa ciência chegue perto de quem realmente precisa”. Sua fala rompe com a lógica elitista que dissocia o conhecimento científico das comunidades populares e traduz uma concepção democrática da ciência, aquela que se engaja com as urgências sociais, que reconhece o saber tradicional, que respeita os modos outros de produzir sentido e existência. Esse engajamento se concretiza, por exemplo, na valorização de práticas comunitárias como o uso de plantas medicinais em Imperatriz do Bom Jesus, uma experiência que articula ciência e ancestralidade e ressignifica o ensino de Química como ferramenta de cuidado e reconhecimento epistêmico. A integração da ciência cidadã e o envolvimento comunitário em projetos de pesquisa são estratégias pedagógicas que fortalecem essa conexão entre o saber acadêmico e o popular, promovendo a inclusão e o desenvolvimento de habilidades críticas (*Santos et al., 2025*)

Ao dizer “eu sempre gostei de trabalhar voltado mesmo para comunidade”, Vera inscreve sua docência em um território ético e político. Essa postura se materializa também em suas produções acadêmicas e experiências de pesquisa. Em alguns artigos publicados, Vera e seus colegas discutem sobre a importância da Educação Especial e Inclusiva no ensino de Ciências, destacando a necessidade de metodologias e materiais didáticos adaptados que tornem a aprendizagem significativa para estudantes com necessidades educacionais especiais, como apresentado no desenvolvimento de um E-book com propostas metodológicas acessíveis para o 7º ano do Ensino Fundamental (*Cruz et al., 2025*). Também abordam os desafios e possibilidades do Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfatizando o papel de sequências didáticas inclusivas que promovam a participação ativa e despertem o interesse dos alunos em conteúdos como soluções, solubilidade e concentração (*Sena et al., 2025*). Além disso, Vera contribuiu para a obra “Ciência para todos: criando recursos didáticos inclusivos para o 8º ano” (*Santos et al., 2025*), que reforça a perspectiva de um ensino de Ciências democrático, sensível às diferenças e comprometido com a inclusão

Além disso, em sua apresentação no 51º Congresso Brasileiro de Química em 2011, Vera investiga o perfil etnobotânico de plantas medicinais utilizadas na comunidade de Bom

Jesus, em Imperatriz-MA. O estudo evidencia uma valorização dos saberes populares, tradicionalmente marginalizados pela ciência hegemônica. Ao integrar conhecimentos ancestrais às práticas acadêmicas, Vera participa ativamente de um movimento de revalorização epistêmica que questiona o epistemicídio e reinscreve o saber local como ciência legítima. Essa abordagem se alinha com as epistemologias decoloniais, que buscam romper com os universalismos e modelos eurocêntricos de conhecimento, valorizando as diversas formas de produzir e validar o saber (Marcondes, 2023). Sua atuação como pesquisadora, portanto, é indissociável de seu compromisso com a justiça cognitiva e com a presença transformadora da mulher negra na produção do conhecimento científico. Como nos lembra **Bell Hooks** (1994), ensinar é um ato de liberdade, e, para mulheres negras, é também um gesto de insurgência contra a lógica colonial que tenta domesticar nossos corpos e nossas ideias.

Esse compromisso com a transformação é também visível na trajetória de Lídia, cuja atuação como coordenadora do PIBID²² representou uma virada para o curso de Química. Ela relata com orgulho: “Minha maior realização foi ser coordenadora do PIBID [...] isso mudou o perfil do curso de química, porque os alunos ganhavam bolsa.” Sua fala evidencia como políticas de indução à formação docente e à permanência estudantil são instrumentos essenciais para democratizar o acesso e garantir a continuidade dos estudos, especialmente para estudantes de origem popular, negros e periféricos.

Programas como o PIBID são amplamente reconhecidos na literatura acadêmica como fundamentais para a formação inicial de professores e para o fortalecimento da permanência estudantil (Valério, 2021). No entanto, sua operacionalização ainda depende da militância e do engajamento pessoal de professoras e coordenadoras. Como indicam estudos recentes sobre os desafios de programas de formação de professores (Guerra *et al.*, 2023), esses programas frequentemente recaem sobre mulheres, especialmente negras, que acumulam funções pedagógicas, administrativas, afetivas e políticas sem o devido reconhecimento ou suporte institucional. Esses estudos revelam, mais uma vez que, a invisibilidade e a sobrecarga de trabalho são realidades persistentes para mulheres negras na academia, que enfrentam uma dupla discriminação de gênero e raça.

Quando Lídia assume a coordenação do Programa do PIBID, na UEMA, com 225 bolsistas, ela não só gerencia um programa: ela sustenta, com seu próprio corpo e saúde, a esperança de continuidade para centenas de jovens em formação. “Esse projeto aqui, em 2018,

²² https://www.pibid.uema.br/?page_id=52; <https://www.educacao.ma.gov.br/governo-firma-parceria-para-iniciacao-a-docencia-em-escolas-estaduais/>

foi o que desencadeou meu problema de saúde [...] foram quatro anos à frente deste programa, com 225 bolsistas”, diz ela. Sua fala revela o que muitos estudos têm apontado como a precarização silenciosa do trabalho docente: uma lógica institucional que celebra os resultados sem oferecer apoio emocional, estrutural ou psicológico às mulheres que os tornam possíveis. O envolvimento radical com a docência, especialmente no campo da formação de professores, frequentemente ultrapassa os limites institucionais e invade o corpo, a saúde, o tempo e o afeto dessas educadoras (Barbosa, 2022). O racismo estrutural e as microagressões no ambiente acadêmico impactam diretamente a saúde psíquica e emocional de mulheres negras, levando a um sofrimento que muitas vezes é invisibilizado e individualizado pela própria instituição (Jesus, 2025).

É o que **Hill Collins** chama de “dupla consciência”: estar dentro de um sistema que se deseja transformar, mas que resiste às mudanças estruturais e cobra, das mulheres negras, uma energia permanente de reparação, cuidado e inovação (Collins, 2000). Essa consciência de viver e atuar entre mundos inconciliáveis demanda enorme esforço psíquico. Trata-se de uma militância cotidiana que se dá muitas vezes em silêncio, sem o devido reconhecimento, mas que, paradoxalmente, sustenta os pilares da própria universidade pública. A pesquisa de Trebien (2021), por exemplo, mostra como as políticas de permanência, quando conduzidas por mulheres engajadas, tornam-se também lócus de sofrimento psíquico, na medida em que escancaram a ausência de políticas de cuidado com quem cuida.

Nesse sentido, a trajetória de Lídia não é apenas inspiradora, ela é reveladora de uma estrutura que se mantém pela força de docentes como ela. E que, por isso, precisa ser urgentemente repensada: com mais escuta, mais apoio, mais política pública que valorize, proteja e repare.

A música surge, nesse contexto, como espaço de reinvenção, como forma de manter viva a sensibilidade quando o corpo não dá conta. “Eu me reinventei na música, porque precisava ter uma atividade”, diz Lídia, revelando que a prática artística também pode ser pedagógica, um lugar onde se reconstruem afetos e se alargam as formas de ensinar e existir.

A docência, para essas mulheres, não se limita ao conteúdo disciplinar. Está no cuidado com os alunos que chegam com “limitações”, na construção de laboratórios com recursos escassos, na leitura compartilhada de livros não necessariamente da Química, mas fundamentais para ampliar o horizonte intelectual dos estudantes. “Sempre que eu lia um livro, eu levava para a sala de aula, comentava com eles. Não importa se era da área da química”, afirma Vera. A ciência, nessa pedagogia, é atravessada pela vida, pela escuta, pela política.

Quando Vera diz “eu queria ser química, continuar sendo química, com todas as dificuldades que eu tive”, ela reivindica o direito de permanecer em um espaço que, historicamente, tentou excluí-la. A permanência, aqui, não é mero ato de resistência passiva, mas uma escolha afirmativa de existir na ciência com afeto, com paixão e com compromisso. Ela vê na Química um campo do saber, uma linguagem de possibilidade, de transformação e de pertencimento. “Porque realmente, se a gente for analisar, é muito, você mexe com cálculo, você mexe com física, mas a química em si é maravilhosa, é belíssima e resolve muita solução.” Sua fala nos convida a reimaginar a ciência como território que pode, sim, ser afetivo e mobilizador, especialmente quando atravessado por experiências de exclusão e desejo de mudança.

Essa paixão não é ingênuo nem individualista. Ela está entrelaçada à coletividade, à docência e à luta por um projeto de ciência que seja socialmente comprometido. “Eu influenciei tanto, eu não, a ciência, não fui eu, a ciência química. Eu falava com tanto gosto da química que ele chegou hoje, ele faz doutorado.” O gesto de Vera não é de apropriação do mérito, mas de partilha da potência da ciência como forma de elevar, encorajar, impulsionar outros corpos negros. É o que **Bell Hooks** (1994) chamaría de prática pedagógica engajada, onde o conhecimento é mediação de liberdade.

A formação de professores, por sua vez, é narrada como um desafio constante. “É uma tarefa bem árdua”, diz Vera, ao explicar que muitos alunos chegam sem saber se comportar na universidade. Mais do que uma crítica, sua fala revela o abismo entre o perfil social dos estudantes de licenciatura e a lógica institucional que, muitas vezes, os desconsidera como sujeitos históricos. Isso evidencia a urgência de uma formação que vá além do conteúdo técnico: que acolha, que oriente, que reconheça e valorize os saberes de origem popular. É o que Freire (1996) propõe ao afirmar que educar é um ato de amor e coragem, e, nesse caso, também um ato de reparação histórica. Formar professores em contextos de vulnerabilidade é, portanto, construir um projeto de justiça social, no qual ensinar não se reduz a transmitir, mas a construir com o outro caminhos de emancipação.

A proposta de Vera de integrar professores de Química, Física e Biologia em um laboratório voltado ao ensino de ciências exemplifica uma visão colaborativa e transdisciplinar da educação, uma prática que ultrapassa os muros disciplinares para instaurar a ciência como linguagem plural, coletiva e politicamente comprometida. Essa abordagem rompe com a lógica fragmentada do ensino tradicional, em que cada disciplina se fecha em si mesma, e inaugura uma concepção de ciência que é efetivamente plural e interdependente. Em vez de reproduzir

um saber segmentado, a experiência científica torna-se um espaço de cuidado, que não adoece, mas que escuta; que não exclui, mas que repara; que não impõe, mas que acolhe reciprocidade.

Essa concepção dialoga também com a educação crítica, que vê no laboratório a possibilidade de formar sujeitos reflexivos e transformadores, capazes de compreender as interconexões entre fenômenos naturais e sociais. Ao propor essa interseção entre disciplinas, Vera fortalece uma prática pedagógica que considera a ciência como potência de cuidado, resolução e mobilização coletiva.

A prática pedagógica dessas mulheres não são somente boas práticas, são prática política e um espaço de resistência. É o lugar onde a Química encontra o corpo, a escuta, a ancestralidade, a política. E é por isso que seguimos: porque transformar o mundo também passa pela sala de aula.

7.5 LEGADOS, SUBJETIVIDADES E (RE)INVENÇÕES

Entre as camadas mais profundas da experiência de ser mulher negra na ciência, há territórios pouco nomeados, mas densamente vividos: o da dor psíquica, da maternidade tensionada, das reinvenções afetivas, da solidão institucional e das redes que sustentam quando os sistemas falham. Nesta categoria, o que se desenha é um mapa de subjetividades que, mesmo atravessadas por esgotamento, racismo, solidão e sobrecarga, encontram formas de dizer “eu permaneço”, ainda que por outras vias. São vivências que revelam que a permanência não é neutra nem pacífica, mas uma forma cotidiana de resistência, reinvenção e construção de novos sentidos de existência.

Vera, ao compartilhar sua vivência com a depressão pós-parto, abre um campo pouco discutido na vida de mulheres negras acadêmicas: o da saúde mental materna. “Por incrível que pareça, eu ainda tive depressão pós-parto.” A surpresa que antecede a declaração denuncia o quanto essa dor ainda é invisibilizada ou naturalizada em corpos negros, como se não houvesse espaço legítimo para sua vulnerabilidade e sofrimento. A ideia de que a mulher negra precisa ser sempre forte, resistente, imune à dor, é uma construção histórica que produz adoecimento, uma construção que remonta à escravização, à hiperssexualização, à animalização e à desumanização de mulheres negras ao longo dos séculos.

O mito da mulher negra forte, como discutem diversas autoras negras feministas, entre elas **Angela Davis** e **Bell Hooks**, não é apenas um estereótipo, mas um dispositivo de silenciamento: espera-se que essas mulheres suportem tudo, sem romper, sem pedir ajuda, sem adoecer. Como discutem **Gaudêncio** (2024), mulheres negras que atuam na docência,

sobretudo na educação superior, enfrentam exigências múltiplas e desumanizantes, tendo o adoecimento como uma consequência direta das expectativas desmedidas impostas sobre elas. A fala de Vera, ao mesmo tempo em que expõe a dor, também a legitima, abrindo frestas para que outras possam nomear seus sofrimentos e reivindicar cuidado. Essa fala tensiona a romantização da força e nos convida a repensar o cuidado como direito, não como fraqueza. Discutir saúde mental materna entre mulheres negras é, portanto, um gesto político, que desafia o apagamento e reivindica a complexidade da experiência de ser mulher, negra, mãe e intelectual.

A maternidade, que por vezes é socialmente romantizada como plenitude e destino, aparece aqui como desafio psíquico, mas também como ato político e pedagógico. Vera narra com orgulho e emoção o momento em que conseguiu romper com a lógica simbólica do embranquecimento infantil ao escolher bonecos negros para as lembrancinhas do nascimento de seu filho: “Eu consegui quebrar aquela coisa de só querer receber um bonequinho de cor branca, e eu não aceitava aquilo.” Ela completa: “E eu lembro que foi uma coisa que chocou muito, porque não tinha [...] Aí eu consegui, as lembrancinhas chegaram a tempo, eu tive meu filho.” Trata-se de um gesto simples, mas profundamente subversivo, uma recusa à hegemonia da branquitude como padrão de beleza, afeto e humanidade desde a primeira infância. Como aponta Baccelli *et al.* (2024), a construção da autoestima negra desde os primeiros anos é parte essencial da luta antirracista no campo educacional, familiar e simbólico. Vera, ao fazer essa escolha, inaugura outra pedagogia: a da representatividade como afeto e horizonte.

Esse cuidado com o legado simbólico que se deixa para os filhos reaparece na forma como Vera ressignifica sua própria trajetória: “Vera Lúcia é uma criança que cresceu numa família muito humilde, que acredita muito no que ela faz e que tem cada vez mais vontade de fazer [...] que tu venceu, que sempre acreditou.” É nessa fala que se vislumbra a tessitura de uma identidade forjada na escassez, mas também na fé em si mesma e nos saberes herdados de sua ancestralidade. Essa autodefinição é ao mesmo tempo um gesto de resistência e de reconstrução subjetiva, pois recusa a narrativa dominante que associa pobreza à ausência de projeto ou de valor.

Vera reivindica a potência que emerge das margens, das brechas, da sobrevivência cotidiana. Sua trajetória tensiona os discursos meritocráticos que apagam as desigualdades históricas e que tratam o sucesso como algo desvinculado do contexto social e racial. A sua história é também a de muitas outras mulheres negras que, como destaca **Hill Collins** (2019), são socializadas para cuidar dos outros enquanto aprendem, aos poucos e com esforço, a cuidar de si, um processo doloroso, muitas vezes solitário, mas também profundamente criativo. Ao

transformar sua memória de luta em potência para o presente e em direção ao futuro, Vera afirma sua subjetividade como espaço de elaboração, memória, enfrentamento e herança. Ela mostra que construir uma vida digna sendo mulher negra é mais do que resistência: é também um modo de inscrever-se no mundo com dignidade, autoria e voz própria.

Se em Vera encontramos o gesto político e afetivo que entrelaça maternidade, ciência e representatividade, em Lídia vemos o esgotamento, a pausa e a reinvenção como modos de resistência. “Esse projeto aqui, em 2018, foi o que desencadeou meu problema de saúde”, relata, referindo-se ao período em que coordenou o programa PIBID com 225 bolsistas. Sua fala carrega a densidade do desgaste físico, emocional e psíquico de quem se dedicou intensamente à docência, à gestão acadêmica e à construção de caminhos para outras e outros. Como argumentam **Azevedo, Clemente e Clemente** (2020), a sobrecarga enfrentada por docentes negras, somada ao racismo institucional, amplia os riscos de adoecimento psíquico e coloca em evidência a urgência de políticas de cuidado, acolhimento e reconhecimento dessas presenças na universidade.

