



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS- CAMPUS VI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO,  
LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**LAURA CAROLLINE FERNANDES ALVES AMADO**

**PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Narrativas e vivências  
contemporâneas (1991-2024)**

Caetité-Bahia

2025

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS- CAMPUS VI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO,  
LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**LAURA CAROLLINE FERNANDES ALVES AMADO**

**PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Narrativas e vivências  
contemporâneas (1991-2024)**

Dissertação apresentada ao curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia para a obtenção do título de Mestra.

Área de Concentração: Ensino, Sociedade e Ambiente.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lúcia Porto S. Nogueira.

Caetité-Bahia

2025

Bibliotecário Carlos Roberto M. de S. Marinho  
CRB 5/2142  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

A481 Amado, Laura Caroline Fernandes Alves  
Professoras negras na educação básica: narrativas e vivências  
contemporâneas (1991-2024) / Laura Caroline Fernandes Alves Amado.  
Caetité/BA, 2025. 148p.

Orientadora: Maria Lúcia Porto S. Nogueira  
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do  
Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas.  
Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade  
- PPGELS, Campus VI, Caetité/BA, 2025.

Contém referências.

1. Professoras negras. 2. Estudos étnico-raciais e  
de gênero. 3. Narrativas de experiências. 4. Práticas  
Pedagógicas. 5. Educação básica. I. Título.

CDD: 371.104



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,  
LINGUAGEM E SOCIEDADE



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### “PROFESSORAS NEGRAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS E VIVÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS (1991-2024)”

#### LAURA CAROLLINE FERNANDES ALVES AMADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGENS E SOCIEDADE – PPGELS – DCH VI – UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em 24 de março de 2025, com nota 10,0 (dez).

Documento assinado digitalmente



MARIA LUCIA PORTO SILVA NOGUEIRA  
Data: 29/03/2025 11:04:15-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> MARIA LUCIA PORTO SILVA NOGUEIRA  
Orientadora – PPGELS – UNEB –  
DCH – Campus VI Doutora em História  
Social pela Universidade de São Paulo

Documento assinado digitalmente



GINALDO CARDOSO DE ARAUJO  
Data: 10/04/2025 20:36:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. GINALDO CARDOSO DE ARAUJO  
Examinador Interno – PPGELS – UNEB

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente



IONE CELESTE JESUS DE SOUSA  
Data: 05/04/2025 11:26:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. IONE CELESTE JESUS DE SOUSA

Examinadora Externa – UEFS

Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

## AGRADECIMENTOS

Para mim, ingressar no Mestrado sempre foi um sonho muito distante. Em 2022, quando surgiu a oportunidade de participar da seleção do PPGELS, me encontrei novamente dentro da universidade, eu sabia que era aquilo que eu queria naquele momento da minha vida. No decorrer do processo de seleção e de todo o Mestrado, depois que fui aprovada em 3º lugar da lista regular, da linha III, algumas pessoas vibraram comigo, aliás, as pessoas que realmente importam.

No entanto, antes de menciona-las, tenho certeza que esse sonho se realizou porque Deus determinou. Fui eu que sonhei, mas foi Ele que já havia plantado e escrito esse sonho no meu coração. Sou eternamente grata a Deus e a Nossa Senhora, por poder vivenciar e concluir essa etapa de formação na minha vida profissional, mas que ultrapassou minhas expectativas e me moldou como uma pessoa melhor, principalmente, como uma professora melhor, e me fez forte diante das dificuldades.

Por isso, em meio a tantas dificuldades, pois esse período não foi apenas de flores, estiveram comigo as pessoas mais especiais da minha vida. Em primeiro lugar, a minha família. Minha mãe, que é a minha fortaleza e a razão de eu estar concretizando esse sonho, meu irmão, que me auxiliou sempre e meu pai, pelo apoio diário. Sem dúvidas, nada disso seria possível e não faria sentido sem vocês.

Além disso, não poderia deixar de mencionar minha gratidão e meu carinho à Diego, que não mediu esforços para me socorrer quando eu mais precisava. Agradeço ainda, as minhas amigas que estiveram comigo nesse percurso do Mestrado, principalmente, Joice, que me acompanhou desde a seleção e torceu por mim e Noélia, uma colega que se tornou minha companheira diária e que sempre esteve comigo. E Tayna, que sempre me ajudou, me apoiou em tudo, mesmo distante. Sou muito grata pela amizade de vocês! Agradeço ainda, a todos os colegas da turma 05, por terem se tornado uma galera realmente inesquecível, pelo compartilhamento de informações e por terem sido apoio nos momentos de necessidade e precisão.

Durante esse período de dois anos, eu passei por momentos que nunca imaginaria. Eu participei de eventos, eu viajei, eu estudei muito e eu aproveitei cada segundo que houve. Nesse percurso, eu também chorei, eu pensei em desistir e acabei desanimando. Ainda durante esse tempo, eu acabei tendo que conviver com a ansiedade e com o luto, após ver o meu último avô partir. A ansiedade não me venceu. O luto apenas amenizou, pois, a saudade continua. Mas, eu consegui transforma-lo em força para continuar

seguindo. Por isso, não poderia de deixar de lembrar do meu avô Manoel, que mesmo sem saber, foi exemplo de honestidade e humildade para nós, além de ter sido, essencial no meu crescimento como pessoa.

Tenho certeza que é Deus que me deu força para ultrapassar tamanhas barreiras, para lidar com cada problema diário, com as noites sem dormir por conta da ansiedade, com o cansaço, com a falta de ânimo e sem inspiração nenhuma para pesquisar ou escrever. Mas, se eu escrevi isso, é porque eu venci. Eu venci cada etapa desse Mestrado e cada vez que eu concluía uma etapa, eu me fortalecia mais e quando eu me vi, na última etapa, eu sabia que esse diploma já seria meu. Eu já idealizei na minha mente o momento da conclusão, o momento da entrega do diploma para a escola, mostrando para os amigos, familiares... Por isso, mesmo cansada, eu não poderia desistir, não naquele momento. E eu não desisti. Foi muito difícil, aliás, ninguém falou que seria fácil, mas eu permitir que fosse leve, que fosse lindo e que fosse inesquecível.

Obrigada à todas as professoras que me apoiaram e aceitaram participar da minha pesquisa: Alminda Passos, Tayna Gomes, Rosemária Joazeiro, Eliana Márcia, Lética Rodrigues e Edmara Ribeiro, vocês são exemplos de resistência e de mulheres fortes que persistem na educação e fazem a diferença por onde passam. E que não mediram esforços para relatarem os momentos aflitos, as vitórias e conquistas que tiveram. Adorei estar com vocês nessa trajetória acadêmica da minha vida.

Para finalizar e não menos importante, gostaria de agradecer, imensamente, a minha orientadora, Maria Lúcia Porto Silva Nogueira, que se torna referência para todas suas orientandas e comigo não seria diferente. Sinto que você também acreditou em mim quando eu estava perdida e que já me mostrou o caminho em diversas vezes. Sou eternamente grata pelo seu comprometimento, pelo carinho e pelo apoio que sempre demonstrou por mim. Minha admiração pela pessoa e pela mulher que é, é imensurável. Muito obrigada, professora!

Obrigada PPGELS por me permitir me tornar Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade e por me mostrar que eu sou capaz, mesmo quando muitas pessoas duvidaram e me fizeram duvidar também.

Obrigada a todos que estiveram comigo...

*“A única coisa que separa as mulheres  
negras de qualquer outra pessoa é a oportunidade.  
Você não pode ganhar um Emmy por papéis que simplesmente não existem.”*  
*(Viola Davis)*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o protagonismo feminino e a resistência antirracista de professoras negras de Caetité e região, a partir das narrativas de suas experiências como professoras negras da Educação Básica. Por este caminho, analisa questões atuais de racismo e desigualdades sociais em salas de aula, ao tempo em que reitera o impacto de uma educação antirracista promovida pelas professoras negras em espaços escolares. Numa abordagem qualitativa e exploratória, a História oral foi eleita como método principal na coleta e análise de dados, a partir de entrevistas semiestruturadas e base teórica assentada em autores/as como Anjos (2018), Hooks (2013), Dantas (2021), Kilomba (2008), Rodrigues (2011), Miguel (2023), Tanuri (2000), Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021), Almeida (1998), Reis (2007), Pinheiro (2023) e Portelli (1997). Os resultados apontam que as professoras negras ainda enfrentam desafios significativos em suas trajetórias de vida, marcadas por estruturas de opressão racial e de gênero que atravessam o espaço educacional e suas dinâmicas sociais. Essas mulheres protagonizam iniciativas que buscam não apenas combater o racismo e as desigualdades sociais, mas também promover práticas pedagógicas antirracistas, inclusivas, abrindo caminhos para a transformação do espaço educacional em um lugar de acolhimento e de conscientização. Desse modo, reafirmam-se suas vozes como essenciais na construção de uma educação antirracista e igualitária, que reconheça a pluralidade de identidades e histórias, principalmente, do povo negro. Desse modo, inserida na temática da história das mulheres, esta pesquisa poderá contribuir para os estudos étnico-raciais da cidade de Caetité e região, tornando-se, portanto, uma investigação relevante no reconhecimento das dificuldades sofridas pelas mulheres e negras na educação e por trazer a sala de aula como um espaço político, estratégico e de protagonismo negro refutando uma herança escravista que teima em oprimir mesmo diante de outros contextos sociais.

**Palavras-chave:** Professoras negras; estudos étnico-raciais e de gênero; narrativas de experiências; práticas pedagógicas; educação básica.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the female protagonism and anti-racist resistance of Black female teachers in Caetité and its surrounding region, based on the narratives of their experiences as Black teachers in Basic Education. Through this lens, it examines current issues of racism and social inequalities in classrooms, while reiterating the impact of anti-racist education promoted by Black female teachers in school spaces. Using a qualitative and exploratory approach, Oral History was chosen as the primary method for data collection and analysis, through semi-structured interviews and a theoretical foundation grounded in authors such as Anjos (2018), Hooks (2013), Dantas (2021), Kilomba (2008), Rodrigues (2011), Miguel (2023), Tanuri (2000), Cruz, Santos, Nogueira, and Nogueira (2021), Almeida (1998), Reis (2007), Pinheiro (2023), and Portelli (1997). The results indicate that Black female teachers still face significant challenges in their life trajectories, marked by structures of racial and gender oppression that permeate the educational space and its social dynamics. These women lead initiatives that seek not only to combat racism and social inequalities but also to promote anti-racist and inclusive pedagogical practices, paving the way for the transformation of the educational space into a place of welcome and awareness. In this way, their voices are reaffirmed as essential in the construction of an anti-racist and egalitarian education that recognizes the plurality of identities and histories, particularly those of Black people. Thus, situated within the theme of women's history, this research can contribute to ethnic-racial studies in the city of Caetité and its region, becoming a relevant investigation in recognizing the difficulties faced by Black women in education and in positioning the classroom as a political, strategic, and Black protagonistic space, challenging a slaveholding legacy that persists in oppressing even in the face of other social contexts.

**Keywords:** Black female teachers; ethnic-racial and gender studies; narratives of experiences; pedagogical practices; basic education.

## Sumário

Introdução.....	9
Metodologia.....	13
<b>CAPÍTULO 1 – PRESENÇA DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>26</b>
1.1. ....A inclusão de mulheres à educação: As Escolas Normais do Brasil e da Bahia .....	31
1.2. A Escola Normal de Caetité e da presença da mulher negra .....	38
1.3. Rachel Pereira de Andrade na Escola Normal de Caetité: Símbolo de resistência de professoras negras.....	46
<b>CAPÍTULO 2 – A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA DOCÊNCIA: UM ATO DE RESISTÊNCIA? .....</b>	<b>50</b>
2.1. Pelas lutas do povo negro: muitas conquistas .....	52
2.2. O protagonismo feminino negro: a luta contra o racismo e desigualdades sociais .	60
2.3. Mulheres, negras e professoras nas escolas: A identidade étnico-racial e profissional .....	65
2.4. Existe racismo nas instituições escolares da atualidade? Reflexões sobre uma educação antirracista.....	68
<b>CAPÍTULO 3 - VOZES DE PROFESSORAS NEGRAS DO ALTO SERTÃO DA BAHIA: O PROTAGONISMO NEGRO NO MAGISTÉRIO .....</b>	<b>74</b>
3.1. A metodologia aplicada e o perfil de cada professora entrevistada .....	75
3.2. Momentos-chave e influências que moldaram suas identidades como professoras negras.....	83
3.3. Relatos das professoras negras em suas escolas: iniciativas, projetos e reverberações .....	91
<b>CAPÍTULO 4 - ENFRENTAMENTO AOS MARCADORES DE RAÇA E GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTRATÉGIAS ANTIRRACISTAS E DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE SOCIAL.....</b>	<b>111</b>
4.1. Episódios de racismo vivenciados pelas professoras negras .....	112
4.2. Relatos da Professora Rosemária Joazeiro Pinto de Souza .....	112
4.3. Relatos da professora Teresa Letícia Souza Rodrigues .....	117
4.4. O racismo vivenciado pelas professoras na infância ou indiretamente nas escolas .....	121
4.5. Estratégias antirracistas e de promoção da igualdade social .....	124
4.6. Representatividade de professoras negras no sistema educacional: caminho promissor para uma educação antirracista.....	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>141</b>



## INTRODUÇÃO

Estudante de Escola Pública desde o Ensino Fundamental, ingressei na Universidade Pública em 2016, no curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI – Caetité e atualmente Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade, fiz uma trajetória de inserção em monitorias e cursos de extensão disponíveis para adquirir conhecimento, como também, para me manter na universidade.

Neste percurso, me formei como historiadora e pesquisadora, inclusive, foi através da Monitoria de Extensão “Arquivo-Escola: Preservação Documental e Patrimonial” feita no Arquivo Público Municipal de Caetité – APMC, em 2017, que pude conhecer sobre a Escola Normal de Caetité, por meio dos diversos tipos de documentos disponíveis para pesquisa e trazer para minha trajetória acadêmica quem foram as professoras guanambienses que haviam estudado na Escola Normal de Caetité. O interesse também partiu das experiências durante a graduação na universidade com os Programas de Iniciação à Docência como o PIBID e Residência Pedagógica, com os professores mestres e da Educação Básica.

Por meio da pesquisa e leitura de documentos, como os quadros da Escola Normal expostos no Arquivo Público, percebi que a pesquisa deveria ser ampliada. Com a chegada da Pandemia do Covid-19, em 2020, o Arquivo Público de Caetité ficou fechado por motivos sanitários e de saúde local, o que me fez buscar outras formas de pesquisa e localizar a história da Professora Rachel Pereira de Andrade, em um blog, disponível na *Web*. Rachel Pereira de Andrade, guanambiense, sendo normalista da Escola Normal de Caetité e tornando-se professora primária em 1932, negra e descendente de uma família humilde, despertou o meu interesse de investigação, motivando-me a desenvolver a pesquisa que resultou no meu trabalho de conclusão da graduação em História.

No sentido de aprofundar estudos sobre as questões étnico-raciais vinculadas a trajetória da Prof.<sup>a</sup> Rachel, este estudo provocou outras questões com potencial para serem problematizadas neste programa de mestrado, a saber: A partir dos papéis sociais desempenhados, foi possível a Rachel combater desigualdades sociais e raciais nos espaços educacionais? Rachel pode ser considerada como referência do feminismo negro, sendo uma mulher e negra no espaço educacional e social em que trabalhou como professora? Há semelhanças na trajetória de Rachel com as mulheres negras que atuam

na Educação Básica atual? Tais indagações convergem para a seguinte questão de pesquisa: As mulheres negras atuantes na Educação Básica utilizam a docência como um espaço político e estratégico na luta contra o racismo e demais dificuldades do cenário educacional e social? Por isso, este estudo investigativo busca analisar e debater questões sobre as vivências atuais de mulheres negras que se tornaram professoras e atuam na Educação Básica, que se entrelaçam com o contexto de vida de Rachel Pereira de Andrade e seus papéis sociais, além de discutir sobre ser uma referência de protagonismo feminino negro. Desse modo, a pesquisa desenrolou-se atrelada aos estudos de gênero e principalmente aos estudos étnico-raciais da cidade de Caetité e região, visando contribuir com a história das mulheres.

Para entender essas e outras articulações, foi definido como objetivo principal: analisar o protagonismo feminino e a resistência antirracista de professoras negras na Educação Básica de Caetité e região. Pretende ainda valorizar a memória de uma professora negra e humilde, proveniente do Alto Sertão da Bahia, que sofreu com as mazelas de ser uma mulher negra num país com resquícios do período da escravidão, mas que está se tornando referência do feminismo negro em Tanque-Novo-BA e na região. Buscou ainda identificar professoras negras que atuam na Educação Básica e analisar questões étnico-raciais pertinentes às suas trajetórias, como a presença de desigualdades sociais ou demais tipos de preconceito contra o fato de serem mulheres e, principalmente, por serem negras.

É imprescindível ressaltar que o espaço escolar e demais espaços sociais, foram negados às mulheres, principalmente as negras, dificultando sua formação para adquirir uma profissão e consequentemente inserção ao mercado de trabalho. O acesso de mulheres negras nas Escolas Normais do país foi negado durante muito tempo, afinal, era um espaço essencialmente privilegiado e sob o controle dos homens. No entanto, desde o final do século XIX, o espaço escolar passou a aceitar a presença feminina, especialmente na Bahia, sendo a primeira província a implantar uma seção feminina de Ensino Normal, quando, em 1845 já eram aceitas como avulsas e em 1862 foi implantada a Escola Normal de Senhoras, de acordo Anjos (2018).

Dessa forma, o cenário começa a mudar e as Escolas Normais constituíram-se e tornaram-se referência e esperança para as pessoas da região, principalmente, para jovens como a Prof.<sup>a</sup> Rachel Pereira de Andrade, vinda do interior baiano, negra e de classe baixa

que teve a oportunidade de estudar na Escola Normal de Caetité e se tornar a primeira professora de Tanque Novo-BA.

O exemplo de Rachel Pereira de Andrade representa a inserção de mulheres negras nas Escolas Normais com impacto positivo na história das mulheres. Há outros problemas sociais potencializados por questões raciais, de classe, de gênero que interferem na identidade das mulheres e na conquista de espaços na sociedade. Rodrigues (2011, p.26) ressalta que a mulher, professora negra, não é apenas mulher, ou somente negra, tampouco professora, pobre ou de classe média. O que é um indicativo de que as professoras estão sempre articulando múltiplas identidade. Na esteira do pensamento de Louro (2010), Rodrigues (2011) complementa que não se pode conceber a ideia de identidade única para a mulher brasileira, principalmente para a mulher negra, porque além do pertencimento racial, outros marcadores sociais atravessam sua vida e podem refletir em negação e falta de reconhecimento da sua atuação em sociedade.

Assim, diante de tantas dificuldades, há a necessidade e o direito de identidades plurais, sujeitos multifacetados propagarem e reconhecerem a sua cultura em diversos espaços, afinal, cada indivíduo tem sua importância social e tem o direito de estudar, independente da classe, da raça e do gênero. Por isso, discorrer sobre a presença de mulheres negras na educação é tão importante, afinal, não podemos ignorar a invisibilidade de negras e o silenciamento do protagonismo negro no magistério, portanto, tratar da invisibilidade de negras e negros na historiografia educacional brasileira é uma tarefa fundamental, como menciona Vinícius Fonseca (2007).

De acordo com Bell Hooks (2013), os/as professores/as devem examinar criticamente o modo como analisam os seus espaços de aprendizado. A autora ainda ressalta que fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objeto central da pedagogia transformadora. E, além disso, nota-se, há uma preocupação de professores brancos com discentes negros e negras que não falam durante suas aulas, mas isso acontece de maneira esporádica.

Desse modo, o cenário educacional vivenciado atualmente ainda reflete desigualdades históricas que afetam a participação dos alunos na sala de aula. Seja no ensino superior ou na educação básica, há evidências que homens brancos continuam sendo os que mais se expressam durante as aulas, enquanto mulheres brancas e estudantes negros, de modo geral, sentem medo de se posicionar, temendo serem vistos como intelectualmente inferiores. Essa dinâmica está relacionada a um processo de silenciamento imposto por uma estrutura que naturaliza desigualdades raciais e de gênero.

Conforme Hooks (2013), esse silenciamento ocorre porque, muitas vezes, esses alunos acreditam que, ao não afirmarem sua subjetividade, terão menos chances de sofrer agressões simbólicas ou intelectuais. Diante desse contexto, é pertinente questionar se essa realidade também atravessa ou fez parte da trajetória de mulheres negras que atuam como professoras na educação básica. Afinal, essas mulheres enfrentam desafios constantes para garantir sua voz e espaço dentro de um sistema que, historicamente, é marginalizado e inferioriza pessoas negras. O desafio não se limita apenas à sala de aula, mas à própria estrutura educacional, que muitas vezes não registra ou valoriza plenamente suas experiências e saberes.