O afastamento definitivo do trabalho, no entanto, não significou um fim, mas o início de outra forma de presença. Lídia se reinventa na arte, na música e no piano. “Hoje eu estudo piano. Sempre gostei de piano. Então, eu comprei o piano pra mim. Estou estudando. Já consigo tocar músicas.” A linguagem sonora passa a ser expressão de uma subjetividade antes atravessada pelas normas acadêmicas. “Eu me reinventei na música, porque precisava ter uma atividade.” Essa retomada de uma sensibilidade anterior à identidade profissional nos lembra que resistir não é apenas continuar no mesmo lugar, mas também se permitir refazer, em outras direções, afirmando outras formas de existir, de sentir e de produzir sentido.

Ao entrar para o coral da universidade, “Já vou completar três anos de Coral UFMA²³”, Lídia encontra uma nova coletividade, um novo pertencimento, agora não mais mediado por avaliações, metas ou cobranças institucionais, mas por afeto, ritmo e voz. Sua experiência reafirma a importância dos espaços de expressão artística e cultural como formas legítimas de reconstrução da subjetividade docente e da saúde emocional. Não se trata de abandono da ciência, mas de sua expansão por outros registros da vida. A música, nesse contexto, aparece como linguagem de cura, de comunidade, de reinvenção e de alegria.

Ao reconhecer o apoio do filho durante esse processo, Lídia visibiliza outra dimensão dessa reconstrução: as redes familiares como espaços de cuidado, sustentação e elaboração de

²³ Coral UFMA é um dos mais tradicionais grupos de canto coral do país. É o anfitrião do Festival Maranhense de Cores (Femaco). <https://www.instagram.com/p/C-I3hDTpL3h/>

sentido. “Tenho um filho maravilhoso [...] e hoje é... como eu fiquei impossibilitada de continuar no exercício da minha profissão [...] ele tem me ajudado bastante, né?” Esse reconhecimento, que poderia passar despercebido como uma simples gratidão pessoal, carrega uma densidade política e afetiva significativa. Em contextos nos quais as universidades ainda operam sob lógicas meritocráticas, competitivas e desumanizantes, sobretudo para mulheres negras, são essas redes que tornam possível a permanência e a sobrevivência emocional e simbólica.

Na ausência de políticas institucionais adequadas e de uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva, são os laços afetivos, muitas vezes invisibilizados na lógica acadêmica, que sustentam a travessia. Marques *et al.* (2024) lembram que, diante do racismo estrutural, o suporte emocional das redes familiares e comunitárias tem sido historicamente um fator de sobrevivência para mulheres negras, funcionando como âncora emocional, como chão simbólico e como refúgio diante das pressões cotidianas. Esses laços também operam como formas de resistência coletiva e cotidiana, pois desafiam a lógica individualista que estrutura a produção científica. Ao nomear o filho como apoio, Lídia reconfigura a própria ideia de produção acadêmica: ela é feita em rede, em vínculo, em afeto compartilhado, e isso também é epistemologia negra.

Essas narrativas revelam que os legados deixados por Vera e Lídia não se restringem à atuação científica ou institucional. Seus corpos, suas histórias, suas formas de resistir, de pausar e de se reinventar constituem saberes outros. Seus silêncios e cantos, suas dores e superações, seus gestos e escolhas são legados vivos. São modos de ser e estar no mundo que não cabem nos moldes técnicos da produtividade acadêmica, mas que, justamente por isso, são profundamente transformadores. São epistemologias encarnadas, como diria **Bell Hooks** (1995), construídas a partir da experiência e do corpo, do afeto e da dor, da escuta e da criação.

E é também nesse ponto que me reconheço. A música, para mim, sempre foi mais do que passatempo. Foi linguagem primeira, foi colo, foi fôlego. Cresci ouvindo minha avó Nana me dizer que eu devia estudar para não passar pelas mesmas dificuldades que ela enfrentou. Suas palavras ecoavam como uma oração e como uma orientação. Cantei nas lutas, nos cansaços, nas vitórias silenciosas.

A música me ensinou a escutar o mundo de outro jeito, a respirar fundo antes de desistir, a me refazer quando tudo parecia ruir. E nesse gesto de cantar, havia também uma forma de resistência. Como lembra **Audre Lorde** (2009), "a poesia não é um luxo", e podemos dizer o mesmo da música. Em contextos marcados pela exclusão e pela violência simbólica, cantar é também insistir em uma humanidade que o sistema tenta negar. A arte, nesse sentido, não é

evasão, mas elaboração. É refúgio, denúncia, vínculo, memória. Quando digo que nossa ciência também canta, estou reivindicando uma ciência que sente, que se conecta, que não separa razão de emoção, saber de corpo, produção de cuidado. Hoje, ao acompanhar as histórias de Vera e Lídia, sinto que estamos compondo uma mesma canção, feita de rupturas e retornos, de memórias e projetos, de ancestralidade e invenção. Nossa ciência, afinal, também canta. E quando canta, cura, reconstrói e afirma outras possibilidades de futuro.

8 FORMAÇÃO DOCENTE E UM ENSINO DE CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E AS NARRATIVAS DE VERA E LÍDIA

Buscamos com esta pesquisa **compreender as intersecções de raça, gênero e classe nas vivências das primeiras mulheres pretas que se doutoraram em Química no Maranhão, por meio de suas nas narrativas de vida, evidenciando modos de como essas experiências podem enriquecer a discussão sobre uma formação docente e um ensino de ciências numa perspectiva decolonial**, podendo, dessa forma oferecer subsídios para a formulação de políticas inclusivas que promovam a equidade racial e de gênero na ciência.

Este capítulo articula a teoria com a experiência vivida, demonstrando como as trajetórias de Vera e Lídia não são apenas histórias individuais, mas manifestos pedagógicos que redefinem o ensino de ciências. Elas encarnam uma **docência insurgente**, que questiona e subverte a lógica hegemônica da academia.

8.1 O ENSINO DE CIÊNCIAS COMO PRÁTICA DE COLONIALIDADE

A crença na neutralidade da ciência é um dos pilares do mito moderno. Longe de ser um campo isento de interesses, a ciência nasceu e se consolidou em íntima relação com os projetos coloniais, funcionando como dispositivo de legitimação da exploração, da escravidão e da hierarquização racial. Ao mesmo tempo em que se apresentava como universal e objetiva, a ciência produzia classificações que determinavam quem era humano e quem deveria ocupar os espaços da não humanidade; quem tinha voz e quem deveria permanecer silenciado. Essa matriz colonial do saber, como mostra a perspectiva decolonial, não foi superada: ela segue operando no ensino de Ciências, reproduzindo currículos e práticas pedagógicas que reafirmam a centralidade da Europa e tratam como periféricos, atrasados ou inexistentes os conhecimentos produzidos por povos negros, indígenas e por comunidades tradicionais.

Sueli Carneiro (2005) conceitua esse processo como epistemicídio. Trata-se da destruição sistemática de conhecimentos, cosmologias e práticas de saber que não se enquadram na racionalidade eurocêntrica. O epistemicídio é também um processo subjetivo: ele não só elimina ou desqualifica saberes, mas afeta a autoestima epistêmica dos sujeitos, produzindo neles a sensação de que nada têm a ensinar, apenas a aprender. No ensino de Ciências, esse fenômeno se traduz na ausência de referências que contemplem a diversidade epistêmica, na negação dos saberes populares e na insistência em apresentar a racionalidade europeia como sinônimo de verdade. Quando plantas medicinais são classificadas como superstição, quando a

oralidade é tratada como pouco confiável e quando os modos de conhecer ancestrais não entram nos currículos, o que está em curso é a reafirmação da hierarquia que coloca a ciência ocidental no topo e todas as demais formas de conhecimento em posição subalterna.

Frantz Fanon (2008), em *Pele negra, máscaras brancas*, descreve as consequências desse processo para a subjetividade negra. Ele afirma que a colonialidade produz uma cisão radical na experiência humana, criando o espaço da zona do não ser, um território simbólico em que o sujeito negro é constantemente empurrado para fora da humanidade plena, obrigado a viver entre a invisibilidade e a deslegitimização. Essa zona é mais do que um conceito filosófico: ela se materializa na escola, no laboratório, na universidade, quando corpos negros são tratados como intrusos, quando suas capacidades intelectuais são questionadas ou quando sua presença é tolerada apenas sob a condição da assimilação. No ensino de Ciências, a zona do não ser se manifesta quando estudantes negros não encontram referências que validem suas histórias, quando professores naturalizam a ausência de cientistas negros nos conteúdos ensinados ou quando a meritocracia é usada para justificar exclusões que são, na verdade, estruturais.

Angela Davis (2016), em *Mulheres, Raça e Classe*, ajuda a compreender que essas exclusões não são fruto de uma única forma de opressão, mas do entrelaçamento entre raça, gênero e classe. Para as mulheres negras, os obstáculos no acesso e permanência na ciência não podem ser explicados apenas pelo racismo ou apenas pelo sexismo: são resultado de um sistema que combina, de maneira inseparável, as opressões de raça, de gênero e de classe social.

Desse modo, o ensino de Ciências, ao se apresentar como neutro, mascara esse entrelaçamento e naturaliza o fato de que as mulheres negras são quase sempre minoria absoluta em cursos de graduação, pós-graduação e nos espaços de decisão acadêmica. Essa interconexão entre opressões também explica por que, mesmo quando conseguem ingressar nesses espaços, são constantemente pressionadas a provar seu valor em um ambiente que não lhes reconhece pertencimento.

A crítica à neutralidade científica é, portanto, mais do que uma questão epistemológica: é uma questão política. Ela denuncia o modo como a ciência e seu ensino têm funcionado como mecanismos de epistemicídio (Carneiro, 2005), apagando sujeitos, histórias e epistemes, e confinando corpos negros naquilo que **Fanon** (2008) denominou de zona do não ser, espaço de desumanização que impede o reconhecimento de sua plena humanidade e de sua legitimidade como produtores de conhecimento. Essa produção de ausências não é acidental, mas estrutural: ao negar validade aos conhecimentos não ocidentais, a ciência legitima as hierarquias raciais e de gênero que sustentaram, e ainda sustentam, o projeto colonial. No campo educacional, isso significa que a escola que ensina apenas a ciência que validou o colonialismo, a escravidão e a

subalternização de povos inteiros, ao invés de ser espaço de democratização do saber, frequentemente atua como reproduutora da exclusão,

Reconhecer o ensino de Ciências como prática de colonialidade é fundamental para compreender por que pessoas negras, sobretudo mulheres, foram e continuam sendo afastadas dos espaços de produção do conhecimento. Esse afastamento não é consequência da falta de interesse ou de mérito, mas de um projeto histórico que as colocou na posição de “não sujeitos” da ciência. O epistemicídio, ao desautorizar seus saberes, e a zona do não ser, ao desumanizar seus corpos, explicam as barreiras que se atualizam nos vestibulares, nas bancas acadêmicas, nos critérios de excelência e nas salas de aula. A colonialidade opera como filtro que não apenas seleciona conteúdos, mas define quem pode ocupar a posição de enunciador do conhecimento.

Ao mesmo tempo, essa crítica abre caminho para outra compreensão: se o ensino de Ciências reproduziu a colonialidade do saber, ele também pode ser reinventado como prática de libertação. Denunciar o mito da neutralidade e expor os mecanismos de exclusão é o primeiro passo para deslocar a educação científica de um campo de apagamento para um espaço de afirmação de múltiplas epistemologias. Reconhecer os saberes negros, indígenas e populares como legítimos não é um gesto de inclusão simbólica, mas uma transformação estrutural na forma de conceber o conhecimento científico. Nesse sentido, a crítica de Carneiro, Fanon e Davis desvela as violências do passado e do presente, bem como aponta para a possibilidade de construir um ensino de Ciências que não reproduza a zona do não ser, mas que seja território de existência plena, onde todas as vozes possam ser reconhecidas como produtoras de saber.

8.2 A DOCÊNCIA DECOLONIAL DE VERA E LÍDIA: REESCRITA E REEXISTÊNCIA

A docência exercida por Vera e Lídia ultrapassa a dimensão formal de ocupar uma vaga em instituições públicas de Ensino Superior. A presença dessas mulheres negras doutoras em Química, nesses espaços, representa uma ruptura com a lógica histórica que manteve o espaço científico e acadêmico majoritariamente branco, masculino e elitista. Cada aula, cada gesto e cada decisão que tomam em sua prática profissional são atos pedagógicos, atos de reparação histórica que reescrevem os caminhos da ciência brasileira. Suas trajetórias afirmam, em contraponto ao epistemicídio denunciado por **Carneiro** (2005), que os saberes das mulheres negras não só existem como resistem, e que a docência é um dos lugares em que essa resistência se materializa como prática decolonial.

Quando Vera narra seu trabalho com as plantas medicinais da comunidade de Bom Jesus, evidencia uma pedagogia que desestabiliza a noção de ciência restrita ao laboratório e aos protocolos eurocentrados. Ao legitimar o conhecimento popular e ancestral como fonte válida de ensino e aprendizagem, a docência de Vera assemelha-se àquilo que Catherine Walsh (2009) chama de pedagogia decolonial: uma prática que inclui saberes subalternizados e que desloca o centro da produção de conhecimento, questionando os limites do que é reconhecido como ciência. É preciso lembrar que a Química, enquanto disciplina, historicamente excluiu práticas ligadas ao cotidiano, ao cuidado com a saúde e ao saber das comunidades tradicionais, relegando-as ao campo do “não científico”. Nesse sentido, ao aproximar a Química das ervas medicinais cultivadas e utilizadas pela comunidade, Vera demonstra que a ciência pode ser socialmente engajada e que o ensino pode, e deve, responder a demandas concretas da vida coletiva. Esse gesto descoloniza a noção de laboratório e cria pontes entre a ciência acadêmica e os saberes comunitários.

O mesmo movimento pode ser observado na forma como Lídia reflete sobre sua identidade racial e o papel pedagógico de se afirmar como mulher negra em sala de aula. Ao declarar que é fundamental que as alunas e alunos “não esqueçam que são pretos, que exaltem sua cor”, Lídia articula sua prática docente à dimensão da representatividade. Como aponta **Hooks** (1995), a representatividade não é mero detalhe, mas parte constitutiva da pedagogia crítica: ver corpos negros em lugares historicamente negados possibilita o rompimento de imaginários racistas que associam ciência à branquitude. A simples presença de Lídia diante de uma turma já opera como espelho e inspiração, criando aquilo que **Collins** (2016) chamou de “outsider within”: ocupar um lugar de dentro, mas a partir de uma posição histórica de marginalidade, produzindo leituras únicas e profundamente transformadoras sobre a sociedade. É nesse gesto cotidiano, aparentemente simples, que reside o potencial político de uma docência que se torna também prática de afirmação identitária.

Esse movimento tem implicações diretas na luta contra o pacto narcísico da branquitude, descrito por **Bento** (2002). Se as instituições brasileiras foram moldadas para naturalizar a exclusão de pessoas negras dos espaços de poder e prestígio, cada aula ministrada por uma mulher negra doutora em Química constitui um desafio concreto a esse pacto silencioso de manutenção de privilégios. A docência de Vera e Lídia é, portanto, prática educativa e ação política que confronta a ideia de que a ciência é “universal” enquanto, na prática, sempre serviu a interesses de uma elite branca e masculina.

Outro elemento fundamental é o entendimento da docência como espaço de cuidado e cura. A experiência de Lídia à frente da coordenação do PIBID exemplifica essa dimensão. Ao

lutar pela permanência dos estudantes de baixa renda, garantindo bolsas e criando estratégias de apoio, ela transformou a docência em um território de acolhimento, onde a equidade se materializa. Esse esforço se conecta ao que **Davis** (1981) sobre as mulheres negras sempre estiveram à frente das lutas por sobrevivência coletiva, unindo dimensões de classe, raça e gênero em estratégias de resistência. No caso de Lídia, o cuidado não é uma ação secundária, mas o centro de sua prática: é cuidar para que outras e outros permaneçam na universidade, mesmo que isso implique sobrecarga e adoecimento. Tal dimensão confirma a docência como prática político-afetiva, uma pedagogia que combina rigor científico e compromisso ético com a vida de seus alunos.

Esse atravessamento entre luta e adoecimento também revela as contradições da docência decolonial em contextos institucionais marcados pela precarização. Como mostra **Bento** (2022), as instituições não foram desenhadas para corpos negros, e a presença de mulheres negras nesses espaços gera tanto deslocamento quanto resistência. Se, por um lado, Vera e Lídia afirmam a potência de sua existência, por outro, pagam um preço alto em termos de saúde física e mental. A docência decolonial, portanto, não é isenta de dor: ela é também um campo de disputas, onde o desgaste do corpo e da mente convive com a esperança de transformação.

Outro aspecto que merece destaque é a relação dessas mulheres com a arte, especialmente a música. A narrativa de Lídia, ao reconhecer a importância da música em sua vida e em sua prática, nos convida a pensar em uma ciência que não se limita ao racionalismo estreito. Trata-se de uma ciência que canta, que sente, que se emociona, que se abre ao poético e ao sensível. Essa integração rompe com a dicotomia moderna entre razão e emoção, denunciada por **Collins** (2016), e reafirma uma epistemologia negra que valoriza a totalidade do ser humano. A arte, nesse contexto, não é ornamento, mas parte constitutiva de um modo de conhecer e ensinar que se recusa a mutilar a experiência humana em nome de uma pretensa objetividade. Ao trazer a música para a docência, Vera e Lídia expandem o campo da ciência, mostrando que o ensino de Química pode ser também espaço de criação, de sensibilidade e de espiritualidade.

Assim, a docência de Vera e Lídia pode ser compreendida como reescrita e reexistência. Reescrita porque reinscreve no campo científico narrativas e práticas que foram negadas pela colonialidade do saber, abrindo espaço para epistemologias de resistência. Reexistência porque afirma a possibilidade de existir no espaço acadêmico sem se submeter ao modelo hegemônico, mas criando brechas, fissuras e novos caminhos. Essa docência é, ao mesmo tempo, denúncia e anúncio: denúncia de um passado e presente de exclusão, e anúncio de futuros possíveis em

que meninas negras possam se reconhecer na ciência e na universidade. Cada gesto dessas mulheres é, portanto, ato de reparação histórica e profecia de um outro tempo, em que a ciência possa ser plural, democrática e profundamente enraizada na vida.

8.3 INSURGÊNCIA EPISTÊMICA E RECONSTRUÇÃO

As trajetórias de Vera e Lídia iluminam, com força incontornável, o que significa insurgir epistemicamente dentro de um sistema que, historicamente, relegou mulheres negras ao silêncio e à marginalidade. Suas vivências não se limitam à sobrevivência em um espaço excludente; ao contrário, representam um movimento ativo de reformulação, no qual a docência e a pesquisa se tornam práticas de resistência e reexistência. Nessa medida, o percurso dessas professoras doutoras em Química deve ser compreendido como insurgência epistêmica: uma recusa a aceitar os limites impostos pela colonialidade do saber e uma afirmação de que a ciência pode ser reconstruída a partir de suas experiências, valores e compromissos éticos.

A formação docente, se de fato deseja se constituir como prática decolonial, não pode prescindir dessas narrativas. O currículo, muitas vezes moldado por cânones eurocêntricos, precisa ser atravessado por histórias como as de Vera e Lídia, que desafiam a lógica de neutralidade e universalidade da ciência. Como lembra **Davis** (1981), não há emancipação possível sem considerar as intersecções de raça, gênero e classe, pois é nesse entrecruzamento que se revelam tanto as opressões quanto às estratégias de resistência. Incorporar essas narrativas ao currículo significa reconhecer que a docência em Química não se limita à transmissão de conteúdos técnicos, mas envolve também um compromisso com a justiça social, com a memória histórica e com a valorização de epistemologias negras.

As contribuições de Vera e Lídia não se restringem ao que produzem em termos acadêmicos, artigos, dissertações, teses ou relatórios de pesquisa. Sua maior contribuição reside na forma como vivem e ensinam. A sala de aula e o laboratório, sob sua mediação, deixam de ser apenas espaços de reprodução de conhecimento hegemônico e passam a ser territórios de resistência, onde se aprende a lógica da ciência e também a dignidade de existir como sujeito negro na universidade. Ao exalarem suas identidades, ao afirmarem o cuidado como valor pedagógico e ao integrarem arte e sensibilidade ao ensino, elas transformam práticas cotidianas em gestos de esperança. Esse movimento não é periférico, mas central: é o que dá sentido à docência como prática transformadora.

Finalizando este capítulo, é importante ressaltar que esta pesquisa, ao narrar as histórias de Vera e Lídia, também participa desse processo de insurgência e reconstrução. Dar-lhes lugar

de protagonismo na história da ciência do Maranhão não é apenas um gesto acadêmico, mas também político e ético. Trata-se de reconhecer que a ciência brasileira foi, e continua sendo, moldada por sujeitos que, por muito tempo, foram invisibilizados, mas que, mesmo assim, abriram caminhos para que outras mulheres negras possam se ver e se reconhecer no espaço científico. Recontar essas histórias é, portanto, parte da reescrita necessária para que a ciência no Maranhão se torne mais diversa, mais justa e comprometida com a vida.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação nasceu de inquietações profundas, que escapam às lacunas teóricas e transbordam do corpo, da pele, da memória. Inquietações que ganham forma ao serem partilhadas pelas vozes de Vera Lúcia e Lídia Santos, mulheres negras doutoras em Química, cujas trajetórias reconfiguram os contornos da ciência e da docência. O que começou como uma busca acadêmica transformou-se em uma travessia ética, política e afetiva.

Ao analisar suas vivências e práticas docentes, o que emerge são formas de resistência e produção de saber que escapam à lógica da ciência hegemônica, fundadas em experiências encarnadas, na escrevivência, na ética do cuidado e no compromisso político com a transformação social. Ao ocupar espaços que lhes foram historicamente negados, essas mulheres não apenas rompem com o epistemicídio, mas instauram outras formas de ensinar, de aprender e de estar no mundo acadêmico, insurgências que esta pesquisa busca visibilizar.

Ao final do processo de análise, reafirma-se que as experiências narradas por essas mulheres ultrapassam o campo do vivido individual. São testemunhos de insurgência, de criação de caminhos, de reinvenção constante diante das ausências impostas. Suas trajetórias mostram que ensinar química pode ser também uma forma de resistência, de cuidado e de reescrita de narrativas. Ao ocuparem espaços historicamente negados, elas reconstruem sentidos, produzem ciência enraizada na vida, no afeto e na coletividade.

A Análise Textual Discursiva das entrevistas permitiu identificar categorias que evidenciam as marcas da colonialidade nas práticas de formação docente, ao mesmo tempo em que revelam os saberes que emergem das vivências de ser mulher, negra e cientista em um país profundamente desigual. Esses saberes, forjados em múltiplas encruzilhadas, desafiam modelos tradicionais de ciência e anunciam novas possibilidades para o ensino e para a formação.

A presente pesquisa oferece contribuições importantes em diferentes dimensões. No campo teórico, articula de forma consistente os referenciais da decolonialidade, do feminismo negro e da interseccionalidade com o ensino de Ciências, ampliando os modos de pensar e analisar a formação docente. Propõe uma leitura crítica do conhecimento, questionando quem o produz, a partir de quais lugares, com quais vozes.

Do ponto de vista metodológico, ao valorizar a escuta como gesto político e epistêmico, este trabalho reafirma o lugar da narrativa como caminho legítimo de produção de conhecimento. As falas das entrevistadas compõem o texto como presença e pensamento, contribuindo diretamente para a construção dos referenciais e dos sentidos desta investigação. Essa pesquisa afirma que a escuta é, também, uma forma de resistência e de escrita.

No campo pedagógico, este estudo abre frestas para a construção de práticas formativas comprometidas com a vida e com a justiça. As experiências de Vera e Lídia evidenciam como o ensinar se entrelaça ao ser, e como os vínculos, afetos e pertencimentos moldam os modos de educar. Suas trajetórias indicam caminhos para uma formação mais sensível, crítica, dialógica e situada, que acolha as histórias e experiências como parte indissociável do processo de ensinar e aprender.

Além disso, esta dissertação constitui um gesto de preservação da memória e de construção de futuro. Ao registrar as vivências de duas professoras negras doutoras em Química, inscreve na história da ciência outras referências, outras possibilidades de existir e fazer ciência. Contribui, assim, para ampliar o repertório simbólico e político de estudantes, docentes e pesquisadores comprometidos com a transformação das estruturas educacionais.

Encerrar este trabalho é reconhecer que a escuta continua. Os caminhos aqui trilhados indicam a urgência de mais estudos que reconheçam e valorizem as experiências de mulheres negras na ciência e na educação como campos fecundos de produção de conhecimento. Que essa escrita reverbere, inspire, provoque e sustente novas travessias.

Esta dissertação é também memória e semente. Memória de tantas que vieram antes, abrindo caminhos. Semente de uma educação mais justa, mais afetiva, mais plural. Que continue ecoando, mesmo fora do tom, com a força de quem transforma a dor em canto, o silêncio em palavra e o limite em travessia.

10 AINDA QUE FORA DO TOM...

Ainda que fora do tom, eu cantei.

Não por ousadia, mas por não saber me calar.

Tinha em mim uma afinação própria, feita de ausências, barulhos abafados, gargalhadas soltas em cozinhas pequenas, promessas sussurradas entre o trabalho e o ônibus lotado.

Tinha em mim minhas mães, avós, minhas professoras, as lágrimas escondidas entre uma página e outra da dissertação.

Chego ao fim, mas não ao silêncio.

Este trabalho não se encerra porque ele não começou aqui. Ele é só mais um passo no caminho de mulheres que vieram antes de mim e que seguirão depois. O que escrevo é sopro e é testemunho. É palavra insistente. É costura fina entre saberes, resistências e sonhos em carne viva.

Ainda que fora do tom, eu escrevi.

Escrevi com a caneta que herdei de minhas avós.

Escrevi com a voz embargada da menina que não sabia se podia sonhar.

Com os olhos de quem já viu a ausência virar ausência de novo nas salas da universidade.

Com a paciência de quem soube esperar, não pelos convites, mas pelas frestas.

Fui eu quem abriu a porta, mesmo quando a chave não era minha.

Quem empurrou, empurrou com o corpo e com a fé.

Essa escrita é prece e é protesto.

É dança em círculo, onde cada linha gira com as outras, em torno de um centro que não é fixo, mas que pulsa: o centro do meu povo, das minhas irmãs negras, das professoras que entrevistei e que me ensinaram mais do que todos os livros juntos.

É também uma tentativa de cuidar de mim, da memória, do que não pode mais ser apagado.

Digo agora, ao final, que ainda estou no começo.

Ainda estou aprendendo a nomear com coragem o que antes eu só sentia no estômago.

A desobedecer com ternura.

A falar com a voz cheia, com a palavra que não pede licença para existir.

Este capítulo é confissão e é continuação.

Porque nada termina quando se escreve com o corpo inteiro.

*E eu escrevi com tudo: com a pele, o cansaço, a música, o riso interrompido, o sonho refeito
a cada queda.*

Ainda que fora do tom...

Eu cantei.

E minha voz, agora, não cabe mais só em mim.

(Aline Roberta)

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo. Pólen, 2019.

ARAÚJO, B. S. B. de; ROCHA, D. M.; VIEIRA, F. P. Pensando num ensino de ciências decolonial a partir da poesia eu-mulher de Conceição Evaristo. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 1917–1937, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8664162> . Acesso em: 3 jun. 2024.

ARANHA, Carolina Pereira. Na trilha de Paul Ricoeur: caminhos possíveis na pesquisa em educação em ciências e matemática. **Ensino & Multidisciplinaridade**, v. 9, n. 2, p. e1823, 1–12, 19 Abr 2024 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/view/23141>. Acesso em: 2 set 2025.

ARANHA, C. P.; DALCIN, A. POR ENTRE PROCESSOS DE RECONHECIMENTO: VIVÊNCIAS CYBERFORMATIVAS EM CIÊNCIAS. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 22, n. 36, p. 1–19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3698>. Acesso em: 24 jun. 2024.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico:** dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

AZEVEDO, L. R.; CLEMENTE, F. da S.; CLEMENTE, M. da S. GÊNERO E SAÚDE MENTAL: Um Olhar sobre as Mulheres Negras Professoras Universitárias. **Revista Feminismos**, [s. l.], v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42425> . Acesso em: 24 jul. 2025.

BACCELLI, Marcela Silva; JESUS, Cristiano Andrade de; BENINCASA, Miria; FRUGOLI, Rosa Maria da Silva. Percepções De Docentes Da Educação Infantil Sobre Relações Raciais. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 34, n. 35, 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542024000100066. Acesso em: 22 ago. 2024

BATISTA, W. M.. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista Direito e Práxis**, v. 9, n. 4, p. 2581–2589, out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/nkt6FjJDWMvfV7DsqfBY4XK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 ago. 2024

BARBOSA, Paula Porto. Mal-estar docente em tempos de pandemia. **Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro**, 2022.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022

BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**, n. 1, p. 070-088, 2009.

BOND, Letícia. Pesquisa aponta crescimento da população negra no ensino superior: estudo estará disponível na próxima terça-feira. **Agência Brasil**, São Paulo, 12 nov. 2024. Disponível

em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-11/pesquisa-aponta-crescimento-da-populacao-negra-no-ensino-superior#:~:text=Pesquisa%20aponta%20crescimento%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20negra%20no%20ensino%20superior&text=Em%202010%2C%20a%20parcela%20de,ter%C3%A7o%20\(38%2C25%\).](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-11/pesquisa-aponta-crescimento-da-populacao-negra-no-ensino-superior#:~:text=Pesquisa%20aponta%20crescimento%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20negra%20no%20ensino%20superior&text=Em%202010%2C%20a%20parcela%20de,ter%C3%A7o%20(38%2C25%).) Acesso em: 1 set. 2025.

BRANCO, S. C. História oral: reflexões sobre aplicações e implicações. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 13, p. 8-27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/NORUS/article/view/18488>. Acesso em: 28 set. 2024

BRANDÃO, L. E. *et al.* **Diversidade e desigualdade de gênero e raça nos grupos de pesquisa do Brasil: resultados do Censo do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq**. Diamantina, MG: CEDEPLAR/UFMG, 2024. Disponível em: https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2024/D20_311.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n113/n113a08.pdf>. Acesso em 15 jun. 2024

BRASIL, Márcia Regina C. Ciência de Mulheres Negras: um experimento de insubmissão. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 136, p. 17-27, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/hWkNRp7rp3BxNJJbyywKvXG/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Informe MIR: monitoramento e avaliação**. n° 2: Edição Mulheres Negras. Brasília, DF: Ministério da Igualdade Racial, set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informatacao/informativos/informe-edicao-mulheres-negras.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRETON, Hervé. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147185>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QxBVRnWrSypHwTpCbdShP3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2025.

BUENO, W. De C.; ANJOS, J. C. Dos. Da interseccionalidade à encruzilhada: operações epistêmicas de mulheres negras nas universidades brasileiras. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 3, p. 359–369, set. 2021.

BUENO, Enrico. O feminismo negro contra a injustiça epistêmica: um estudo das abordagens de Sueli Carneiro e Patricia Hill Collins. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 24, p. e-44575, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/GsdnLdHgtCWWVvCcfbThxH/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; FAUSTINO, Gustavo Augusto Assis; BENITE, Anna Maria Canavarro. Denegrindo o ensino de ciências/química: um percurso para a formação docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 1-22, abr. 2023. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2023v28n1p01. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2951>. Acesso em: 22 maio 2023.

CARDOSO, Claudia Pons. Por uma epistemologia feminista negra do sul: experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. **Feminism**, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: (<https://feminism.net/textos/0003%20CARDOSO,%20Claudia%20Pons.%20Experi%C3%A7%C3%A3o%20de%20mulheres%20negras%20e%20o%20feminismo%20negro%20no%20Brasil.pdf>). Acesso em: 9 jul. 2025.

CARNEIRO, S. Epistemicídio. **Geledés Instituto da Mulher Negra**, 2007. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/> Acesso em: 19 maio 2025.

CARNEIRO, S.. Gênero, raça e ascensão social. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 544-544, 1995.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, F. P. As descobertas científicas de Marie Curie e o seu legado à ciência e à humanidade. **Revista Captar: Ciência e Ambiente para Todos**, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2011.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, K. W.. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In: **The public nature of private violence**. Routledge, p. 93-118, 2013.

CRUZ, Lília Vitória e Silva; CASTILHO, Quésia Guedes da Silva; LEITE, Ramilla Rocha; DIAS, Vera Lúcia Neves; PORTO, João Alberto Santos. Ensino de ciências e educação inclusiva: propostas de recursos didático-pedagógicos para o 7º ano do ensino fundamental. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 9, p. 1-20, 2025.

CUNHA, Leandra da Silva. **Mulheres negras e pós-graduação: presença de cientistas negras no Centro de Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal de Santa Maria (2008-2020)**. 2021.

DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo editorial, 2016.