Ainda de acordo com Bell Hooks (2013), há professores/as universitários/os que não manifestam o interesse em ouvir a voz dos/as alunos/as negros/as e o fato de adotar o ensino multicultural obriga os educadores a centrar sua atenção na questão da voz, de quem fala, de quem ouve e por este motivo, é difícil criar uma comunidade de aprendizado que abrace plenamente o multiculturalismo. Desse modo, é importante ressaltar que a figura da mulher negra, professora e atuante na educação se torna ainda mais essencial em cenários de discriminação e desigualdade, afinal, torna-se concreta a questão da representatividade negra nas escolas.

Hooks (2013) afirma que é importante construir uma comunidade que vá além da segurança, mas que incorpore também o sentimento. Neste caso, uma das maneiras de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. Neste contexto, trazemos a necessidade de reconhecer a voz da professora negra e o espaço de luta contra o racismo através da docência, afinal, precisamos ensinar com o intuito de transformar consciências, criando um clima de livre expressão, essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (Hooks, 2013, p. 63).

Assim, Bell Hooks (2013) aborda representações de docentes universitários, no entanto, é recorrente mencionar que essa realidade que perpassa discentes negros/as na universidade evidencia uma extensão das vivências desde a educação básica, onde não tiveram profissionais como referência e se sentiram “acanhados/as” desde então, na sala de aula refletindo para os demais níveis educacionais. Reitera-se, então, a importância de abordar o impacto da representatividade das mulheres negras nas escolas desde os estágios iniciais da educação formal, afinal, há o indicativo que a presença de professoras negras nesse cenário educacional, ocupando seu espaço e utilizando-o como porta voz de

rompimento de desigualdades sociais e da importância da construção de uma educação antirracista é mais do que fundamental, é uma causa justa e essencial no Brasil.

### **Metodologia**

A metodologia<sup>1</sup> tem como proposta traçar os caminhos a serem percorridos até os resultados para compreender o objeto da pesquisa, a partir do problema aqui estabelecido que é analisar o protagonismo feminino e a resistência antirracista de professoras negras na Educação Básica de Caetitê e região.

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação prende-se a uma abordagem qualitativa que, segundo Mussi, Mussi, Assunção e Nunes (2020), têm enfoque nas interpretações das realidades sociais e, segundo Flick (2002), preocupa-se em analisar casos concretos em suas particularidades locais e temporais, embasando-se nas expressões e atividades das pessoas em seus contextos de vida, que nesta dissertação se configura na compreensão do contexto vivido pelas mulheres e professoras negras na educação básica.

Esta é uma pesquisa exploratória, que segundo Gil (2007), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Neste sentido, a perspectiva adotada foi de desenvolver uma revisão de textos com base no estado do conhecimento, selecionando artigos, teses e dissertações que abordem questões étnico-raciais e o protagonismo de mulheres negras na educação básica. Assim, este embasamento exploratório é o suporte para a análise dos dados encontrados, a partir da formulação de roteiros, seleção das professoras e a realização de entrevistas semiestruturadas.

A primeira etapa de execução foi o levantamento do estado do conhecimento<sup>2</sup> no intuito de realizar uma revisão crítica da literatura específica dentro da temática de

---

<sup>1</sup> Para Fonseca (2002), *methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

<sup>2</sup> Autores como Miguel (2023), Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021), Cruz, Santos e Nogueira (2018) tratam do surgimento das Escolas Normais e da presença de mulheres, com ênfase para professoras aposentadas, que se formaram nessas instituições, no entanto, apesar de ressaltarem sobre o silenciamento feminino no magistério da Bahia, não abordam sobre professoras negras da Educação Básica do Estado, que são os sujeitos dessa pesquisa, que atuam ou já atuaram na região. Além disso, autoras como Rodrigues

estudos sobre gênero e étnico-racial. De acordo com Vasconcellos, Silva e Souza (2020), o estado do conhecimento é uma metodologia mais restrita, definindo-a como um estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre um determinado tema. Para esta dissertação foram levantadas as seguintes categorias: protagonismo feminino, resistência antirracista e vivências de mulheres negras na educação básica, coerentes com os objetivos propostos concluindo com a seleção de artigos, teses e livros a serem utilizados como base bibliográfica do estudo. A segunda etapa foi à leitura e o fichamento desses materiais para a inclusão dos teóricos na pesquisa.

Sendo uma pesquisa qualitativa, a terceira etapa seguiu-se da seleção das professoras e da inclusão da técnica de coleta de dados, a partir da entrevista semiestruturada. Como afirmam Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfó Silveira (2009), a pesquisa qualitativa utiliza do aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc., como nesta pesquisa que pretende destacar a realidade educacional de mulheres e professoras negras no Alto Sertão da Bahia. Desse modo, foram selecionadas seis mulheres diante de alguns critérios, por se autodeclarem negras, pela disponibilidade e pelo interesse em participar da pesquisa, além disso, são professoras que atuam ou já atuaram na Educação Básica de Caetité e de Guanambi.

Realizar entrevista semiestruturada a partir de um roteiro, conforme Gil (2007), permite que o/a entrevistador/a retome a questão original ao perceber desvios, ao passo que a entrevistada tem a liberdade de falar abertamente sobre o assunto elencado, sendo mais um motivo para a escolha dessa técnica, em virtude de ter se apresentado como o instrumento que mais atende às necessidades da investigação.

Buscando alcançar os objetivos, o roteiro foi construído exclusivamente, com o intuito de conhecer as vivências das professoras negras da educação básica e abordar as categorias da pesquisa. Desse modo, para as entrevistas, foram propostos os seguintes pontos a serem investigados:

- 1- Mulheres que se autodeclaram negras;

---

(2011) dialogam sobre a presença da mulher negra nos cursos de formação para o magistério da Escola Normal, mas não exatamente da Bahia. Além de autoras como Almeida (1998) e Tanuri (2000), que direcionam a discussão em torno da formação de professores, principalmente Almeida (1998) que discute sobre o percurso profissional feminino no campo da educação, que nesse sentido, uma das alternativas de ingressar no mercado de trabalho se resumia em ingressar como professoras primárias.

- 2- Professoras da Educação Básica (setor público ou privado) provenientes do ensino superior ou magistério;
- 3- A importância da Lei de Cotas para o ingresso ao ensino superior;
- 4- O impacto do debate atual sobre a presença de negras como docentes majoritárias na educação básica e o reconhecimento dessa presença na trajetória das professoras;
- 5- As dificuldades encontradas e preconceitos na sua trajetória de vida pessoal e profissional;
- 6- O uso do espaço escolar como local de protagonismo negro, político e estratégico na luta contra o racismo e demais dificuldades sociais e educacionais;
- 7- Ações e expressões utilizadas na docência para repudiar o racismo na escola.

Na quarta etapa, obtidos os resultados das entrevistas semiestruturadas, segue-se a transcrição completa das entrevistas e a análise dos dados. Na quinta e última etapa, foi feita a transcrição de trechos selecionados e analisados para o corpo da dissertação e que foram contextualizados no produto educacional, elaborado em consonância com os resultados da pesquisa.

Para analisar os dados qualitativos, a abordagem da história oral se apresenta como o caminho capaz de entender o que o conteúdo dos dados revela e as intencionalidades contidas nesses dados, afinal, a história oral tem a capacidade de perceber aspectos que poderiam estar implícitos em outras fontes. De acordo com Salgado e Franciscatti (2014):

A História Oral como método de pesquisa permite uma maneira de fazer ciência que reclame por meios de superação da conformada crise que assola o campo científico, por valorizar a razão como saber intelectual e sensível, pois é necessário ao pesquisador e ao entrevistado acessarem a subjetividade tanto para narrar, interpretar e se apropriarem daquilo que foi narrado, ouvido, sentido no campo da pesquisa (Salgado e Franciscatti, 2014, p. 308).

Por meio da oralidade, a pesquisa poderá encontrar traços específicos do sujeito pesquisado neste caso, mulheres negras na educação básica. De acordo com Alessandro Portelli (1997), as fontes históricas orais são fontes narrativas, até porque, elas revelam as emoções do narrador, sua participação na história e a forma pela qual a história o afetou. E são esses aspectos que este estudo deseja ressaltar na perspectiva profissional e pessoal da trajetória de mulheres negras na educação, com o intuito de compreender detalhes sobre a forma como se tornaram professoras e as mudanças sociais que provocaram, ou não, no ambiente escolar em que atuam. O objetivo é analisar as

entrevistas semiestruturadas e investigar as oscilações entre os eventos descritos e a “velocidade” da narração, afinal:

[...] Um informante pode relatar em poucas palavras experiências que duraram longo tempo ou discorrer minuciosamente sobre breves episódios. Estas oscilações são significativas, embora não possamos estabelecer uma norma geral de interpretação: apoiar-se em um episódio pode ser um caminho para salientar sua importância, mas também pode ser uma estratégia para desviar a atenção de outros pontos mais delicados. Em todos os casos, há uma relação entre a velocidade da narração e a intenção do narrador (Portelli, 1997, p. 29).

Nota-se que o/a pesquisador/a precisa ficar atento/a aos detalhes e comportamentos do/a entrevistado/a, além da velocidade da narração, pode-se alertar para a “distância” ou a “perspectiva” que definem a posição da narradora com relação à história. Todos esses aspectos são pertinentes no momento da análise de dados e devem ser evidenciados pelo/a pesquisador/a na hora da escrita. Além disso, é notório que a história oral dá a possibilidade às pessoas entrevistadas de se reconhecerem como sujeitos sociais e tomarem consciência do seu papel na sociedade, como afirmam Salgado e Franciscatti (2014).

Desse modo, a utilização do método da história oral para a análise de dados partirá do pressuposto da possibilidade das mulheres negras e professoras da educação básica se reconhecerem e abordarem nas suas falas se o espaço escolar se tornou seu local de resistência antirracista, protagonismo feminino e de luta contra o racismo e demais desigualdades sociais, pelo fato de estarem relatando suas vivências individuais, porém, sendo uma realidade que perpassa a vida de muitas mulheres e negras que atuam na educação brasileira. Salgado e Franciscatti (2014) ressaltam ainda que:

Considerando a subjetividade como apropriação da objetividade social, parte-se de que a primeira potencialidade do método da História Oral reside em sua capacidade de vislumbrar a história individual concatenada com a história coletiva, ou seja, antes da interseção do particular e do universal está o aspecto revelador do conteúdo universal no âmago do conteúdo particular. É na relação dialógica que emerge do encontro entre pesquisador e entrevistado que reside a reivindicação do indivíduo (não realizado) por espaços nas configurações universais (Salgado e Franciscatti, 2014, p.308).