Dialogando. **Empoderamento feminino em STEM: conheça mulheres inspiradoras que revolucionam a ciência, a tecnologia, a engenharia e a matemática**. Dialogando, [Publicado em 30/10/2024]. Disponível em: <https://dialogando.com.br/comportamento/stem/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

DO ROSÁRIO SEBASTIÃO, O. **Ubuntu : Um Contributo Africano para um Maior Universalismo dos “Direitos Humanos Universais”– O Caso de Maputo (Moçambique)**. 2022. 235. (Order No. 31102803) - Universidade Aberta (Portugal), Portugal, 2022.

DOMINGOS, L. T.; SANTOS, S. C. I. M. dos. Notas introdutórias sobre ciência e decolonialidade nos países Sul-Sul. **Revista Rede-Ter**, n. 1, p. 17-17, 2021.

ELIAS, M. A.; PEREIRA, A. C. de O.. A invisibilidade da mulher negra na Ciência: uma análise a partir de livros didáticos de Ciências e Biologia. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 491-499, 2021.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência: a escrita de nós**: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008

FERRAROTI, F.. **O fim dos intelecutais?**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

FERREIRA, K. P.; GENOVESE, C. L. de C. R. Os desafios das mulheres na Ciência: Marie Curie como figura feminina no campo científico. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 27, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8837>. Acesso em: 14 ago. 2024

FIGUEIREDO, A. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. e0102, 2020. DOI: 10.5965/2175180312292020e0102. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0102>. Acesso em: 9 maio. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019

GAUDÊNCIO, Jéssica da Silva. Mulheres negras na ciência: desafios, impactos e perspectivas interseccionais. **Pontos de Interrogação**, v. 14, n. 2, p. 87–109, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.30620/pdi.v14n2.p87>. Acesso em: 7 jul. 2025.

GAULEJAC, V. de. **Histoires de vie**. Paris: Desclée de Brouwer, 1996.

GELEDÉS. A reprodução da desigualdade racial através da reprodução da violência simbólica.: **Geledés**, [2021?]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-reproducao-da-desigualdade-racial-atraves-da-reproducao-da-violencia-simbolica/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, Emanuelle. Interseccionalidade no Brasil, revisitando as que vieram antes. **Blogueiras Negras**, 8 out. 2019. Disponível em: <https://blogueirasnegras.org/interseccionalidade-no-brasil-revisitando-as-que-vieram-antes/>. Acesso em: 1 set. 2025.

GONÇALVES, Flavia C.; SOUZA, Elisabete R. O feminismo negro contra a injustiça epistêmica: um estudo das abordagens de Sueli Carneiro e Patricia Hill Collins. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 24, e45199, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/GsdnLdHgtCWWVVsCcfbThxH/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. **IMESC divulga Boletim Social sobre o perfil da população negra no Maranhão.** 2023. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/imesc-divulga-boletim-social-sobre-o-perfil-da-populacao-negra>. Acesso em: 11 jul. 2025.

GUERRA, N. E. M. *et al.*. O racismo institucional na universidade e consequências na vida de estudantes negros: um estudo misto. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, n. 3, p. e04232023, 2024. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 11, p. 3393-3404, nov. 2023. Disponível em: (<https://www.scielo.br/j/csc/a/Qf3DZqBwNqYcy9V3bZS5hKq/>). Acesso em: 9 jul. 2025.

HARTMAN, S. Vênus em dois atos. **Revista Eco-Pós**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 12–33, 2020. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27640. Acesso em: 2 set. 2025.

HIRATA, H.. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, v. 26, n. 1, p. 61–73, jan. 2014.

HISSA, H. **Leitura e escrita no Brasil: o que mudou?**. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2013.

HOOKS, B.. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2023.

HOOKS, B.. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista.** Revista Brasileira de Ciência Política, n. 16, p. 193–210, jan. 2015.

HORTEGAL, S.. Professora da UFMA compõe o perfil "Mulheres engenheiras e geocientistas impulsionam a retomada econômica", do UOL, em homenagem ao Dia Internacional das Mulheres. **Portal Padrão UFMA**, 08 mar. 2021. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/professora-da-ufma-compoe-o-perfil-mulheres-ingenheiras-e-geocientistas-impulsionam-a-retomada-economica-do-uol-em-homenagem-ao-dia-internacional-das-mulheres>. Acesso em: 01 ago. 2024.

IBARRA, A. C. R.; RAMOS, N. B.; OLIVEIRA, M. Z. de. Desafios das Mulheres na Carreira Científica: Uma Revisão Sistemática?. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/25273/2/Desafios_das_Mulheres_na_Carreira_Cientifica_Uma_Reviso_Sistemtica.pdf Acesso em: 16 ago. 2024

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desigualdade racial e de gênero na ciência brasileira: um retrato da liderança dos grupos de pesquisa.** Brasília: IPEA, 2024. (Texto para Discussão nº 3093). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/16914/1/TD_3093_web.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

JESUS, Shayene Ferreira. Um Entre o silenciamento e a resistência: racismo e microagressões na vida acadêmica de mulheres negras. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 11, n. 1, 2025.

Jornal da USP. Estudantes negros e de baixa renda têm desempenho prejudicado no Enem, constata estudo. **Jornal da USP**, [Publicado em 15/03/2024]. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/diversidade/estudantes-negros-e-de-baixa-renda-tem-desempenho-prejudicado-no-enem-constata-estudo/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

KANOUTÉ, Terená Bueno. **Memórias e escrevivência: trajetórias de mulheres negras no ambiente escolar.** 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

KAPLAN, J. Marie Maynard Daly. **Science History Institute**, 2024. Disponível em: <https://blackhistory.news.columbia.edu/people/marie-maynard-daly>. Acesso em: 16 ago. 2024

LIMA, Luana Lessa de F.; SILVA, Maria Lúcia da. Da interseccionalidade à encruzilhada: operações epistêmicas de mulheres negras nas universidades brasileiras. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 488-498, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/P6GkM9LzkwSQ8CDxM4wnT3F/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

LOPES, Juliana ARAÚJO. Quem pariu Améfrica?: trabalho doméstico, constitucionalismo e memória em pretuguês. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.arqcom.uniceub.br/RBPP/article/viewFile/6900/>. Acesso em: 2 set. 2025

LUCINDA, E. 2007. **O semelhante**. São Paulo, Record, 224 p.

MALDONADO-TORRES, N.. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75–97, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MARCONDES, Ofélia Maria. Refletindo sobre giro epistemológico decolonial em educação. **Revista Cactácea**, v. 3, n. 7, p. 1–22, mar. 2023. IFSP: Câmpus Registro. Disponível em: <https://www.rle.ucpel.tche.br/rrf/article/view/3174/1848>. Acesso em: 7 jul. 2025.

MARQUES, Angela Cristina Salgueiro *et al.* Mulheres negras e sua agência político-afetiva: trançar o cuidado e a amizade em imagens e histórias escrevientes. **ANTARES: Letras e Humanidades**, v. 16, n. 37, 2024. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/13083>. Acesso em: 24 jul. 2025

MARQUES, E.. **Louças de família**. Autêntica Contemporânea, 2023.

MCLAREN, P. **Um legado de luta e de esperança**. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Artigos, 1997.

MENDES, G. Decolonialidades e Epistemologia: um olhar para Educação em Ciências e Saúde. **Faces de Clio**, /S. l.J, v. 9, n. 18, p. 189–206, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/view/41339>. Acesso em: 6 jun. 2024.

MILLS, Charles W. **O contrato racial**: Edição comemorativa de 25 anos. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.

NASCIMENTO, Camila M. *et al.* Racismo e participação social na universidade: experiências de estudantes negras em cursos de saúde. **Cadernos Brasileiros de Terapia**

Ocupacional, São Carlos, v. 30, e2998, 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/fbwzQ9vmJtzyhwMmxGgyNwy/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

NOGUEIRA, M. L. M. *et al.* O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 2, p. 466-485, 2017.

ODARA, N. 8 mulheres negras cientistas brasileiras que você precisa conhecer: acadêmicas das áreas de humanas, exatas e biológicas que superaram machismo acadêmico e o racismo. **Brasil de Fato**, São Paulo, 25 jul. 2017. Disponível em:
<https://www.brasildefato.com.br/2017/07/25/8-mulheres-negras-cientistas-brasileiras-que-voce-precisa-conhecer>. Acesso em: 01 ago. 2024.

OLIVEIRA, A. C. de; OLIVEIRA, G. S. de; CORRÊA, A. M. de C. A História Oral: Uma Metodologia de Pesquisa Qualitativa. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 63-77, 25 dez. 2021.

OLIVEIRA, M. C. D.; LINSINGEN, I. v.. Alternativas epistêmicas emergentes na ciência e seu ensino a partir do sul global. **Perspectiva**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 1-19, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67902>. Acesso em: 6 jun. 2024.

OLIVEIRA, R. D. V. L. DE; PINHEIRO, B. C. S.; SIMÕES NETO, J. E. . Ética Ubuntu nas discussões sobre experimentação científica: colonialidade e (des)humanização no ensino de Química . **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 15, n. 3, p. 543-559, 23 maio 2023. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/ensinosaudedeambiente/article/view/42594>. Acesso em: 22 fev. 2025.

PASCOA, Lídia Raiely Silva da. **Racismo cotidiano no ambiente escolar e o progresso de subjetivação da criança negra**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

PATROCINO, Laís Barbosa *et al.* Mulheres na ciência - uma reflexão sobre desigualdade de gênero e raça. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 33, n. 1, p. 418-434, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/download/49502/29881/240134>. Acesso em: 11 jul. 2025.

PINHEIRO, Barbara. As mulheres negras e a ciência no brasil:“e eu, não sou uma cientista?”. **Revista Com Ciência: revista eletrônica de jornalismo científico**, 2019. Disponível em:
<https://www.comciencia.br/as-mulheres-negras-e-ciencia-no-brasil-e-eu-nao-sou-uma-cientista/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

RAPOSO, Patrícia Lorena; ALMEIDA, Roberta Santos de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa , v. 16, e2115355, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100112&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2025.

RATTS, Alex; GOMES, Bethânia (orgs.). **Beatriz Nascimento**: todas (as) distâncias. São Paulo: Instituto Kuanza; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. Disponível em:
<https://criola.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Alex-Ratts-Bethania-Gomes-Beatriz-Nascimento-2015-Todas-as-dista%CC%82ncias.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

REIS, João Olímpio Soares dos; JORGE, Maria Lúcia de Souza. Gestos interpretativos: a narrativa do professor e as desigualdades no ensino/aprendizagem de língua inglesa. **Gragoatá**, Niterói, v. 25, n. 52, p. 49-68, maio/ago. 2020. Disponível em:(<https://www.scielo.br/j/gragoata/a/jHvbqQkNvDzvJ4WBgxWBFTP/>). Acesso em: 9 jul. 2025.

REIS, João Olímpio Soares dos; VIEIRA, Maria Cláisse; CORDEIRO, Filomena Luciene. Educação e resistência: a mulher negra como protagonista na formação social brasileira. **Núcleo do Conhecimento**, v. 10, n. 5, p. 1-15, maio 2025. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-e-resistencia>. Acesso em: 9 jul. 2025.

Revista Pesquisa FAPESP. Cresce a proporção de negros no comando de grupos de pesquisa do país. **Revista Pesquisa FAPESP**, n. 353, jul. 2025. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/cresce-a-proporcao-de-negros-no-comando-de-grupos-de-pesquisa-do-pais/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017. Disponível em: <https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

RIBEIRO, Cristiane. Mulheres negras e indígenas são 2,5% dos professores de pós-graduação: pesquisa da UERJ quantificou desigualdade racial na ciência. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 22 nov. 2023. Rádioagência Nacional. Disponível em: [RICOEUR, P. **Temps et récit**. Paris: Seuil, 1983.](https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2023-11/mulheres-negras-e-indigenas-sao-25-dos-professores-de-pos-graduacao#:~:text=Geral-,Mulheres%20negras%20e%20ind%C3%ADgenas%20s%C3%A3o%202%2C5,dos%20professores%20de%20p%C3%89%C3%A7%C3%A3o%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20e%20professores%20brancos,de%20pretos%20e%20pardos%20e%20ind%C3%ADgenas. Acesso em: 1 set. 2025.</p></div><div data-bbox=)

ROSA, Katemari Diogo da; ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Pós-verdade para quem?: fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno brasileiro de ensino de física. Florianópolis**. Vol. 37, n. 3 (dez. 2020), p. 1440-1468, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/235116>. Acesso em: 22 fev. 2025

ROSA, Katemari. A (pouca) presença de minorias étnico-raciais e mulheres na construção da ciência. **Anais do Simpósio Nacional de Ensino de Física, Uberlândia, MG, Brasil**, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308519718_A_POUCA_PRESENCA_DE_MINORIAS_ETNICO--RACIAIS_E_MULHERES_NA_CONSTRUCAO_DA_CIENCIA. Acesso em: 19 abr. 2025

SAID, Taisa Maria Sacramento. **A primeira doutora negra em Química na Bahia**: Djane Santiago de Jesus. 2023. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38945>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SANTOS, Ana Carolina Silva dos; SANTOS, Bruna Oliveira dos; FERREIRA, Lia Teodoro Martins; SILVA, Jaciara Cristina da; SANTOS, Elisabete Figueroa dos. Mulheres Negras e Docência no Ensino Superior: Trajetórias e Rupturas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 57, p. 62-71, 2024. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/69440>. Acesso em: 19 jul. 2025

SANTOS, ARMANDO GIL FERREIRA DOS *et al.* A formação de professores de Ciências na perspectiva interdisciplinar sobre a flutuação para vida no planeta: pelos caminhos da co-docência. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 21, p. e10596, 2019.

SANTOS, C. S. *et al.* **Ciência para todos:** criando recursos didáticos inclusivos para o 8º ano. 1. ed. Teresina: Wissen Editora, 2025. v. 1. 61 p.

SANTOS, D.; SILVA, P. B. L. F. A práxis codocente como experiência interdisciplinar em ensino de Ciências da Natureza. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-19, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/3837>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SANTOS, Gabrielle Christine *et al.* Impacto do racismo nas vivências de mulheres negras brasileiras: um estudo fenomenológico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, e249674, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003249674>. Acesso em: 7 jul. 2025.

SANTOS, Juliana FARIAS. Da História (Não) Contada À Fabulação Crítica: Possibilidades De Um Recriar De Histórias De Mulheres Negras . **Diversidade e Educação, [S. l.]**, v. 13, n. 1, p. 949–965, 2025. DOI: 10.63595/de.v13i1.18976. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/18976>. Acesso em: 1 set. 2025.

SANTOS, Juliana P.; OLIVEIRA, Cíntia S. O mal-estar docente em tempos de pandemia: desafios e adoecimento de professoras na educação básica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, e00300139, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/x8D4jYg6FmDqFh3rV6x5SgL/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SANTOS, M. S.; *et al.* Mulheres negras na ciência: desafios, impactos e perspectivas interseccionais. **Pontos de Interrogação**, v. 14, n. 2, p. 87-104, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/download/v14n2p87/p87>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana *et al.* Ciência cidadã e educação: envolvimento comunitário em projetos de pesquisa. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 7, p. 36796–36812, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n7-093>.

SENA, Gleiciane da Silva *et al.* Soluções e suas propriedades: uma perspectiva inclusiva para o ensino da educação de jovens e adultos. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 6, 2025. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10310008>. Acesso em: 1 set. 2025.

SÍGOLO, V. M.; GAVA, T.; UNBEHAUM, S.. Equidade de gênero na educação e nas ciências: novos desafios no Brasil atual. **Cadernos Pagu**, n. 63, p. e216317, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/jgB4hTT5v4S8q5F9kcPLVMn/?format=html>. Acesso em: 20 ago. 2024

SILVA, Ana Paula de Souza *et al.* Racismo institucional em uma universidade pública brasileira: um estudo misto. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 11, p. 3393-3404, nov. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Qf3DZqBwNqYcy9V3bZS5hKq/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SILVA, Arlene Santos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Químicxs negros e negras do século XX e o racismo institucional nas ciências. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 121-146, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602019000400121&script=sci_arttext. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, Daniel Oliveira da. **Desigualdade racial, educação e mercado de trabalho no Maranhão**. 2023. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís, 2023. Disponível em: <https://www.ppge.uema.br/wp-content/uploads/2023/03/DANIEL-DISSERTA%C3%87%C3%83O-FINAL-PTT.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SILVA, Juliana Marcia dos Santos. **Mães negras na Pós-Graduação: uma abordagem interseccional**. 2020. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SILVA, Mariana S. *et al.* Ciência, gênero e raça nas conversações sobre Estrelas Além do Tempo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/BLgb39VTnFdMxnVkmNHmnys/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SILVA, T. K. L.; CASSIMIRO, F. L. M. Trajetória formativa de mulheres negras em um curso de formação de professores: vivências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270030, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yjGFRYHK9c3KTXjHttCWGyN/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SILVEIRA, B. P. da; LOURENÇO, J. O. da S. ; MONTEIRO, B. A. P.. Educação decolonial: uma pauta emergente para o ensino de Ciências e Matemática. **Cadernos CIMEAC**, v. 11, n. 1, p. 50-73, 2021.