Essa potencialidade mencionada por Salgado e Franciscatti (2014) reflete na concepção utilizada por Portelli (1997), que afirma sobre a primeira coisa que torna a história oral diferente é aquela que nos conta menos sobre eventos que sobre significados, afinal, a oralidade aborda discursos significativos e que possuem sentido para os/as

narradores/as. Dentro deste aspecto de significado, há o esclarecimento que isso não implica que a história oral não tenha validade factual, na realidade, o único problema colocado pelas fontes orais é aquele da verificação, como afirma Portelli (1997). No entanto, é importante ressaltar que, as entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas.

De acordo com Alberti (2005), a escolha dos/das entrevistados/as é, em primeiro lugar, guiada pelos objetivos da pesquisa. Por este motivo, que este estudo deseja explorar, através da história oral, as vivências de mulheres e professoras negras da Educação Básica e parte, justamente, da técnica da entrevista semiestruturada com o objetivo de encontrar as áreas que não foram exploradas pela sociedade em razão da forte repressão à presença de negros/as na educação. Por isso, este estudo terá como base o uso da abordagem da história oral, para entender a linguagem e os significados dos relatos contados pelas professoras negras da educação básica, como afirma Coutinho (2006):

[...] se quisermos melhor entender como as ideologias dominantes, muitas vezes contraditórias, refletidas e reforçadas pelos diferentes tipos de discurso, estruturam nossas instituições e moldam a vida cotidiana das pessoas, é necessário ouvir não apenas o que as pessoas reais dizem de suas vidas concretas, mas também como elas o dizem e porque o fazem desta forma (Coutinho, 2006, p. 68).

Entende-se, então, que a escolha da utilização de entrevistas como técnica para coleta de dados é intencional neste sentido. O uso da narrativa oral é considerado um instrumento impactante para a compreensão de mulheres negras e suas realidades sociais, entre elas, o cenário educacional, que é o espaço discutido e pesquisado neste estudo. Com o roteiro da entrevista que foi elaborado a partir dos tópicos norteadores, a história oral propõe um aprofundamento na entrevista buscando ouvir a participante da pesquisa e compreender ideias que foram ditas e porque foram ditas. Assim, Alberti (2005) afirma que:

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos (Alberti, 2005, p. 31-32).

Desse modo, a partir da transcrição das entrevistas, foram sinalizados os aspectos mais relevantes e perspectiveis relatados pelas professoras negras em seus discursos, partindo das suas releituras e do significado de suas experiências, que foram elencados

em tópicos principais, que deram a possibilidade de nortear a discussão na dissertação e que deram suporte para a produção dos contos individuais, que fazem parte do livro paradigmático, produto educacional, desta pesquisa. Nessa etapa, o objetivo principal foi compreender a maneira como as professoras negras utilizam seu espaço de docência contra as desigualdades sociais, a luta contra o racismo e se há traços de um protagonismo feminino, de resistência ou de uma educação antirracista ou formas de incluí-la, considerando ainda a intenção de dar visibilidade às mulheres negras da Educação Básica.

Porém, há um aspecto da história oral que Portelli (1997) ainda enfatiza, sobre a credibilidade:

Uma vez que tenhamos checado sua credibilidade factual com os todos os critérios estabelecidos do criticismo filológico e verificação factual, que são requeridos por todos os tipos de fontes em qualquer circunstância, a diversidade da história oral consiste no fato de que afirmativas “erradas” são ainda psicologicamente “corretas”, e que esta verdade pode ser igualmente tão importante quanto registros factuais confiáveis (Portelli, 1997, p. 32).

Por isso, que as fontes orais são aceitas, porém com uma credibilidade diferente dos documentos escritos. Até porque, o discurso oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir. Desse modo, Portelli (1997), determina que não haja “falsas” fontes orais e que a credibilidade das fontes orais está relacionada aos modos distintos de interpretar.

Segundo Portelli (1997), as fontes orais podem compensar a distância cronológica com um envolvimento pessoal mais íntimo, aspecto que relembra a questão da subjetividade, mas remete também às questões de memória atribuídas ao decorrer do tempo, como a presença e a valorização de narradores/as orais em várias culturas. O autor afirma ainda que os/as narradores/as orais auxiliam na preservação de uma versão textual de um evento, devido ao fato de que dentro da sua cultura, muitas histórias são contadas repetidas vezes ou são discutidas com membros da comunidade.

A atribuição feita por Portelli (1997) de uma “versão textual” remete-nos que a fala e a escrita, por muitos séculos, não existiram separadamente, em vista de que, se muitas fontes escritas são baseadas na oralidade, a oralidade moderna, por si, está saturada de escrita. Por isso, é necessário destacar que a história oral não inferioriza a escrita, na verdade, o que realmente importa é não ser a memória apenas um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. Portanto, nota-se que a história oral possui uma utilidade específica para o/a historiador/a, que se baseia não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas

pela memória. Essas modificações, continua o autor, revelam o esforço dos/as narradores/as em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico.

Diante disso, quando se trata da consciência subjetiva pessoal do/a narrador/a, as mudanças que ocorreram podem afetar o relato de eventos anteriores e até mesmo a avaliação e o “colorido” da história. Neste aspecto, Portelli (1997) destaca que a informação mais preciosa pode estar no que os/as informantes escondem e no fato que os/as fizeram esconder mais do que no que eles/elas contaram. E, além disso, os/as narradores/as são capazes de reconstruir suas atitudes passadas mesmo quando não mais coincidem com as suas atuais, com certa frequência. É por este motivo que se pode relacionar que o conteúdo da fonte oral depende, exclusivamente, do que os/as entrevistados/as põem em termos das questões, diálogos e relações pessoais. E não se pode esquecer que:

Fontes orais não são objetivas. Isto naturalmente se aplica para qualquer fonte, embora a sacralidade da escrita sempre nos leve a esquecer isto. Mas a não-objetividade própria das fontes orais jaz em características específicas inerentes, as mais importantes sendo que elas são artificiais, variáveis e parciais (Portelli, 1997, p. 35).

Desde o início da pesquisa, o/a pesquisador/a precisa dar condição para que a fonte oral exista, o que acontece por meio da transmissão e é o/a pesquisador/a que decide, em primeiro lugar, que haverá uma entrevista:

O primeiro requisito, por isso, é que o pesquisador “aceite” o informante e dê prioridade ao que ela ou ele deseje contar de preferência ao que o pesquisador quer ouvir, reservando algumas questões não respondidas para mais tarde ou para outra entrevista. A comunicação sempre funciona de ambos os lados. Os entrevistados estão sempre, embora talvez, discretamente, estudando os entrevistadores que os “estudam”. Os historiadores podem reconhecer este fato e tirar vantagens, em vez de experimentar eliminá-lo em razão de uma neutralidade impossível (e talvez indesejável) (Portelli, 1997, p. 36).

Por isso, o resultado da entrevista é a somatória do que foi produzido pelo/a entrevistador/a e pelo/a narrador/a, o que neste estudo, é a produção de um livro paradidático com os relatos das mulheres e professoras negras. Porém, temos que entender que o testemunho oral, de fato, nunca será igual duas vezes, mesmo sendo da mesma pessoa, sendo ainda impossível exaurir a memória completa de uma única informante, principalmente, quando se fala das classes subalternas da sociedade.

De acordo com Portelli (1997), fontes orais são condição necessária, mas não suficiente, para a história das classes não hegemônicas, afinal, elas são menos necessárias, embora de algum modo inúteis, para a história das classes dominantes. Ou seja, são as

classes dominantes que têm tido controle sobre a escrita, sobre os documentos considerados oficiais e deixam para trás de si um registro escrito muito mais abundante, desqualificando os testemunhos orais da classe baixa.

Isto nos implica ao objeto de estudo desta pesquisa, que são sujeitos sociais que sempre estiveram à margem da sociedade e não tiveram, durante muito tempo, o acesso à educação. Sujeitos que não fazem parte das classes dominantes, mas que de algum jeito, resistiram e resistem às diferenças sociais e lutam em prol de uma formação humanitária de pessoas conscientes e críticas em relação às desigualdades sofridas e do racismo exacerbado na sociedade. Em razão da discriminação sobre a população negra, a alternativa de analisá-los é por meio da história oral, por isso, é importante ressaltar sobre quem fala na história oral:

A história oral muda a forma de escrever da história da mesma maneira que a novela moderna transformou a forma de escrever da ficção literária: a mais importante mudança é que o narrador é agora empurrado para dentro da narrativa e se torna parte da história (Portelli, 1997, p. 38).

Assim, as fontes orais envolvem o relato inteiro em sua própria subjetividade. O/a narrador/a se situa juntamente com a primeira pessoa do/a entrevistado/a, sem a qual não haveria entrevista, por isso, também faz parte da fonte e torna-se uma das personagens, que implica num envolvimento muito mais profundo, político e pessoal, que aquele de narrador/a externo/a. O contar da história é parte da história que está sendo contada, como afirma Portelli (1997).

Nota-se que a história oral não tem um sujeito unificado. A história oral tem a alternativa de ser contada de formas múltiplas abrangendo vários pontos de vista e substituindo a imparcialidade pela parcialidade do/a narrador/a. Assim, a história oral pode ser considerada como não objetiva, no entanto, carrega em si a confrontação de suas diferentes parcialidades. No entanto, a história oral não pode ser contada sem tomar partido, já que os “lados” existem dentro do/a contador/a.

A abordagem da história oral se torna pertinente diante da pesquisa proposta, como um método de análise de dados que não está submetido à história dos dominantes, mas que se tornou a alternativa coerente para agregar memórias dos grupos subalternos, inclusive, a história de mulheres, especificamente, as negras. Como afirma Coutinho (2006):

Os Estudos de Gênero transformaram-se, nas últimas décadas em uma das áreas centrais das ciências humanas e sociais. Como resultado das lutas

feministas dos anos de 1960, as mulheres saíram da obscuridade nos estudos históricos e passaram a ser levadas em conta na pesquisa social e psicológica e na análise cultural (Coutinho, 2006, p.67).

O gênero tornou-se elemento crucial da identidade individual e, segundo Coutinho (2006), a narrativa oral tem sido um instrumento básico nos esforços dos trabalhos sobre gênero para incorporar vidas, atividades e sentimentos, inicialmente das mulheres e, posteriormente, também dos homens, em nossa compreensão do passado e do presente, e que não têm sido contemplados nos estudos tradicionais. Desse modo, a utilização da narrativa oral nesta pesquisa é pautada na capacidade de fazer as professoras falarem da sua vida, dando a possibilidade à pesquisadora de explorar além dos fatos narrados, mas os sentimentos depositados pelas entrevistadas.

Diante disso, a narrativa oral vai auxiliar na análise do emocional das professoras entrevistadas e, com a prática da fala, dos compartilhamentos de ideias, essas mulheres vão construindo identidades, refletindo sobre suas experiências e seus significados em si. Por isso, este estudo poderá nortear as vivências e as ações das professoras selecionadas e ampliar as considerações já feitas, sobre como essas mulheres se enxergam no mundo e os valores atribuídos a elas.