SOUZA, A. L. Refletindo sobre giro epistemológico decolonial em educação. **Revista Gestão e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/download/71/78>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SOUZA, Antonio Roberto de Araujo; TORRES, Leonor Lima. Equidade e excelência em educação: dilemas e tensões na sociedade contemporânea. In: Livro de Atas do V ENJIE – **Investigação em Educação e Responsabilidade Social**, pp. 1027–1039. 2022. Disponível em: https://moodle.net/.pkg/%40moodlenet/ed-resource/dl/ed-resource/Dyasn62J/091_12_Livro_de_Atas_do_V_ENJIE_Investigacao_em_Educacao_e_Responsabilidade_Social_pp._1027_1039_.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 1 set. 2025

SOUZA, Ana Paula de; RODRIGUES, Rosana de Fátima; SOUZA, Maria de Fátima de. Quebrando o espelho do racismo: um estudo de caso sobre a construção identitária de meninas negras em uma escola pública municipal de Belo Horizonte. **Teias**, Rio de Janeiro, v.

24, n. 73, p. 1-16, abr. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/download/64699/45866>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar.** UFMG, 2010. Disponível em: <https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/10/spivak-pode-o-subalterno-falar.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

TREBIEN, Valicir Melchiors *et al.* Mulheres na gestão do Ensino Superior: adoecimento e estratégias de enfrentamento das demandas do trabalho. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 4, e200048, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200048>. Acesso em: 7 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Perfil, destino, atuação e acompanhamento dos egressos do programa.** Programa de Pós-Graduação em Química. 2024. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/secao_extra_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=994&extra=244216510. Acesso em: 19 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto de Pesquisa e Extensão “Meninas Oyá”.** Portal UFMA, São Luís, 17 abr. 2025. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/projeto-de-pesquisa-e-extensao-201cmeninas-oya201d>. Acesso em: 1 set. 2025a

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto de Pesquisa e Extensão “Meninas Oyá” será lançado nesse sábado, 12.** Portal UFMA, São Luís, 11 abr. 2025. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/projeto-de-pesquisa-e-extensao-201cmeninas-oya201d-sera-lancado-neste-sabado-12>. Acesso em: 1 set. 2025b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **UFMA impulsiona participação ativa de mulheres na ciência.** São Luís, 2025. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/ufma-impulsiona-participacao-ativa-de-mulheres-na-ciencia>. Acesso em: 11 jul. 2025.

VALÉRIO, Ana Cristina de Oliveira *et al.* Racismo e participação social na universidade: experiências de estudantes negras em cursos de saúde. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 29, p. e3007, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2278>. Acesso em: 7 jul. 2025.

VAZ, Daniela Verzola. Background familiar, retornos da educação e desigualdade racial no brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 949-974, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hHXnPRJMBd8FbK8Z6KhZZTK/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

XAVIER, M. **As relações étnico-raciais na formação inicial de professores do curso de ciências biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)-Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Roteiro Inicial das Entrevistas

Contexto Familiar e Formação Inicial

1. Como era sua relação familiar?
2. Com quantos anos você foi para a escola?
3. Como foi sua experiência escolar?
4. Você pode compartilhar como decidiu seguir o caminho acadêmico na área da Química?
5. Como foi o início da sua trajetória educacional no Ensino Superior? Quais desafios e oportunidades você encontrou?

Experiência Acadêmica e Profissional

6. O que fez você optar pelo PPGQUIM da UFMA?
7. Pode contar sobre sua experiência no Programa de Pós-Graduação em Química?
8. Como foi sua relação com professores, colegas e outros profissionais durante sua formação?
9. Quais foram os momentos mais marcantes da sua trajetória acadêmica e profissional?
10. E o doutorado, desde a definição do programa até a sua finalização, o que você pode nos contar sobre isso?

Identidade e Experiências Pessoais

11. De que forma você percebe que sua identidade influenciou sua trajetória acadêmica e profissional?
12. Houve situações em que você sentiu que sua presença ou trabalho eram questionados ou valorizados? Como você lidou com isso?
13. Como você descreve o impacto da sua trajetória acadêmica na sua vida pessoal?
14. Quais os espaços de liderança que você ocupa e/ou já ocupou? O que eles significaram para você?

Contribuições e Reflexões

15. Quais contribuições você acredita ter feito para a sua área de atuação?
16. Se pudesse olhar para sua trajetória até aqui, o que considera ser a maior realização?
17. Há algo que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência que acha importante para futuras gerações de mulheres negras na ciência?
18. O que significa uma mulher negra, doutora em química, formando futuros professores de química no estado como o Maranhão?

Futuro e Inspirações

19. Quais são os seus objetivos e aspirações no campo da Química e no ensino de Ciências?
20. Como você enxerga o papel das mulheres negras na ciência no Maranhão e no Brasil?
21. O que você gostaria de dizer para outras mulheres negras que estão começando suas trajetórias acadêmicas e profissionais?

Reflexão Livre

22. Há algo mais que você gostaria de acrescentar ou que acredita ser importante para entendermos melhor a sua história?
23. Quem é Lídia Santos?

APÊNDICE 2 - Transcrição da entrevista com a professora Vera Lúcia

Pesquisadora: Bom, hoje é 27 de janeiro de 2015. Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender, de modo interseccional, a trajetória acadêmica de mulheres pretas na área de Química, no estado do Maranhão, e suas contribuições para a discussão de uma formação docente e um ensino de ciências decolonial, podendo, dessa forma, oferecer subsídios para a formulação de políticas inclusivas que promovam a equidade racial e de gênero na ciência. A ideia é que você fale livremente sobre sua vida. Bom, nesse tipo de entrevista, você pode fazer um relato livre sobre a sua vida, mais especificamente sobre sua trajetória acadêmica, que é o foco desta pesquisa, e, preferencialmente, iniciando pela sua infância. Sinta-se à vontade para relatar o que desejar, o que se sentir à vontade para compartilhar conosco. A ideia é que você faça um relato dos acontecimentos de sua vida no intuito de transmitir a experiência adquirida, como se constituiu a Dra. Vera Lúcia. Ao longo do seu relato, eu irei interagir com você e talvez faça algumas perguntas, mas a ideia não é que você se prenda a questionamentos meus. Esse espaço é seu e não meu. Podemos começar?

Entrevistada: Então, eu vou iniciar, em primeira mão, dizendo que eu quero agradecer essa iniciativa, desse tema, desse convite. Para mim, é uma honra, é muito importante. E, logo em seguida, eu vou me apresentar. Mas antes de fazer essa apresentação acadêmica, eu gostaria de falar do início mesmo da minha vida, enquanto eu me vi como existência, né, nesse mundo. E, assim, eu venho de uma família onde eu tenho dez irmãos. Desses dez irmãos, nós somos... sete são professores, e os demais trabalham em outras funções. É importante aqui focar que esses dez filhos, esses dez irmãos, eles foram criados... para vocês terem uma ideia... Isso é muito importante eu frisar aqui: eu sou daquela época, eu tenho 62 anos, que a gente almoçava, mas não jantava.

Não jantava por quê? Porque meu pai era simplesmente... ele era costureiro, alfaiate. Naquela época, se usava a palavra alfaiate. Minha mãe, dona de casa. Minha mãe é uma pessoa que viveu para ter filhos, por isso essa quantidade de dez filhos. E era meu pai que levava o sustento para dentro de casa. E dez filhos, né? É uma escada. A diferença vem da penúltima para a última, que é um espaço de quatro anos.

Então, muita luta, muita guerra, muita vontade de vencer. Olhando meu pai naquela situação... fazer uma bainha e, com esse dinheiro, a gente almoçava. Tinha que comprar pão e café para jantar. Mas isso, hoje, para mim, mais do que nunca, é motivo de orgulho. E eu falo muito isso quando estou em sala de aula, para que o aluno saiba que, ainda que ele esteja numa universidade pública, todo mundo tem a sua construção de vida.

Bom, eu sou da época do jardim. Eu fiz jardim um, jardim dois, jardim três. E, nessa época, eu já sentia, por incrível que pareça, a diferença, né... Como é que eu vou deixar bem claro... a gente... se a gente comparar a época que eu iniciei minha vida escolar para o que está acontecendo hoje, é muito diferente. Porque, hoje, a criança não faz mais jardim, é outro termo que é utilizado. E, naquela época, você já sentia a diferença, né?

Então, o que hoje é moda, trança, naquela época, eu chorava para que minha mãe não fizesse trança no meu cabelo. E eram... éramos... são dez filhos, são quatro homens e seis mulheres. Todas essas seis mulheres usavam trança. E, na hora que iam trançar o cabelo, eu chorava muito. Eu me lembro que eu chorava demais. E, hoje, eu vejo essa mídia toda, gente que é formada para fazer isso, e eu digo: 'Meu Jesus, como a coisa mudou, o mundo mudou'.

Bom, saí do jardim, vou para o ensino fundamental, né? Nesse ensino fundamental, muita cobrança. Olhando aquela situação toda, aquela família muito grande e todo mundo lutando. E meu pai, por incrível que pareça, ainda que não se formou numa universidade, ele sabia ler, não tão bem, mas sabia escrever. Pelo menos o nome dele, ele escrevia tranquilo. Com muita dificuldade, mas escrevia. Mas sempre colocando, deixando claro que era através da educação que a gente iria subir. E aqui está o exemplo disso, né, com muito orgulho.

E aí fiz o primário... muito bullying, muito bullying. Um dos bullying mais... que a gente não esquece. Tem coisa que a gente não esquece. A gente cresce, a gente entende, a gente consegue conviver, mas a gente não esquece.

Então... uma das coisas... aconteceram duas coisas que, no primário, me deixaram muito... não tanto no Ensino Médio, mas no primário, me deixou assim... com mais vontade de lutar. É quando você escuta: 'Ah, teu cabelo é palha de aço'. Hoje isso aí, para mim, não diz mais nada. Por quê? Porque a gente não poderia andar com o cabelo solto, até porque a característica, o tipo daquele cabelo, não tinha hoje a Química que tem. Hoje nós temos Química do cabelo, inclusive eu já fiz curso com relação a isso também.

E aí, um outro fato que aconteceu muito forte: eu sempre tive um relacionamento sadio. A gente fala sadio porque você é aquela pessoa que está em todos os grupos. Mas, na realidade mesmo, você ainda se sente só. Porque você interage com todo mundo, mas você não tem aquela... tipo aquela fidelidade quando você está no ensino, fazendo primário, que você necessita ter um amiguinho, aquela coisa toda.

E aí eu me lembro de uma amizade que eu fiz, de uma pessoa que não gostava de pessoas de cor escura, de negro, de preto, né? E aí, o que acontece? Eu ficava intrigada: 'Mas por que você fala comigo e não fala com os demais?'. Ela: 'Não, você é diferente'. Eu falava: 'Mas diferente como?'. Então, aquilo ficou muito na minha mente.

Essa pessoa, por incrível que pareça, ela era filha de um pastor. Eles viviam sempre viajando. E ela estava, naquele ano, aqui em São Luís. Nós estudamos juntas. Por um bom tempo, ela continuou me ligando... mandando carta. Naquela época tinha carta, não era celular. Então ela mandava carta, eu respondia. Mas eu ficava me intrigando: 'Por que comigo e com os outros não?'.

Então, assim, a gente vai crescendo, a gente vai vendo a necessidade, aquilo que a gente prioriza, e eu sempre priorizei porque eu aprendi muito que, se você quer ser alguém — isso independente da cor da sua pele —, é a educação que vai te levar a isso.

A gente termina o Ensino Médio, vai para uma universidade pública. Sou estudante da UFMA. Lá iniciei toda a minha graduação. Tive pessoas que me deram várias oportunidades. Fiz minha graduação, fiz meu mestrado na UFMA e fiz meu doutorado também na UFMA. Durante esse percurso, essa discriminação ainda continua. E aí alguém pergunta: "Continua como, Vera?" É muito simples. Até quando você fala assim: "Você é formada em quê?" Aí você diz: "Em Química." "Em Química?" Então, aquele "em Química" dá a ideia como se você fosse incompetente, que você não tivesse raciocínio suficiente para entender os conteúdos dessa disciplina, que é dita como uma disciplina muito difícil, assim como Matemática, Física e outras disciplinas. Mas a gente — eu e a professora Lídia — não se deixou levar por isso. E a gente vai. Nós somos da primeira turma do mestrado. Sou da primeira turma do mestrado da UFMA e também da primeira turma do doutorado.

E, durante esse percurso, muitas coisas acontecem. Quando eu estava terminando o meu mestrado, eu fiz um concurso na UFMA. Não fui aprovada. E aí, não me abalei. Fiz para a UEMA de Imperatriz. Fui aprovada. E lá começou toda a minha trajetória acadêmica. Imperatriz, na época — não sei se está ainda assim — é uma cidade muito (ênfase) preconceituosa. Vivi situações extremamente delicadas. Quando eu cheguei naquele departamento, que era Química e Biologia, só tinha uma pessoa negra. E a segunda era eu. Era um homem, que até hoje se encontra lá. E eu.

E lá eu tive meu filho. Tenho um filho biológico. E esse filho nasceu em Imperatriz. E eu vivi muitas situações. Porque, por incrível que pareça, a cidade é formada praticamente de pessoas que vêm de outros lugares. E o preconceito é muito grande, ao ponto de eu viver uma situação assim: Eu tive meu filho com 40 anos. Eu era tão focada em estudar — não para dizer para a sociedade, por ser negra, eu ter que me destacar. Era, na realidade, essa coisa de vencer em cima da educação. Diz respeito ao que meu pai deixava muito claro: se você não estudasse, se você não lutar para ser alguém, você não vai vencer na vida. Quer dizer, você não vai ser

independente.

Isso era muito... porque meu pai — só fazendo uma ligação — ele é de Alcântara, e ele veio fugido para São Luís. Ele vendia bolinho. Então, isso para ele castigou muito. Ele não queria que nenhum dos filhos vivesse essa situação. Então, essa palavra de estudar, estudar — independente da pressão da sociedade em termos de cor, de raça — era o que eu mais focava, porque eu queria realmente ser alguém na vida, independente da minha cor. E lá... eu fiquei em Imperatriz durante sete anos. Nesses sete anos, meu filho nasceu. David nasceu. E eu lembro que eu queria dar uma lembrancinha para quando eu ganhasse meu filho, para entregar no momento da visita. E aí eu andei naquela cidade. Eu queria fazer um bonequinho de biscuit. Estava na moda: um boneco de fraldinha. Eu entrei em duas lojas que tinha, naquela época, naquele momento em que David nasceu. E aí eu vi o seguinte: eu dizia assim... eu via boneco de tudo quanto é cor, menos negro, preto. E eu dizia assim:

— “Gente, quem faz isso aqui?”

— “Ah, fulano de tal faz.”

— “Mas só faz dessa maneira?”

Aí a pessoa fala: “Dessa maneira como?”

— “Só dessa cor? Eu queria um bonequinho desse, tanta quantidade, mas eu queria que fosse negro.”

Aí eu vi assim... (ri) um sorrisinho...

— “Mas por que negro?”

— “Porque eu vou ter um filho negro. Eu não vou ter um filho branco. Eu não vou dar de lembrancinha...”

E isso me criou muita... muita angústia, ao ponto de eu ter que encomendar essas lembrancinhas em São Paulo. Falei com minha irmã, e minha irmã mandou fazer. E eu lembro que foi uma coisa que chocou muito. Porque não tinha. Tinha de todas as cores. Tinha moreno claro — vou falar assim, bem claro — mas tudo tendenciando...

E aí eu consegui. As lembrancinhas chegaram a tempo. Eu tive meu filho. Por incrível que pareça, eu ainda tive depressão pós-parto. E, quando as pessoas iam me visitar, eu dava aquilo, que era tipo um ímã para botar em geladeira. E eu nunca esqueço que a secretária — olha só, racismo institucional (rindo) — a secretária lá, na época, era da UEMA. Era ligada à UEMA de São Luís. Hoje não é não. Hoje é outra instituição, o UEMA Sul. E ela falou assim: — “Por que eu tinha feito aquilo?”