Portanto, com o intuito de promover esse diálogo com as professoras negras, este trabalho parte do método da narrativa oral para aguçar a importância de elas falarem sobre suas experiências e assumirem uma autoria sobre suas vidas e vozes. O processo do olhar, escutar e analisar as trajetórias das professoras se insere também num contexto (auto)biográfico. De acordo com Souza e Meireles (2018),

O trabalho com a pesquisa (auto)biográfica tem se desenvolvido a partir desta densidade indagadora, buscando ouvir, compreender e apreender experiências de vida de uma diversidade de sujeitos implicados em contextos educacionais e sociais. Esta opção epistêmico-metodológica advém justamente da possibilidade de acessar mundos individuais e coletivos, através dos modos próprios como os sujeitos narram e dão sentido a suas experiências (Souza e Meireles, 2018, p. 287).

Sendo assim, as professoras entrevistadas poderão produzir um “conhecimento de si”, como ressalta Souza e Meireles (2018), diante da possibilidade de narrar suas histórias e criar redes de significado de suas experiências. Nesse aspecto, esta pesquisa deixa isso mais claro no seu produto educacional, onde as professoras escreveram os contos atribuindo suas experiências pessoais, como mulheres negras e profissionais, como professoras da educação básica. Afinal, o método (auto)biográfico auxilia no processo de narrar e nos modos de interpretar as suas vivências:

Por meio do método (auto)biográfico e, por conseguinte, de suas perspectivas epistêmico-metodológicas, compreende-se a experiência humana e suas (re)significações como estruturas fundantes do processo de narrar. Nesse sentido, a produção da narrativa torna-se um ato, uma disposição ontológica, pois os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido (Souza e Meireles, 2018, p. 290).

Assim, de acordo com Souza e Meireles (2018), a pesquisa biográfica, além de promover esse exercício de narrar suas experiências, busca ainda, compreender os modos como os sujeitos dão forma a suas experiências e como significam os acontecimentos de sua existência, sendo que o vivido e o narrado são atravessados pelo tempo, instaurando uma “temporalidade biográfica”. Nesse contexto, as professoras que participaram da pesquisa, escreveram de acordo com o período histórico vivido por elas, partiram das suas experiências mais marcantes e aquelas que as levaram a serem profissionais da educação e promissoras de um mundo melhor através da docência.

Isso significa que as experiências pessoais não são apenas influenciadas pelos acontecimentos em si, mas também pela maneira como os sujeitos, ao longo do tempo, refletem e reconstroem essas memórias. Assim, as professoras ao narrarem sobre as suas vidas, envolvem também a interpretação do passado a partir do presente. Além disso,

O princípio que orienta e funda a pesquisa (auto)biográfica é de que toda experiência humana pode ser anunciada, elaborada sob a forma de uma narrativa, visto que, desde sempre, o homem encontrou maneiras de contar histórias. Nesse tipo de pesquisa, os sujeitos falam de si e de seus percursos com detalhes, disponibilizando informações importantes sobre suas existências (Souza e Meireles, 2018, p. 291).

Souza e Meireles (2018) ainda afirmam que a partir da seleção dos eventos existenciais que os sujeitos escolhem narrar, esse processo deixa de ser visto como uma mera repetição de histórias e passa a ser compreendida como parte da biografia do narrador que, ao dotá-la de sentido, a transforma em experiência, em conhecimento. Por isso, as narrativas biográficas não são meras reproduções lineares dos acontecimentos, mas processos de reconstrução, onde as experiências são reavaliadas e ressignificadas com o passar do tempo. O sujeito, neste caso, a professora negra, revisita o passado e atribui novos significados às suas vivências, conforme as suas circunstâncias e mudanças de perspectivas.

Assim, a pesquisa biográfica busca não apenas o "que" aconteceu, mas "como" os indivíduos interpretam e dão sentido às suas experiências ao longo de suas vidas. Souza

e Meireles (2018) apontam que a narração da experiência, imersa em estruturas de significações produzidas, insere-se em um campo de realidade fronteiriça, implicando, de um lado, o sujeito que narra e, do outro, o sujeito que escuta, há aspectos que os dois métodos se assemelham e se complementam.

Por isso, foram utilizadas na pesquisa na construção da dissertação e na produção do livro paradidático, que tem como finalidade o ensino e a disseminação das trajetórias das professoras negras da Educação Básica de Caetité-BA e Guanambi-BA. É importante ressaltar que o presente Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia - Campus VI, tem caráter interdisciplinar e é um programa de Mestrado Profissional. Sobre este aspecto, deve-se apresentar, além da dissertação, um produto educacional na defesa final.

A fundamentação teórica deste estudo apoia-se em autores que discutem diferentes aspectos relevantes ao tema. Entre eles, Bell Hooks (2013), que reflete sobre uma educação libertadora; Anjos (2018), que trata da inserção das mulheres na educação; e Pinheiro (2023), que aborda práticas antirracistas. Além disso, são referenciados outros autores fundamentais, como Kilomba (2008), Menezes (2006), Dantas (2021), Rodrigues (2011), Miguel (2023), Cruz, Santos e Nogueira (2018), Tanuri (2000), Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021), Almeida (1998), Reis (2007) e Gomes (1995), entre outros. O estudo, estruturado em três capítulos, como veremos a seguir, integra essas contribuições teóricas ao longo de sua construção textual.

O primeiro, intitulado **“Presença de mulheres negras na educação: questões raciais e de gênero na formação docente”** aborda a lenta inclusão de pessoas negras na escolarização e o impacto significativo da presença de professoras negras no ambiente educacional, com destaque para a Escola Normal de Caetité. Essa instituição foi onde Rachel Pereira de Andrade estudou, tornando-se professora primária e uma referência enquanto mulher negra na educação da região. O objetivo principal deste capítulo é evidenciar as contribuições históricas que moldaram o cenário educacional a partir da trajetória da professora Rachel, destacando também suas ações que abriram caminhos para que outras mulheres negras alcançassem posições semelhantes. Isso ressalta a relevância da Escola Normal como agente de mudanças sociais na época, ampliando as oportunidades de inclusão de negros e negras nos espaços educacionais. Por isso, Rachel Pereira de Andrade é uma inspiração de mulher, professora e negra, que nos possibilitou

pensar e discorrer sobre as questões étnico-raciais e de gênero a partir do século XX relacionando com a Educação Básica atual.

O segundo capítulo, “**A representatividade negra na docência: um ato de resistência?**” além de abordar sobre a trajetória negra no Brasil e suas condições de luta brevemente, viabiliza a discussão sobre o protagonismo feminino negro, a importância do reconhecimento da identidade negra para a luta contra as desigualdades sociais, que torna um diferencial no combate ao racismo na sala de aula e auxilia na maneira como essa professora negra ensina o conteúdo étnico-racial e utiliza o espaço escolar como um local estratégico, político para dar visibilidade às mulheres negras. Trago ainda uma discussão geral sobre as categorias presentes neste estudo, que partem dos conceitos de protagonismo, resistência e educação antirracista nas escolas por meio da representação da mulher e professora negra na Educação Básica. Com isso, busco discutir meios de incluir currículos e maneiras de ser uma educadora antirracista nas escolas.

O terceiro capítulo, “**Vozes de professoras negras do Alto Sertão da Bahia: o protagonismo negro no magistério**” tem como objetivo refletir sobre e reconhecer as vozes de mulheres negras, permitindo que elas relacionem suas experiências como professoras da Educação Básica em Caetitê e Guanambi. Nele, são apresentadas a metodologia aplicada e o perfil de cada professora entrevistada, bem como reflexões sobre a identidade negra e a importância dessas educadoras compreenderem seu papel na sociedade. Além disso, discute-se as motivações, momentos marcantes e conquistas alcançadas por essas mulheres. O capítulo promove uma análise de projetos escolares, universitários e sociais que fortalecem a educação antirracista e a autoafirmação de professoras negras, tanto em suas trajetórias pessoais quanto profissionais, até sua atuação em sala de aula.

O quarto capítulo, “**Enfrentamento aos marcadores de raça e gênero no ambiente escolar: estratégias antirracistas e de promoção de igualdade social**” aborda a inserção de professoras negras em contextos permeados por desafios relacionados à raça, gênero e classe social, perpassando principalmente pelo ambiente escolar. O principal objetivo foi analisar os relatos dessas educadoras, com ênfase nos episódios de racismo vivenciados na infância ou indiretamente nas escolas. Nesse sentido, discutem-se também as estratégias antirracistas desenvolvidas pelas professoras para romper com o racismo e construir caminhos promissores para uma educação antirracista. Portanto, por meio dos seus relatos e dos trechos atribuídos ao decorrer do capítulo, são

analisados suas vivências, origens, os preconceitos enfrentados e a maneira como utilizam o ambiente escolar para combater o racismo e as desigualdades educacionais e sociais.

## **CAPÍTULO 1 – PRESENÇA DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

De acordo com Menezes (2006), em relação a exclusão dos negros da escolarização, os estudos realizados evidenciam que, no Brasil e na Bahia, os não-brancos foram adquirindo o direito à escola muito lentamente, no pós-abolição. A autora ressalta que,

Formalmente excluídos os escravos, os libertos tinham acesso à escola na medida de suas possibilidades – inexistiu, durante a escravidão ou depois dela, uma política de massas voltada explicitamente para garantir aos ex-escravos o acesso à escola. As discussões travadas no período final do Império – também período em que recrudescem os debates sobre o final da escravidão e a melhor forma de preparar a inclusão dos ex-escravos à cidadania brasileira, desembocam na apresentação, limitada, de projeto de organização de um sistema de ensino que promovesse o acesso das crianças livres à escolarização (Menezes, 2006, p. 99-100).

Essa discussão, como menciona Menezes (2006), é retomada no período do início da República, momento em que, buscando a organização de um sistema de educação, ainda vetou a inclusão da população negra e analfabeta à educação afinal, esse direito à educação e à cidadania só foi dado, lentamente, às gerações futuras, que neste caso, não eram os escravos recém-libertados e adultos. Por isso, Menezes (2006) afirma que, numa sociedade formada majoritariamente de negros e analfabetos, isto significava a exclusão da maioria da cidadania ativa, de tal modo que a abolição garante, aos ex-escravos, a liberdade, mas não a igualdade na sociedade.