E eu falei: “Aquilo o quê?”

Ela disse: “Dá um bonequinho... feio.” Foi a expressão que ela usou. Isso tudo, você grávida, amamentando, e eu estava dando aquilo para as pessoas. E aí eu disse assim: “Não, mas não é feio. Para mim, não é feio. É o que representa. No momento, é o que está mais próximo do meu filho”, assim, em termos do que eu queria. Aí ele vinha, era um bonequinho negro, tinha a fraldinha, do jeito que estava — que eu tirei foto —, do jeito que estava nas lojas, só que era branco.

Aí ela falou assim, desse jeito. Mas eu achei até que ela falou com uma naturalidade, porque a gente tem que saber o seguinte: tem gente que... é cultural. Cultural que eu digo é o seguinte: é fácil você discriminhar, mas nem saber por que você discrimina. É fácil ter racismo, mas nem saber por que você está sendo racista. Porque você foi criado... aquilo ali é uma alimentação que é dada desde quando você é pequena: “Oh, não senta perto de não sei quem...”. Eu sou dessa época.

Eu tenho uma irmã que é formada “normal” — não existe mais. Era “normal científico”. Hoje não tem mais isso. Então, para vocês terem uma ideia.

E aí eu me lembro que eu disse assim: “Não, eu... eu fiz isso porque eu não ia parir um filho branco. Eu ia parir um filho negro. E você não é obrigada a levar lembrancinha.” E aí, gente, de repente eu quebro o tabu daquela cidade. Era tanta gente, tanto aluno. Eu me lembro que era na época do Darcy Ribeiro, um programa da UEMA — antes do Darcy Ribeiro... era PQD, Procad. Era Procad. Desculpa, Procad.

E eu lembro que eu tinha três salas. Na minha casa era lotado de pessoas para me ver. Porque a gente, independente da cor, tem uma história, tem a sua construção. E ela não levou. E eu lembro que depois ela cobrou. Porque todo mundo ficou maravilhado... Quebrou. Eu consegui quebrar aquela coisa de só querer receber um bonequinho de cor branca. E eu não aceitava aquilo.

Então, isso... eu já fui também, querendo ou não, me... como que eu vou falar... me desapegando de coisas que lá no primário, lá no jardim, lá no meu Ensino Médio, eu vivi. Então, isso aí também faz bem para a gente. O mundo, a gente sabe que está totalmente diferente, né? Vou usar o termo que meu filho fala: “Mãe, a gente sempre teve representatividade. Só que a diferença de hoje é que a gente consegue falar.” O que está acontecendo comigo aqui, nesse exato momento.

E aí a gente segue fazendo um excelente trabalho em Imperatriz. Publicações. Uma cidade de gente muito bonita. Pouquíssimos negros (ÊNFASE). Estou afirmando para vocês. Muito preconceito. Mas a gente trabalhou lá durante sete anos. Deixamos o laboratório montado e a vida segue. Hoje esse laboratório já é mais equipado. O pessoal faz tese, TCC e assim

sucessivamente.

Bom, a gente luta para transferir de lá para cá. Porque o meu esposo ficava aqui e eu ficava lá. Nesse intervalo de tempo, a gente conseguiu uma vaga aqui. Foi pleiteada essa vaga com muita luta, juridicamente, aquela coisa toda. Que também a gente ia puxar por esse lado. Porque eu tinha o mesmo perfil de uma vaga que tinha aqui em São Luís e estava tendo muita resistência. E aí que a gente se encontra: você está na mesma instituição, você tem a mesma qualificação, mas as pessoas já querem te fazer... já querem colocar a diferença. Então, por que Química? O que que uma negra, o que que uma preta sabe de Química? O que ela anda fazendo? Como ela conseguiu se formar?

Então são questionamentos que a gente fala, até mesmo quando eu estou numa reunião e alguém pergunta: "Você trabalha na UEMA?" "Sim, trabalho. Sou professora." Aí o pessoal acha que a gente está em outros cursos — não desmerecendo, que para mim todos os cursos têm seu valor. Porque é histórico, né? É ciência. A ciência se faz com história. E aí, quando você fala, uma admiração muito grande. Eu sei que não é a Vera. Isso é histórico. Que a Vera chegou até lá.

E aí a gente vem para cá, para a cidade, para São Luís. Inicia um trabalho, na mesma disciplina que a gente passou lá. E aí também aquilo não é diferente. Ainda continua muito. Nós ainda temos muita inquietação. Inquietação dentro do nosso próprio departamento, né.

E são assim... não são falas claras, mas são falas, entre aspas, que a pessoa usa. E, de repente, nós já estamos no terceiro ano de uma gestão. A gente já exerceu vários cargos. Eu já exerci vários cargos. Fui diretora do curso de Química, a Licenciatura do Programa Ensinar — é um programa que a instituição já está agora no segundo módulo — e agora estou no curso de Química, Licenciatura, mais no regular. A gente vem trabalhando. A gente vem se capacitando cada vez mais. Só que a gente não esquece as nossas origens.

Então, estar aqui falando, podendo falar, sendo — eu não digo escolhida — mas sendo convidada para fazer esse relato, para mim é de muita, de muita... assim, de muita importância. Porque eu estou conseguindo colocar para fora aquilo que... muita coisa, né, fica guardada. Querendo ou não, é lógico que com a proporção que você vai melhorando seu nível, sua capacitação, você vai se envolvendo no nível da sociedade, em cada situação você consegue esclarecer. Mas quando você ouve uma frase: "Ah! Teu cabelo é palha de aço" — que agora, por incrível que pareça, a gente quase não escuta mais isso —, porque mudou muito. Aquilo que era "cabelo de palha de aço", aquela trança que te caracterizava mais ainda, virou estilo, virou moda. Então as coisas mudaram. Mudaram, mas ainda existe muito preconceito.

E eu lembro que uma vez, já estando aqui, em São Luís, eu fui no shopping. Não estava bem arrumada não, fui mesmo bem simples. Eu tinha olhado uma bolsa, eu queria aquela bolsa, e fui no shopping, numa determinada loja — eu não vou expor aqui porque... E eu lembro que entrei nessa loja. Já tinha duas pessoas. E, por incrível que pareça, eram brancas essas pessoas, loiras. Ninguém veio me abordar, nada. Aí eu entrei, estava até com uma sobrinha minha. Ela foi ver uma outra loja, e eu disse: “Ah! Eu quero aquela bolsa ali.” Só que essas pessoas que entraram não compraram nada, nada, nada. Aí, depois que elas foram embora, eu fiquei olhando para ver se era realmente a bolsa que eu tinha visto, que eu queria. E aí eu falei que eu queria ver uma pessoa... eu disse: “Eu queria aquela bolsa ali.” Falei desse jeito que eu estou falando, que eu estou relatando aqui. E a pessoa nem perguntou assim, “se divide”. Ela foi logo dizendo assim para mim: “Essa bolsa pode ser dividida até 12 vezes.” Aí eu falei: “Eu quero ela.” Aí a pessoa tirou lá de cima, fomos para o caixa e ela disse: “No crédito pode ser até 12 vezes.” Eu falei: “Não, é no débito.” Não vou dizer o valor da bolsa aqui (rindo). Então, assim, isso aí tudo acaba te deixando claro que, ainda que você tenha, você cresceu, você tenha um certo nível, ainda há muita resistência em aceitar o outro, até pelo poder... pelo poder não, mas pela posição que você assumiu.

Hoje eu sou professora adjunta — associada 1. Depois de Adjunto, vem Associado. Vou passar, no mês 6, para Associado 2. E, por incrível que pareça, no meu departamento, eu sou a única que está com esse título. Então, assim, é motivo... não foi nada... nada vem de graça. Tudo veio com muita luta, com muita vontade mesmo de sobreviver.

Eu digo até para os meus alunos: o sol tem que brilhar para todos que estão nesse mundo. Agora, uma coisa é certa: eu não quero o sol todo para mim. Eu quero só um pedaço dele, só um pedaço daquela luz, e ser respeitada. Há essa necessidade da gente respeitar todo segmento dessa instituição, dessa sociedade que está aí, e que cada vez mais tem cobrado. E assim, a gente tem se envolvido com vários assuntos.

Fiz várias especializações. Atualmente, pela gestão, tive que fazer uma especialização sobre a inclusão. Porque a inclusão envolve várias situações. Independente daquela deficiência, a gente ainda tem que brigar pela deficiência... de um negro. Quer dizer, é uma coisa muito mais complexa.

Quando você vai estudar por esse campo, você vê que não adianta. Você... na hora em que vê uma pessoa — isso eu achei interessante, numa disciplina que eu tive —, uma pessoa que tem condição, que faz todo o acompanhamento, ela é vista diferente de uma pessoa que tem deficiência e que não tem aquele acompanhamento. Aí vem a situação da pessoa que tem pouco poder aquisitivo e que ainda pode ter a cor escura. Pode ser negro. Pode ser preto. Isso tudo

influencia. Essa que é a verdade.

E a gente tem estudado. Tem feito vários trabalhos voltados para a educação mesmo. Porque eu já fiz muito trabalho de bancada. Mas hoje, pela necessidade desse grito que tem acontecido, a gente precisa gritar, precisa falar, precisa deixar claro quem somos nós e que nós temos condição. Nós temos competência para isso.

Eu tenho mudado a minha... a minha temática hoje está muito voltada para o ensino mesmo. Relacionando o ensino. O ensino de Química, mas deixando claro que nós podemos. A ciência — a ciência em si — ela é complexa. Ela é. Mas, independente da cor da pele, qualquer um pode, né, ter esse conhecimento.

E, se tiver uma professora branca que esteja nesse ramo da Química, ela tem tanta chance quanto o negro. Uma negra tem tanta chance quanto uma pessoa branca. Vai do quê? Do que você considera de alvo.

O que me levou, o que me incentivou a chegar onde eu cheguei foi meu pai dizer — mesmo sem saber ler, só escrever o nome dele, que naquela época escrevia o nome — é deixar claro que a educação é voltada, né? Que era com isso que eu ia crescer. Era isso que ia me fazer desenvolver. Era isso que ia me fazer ter um lugar na sociedade. E eu creio nisso. Acredito nisso.

E eu queria só reforçar um pouco mais da minha vivência, do meu... da minha graduação, quando eu entrei.

E são assim... não são falas claras, mas são falas, entre aspas, que a pessoa usa. E, de repente, nós já estamos no terceiro ano de uma gestão. A gente já exerceu vários cargos. Eu já exerci vários cargos. Fui diretora do curso de Química, a Licenciatura do Programa Ensinar — é um programa que a instituição já está agora no segundo módulo — e agora estou no curso de Química, Licenciatura, mais no regular. A gente vem trabalhando. A gente vem se capacitando cada vez mais. Só que a gente não esquece as nossas origens. Então, estar aqui falando, podendo falar, sendo — eu não digo escolhida — mas sendo convidada para fazer esse relato, para mim é de muita, de muita... assim, de muita importância. Porque eu estou conseguindo colocar para fora aquilo que... muita coisa, né, fica guardada. Querendo ou não, é lógico que com a proporção que você vai melhorando seu nível, sua capacitação, você vai se envolvendo no nível da sociedade, em cada situação você consegue esclarecer. Mas quando você ouve uma frase: “Ah! Teu cabelo é palha de aço” — que agora, por incrível que pareça, a gente quase não escuta mais isso —, porque mudou muito. Aquilo que era “cabelo de palha de aço”, aquela trança que te caracterizava mais ainda, virou estilo,

virou moda. Então as coisas mudaram. Mudaram, mas ainda existe muito preconceito. E eu lembro que uma vez, já estando aqui, em São Luís, eu fui no shopping. Não estava bem arrumada não, fui mesmo bem simples. Eu tinha olhado uma bolsa, eu queria aquela bolsa, e fui no shopping, numa determinada loja — eu não vou expor aqui porque... E eu lembro que entrei nessa loja. Já tinha duas pessoas. E, por incrível que pareça, eram brancas essas pessoas, loiras. Ninguém veio me abordar, nada. Aí eu entrei, estava até com uma sobrinha minha. Ela foi ver uma outra loja, e eu disse: "Ah! Eu quero aquela bolsa ali." Só que essas pessoas que entraram não compraram nada, nada, nada. Aí, depois que elas foram embora, eu fiquei olhando para ver se era realmente a bolsa que eu tinha visto, que eu queria. E aí eu falei que eu queria ver uma pessoa... eu disse: "Eu queria aquela bolsa ali." Falei desse jeito que eu estou falando, que eu estou relatando aqui. E a pessoa nem perguntou assim, "se divide". Ela foi logo dizendo assim para mim: "Essa bolsa pode ser dividida até 12 vezes." Aí eu falei: "Eu quero ela." Aí a pessoa tirou lá de cima, fomos para o caixa e ela disse: "No crédito pode ser até 12 vezes." Eu falei: "Não, é no débito." Não vou dizer o valor da bolsa aqui (rindo). Então, assim, isso aí tudo acaba te deixando claro que, ainda que você tenha, você cresceu, você tenha um certo nível, ainda há muita resistência em aceitar o outro, até pelo poder... pelo poder não, mas pela posição que você assumiu.

Hoje eu sou professora adjunta — associada 1. Depois de Adjunto, vem Associado. Vou passar, no mês 6, para Associado 2. E, por incrível que pareça, no meu departamento, eu sou a única que está com esse título. Então, assim, é motivo... não foi nada... nada vem de graça. Tudo veio com muita luta, com muita vontade mesmo de sobreviver.

Eu digo até para os meus alunos: o sol tem que brilhar para todos que estão nesse mundo. Agora, uma coisa é certa: eu não quero o sol todo para mim. Eu quero só um pedaço dele, só um pedaço daquela luz, e ser respeitada. Há essa necessidade da gente respeitar todo segmento dessa instituição, dessa sociedade que está aí, e que cada vez mais tem cobrado. E assim, a gente tem se envolvido com vários assuntos.

Fiz várias especializações. Atualmente, pela gestão, tive que fazer uma especialização sobre a inclusão. Porque a inclusão envolve várias situações. Independente daquela deficiência, a gente ainda tem que brigar pela deficiência... de um negro. Quer dizer, é uma coisa muito mais complexa.

Quando você vai estudar por esse campo, você vê que não adianta. Você... na hora em que vê uma pessoa — isso eu achei interessante, numa disciplina que eu tive —, uma pessoa que tem condição, que faz todo o acompanhamento, ela é vista diferente de uma pessoa que tem deficiência e que não tem aquele acompanhamento. Aí vem a situação da pessoa que tem pouco

poder aquisitivo e que ainda pode ter a cor escura. Pode ser negro. Pode ser preto. Isso tudo influencia. Essa que é a verdade.

E a gente tem estudado. Tem feito vários trabalhos voltados para a educação mesmo. Porque eu já fiz muito trabalho de bancada. Mas hoje, pela necessidade desse grito que tem acontecido, a gente precisa gritar, precisa falar, precisa deixar claro quem somos nós e que nós temos condição. Nós temos competência para isso.

Eu tenho mudado a minha... a minha temática hoje está muito voltada para o ensino mesmo. Relacionando o ensino. O ensino de Química, mas deixando claro que nós podemos. A ciência — a ciência em si — ela é complexa. Ela é. Mas, independente da cor da pele, qualquer um pode, né, ter esse conhecimento.

E, se tiver uma professora branca que esteja nesse ramo da Química, ela tem tanta chance quanto o negro. Uma negra tem tanta chance quanto uma pessoa branca. Vai do quê? Do que você considera de alvo.

O que me levou, o que me incentivou a chegar onde eu cheguei foi meu pai dizer — mesmo sem saber ler, só escrever o nome dele, que naquela época escrevia o nome — é deixar claro que a educação é voltada, né? Que era com isso que eu ia crescer. Era isso que ia me fazer desenvolver. Era isso que ia me fazer ter um lugar na sociedade. E eu creio nisso. Acredito nisso.

E eu queria só reforçar um pouco mais da minha vivência, do meu... da minha graduação, quando eu entrei.

Pesquisadora: Como foi que você se sentiu, por exemplo, nesses momentos mais marcantes, como o prêmio? Como foi tudo isso?

Entrevistada: Ah, eu fiquei assim, maravilhada. Eu vou falar desse trabalho. Fiz um trabalho que eu determinava proteína, lipídeos, proteína, lipídios, sais minerais e os elementos fundamentais como cálcio, magnésio, flu, em hortaliças, em 16 hortaliças. E aí foi forte porque é um outro lado. Eu preciso voltar um pouco à minha primeira bolsa na UFMA. Foi uma bolsa que era... era uma bolsa... eu era auxiliar da secretaria. Então, eu já fiz de tudo na minha vida. Eu já lavei vidraria, eu já fui office boy, eu era... na realidade, eu era office boy e eu ganhava uma quantidade para fazer isso. Isso é um programa que tem dentro da instituição, como tem também na UEMA.