No contexto do Brasil, Menezes (2006) menciona que a existência de grandes diferenciações internas na escolarização no país contribuiu para o fracasso de uma grande política nacional que garantisse o acesso à educação de forma homogênea, e, portanto, de formação do cidadão:

A inexistência dessa política equalizadora se refletiu, como se poderia esperar, no menor acesso dos mais pobres e dos moradores dos estados e regiões mais pobres. Dadas as condições de indigência a que foram relegados os ex-escravos, pela inexistência de políticas de inclusão à cidadania e à vida livre, tal falta de política atingiu sobretudo os negros (Menezes, 2006, p. 100).

Menezes (2006) afirma ainda que os negros, no Brasil, passam por um processo segregador com critérios que nortearam a exclusão dos negros da escola durante a escravidão:

O negro estava na fazenda ou na cidade; sua aprendizagem, enquanto escravo, se dava no aprendizado do trabalho no trabalho; mesmo a sua catequese, de forma simplificada, se dava nas fazendas, nas igrejas, nas irmandades. Mesmo

durante a escravidão, a exclusão da escolarização se fazia tendo como critério a condição civil – a condição de escravo ou livre (Menezes, 2006, p. 101).

De acordo com Menezes (2006), os escravos eram formalmente excluídos da escolarização durante a Colônia e o Império, mesmo que o próprio senhor quisesse matriculá-lo nas escolas públicas não podia fazer. Essa prática continua até o momento da abolição e, só era possível a matrícula na escola pública aos libertos ou livres-descendentes de escravos que tivessem como prover sua subsistência. Por isso, não era vedado formalmente o acesso à escola dos negros livres, embora não existisse, para eles como para o conjunto da população, um direito à educação, apenas estabelecido na década de 1930 do século XX.

Menezes (2006) ressalta que tomando-se como indicador do acesso à educação, os índices de alfabetização, segundo a cor da pele nos diversos censos demográficos, são possíveis de acompanhar a lenta inclusão dos negros e a desigualdade de acesso dos mesmos. Com isso, apesar de todas as dificuldades até para a sobrevivência física, os negros desenvolveram formas próprias de inclusão e de aprendizagem, através inclusive de organização de escolas ou através de outras instituições pedagógicas. Nesse sentido, Nascimento et al. (2019) afirma que os anos passaram desde a abolição da escravidão em 1888, e continua a haver no Brasil relações raciais desequilibradas, com negros condenados à exclusão social:

[...] Os processos de inclusão e, ao mesmo tempo, de exclusão de afrodescendentes e de povos indígenas na formação da sociedade brasileira, assim como as expressões contemporâneas do racismo e do antirracismo, tem sido objeto de análises que consideram a interface entre distintos marcadores da diferença, como raça, classe e gênero, e situam o Brasil no contexto regional e internacional (Nascimento et al., 2019, p. 02).

As mulheres negras são as pessoas que mais sentem o impacto da desigualdade social e dos preconceitos que estão enraizados na sociedade. De acordo com Nascimento et al. (2019), a sua inserção no mundo do trabalho é muito mais difícil, pois extrapolam os limites de classes, agregando questões de gênero quando se torna necessário lutar contra valores pré-estabelecidos, em que o homem e a mulher são vistos com diferenças e, brancos e negros, da mesma forma. Normalmente, as mulheres negras são sempre preteridas em relação aos seus concorrentes em uma vaga de emprego. Afinal, são ações de uma política corrupta, branca e elitista que vão contra a população negra:

Este princípio norteador tem peso significativo das condições socioeconômicas das mulheres, por ganharem menos do que os homens, mesmo tendo maiores níveis educacionais reflete uma preexistência das desigualdades de gênero as dimensões que a desigualdade se apresenta em determinada sociedade, suas

multifaces, como um todo, exigindo mudanças para garantir o direito inerente à esta parcela discriminada. a trajetória da mulher, pode-se notar que está sempre foi vítima dos mais diversos tipos de preconceitos e discriminações (Nascimento et al., 2019, p. 03).

O trecho evidencia a persistência histórica da exploração e dos preconceitos sofridos pelas mulheres, e de forma substancial, pelas negras. Desse modo, em busca do combate à exploração da classe trabalhadora, que é essencialmente, preta e periférica, é possível relatar que a inserção de mulheres negras no campo da educação atualmente, não só amplia a representatividade negra dentro das instituições, como também enriquece o processo de ensino-aprendizagem ao incorporar perspectivas e experiências que, muitas vezes, são negligenciadas em contextos predominantemente brancos.

Abordar sobre o impacto de professoras negras na educação nos remete à expressão “educar para a diversidade” utilizado nos âmbitos educacionais em referência a importância de trabalhar questões étnico-raciais nas escolas. Mas, será suficiente? Sobre isso, Oliveira (2021), afirma que:

Sueli Carneiro (2003, p. 1) enfatiza que o racismo no Brasil apesar de ser um reflexo do período colonial, ganha uma nova arquitetura de existência. Carneiro afirma que o período colonial continua intacto ao se analisar as relações de gênero e cor que foram instauradas no período da escravidão e se mantém até hoje. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferente de qualquer outro grupo, o que contribuiu para sua formação também distinta (Oliveira, 2021, p. 05).

Essa "nova arquitetura de existência" refere-se a como o racismo se adapta e persiste na sociedade contemporânea, mesmo que as condições sociais e políticas tenham mudado. Aspecto que reafirma que a presença de professoras negras na educação é significativa e essencial, especialmente quando se considera a importância da questão racial na formação docente. A situação das mulheres negras torna-se ainda mais desafiadora, pois enfrenta um duplo estigma: tanto por ser mulher quanto pela questão racial e apenas suas presenças nas escolas não sejam o bastante para a diminuição da discriminação racial na vida das mulheres negras. Apesar disso, muitas delas desenvolveram suas próprias estratégias para superar as dificuldades decorrentes dessa realidade, marcada por opressões específicas de raça e gênero, que contribuíram para a formação de uma identidade e vivências também distintas para essas mulheres.

De acordo com Oliveira (2021), o aumento significativo dos debates de temáticas acerca da questão étnico-racial, em diferentes esferas e ambientes, como as universidades, Congresso Nacional, Organizações não governamentais (ONGs) e escolas, tem evidenciado o preconceito e discriminação contra os negros e sua cultura, ao mesmo

tempo que tem viabilizado políticas públicas afirmativas com o objetivo de combate à discriminação e à violência, como também para ir contra o racismo estrutural. É importante mencionar que a presença de mulheres negras na docência desafia e desconstrói estereótipos raciais e de gênero. Afinal, ao ocuparem espaços que historicamente lhes foram negados, essas mulheres demonstram que as habilidades e competências não estão ligadas à raça ou gênero, mas sim aos seus direitos enquanto pessoas aliadas ao esforço e à dedicação.

Diante da oportunidade de se tornarem professoras e presentes nas escolas, mulheres negras ajudam a diversificar as perspectivas apresentadas aos alunos e alunas, pois, as mulheres negras e professoras podem trazer para a sala de aula experiências de vida, culturais e históricas que são frequentemente marginalizadas e oprimidas na sociedade, reafirmando a sua identidade étnico-racial na sala de aula. Isso permite uma educação mais rica e inclusiva, onde as narrativas de diferentes grupos sociais são reconhecidas e valorizadas, principalmente da população negra.

Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2021) para construir uma sociedade igualitária, é crucial entender como cada estrutura socioeconômica contribui para a perpetuação do racismo, permitindo assim a elaboração de estratégias eficazes para seu combate. A luta contra a desigualdade racial na educação é fundamental, sendo um elemento indispensável para qualquer mudança significativa. Sem uma educação verdadeiramente antirracista, não é possível conceber uma sociedade igualitária.

Mulheres negras educadoras têm um papel fundamental na promoção da equidade racial dentro das escolas, onde podem atuar não apenas como professoras, mas também, mediadoras e defensoras de políticas educacionais que visam combater o racismo estrutural e garantir que todos os alunos e alunas tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua raça. Nesse sentido, Silva (2021) comenta que:

Embora me tenha referido sempre ao currículo e seus significados, vale considerar que o trabalho de conscientização dos professores, principalmente nos cursos de licenciatura, é muito relevante e pode ser eficaz porque, se as mudanças não ocorrerem nos currículos formalizados, o professor os muda no contexto das aulas. A questão é menos documental e mais da relação do professor com esses conhecimentos políticos em torno do currículo (Silva, 2021, p.61).

O autor destaca que mesmo que as mudanças não sejam feitas oficialmente nos documentos do currículo, os professores/as têm o poder de realizar essas mudanças na prática, dentro de suas aulas. Isso significa que, embora o currículo formal seja

importante, a verdadeira transformação ocorre quando as professoras, informadas e conscientes das implicações políticas e sociais que desempenham, aplicam suas próprias abordagens e perspectivas no ensino. Por isso, a questão central não é apenas o que está escrito no currículo, mas como as professoras negras, neste contexto, interagem com ele e o transformam no cotidiano escolar.

A transformação educacional é mais necessária ainda a partir da construção de um ambiente escolar que não repercuta desigualdades sociais, afinal, como afirma Oliveira (2021), pesquisas recentes do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), revelam que a desigualdade social existente no país está relacionada à desigualdade racial, ou seja, os pobres e miseráveis no Brasil são, majoritariamente, negros, enquanto os ricos e a classe média são constituídos em sua maioria de brancos ou de pessoas que se identificam como tal, por isso, que a utilização da formação docente para a diversidade étnico-racial seja o ponto crucial nessa condição.

Silva (2021) afirma que pensar a diversidade étnico-racial significa ir “além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes” (GOMES, 2001, p. 83), é promover uma educação democrática que considera e valoriza as diferenças. Segundo o autor, pensar a diferença é mais do que explicitar que homens e mulheres, negros e brancos, distinguem-se entre si; é, antes, entender que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão (GOMES, 2003, p. 161). Por isso, refere-se à necessidade de uma reflexão crítica sobre como as diferenças de gênero e raça e outras não são apenas naturais, mas foram historicamente produzidas e usadas de maneiras específicas.

Silva (2021) aponta ainda que as distinções entre grupos (por exemplo, entre negros e brancos, ou entre homens e mulheres) não são meras constatações de características físicas ou biológicas, mas são construções sociais que carregam significados e implicações. Historicamente, essas diferenças foram utilizadas como base para categorizar e hierarquizar pessoas e grupos, muitas vezes de forma injusta. Elas serviram como critérios para definir quem tem acesso a certos direitos, como o acesso à educação, oportunidades de emprego e quem é marginalizado ou excluído, neste caso, as mulheres negras. Aponta ainda que a educação das relações étnico-raciais é mais do que necessária para a população em geral, afinal, de acordo com Silva (2021), a sociedade brasileira precisa compreender que se trata do reconhecimento da identidade cultural

nacional, e a escola, como instituição social, precisa posicionar-se para a superação do racismo e da discriminação racial a todo e qualquer cidadão.