E eu lembro que eu lavava a vidraria do laboratório, mas eu fazia Química, eu era aluna de

Química. Então, quando os alunos iam assistir aula, eu ficava curiosa, porque eu queria também fazer alguma coisa que eles estavam fazendo. Aí, pesquisa... porque esse prédio era só de pesquisa. E eu lembro que eu entrei assim de vez, meu... e o dono lá do anexo da UFMA estava no laboratório. E eu disse: "É agora ou nunca." Eu cheguei e falei: "Professor, eu queria uma bolsa." E ele falou: "Uma bolsa?" Eu disse... e ele: "Mas você sabe que você vai ter que perder a outra bolsa." "Não, eu quero trabalhar no laboratório. Eu faço curso de Química e eu quero trabalhar nisso."

O professor Anoletto, esse professor, eu comecei com ele minha vida científica. E aí ele me deu a bolsa. Eu saí de office boy, que eu era office boy, e fui ser bolsista. Essa bolsa não era uma bolsa de... assim, eu me lembro até o valor dessa bolsa. Essa bolsa era 244 reais que eu ganhava na época. E aí eu fui trabalhar com essas hortaliças. O trabalho rendeu muito, saiu uma publicação naquela época da revista da UFMA, e eu ganhei ainda, naquela época... Porque o meu trabalho foi contemplado pela área de Ciências Exatas, por toda a área, era por área. E, assim, eu me senti muito orgulhosa. Eu me senti importante. Eu me senti valorizada, porque a gente se sente mesmo, né? De repente, chega uma notícia, o teu orientador fala: "Olha, nosso trabalho foi contemplado, você vai ser..."

E eu lembro, meu pai hoje já morreu, né? E eu lembro que, na época, meu pai foi comigo receber esse prêmio. Então, minha família, assim, foi de uma... nossa, não tem nem... é algo que ficou registrado, né, pra vida toda. E, assim, mais uma vez, agradecer, colocando bem claro que é através da educação que realmente a gente é reconhecido. Sem isso, nada feito. Só se você nascer rico, né? Não é meu caso.

Pesquisadora: Quais são as contribuições que você acredita ter feito para sua área de educação?

Entrevistada: Muitas. Eu acredito... eu não tenho a soma de orientação que eu já... assim, de projeto, de orientações que eu tenho feito, né? Mas eu acredito que eu tenha contribuído muito. Porque a Química, ela não é uma ciência sem ter contextualização. Isso é um fato que a gente tem que deixar bem claro.

Então, quando eu fazia meus trabalhos de bancada, aí eu vou lembrar lá da UEMA de Imperatriz, eu sempre gostava de trabalhar com temas que fossem levar à Química, mas também que fossem levar algo, que eles fossem ver todo, pra levar algo pra família, assim sucessivamente. A gente fez um trabalho que também foi contemplado na FAPEMA, com uma comunidade lá em Imperatriz do Bom Jesus. Essa comunidade era uma comunidade que ela não usava quase medicação. Tudo que eles tinham era dentro lá do povoado deles. E que eles

viviam mesmo de planta. Então, era cidreira, nadou, essas coisas todas. E eu fiz um trabalho voltado pra isso. A gente também foi contemplado com esse trabalho, foi homenageado. E aí, depois disso, eu sempre gostei de trabalhar voltado mesmo para comunidade. Então, eu acredito que eu tenha somado. E, atualmente, o que eu tô mais focando: alunos atípicos, pra que eles entendam a nossa ciência. A gente tem que parar de achar que a Química é muito difícil. Não é. Ela é difícil pra quem não gosta da ciência. Assim como eu tenho dificuldade em história, eu tenho dificuldade em geografia. Mas eu me identifico com Química porque eu quero aprender aquela disciplina. Então, hoje, meus trabalhos, todos estão voltados pra área de educação, pra essa temática de alunos atípicos, alunos com transtorno. Mas sempre voltando, sempre pegando o tema da Química, pra facilitar a vida do professor que está em sala de aula, do Ensino Médio, ensino de educação básica, que pode ser fundamental ou médio, pra facilitar o aprendizado. Porque, senão, vai ficar sempre assim: o aluno que tem lá sua dificuldade, ele tem uma dificuldade visual.

Então, a gente pode fazer... eu vou dar a mistura homogênea, estou dando exemplo aqui... eu posso montar os componentes e fazer pelo toque, que é assim que eles conseguem se encontrar, fazer aquele aluno entender o que significa esse tema. Porque não adianta a gente pensar em ciência se não fizer com que essa ciência chegue perto de quem realmente precisa. Então, hoje, as minhas temáticas, eu tenho trabalhado muito nisso, voltado pra isso, sabe?

E eu acredito... eu não sei em termos de número, eu sempre dou aula pro pessoal da Agronomia, Fundamentos de Química, e pro pessoal de Ciências Biológicas. O que que acontece? Teve um aluno que foi cinco vezes meu monitor. E ele... muito biólogo, aquela coisa mesmo de animal, aquela coisa toda. Eu influenciei tanto... eu não, a ciência, não fui eu, a ciência Química. Eu falava com tanto gosto da Química que ele chegou... hoje ele faz doutorado, ele uniu a biologia voltada totalmente pra Química.

E eu fiquei muito orgulhosa disso. Ele está em São Paulo também, não sei qual a universidade, mas ele está em São Paulo. Esse menino também ganhou o prêmio, a gente trabalhou junto, a gente discutia muito. Por quê? Porque, assim, a gente é o que a gente coloca pra fora. Eu tenho maior paixão.

Se eu fosse hoje e voltasse de novo, eu queria ser Química, continuar sendo Química, com todas as dificuldades que eu tive. Porque, realmente, se a gente for analisar, é muito... você mexe com cálculo, você mexe com física, mas a Química em si é maravilhosa, é belíssima e resolve muita solução.

É a solução, né? É a solução do mundo, se você analisar a Química. E aí, nós temos Química verde, Química do cabelo, Química do bolo, Química do amor... toda essa relação, tudo isso tem a ver com essa ciência, e é maravilhoso.

É uma pergunta muito interessante. Mas uma coisa que eu gostaria, porque assim, quando a gente... isso aqui é uma construção. Até onde eu estou, eu construí. Tem coisas que a gente fez que a gente poderia ter feito melhor. Então, eu acredito que... eu acredito que, por exemplo, eu fiz doutorado, mas ainda não consegui fazer pós. Era uma coisa que eu gostaria de fazer, porque eu acho que, cada vez que você se capacita, educação vai na frente, e a gente supera muitas etapas na vida. É o conhecimento. Eu sempre bato nessa tecla: é o conhecimento que te faz. O conhecimento faz até você ser vista de cor diferente.

Então, eu gostaria muito de, para completar esse percurso aqui... hoje mesmo eu estava falando com a diretora do CECEM... conseguir fazer minha pós-graduação. Eu gostaria. Isso iria melhorar mais a minha história, e eu ia me sentir... eu me sinto uma pessoa realizada, mas eu ia me sentir mais realizada ainda.

Pesquisadora: Quem é Vera Lúcia?

Entrevistada:

Então, Vera Lúcia é uma criança que cresceu numa família muito humilde, que acredita muito no que ela faz e que tem cada vez mais vontade de fazer o que as pessoas entendem: que não é a cor da pele, que tu só tem que estudar, e não precisa pisar em ninguém. Você só precisa ser tu mesmo. E ser tu mesmo, no caso, é valorizar aquilo que tua família... que tu venceu, que sempre acreditou.

Então, aqui eu deixo... Vera é uma pessoa que foi criada por Maria das Neves, que é minha mãe, e Hilton, pessoas analfabetas, que não tiveram chance de chegar onde eu cheguei. E que tudo que eu tenho eu devo a eles. E que antes, quando eu abria... na minha casa não tinha nem geladeira, eu sou dessa época, onde pegava carne, botava para salgar, aquela coisa toda. Mas que hoje eu abro a minha geladeira e escolho o que eu quero comer.

Então, o que eu não tive, eu já dou para o meu filho de maneira diferente, totalmente diferente. Eu tento, é lógico, dando os valores, deixando claro pra ele que a educação é importante, que ele só vai vencer na vida se ele se educar, se ele conseguir subir na vida, no sentido de que ele vai ter que escolher uma profissão.

E, pra mim, eu vejo assim: não é ser só um professor, mas fazer a diferença. E eu acredito que eu faço a diferença, porque eu vejo o retorno dos alunos. Eu vejo o retorno até quando os alunos

ficam reprovados na minha disciplina. Ele chega e fala assim: “Professora, não tem nada a ver com a senhora. A senhora se deu o máximo possível. É porque eu não consegui mesmo, eu não consegui acompanhar.”

E essa posição que eu me encontro hoje como gestora, eu tenho que deixar bem claro: eu acho até que me tornei... se eu era humana, eu me tornei agora mais humana, porque o mundo está muito cheio de... eu digo, de situações delicadas. Aquilo que não tinha na minha época, hoje a gente vê, assim, de uma facilidade... você entra, um aluno entra, querendo falar com você, querendo só desabafar. E você tem que saber apoiar ele.

Então, Vera é essa pessoa que continua sendo a mesma pessoa, né? Que consiga ouvir o aluno, que consiga se interagir num projeto. Sem mais palavras, só agradecer. E desculpa aí, porque a gente acaba se emocionando mesmo, é complicado demais.

Essa palavra aí foi forte... essa pergunta aí, tu deixou pra final.

Tu aprontou, né, Aline?

APÊNDICE 3 - Transcrição da entrevista com a professora Lídia Santos

Entrevistadora: Como era sua relação familiar?

Entrevistada: Bom, minha relação familiar sempre foi muito boa entre meus irmãos, com a minha mãe. Mas com meu pai... foi uma relação muito difícil, pelo machismo, pela forma de tratar os filhos, com muita violência e muito agressivo. Ele se relacionou com várias mulheres, teve vários filhos. Então não foi um pai presente. Nunca participou de nenhuma reunião escolar, né? Nunca passou o Natal com a gente. Então, foi uma pessoa super ausente na nossa vida. Nunca nos buscou na escola. Então eu tenho essa lacuna aí, de saber o que é um pai. Mas eu tive uma excelente mãe, que sempre cuidou da nossa educação, de todos os filhos, dos meus irmãos. Nós somos quatro mulheres e três homens. Eu fui a que mais estudou em escola particular. Fui a primeira, passei no vestibular. Depois veio a minha irmã, a Marina. Depois veio Jurandir. A Lurdimar, que é a mais velha, se formou em São Paulo em Serviço Social. Meus irmãos são técnicos, né? O Jurandir fez Química, mas tem técnico em Química no CEFET. Meu irmão Roberto é técnico em eletromecânica. O Raimundo é topógrafo pelo CEFET.

Então, a nossa relação era assim, dividida em três adultos e quatro crianças. Meu relacionamento estava mais próximo dos meus irmãos mais próximos da minha idade. A gente se divertia muito, andava tranquilo pela rua, não tinha essa violência que tem hoje. Nós temos a família da minha mãe, que sempre comemorava aniversários. A gente estava sempre na casa da nossa avó materna para as festas de aniversário, né? As comemorações de datas festivas. Então, a gente teve essa formação familiar de estar em grupo, pela família da minha mãe. E a gente manteve isso nas nossas relações de irmãos. Todo mundo já casou. Aniversário de dois irmãos: cada um vai pra casa do outro, aniversário dos sobrinhos, faz festa, chama todo mundo. Dia de domingo, nós nos reunimos na casa da nossa mãe, todos os domingos, para almoçar com ela. Chegamos por volta de 12h. Eu chego mais cedo, dez, nove, e ficamos até a hora que ela dorme, umas 18h. Aí a gente já tá indo embora, de acordo com o ritmo dela. Então, a nossa relação familiar manteve algumas tradições muito boas para nossa união. Agora tem sobrinhos que estão casando, tendo suas casas, e a gente vai para casa deles. Então a coisa vai se mantendo. A relação familiar materna foi muito boa.

Entrevistadora: Com quantos anos você foi para a escola?

Entrevistada: Eu fui para a escola com sete anos, né? Então eu fiz o primário no Grupo Escolar Zélia Figueiredo Gasparian. Era público. Aí, da quinta à oitava série, fiz numa escola do bairro

São José, uma escola particular. O primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, eu estudei no Colégio Batista, junto com minha irmã Marina. A gente fez o Ensino Médio numa escola particular, Batista, que era uma escola do nível do Marista e do Dom Bosco — eram as três melhores.

Quando eu fui para o primário, eu sempre fui uma pessoa de ter poucas amigas. Eu tinha sempre três amigas, né? Tive uma amiga, Fátima, no São José, já na sétima série. A gente estudava uma na casa da outra. No Ensino Médio foi complicado, porque o Batista era uma escola elitizada. Nós não tínhamos dinheiro para roupas, nem para ir às festas. Eu nem participei da minha colação de grau. Era um padrão elevado. As pessoas iam de carro para a escola, tinham um nível financeiro superior ao meu. Eu pouco me divertia. Era muito preocupada em estudar, porque a minha mãe dizia que só cresceríamos na vida se estudássemos. Eu não era de me divertir, era mais preocupada em estudar para mudar nossa vida, porque era difícil para minha mãe criar sete filhos sozinha. Muito difícil. Eu não queria ter essa vida de dificuldade, de muita falta de coisas.

Entrevistadora: Como foi sua experiência escolar?

Entrevistada: Minha experiência escolar sempre foi boa, né? Eu não sei por quê, mas quando a professora do primário pedia para eu ler, porque a gente lia na mesa dela, eu dizia que não sabia. Mas eu sabia ler tudinho. Eu me lembro de dizer que não sabia. Não sei por quê. Eu também tinha um problema de saúde, que até hoje não descobri o que era. Eu desmaiava muito no primário. Gostava muito de ir para a escola. Uma vez, eu lavei minha conga e ela não secou. Fui com ela molhada para a escola e desmaiava. O primário foi tranquilo, não tenho lembrança de trauma, só uma situação em que esbarrei forte com um colega e quase desmaiava. Corri para a sala, me sentei, e percebi que nenhuma diretora ou coordenadora veio ver o que aconteceu comigo. Fiquei lá, respirando, quase desmaiando, mas graças a Deus não ocorreu nada grave. Então, minha experiência escolar nas primeiras séries foi tranquila. Tenho essa lembrança boa, tudo muito tranquilo.

Entrevistadora: Você pode compartilhar como decidiu seguir o caminho acadêmico na área da Química?

Entrevistada: Sim, eu fiz vestibular para farmácia e não passei. Então, eu sabia que tinha que decidir uma carreira acadêmica, porque eu precisava transformar a minha vida e ajudar. Eu passei no vestibular em 1986. Terminei o Ensino Médio com 18 anos e entrei na universidade com 23. Não lembro exatamente o ano em que me formei, mas durante a graduação sempre

participei de pesquisa, o que me ajudou bastante, porque eu recebia uma bolsa do CNPq, que era mais do que um salário mínimo. Isso ajudou muito em casa, principalmente com comida. Nunca passamos fome, mas também não comíamos bem. Era tudo muito básico: feijão, arroz, e quando dava, uma galinha, camarão, salada.

A Química estava mais próxima da Farmácia, então decidi logo fazer vestibular para Química e consegui passar, graças a Deus. Participei de grupos de pesquisa importantíssimos para minha qualificação profissional. A professora Aldaléa Lopes incentivava muito a gente a seguir em frente, sempre falando para fazer mestrado e doutorado. Quando ela voltou do doutorado, implantou o mestrado em Química Analítica, e nós, do grupo, fomos a primeira turma.

Logo que ela defendeu, incentivou a irmos logo para o doutorado. Eu tinha um namorado, Carlos. Ela falou: 'Casa logo e vai embora fazer doutorado'. E assim foi. Terminei o mestrado, casamos e tive meu filho. Quando ele tinha um ano e 11 meses, fui para São Carlos. Meu marido foi seis meses antes para começar o mestrado. Ele ficou na escola de Engenharia e eu, no Instituto de Química da USP.

Antes mesmo de terminar o mestrado, abriu concurso para professor auxiliar — não precisava de mestrado ainda — e eu passei para Química Geral. Em 18 de fevereiro de 1997, fui nomeada professora da UEMA. Comecei a dar aula enquanto finalizava o mestrado.

Antes disso, como estudante, tive contratos: fui professora do Liceu, do Fernando Perdigão, de Química no Gonçalves Dias. Casei em 1998, meu filho nasceu em 1999. Tive uma parada, mas deu tudo certo. Tenho só um filho.