Considerando essa perspectiva, as mulheres negras contemporâneas do século XXI enfrentam uma realidade de luta que, embora distinta, carrega as marcas e continuidades das batalhas travadas pelas gerações anteriores. Durante os séculos XIX e XX, as Escolas Normais desempenharam um papel fundamental ao facilitar, ainda que de forma limitada, a entrada das mulheres negras no campo da educação. Isso foi resultado dos movimentos e protestos feministas que emergiram em busca de direitos e reconhecimento.

Nesse contexto, é essencial discutir o impacto dessas instituições, com destaque para a Escola Normal de Caetité, instituição aonde a Professora Rachel Pereira de Andrade estudou, cuja trajetória ilustra a resistência e a importância da presença negra na educação. Afinal, ao abordar as experiências das professoras negras na contemporaneidade, é imprescindível referenciar aquelas que, no passado, abriram caminhos e exerceram um papel crucial na educação básica da região de Caetité, um dos lócus desta pesquisa. Assim, este estudo busca não apenas compreender as lutas atuais das professoras negras atuantes na educação básica, mas também discorrer e valorizar as contribuições históricas que moldaram o cenário educacional para as mulheres negras na região.

### **1.1.A inclusão de mulheres à educação: As Escolas Normais do Brasil e da Bahia**

A partir do contexto histórico da inclusão de mulheres à educação, inicialmente no Brasil, de acordo com Tiane Melo dos Anjos (2018), durante o período colonial, a educação possuía um caráter elitista e era destinada de modo exclusivo ao público masculino. Sendo as primeiras instituições educacionais vinculadas aos jesuítas, as mulheres não tinham acesso a esses espaços:

A educação da mulher era limitada ao espaço do lar e, por isto, a gama de conhecimentos a serem ministrados a ela deveria estar relacionado às atividades realizadas no ambiente doméstico, o que justifica a ênfase na existência de uma disciplina intitulada de prendas domésticas. Logo, mesmo quando esse acesso à escola lhe é permitido, demarcações de gênero vão condicionar o processo de escolarização feminina (Anjos, 2018, p. 46)

Anjos (2018) ressalta que Lins (2003), Leite (2006) e Del Priore (2012) afirmam que as primeiras instituições a receberem mulheres enquanto alunas foram os conventos,

acolhendo senhoras de camadas privilegiadas ou constituindo-se em instituições voltadas para a caridade em relação à população pobre, no entanto, do ponto de vista legal, a primeira notícia sobre a educação da mulher aparece a partir do Ato Adicional à Constituição de 1824. Neste aspecto, Lima (2006) menciona que as mulheres, até então, eram educadas por suas famílias e, em alguns casos, encaminhadas a conventos para serem resguardadas ou ‘guardadas’ na perspectiva de um casamento.

Assim, de acordo com Anjos (2018), foi no Império (1822-1888) que surgiram os primeiros registros de escolas públicas para o sexo masculino ou feminino. No entanto, houve a restrição para a criação de escolas primárias a um pequeno número de cidades e vilas, aspecto que ocorreu na Bahia:

Na Bahia, esse cenário não era diferente. As escolas de primeiras letras foram criadas para atender aos pobres, com o intuito de melhorar a qualidade da mão-de-obra baiana. José Carlos de Araujo Silva (1999, p. 153) chama atenção para o significado de ser aluno pobre, ao dizer que o eram, porém nem tanto. A pobreza dizia respeito à carência de recursos para enviar os meninos e meninas a uma aula particular, mas nem tanto para uma aula pública (Anjos, 2018, p. 47).

A autora ainda menciona que a partir da Lei de 1827, a educação feminina passaria a ser apresentada como uma necessidade social, haja vista que até o início do século XIX, o tema não tinha muita importância, pois a educação escolar não era necessária para alguém que deveria apenas cumprir as suas funções de ser uma boa filha, mãe e esposa. Almeida (2018) afirma que as normas impostas pela sociedade também impediam as mulheres de ocupar espaços sociais, exercerem a liberdade individual e seus direitos como cidadãs, e não eram propriamente benevolentes quanto ao excesso de instrução para o sexo feminino.

Diante disso, Anjos (2018) comenta que em 1846, existiam na capital da Bahia vinte e seis escolas para meninos e nove para meninas evidenciando que as escolas para meninas representavam apenas 1/3 em relação às do sexo oposto. E que havia uma concorrência entre escolas particulares e escolas primárias públicas:

O Presidente do Conselho chama atenção, também, para o não envio de relatórios de professores contendo dados de matrícula e o programa de ensino das escolas públicas e particulares, o que contribuía para o Conselho de Instrução desconhecer a real necessidade de escolas para meninos e meninas. Entretanto os dados quantitativos e qualitativos apresentados no relatório mostram uma significativa procura feminina pela instrução, seja ela no ramo público ou particular [...] (Anjos, 2018, p. 50-51).

Anjos (2018) comenta ainda que, ao longo de todo o texto o relator aponta como as escolas particulares concorriam com as públicas em relação à inserção de meninas, inclusive nas escolas de meninos. A coeducação<sup>3</sup> não era tolerada pelo Conselho, o que era reflexo de uma sociedade marcada pelo patriarcado e divisão sexual dos papéis. A autora ressalta que:

A presença feminina, inclusive nas escolas particulares era vista como um aspecto negativo e nem sempre “[...] foi muito bem aceito entre os pais”. Não era desejável a instrução feminina, era preferível a mulher ser educada para ser agradável ao homem, por isto a ênfase no ensino moral e nas prendas domésticas, bem como o desejo de que frequentassem cadeiras exercidas por professoras. (Hahner, 2010, p. 316)

Anjos (2018) continua afirmando que a feminização do magistério e a instituição do curso de formação de professores constituíram-se em partes do mesmo projeto educacional e social, que defendia mudanças em prol da inserção de meninas enquanto alunas nas escolas primárias. Com isso, a autora ainda discorre que a procura feminina pela instrução primária e, posteriormente pelo curso normal era tão evidente que havia casos de professores públicos que recebiam estipêndio, ou seja, cobravam um valor determinado a fim de que as alunas pudessem frequentar suas aulas.

Com isso, Anjos (2018) comenta que diante das dificuldades para aplicar o método mútuo (um método de ensino em que alunos mais avançados auxiliam na instrução dos mais novos) e da necessidade de qualificação dos educadores, o Conselho de Instrução Pública percebeu a urgência de adaptar a formação de professores para esse novo cenário. Como resposta, propôs-se tanto a reforma do curso normal masculino (voltado para a formação de professores) quanto a criação de um curso específico para mulheres, com o objetivo de formar professoras capazes de ensinar meninas nas escolas primárias.

Desse modo, a criação do curso para senhoras reflete uma preocupação com a adequação de gênero no sistema educacional da época. Havia uma distinção entre a educação de meninos e meninas, e essa proposta visava atender à demanda crescente por professoras mulheres, que eram vistas como mais adequadas para educar meninas. No entanto, Anjos (2018) destaca as motivações das mulheres para ingressar no curso normal entre os anos de 1870 e 1930, com base em estudos realizados a partir de documentos oficiais. As razões apresentadas para a escolha desse caminho profissional refletem diferentes necessidades e expectativas femininas no contexto da época:

---

<sup>3</sup> Tiane Melo dos Anjos (2018) menciona que estudos como o de June Hahner (2010; 2011) apontam para o fato de que a coeducação era considerada como um mal irremediável, de modo a não ser tolerável educar meninos e meninas no mesmo espaço, sem a separação dos sexos.

É tanto que, estudos realizados a partir de documentos oficiais datados de 1870 a 1930 apontam que as perspectivas femininas no que tange ao ingresso no curso normal passavam por razões como abraçar a carreira 'por vocação'; ampliar os estudos no curso normal; e até ter um emprego seguro e aceito socialmente que lhes garantisse a subsistência. (ANJOS, 2015 *apud* Anjos, 2018, p. 52).

Na realidade, de acordo com Anjos (2018), a proposta de criação do curso normal feminino em 1846, não se limitava apenas à formação de professoras para as escolas primárias femininas, nem à ideia cultural de que as mulheres seguiam profissões por "vocação". Ao contrário, essa criação foi parte de um movimento mais pragmático, baseado em um senso de realidade social.

As mulheres, ao ingressarem no curso normal, não estavam apenas buscando seguir uma profissão definida pela ideia de vocação, mas viam a ampliação dos estudos como uma estratégia de sobrevivência. Isso se deve ao fato de que o magistério era uma das poucas profissões socialmente aceitas para as mulheres naquele contexto histórico, o que garantia segurança e estabilidade financeira. Além disso, a autora ressalta que muitas alunas e alunos do curso normal vinham de origens pobres, o que reforça a ideia de que o acesso à educação era visto como um caminho para melhorar as condições de vida e alcançar uma forma de subsistência.

Dessa forma, a proposta de criação do curso normal feminino reflete uma combinação de fatores sociais, econômicos e culturais, nos quais o acesso à educação funcionava como uma ferramenta crucial para a autonomia e segurança das mulheres em uma sociedade que oferecia poucas alternativas profissionais para elas. Neste contexto, Simone de Beauvoir (1967), citada por Anjos (2018), afirma que a busca feminina pela ampliação dos estudos constitui-se em tentativas de conquistar espaços, além disso, se insere como mecanismo de ascensão social e autonomia, no que tange ao sustento e escape aos modelos de submissão. Anjos ainda afirma que:

Tendo em vista a sua percepção da necessidade de inserir a mulher neste espaço de formação, é que após realizar a exposição sobre as disciplinas que levariam o curso normal a 59 ser um reflexo da escola normal de Versailles e discorrer sobre a proposta do internato de homens associado ao Colégio dos Órfãos, Justiniano Gomes vai discorrer sobre o plano de uma escola normal primária para professoras baianas (Anjos, 2018, p. 58-59).

De acordo com Anjos (2018), houve propostas como essa da criação de um curso de senhoras também em outras províncias, como foi o caso da Escola Normal de Niterói (RJ), em 1859. Na Bahia, a Escola Normal, foi a terceira instituição desse tipo criada no Brasil e de acordo com Antonieta Miguel (2023), esse fato marcou o início da

institucionalização da formação de professores/as na Bahia. A Escola Normal da Bahia, criada em 1836, tornou-se um instrumento de controle da Educação pelo governo na província baiana, centralizando o Ensino Secundário público na capital, onde poucos tinham acesso:

Criada em 1836, a Escola só foi instalada em 7 de outubro de 1841. O regulamento foi editado em janeiro de 1842 e as aulas tiveram início em março. A Escola Normal da Bahia, embora não sendo a primeira, cronologicamente, obteve sucesso desde os primeiros anos de funcionamento. Anteriormente houve a Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1835, mas logo depois supressa (Boaventura, 1982, p.42).