Entrevistadora: Como foi o início da sua trajetória educacional no Ensino Superior? Quais desafios e oportunidades você encontrou?

Entrevistada: Os desafios eram estudar para aprender e não ficar devendo disciplinas, fazendo tudo no tempo certo. As oportunidades? O Ensino Superior abriu portas para fazer o concurso da UEMA, para o mestrado e para o doutorado. Assim, eu pude estruturar minha vida. As oportunidades foram essas: me qualificar dentro da área, na Química Analítica.

Entrevistadora: O que fez você optar pelo PPGQUIM da UFMA?

Entrevistada: Bom, como já falei anteriormente, eu fazia parte do grupo de pesquisa da professora Aldaléa Lopes. Por demanda dela, e como coordenadora do grupo e do programa de Química, nós fomos os candidatos. Falamos em grupo, e outras pessoas também. Nós fomos o grupo que fez a prova de acesso ao programa. Com isso, compusemos a primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Química Analítica da UFMA.

Entrevistadora: Pode contar sobre sua experiência no Programa de Pós-Graduação em Química?

Entrevistada: Foi boa. Nós tínhamos condições de realizar o trabalho mesmo com poucos recursos. A proposta da pesquisa estava dentro das possibilidades dos equipamentos existentes no laboratório, então foi possível preparar experimentos e escrever a dissertação de mestrado.

Entrevistadora: Como foi sua relação com professores, colegas e outros profissionais durante sua formação?

Entrevistada: A relação era tranquila. Não me lembro de ter sofrido bullying. Mas chegaram professores mais jovens no programa, um casal. Eles nos criticavam em relação à nossa postura acadêmica. Sabíamos disso pelos bastidores, por causa da competitividade entre laboratórios. Eles eram professores visitantes, sem laboratório próprio. Não me lembro o nome dele, mas dela sim — Márcia, a 'chinesinha'. Eles eram altivos, e havia certa soberba. Mas isso não atrapalhou meu trabalho, porque eu era muito dedicada. Sabia onde queria chegar, e nada foi mais forte que a minha vontade de dar passos adiante.

Entrevistadora: Quais foram os momentos mais marcantes da sua trajetória acadêmica e profissional?

Entrevistada: O mais marcante, na trajetória acadêmica, foi a obtenção do título de doutora. Na trajetória profissional, foi conseguir passar no concurso. Foi aí que realmente começou o exercício do que eu tinha aprendido.

Entrevistadora: E o doutorado, desde a definição do programa até a sua finalização, o que você pode nos contar sobre isso?

Entrevistada: No doutorado, fiz na USP, Instituto de Química, em São Carlos. Eu entrei em 2001 e terminei em 2006. Foi uma experiência muito difícil. Eu e meu marido fomos para São Carlos com o nosso filho. Estávamos longe da família. E aí passamos esses momentos de... longe da família. Mas todo Natal a gente vinha para passar aqui com a família. A questão de estar distante pesou bastante.

Outra questão foi o relacionamento com a minha orientadora. A primeira, eu não me sentia muito bem com ela. Ela não era uma pessoa assim que tinha grandes domínios. E aí eu fui para o laboratório e sugeri uma parceria. Eu trabalhava com células de câncer e sugeri uma parceria com a EletroQuímica, o laboratório do professor Márcia. E aí eu fui me adaptando melhor no laboratório dele. Então, eu mudei de orientador. Eu era mais feliz em outro laboratório. Então, eu larguei da primeira orientadora e mudei, inclusive, a linha de trabalho. Comecei a trabalhar

com um fungo chamado kefir, o fungo do Tibete, que foi trazido pela Madre Teresa de Calcutá. Esse fungo ajudava as pessoas a aliviar a fome, principalmente na África. Eu trabalhei com esses dois fungos, determinando os ácidos orgânicos. Aí eu comecei a ser feliz, porque estava muito bom, muito contente com a outra pesquisa. Então eu resolvi mudar.

Porque uma coisa é quando você é só aluno, você passa muita humilhação. Mas, nesse caso, eu já era professora da universidade, né? E como era professora da universidade, nós já temos uma outra postura com relação à questão de se comportar. E não de forma tão... a receber humilhações e ficar submissa. Aí eu disse: 'Não. Vou procurar fazer o que eu gosto e trabalhar com uma pessoa que tenha uma relação melhor'. Graças a Deus, trabalhei com o professor Márcia e tudo melhorou. Daí pra frente, consegui defender a minha tese 15 dias depois que meu marido defendeu a dele. Ele defendeu no final de junho e, no dia 15 de julho, eu defendi a minha. Então deu tudo certinho.

Passando para a terceira classe e... terceiro tema aqui: identidade e experiências pessoais.

Entrevistadora: De que forma você percebe que sua identidade influenciou sua trajetória acadêmica e profissional?

Entrevistada: Minha identidade como mulher negra... de que forma ela influenciou na trajetória acadêmica e profissional? Não sei se estou conseguindo fazer a correlação certa, mas quando eu me descobri ser negra, eu já era estudante da universidade. E não existia muita discussão sobre a nossa identidade de ser mulher negra naquela época. Então, eu não tenho muito o que comentar sobre isso, porque eu não escolhi um curso para ajudar em algum discurso meu, por exemplo.

Hoje eu tenho muita leitura sobre livros que tratam de racismo, que tratam dessas relações institucionais. E a gente percebe isso nas reuniões de departamento, depois de amadurecer. Você precisa estar preparado para entender o que você ouve. Se você não está, você não consegue nem se contextualizar naquilo. Então, pode ser que alguma coisa tenha passado despercebida por eu desconhecer isso, né?

Até porque a minha mãe é praticamente branca. Digo assim porque ela tem a pele clara, cabelo liso. Mas meu avô era negro e meu pai já era negro. Mas aqui em casa, a discussão sobre ser negro aconteceu muito tarde, viu? Essas discussões estão acontecendo agora. Meu filho sabe que é negro desde criança, né? E nós não tínhamos essa discussão. Então, a minha trajetória acadêmica e profissional sobre a minha identidade de ser negra começa mais no lado profissional. Já com bastante tempo de academia, muito tempo mesmo. Então, a influência da

minha percepção de identidade é que ela me influenciou profissionalmente. Eu já tinha escolhido o que ser, né? Então, a identidade não teve nenhuma interferência nessas escolhas.

Entrevistadora: Houve situações em que você sentiu que sua presença ou trabalho eram questionados ou valorizados? Como você lidou com isso?

Entrevistada: Bom, eu sempre procurei chegar no horário certo, fazer as coisas certas, né? Estudar bastante para dar uma aula comprehensível e elaborar material. Então, eu já me preparava para fazer o melhor que eu podia fazer. Sobre isso, eu já estava me preparando para ser uma professora respeitada. Por isso, meus alunos... e bem vista pelos colegas. Isso adquiri sendo sempre muito séria. Nunca gostei de muitas brincadeiras, porque às vezes é nas brincadeiras que se dizem as piores coisas. Então, eu sempre me mantive nos momentos de seriedade, com a postura que devia ter.

Entrevistadora: Como você descreve o impacto da sua trajetória acadêmica na sua vida pessoal?

Entrevistada: É bastante positivo, né? Impacto positivo. Porque com a minha vida acadêmica eu comecei a conhecer o mundo da academia. Fiz amigos novos. Estava no meio, né? Culturalmente, educacionalmente melhor. Que é o que deve ser mesmo, né? Ah, o papel da universidade na vida de uma pessoa.

Então, positivamente, a vida acadêmica impactou na minha vida pessoal. Até porque, quando eu consegui a bolsa de iniciação científica, comecei a ganhar dinheiro. Comecei a comprar roupa para mim, uma bolsa, uma mochila para levar meus livros, até sombrinha, capa de chuva e xerox. Antes eu usava passe escolar. Às vezes não tinha passe, pedia emprestado para os colegas. Então era assim. E a bolsa veio para aliviar essa despesa que existe para você se formar: comprar livros, tirar xerox, comprar computador, né?

O computador eu só fui ter quando fui fazer o mestrado. Aí comprei um computador junto com meu namorado, que é meu marido. Compramos juntos, mas ele ficou na minha casa porque eu estava fazendo mestrado, então era mais necessário ter na minha casa. Mas a trajetória acadêmica foi a chave que abriu as portas para mim.

Entrevistadora: Quais os espaços de liderança que você ocupa e/ou já ocupou? O que eles significaram para você?

Entrevistada: Espaços de liderança na universidade... na UEMA, eu fui diretora de curso duas vezes. Então foram quatro anos como diretora de curso: 2008 a 2009, depois de 2011 a 2012. Esses dois mandatos de quatro anos como diretora de curso me fizeram participar de reuniões

com as pró-reitorias. E aí eu comecei a ver como é que funcionava a parte administrativa da universidade. Quando a gente está só na sala de aula, não percebe como as coisas funcionam. E por ter sido diretora nesses dois mandatos, eu consegui equipamentos para o laboratório. Porque, como diretora, eu podia solicitar estrutura para o curso de Química. Conseguí 34 materiais e equipamentos que foram distribuídos no laboratório. Isso impactou bastante o curso de Química, porque melhorou. Química é um curso caro: precisa de reagentes, vidraria, equipamentos, estrutura. E licenciatura tem aula prática, né? E sem uma estrutura mínima fica complicado formar alunos que possam ser competitivos.

Então, essa foi uma liderança boa para mim na universidade.

Entrevistadora: Quais contribuições você acredita ter feito para a sua área de atuação?

Entrevistada: Então, eu atualmente estou afastada por problema de saúde: Transtorno de Depressão e Transtorno de Ansiedade. Com relação às contribuições para minha área de atuação... eu estou com dificuldade de entender essa questão. Eu vou passar para outras e depois posso voltar para ela.

Entrevistadora: Se pudesse olhar para sua trajetória até aqui, o que considera ser a maior realização?

Entrevistada: Foi aprovar um projeto institucional chamado PIBID. Ele iniciou primeiro nas federais e depois nas estaduais. A primeira vez que foi submetido, foi aprovado, e eu fui a coordenadora institucional deste projeto. Então, foi a maior contribuição — já te respondo lá em cima também. Dentro da minha área de atuação na UEMA, foi aprovado este projeto institucional, que pôde colocar 30 estudantes do curso de Química no projeto do PIBID. Isso mudou o perfil do curso, porque os alunos ganhavam bolsa, tínhamos professores do Ensino Médio que também ganhavam bolsa, e os professores coordenadores também ganhavam bolsa. A questão da importância do financiamento de estudo: tem que ter dinheiro para se estudar. Os alunos da UEMA são muito carentes, a maioria é do interior, e precisam muito de uma bolsa para ajudá-los. Isso, para mim, foi a maior gratificação que eu tive. Não é comum na minha área de atuação, mas este projeto, em 2018, foi o que desencadeou meu problema de saúde. Foi de 2014 a 2018 à frente deste programa, com 225 bolsistas. Eu tinha muito trabalho. Trazia trabalho para casa. Era um trabalho gratificante, mas me adoeceu. A partir de maio de 2019, comecei a apresentar sintomas de depressão e me afastei definitivamente do trabalho. Mais de dois anos afastada. Tenho que solicitar aposentadoria. Estou em processo de aposentadoria, já pedida, em função do excesso de trabalho.

Entrevistadora: Há algo que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência que acha importante para futuras gerações de mulheres negras na ciência?

Entrevistada: Bom, o meu conselho às futuras gerações de mulheres pretas na ciência é que, ao adquirirem seus títulos de doutoras, não se esqueçam que são pretas e que não se envaideçam com a academia. Que façam seus nomes aparecerem na mídia como mulheres pretas assumidas e cientistas. Esse é o grande conselho.

Porque existe um problema na universidade: dos alunos que são cotistas, por exemplo. Depois, eles se envergonham de serem cotistas, de terem entrado pela cota racial. Esse problema existe, né?

Existe porque minha irmã, da área da Sociologia, já identificou isso. Esses alunos têm rendimento muito baixo. Então, já aproveitando e falando isso para você: que elas não esqueçam que são pretas, que exaltem sua cor e tenham orgulho de se mostrar negras na academia.

Entrevistadora: O que significa uma mulher preta, doutora em Química, formando futuros professores de Química no estado como o Maranhão?

Entrevistada: É... bom, é um desafio. Porque, quando você chega à sala de aula no curso de Licenciatura, você não tem embranquecimento de turma, tem alunos negros. Mas quando você chega numa Engenharia Civil, numa Engenharia Mecânica, ou qualquer outra licenciatura, tem mais negros. Mas quando chega em cursos com pessoas brancas, aí você realmente tem que ter outra postura.

Enquanto os alunos da licenciatura, sua postura é de fazê-los se sentirem importantes diante da sociedade. Fazer com que eles acreditem em si mesmos. Porque você pega alunos com índice de pobreza muito baixo, e, às vezes, é o único da família que está se formando. Aí tem problema com família, problemas psiquiátricos. Existem situações muito intrigantes dentro de um curso de licenciatura. Formar futuros professores é uma tarefa bem árdua, porque os alunos vão para a universidade com bastante limitações — em termos intelectuais, financeiros, visuais e de postura acadêmica. Você tem que começar a ensinar o aluno como se comportar na academia.

Então, os desafios são esses: ensinar postura, incentivar a leitura de livros e artigos, desenvolver letramento em Química. Sempre que eu lia um livro, levava para a sala de aula, comentava com eles. Não importava se era da área da Química. Era um livro que estava lendo. Levava para eles, conversava, insistia para que baixassem em PDF. Tinha muitos livros já disponíveis.

E o desafio é esse: fazer essa pessoa, que está num mesmo nível, acreditar que ela pode crescer. E disso fazer a vida dela.

Entrevistadora: Quais são os seus objetivos e aspirações no campo da Química e no ensino de Ciências?

Entrevistada: Bom, se eu estivesse na ativa... eu ia... eu deixei um laboratório para finalização de construção. Eu, como adoeci, o laboratório ficou. Ele era da universidade. Foi um projeto de infraestrutura que submeti à FAPEMA para construir esse laboratório. 55.000 reais. Foi construída a sala: sala para equipamentos, sala para alunos, laboratório. Então, meu objetivo era transformar esse laboratório no ensino de Química e Ciências. Eu ia fazer parceria com os professores de Física e Biologia, mas esse sonho foi interrompido. Mas, com certeza, os professores que estão lá devem fazer valer, porque eles sabem o que é ganhar um projeto e construir um laboratório. O primeiro laboratório construído do curso de Química foi esse meu laboratório, com esse projeto Infra da FAPEMA, de 55.000 reais.

Entrevistadora: Como você enxerga o papel das mulheres negras na ciência no Maranhão e no Brasil?

Entrevistada: Aline, para responder essa pergunta, eu preciso ter leitura sobre este papel da mulher na ciência no Brasil. Eu não tenho conhecimento, né? Para te dar um perfil do meu olhar, eu preciso de leitura para responder essa sua pergunta.

Entrevistadora: Quem é Lídia?

Entrevistada: Lídia é uma pessoa realizada profissionalmente, financeiramente. Como eu falei, o fato de ter feito o projeto PIBID foi uma grande realização na minha vida. Porque, quando eu estava lá na USP, meu grande objetivo era ser coordenadora de um programa. Eu fui coordenadora do PIBID, então me realizei profissionalmente com este programa. E na minha vida de casada, graças a Deus, tenho um marido muito compreensivo e companheiro, que entende muito bem meu problema e tem me ajudado bastante. Eu tenho um filho maravilhoso, Felipe Gabriel, poeta, estudante de Administração da UFMA. Já vai se formar ano que vem, graças a Deus.

Hoje, como fiquei impossibilitada de continuar no exercício da minha profissão de professora de Química, eu tive que me reinventar. Então, hoje eu estudo piano. Sempre gostei de piano, então comprei um para mim. Estou estudando, já consigo tocar músicas. Em 2022, entrei para o Coral UFMA. Já vou completar três anos de Coral UFMA, que é uma coisa maravilhosa na minha vida. Eu canto coral. Já fiz várias apresentações. E eu me reinventei na música, porque precisava ter uma atividade. O problema de saúde me impediu de estar em sala de aula e de estudar Química. Então, estudar, fazer o que eu fazia e gostava de fazer, passou

a ser um problema de saúde para mim. Eu sempre gostei muito de música, né? Quando meu filho nasceu, em 1999, eu era estudante da Escola de Música. Eu já tinha finalizado o mestrado. Fui para a Escola de Música estudar música. Fiz Percepção Musical, mas meu filho estava para nascer, então tive que parar. Mas sempre gostei muito de música. Então é isso.