No entanto, desde o surgimento da Escola Normal no Rio de Janeiro em 1835 e na Bahia em 1836 até meados de 1870, ocorreram tensões e disputas pelo que seria Educação e Instrução, incluindo o Ensino Normal, resultando no fechamento de várias delas. Débora Magali Vieira (2011) menciona que, nesse período, o curso para formação de professores(as) passou por diversas alterações e ao longo da Primeira República, debates sobre a função, formato e ordenação interna das Escolas Normais moldaram sua arquitetura pedagógica e seu caráter republicano, aprofundando o movimento de racionalização e modernização iniciado anteriormente.

No entanto, a criação da Escola Normal no Alto Sertão da Bahia representou uma grande oportunidade de ascensão social para os indivíduos e, principalmente, a possibilidade de mobilidade social para as mulheres, até porque, como afirma Anjos (2018) ao contrário do que ocorreu nas escolas normais do país, o processo de inserção feminina na Escola Normal da Bahia começou a se desenvolver antes mesmo da criação concreta de um espaço específico para acolher tais senhoras. A inclusão do público feminino no curso de formação de professores primários a partir de um curso especial ficou determinada pelos artigos 16 e 17 da Lei de 14 de abril de 1836 de número 37.

A Escola Normal foi concebida dentro de um planejamento que visava à sua instalação de forma proficiente e permanente, além disso, de acordo com Anjos (2018) as escolas normais foram mola propulsora da feminização, entretanto, o ingresso feminino nessas instituições não se deu de modo pacífico e imediato, mas constituiu-se em um processo longo e repleto de tensões e ajustes aos anseios femininos e da sociedade.

Contudo, as Escolas Normais eram frequentemente instaladas em locais anteriormente utilizados para outros fins que não eram educacionais, o que dificultou a sua fixação e a estabilidade das instituições no início de seu surgimento. Inclusive, Anjos (2018) comenta que desde o seu primeiro ano, a Escola Normal da Bahia, tinha alunas

matriculadas, mas não havia um local adequado para abrigar alunos e alunas separadamente:

Realidade que não mudou, nos anos seguintes, pois, em 1845 verifica-se a inclusão de duas alunas estudando em dias alternados. Os estudos de Lima (2006; 2012) e o relatório do Conselho referem-se a essas alunas como ouvintes, mas o emprego deste termo não corresponde a um conjunto de pessoas que se encontram na sala de aula sem um vínculo de matrícula com a instituição. As alunas e alunos eram assim chamados, pois a Lei nº 37/1836 afirmava ser responsabilidade do presidente da província observar a conduta dos ouvintes do curso normal (Anjos, 2018, p. 61).

Com isso, Anjos (2018) aborda sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas normais no início de seu desenvolvimento, particularmente no que diz respeito à falta de professores e à gestão do espaço físico. Dada a escassez de educadores e a divisão das responsabilidades entre o diretor, o segundo professor e o monitor, cada um encarregado de disciplinas específicas, houve a necessidade de encontrar soluções práticas para a oferta de ensino.

Ainda de acordo com Anjos (2018), o regulamento para as escolas normais de 1842, surge nesse contexto como uma medida para contornar essas dificuldades. A autora ressalta que esse regulamento permitiu que homens e mulheres pudessem assistir às mesmas aulas, com a única diferença de que fariam isso em dias alternados. Essa alternância de dias, era uma forma de maximizar o uso dos recursos limitados, tanto em termos de espaço quanto de corpo docente, sem misturar os gêneros na sala de aula, respeitando as convenções sociais da época, que costumavam segregar homens e mulheres em ambientes de ensino.

Assim, o regulamento procurou equilibrar a escassez de professores e espaço com a demanda por educação, oferecendo uma solução prática que permitia a ambos os sexos o acesso ao ensino, mas ainda sob uma organização que refletia as normas sociais de gênero vigentes:

Segundo o relatório do Conselho, foi o Regulamento da Escola Normal de 20 de janeiro de 1842 que modificou a organização da escola, de modo a permitir que homens e mulheres recebessem a mesma habilitação para o exercício do magistério, com ênfase apenas nos horários diferenciados para as lições diárias. Entretanto a Lei de número 172 enfatizava que deveria existir uma diferenciação curricular na escola primária, diferença esta que deveria também estar expressa na Escola Normal. Reforçando o vínculo existente entre os dois ramos do ensino, o artigo 5º da Lei de 25 de maio de 1842, nº 172 determinava que o currículo das escolas primárias deveria compreender disciplinas diferentes de acordo com os sexos (Anjos, 2018, p. 65).

Desse modo, Anjos (2018) enfatiza que nas escolas de meninos, o currículo seria composto pelas disciplinas de instrução moral e religiosa, as artes de ler, escrever e contar,

elementos de gramática portuguesa, desenho linear, noções de pesos e medidas, enquanto, nas escolas de meninas, o currículo prescrito era o mesmo com exceção das cadeiras de pesos e medidas nacionais, e desenho linear que seriam substituídas pelas de coser, bordar e economia doméstica, próprias à índole feminina. Com isso, Almeida (2007) afirma que as aprendizagens femininas sofriam influências dos costumes religiosos, devido ao destaque dado às disciplinas voltadas para a aprendizagem da costura simples, trabalhos de agulha e bordados e da necessidade de uma professora para ensinar isso às alunas mestras, como discorre Anjos (2018).

Miguel (2023) resume que o regulamento de 1842 foi aprovado para o funcionamento da instituição e que normatizou o cotidiano escolar, e autorizou melhorias e ampliações nas escolas primárias. Além disso, foi criado o Conselho de Instrução Pública e Comissões Municipais, e em 1849, instituído o cargo de Diretor Geral de Estudos. Com essas mudanças, os ambientes das Escolas Normais foram se diversificando, visando à criação de espaços, a partir de 1890, para o exercício dos conhecimentos disciplinares ofertados durante o curso. Neste contexto, a legislação educacional previu esses espaços em todas as reformas, mas apenas a partir de 1925 foram associados à prática das disciplinas. Assim, gabinetes, museus pedagógicos, áreas de ginástica, laboratórios, entre outros, foram criados com este objetivo.

O estabelecimento desses espaços fazia parte do projeto modernizador da educação e consolidou a concepção de prática como ferramenta de profissionalização, aspecto frequentemente mencionado nos relatórios dos diretores da Escola Normal, como afirma Miguel (2023). Houve a percepção de que os conhecimentos teóricos deveriam ser aplicados e testados na realidade escolar. Em resumo, o processo formativo seria efetivo ao converter princípios teóricos em práticas. Antonieta Miguel (2023) ressalta que:

Tanto a Escola Normal de Senhoras quanto a Escola Normal de Homens ofereciam atividades práticas durante o curso. Em todos os anos (quatro anos de duração), havia no horário aulas práticas nas escolas anexas (Escola Elementar), sendo que no primeiro ano era realizada a prática da observação. Aos poucos, configurou-se a ideia de formação profissional condicionada ao exercício prático do magistério. Além das aulas práticas de cada disciplina nos laboratórios e gabinetes, os(as) normalistas frequentavam as classes da Escola Anexa para observar as práticas de outros professores(as) e, em seguida, praticar sob a supervisão destes mesmos docentes (Miguel, 2023, p. 11-12).

Essa concepção, que considerava a prática como um marcador da formação profissional, estava sendo fortalecida, assim como o experimento como condição de aprendizagem profissional. Essa ideia foi ainda mais consolidada com o conjunto de leis

educacionais aprovadas no governo de Joaquim Seabra a partir de 1913, como a Reforma do Ensino Primário e seu Regulamento e o Regulamento para as Escolas Normais em 1915.

De acordo com Miguel (2023), durante a Primeira República (1889-1930), a Escola Normal, então, assumiu a formação inicial de docentes no Brasil, instaurando a prática do conhecimento como uma qualidade determinante para a especialidade do magistério, consolidando sua condição profissional, em um contexto brasileiro em que o processo de institucionalização das escolas para formação de professores enfrentou várias dificuldades para o seu implemento. Reis (2007) afirma que houve resistências tanto por parte do poder público nas designações de verbas para a manutenção, como por parte da sociedade em reconhecer a relevância da formação docente.

No entanto, Miguel (2023) ressalta que a legislação republicana na Bahia reposicionou a "prática" na estrutura e no programa da Escola Normal. No entanto, apesar desse planejamento, as Escolas Normais inicialmente enfrentaram dificuldades para "fixar raízes" e se estabilizar, aspecto que também ocorreu com a Escola Normal de Caetité, no entanto, há evidências da prosperidade, do sucesso e das oportunidades que ocorreram na região, como menciona Reis (2007), que a instalação da Escola Normal em Caetité, em 1926, atendia a uma necessidade da comunidade, que ansiava em formar suas professoras para atender a demanda local e regional.

## **1.2. A Escola Normal de Caetité e da presença da mulher negra**

Nessa subseção, busco discutir sobre a história da Escola Normal de Caetité, que reflete a evolução das instituições de ensino no interior do Estado da Bahia, com foco na presença feminina e, em particular, das mulheres negras. De acordo com Cruz, Santos e Nogueira (2018), as Escolas Normais começaram a surgir na Bahia na última década do século XIX, em cidades como Caetité, Caculé, Brumado e Vitória da Conquista. Conforme destacam Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021),

No surgimento da Escola Normal e durante boa parte do século XX, em muitas localidades do Estado da Bahia, as mulheres já exerciam a docência na condição de professoras leigas. Conta-se que algumas dessas aulas aconteciam em locais improvisados e com a colaboração de alunas e alunos que levavam as próprias cadeiras, ou sentavam-se no chão, para aprender as primeiras letras (Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira, 2021, p. 07).

A criação dessas escolas, especialmente durante o governo de Francisco Marques de Goes Calmon, no início do século XX, marcou um importante passo na expansão do ensino no interior baiano, conforme relatado por Nunes (2008):

Neste governo foram criadas Escolas Normais no interior. Em 1926, a de Caetité (que já existira no fim do séc. XIX e fora fechada posteriormente) e, em 1927, a de Feira de Santana que passou a funcionar no prédio inaugurado em 1915 como Grupo Escolar J. J. Seabra. Na época já existiam outras Escolas Normais no interior. Uma equiparada em Ilhéus, uma em Barra do Rio S. Francisco, destruída pela enchente, mas que se estava restaurando, e pretendeu-se instalar uma também em Senhor do Bonfim, que não chegou a se concretizar (Nunes, 2008, p. 218).

Durante o governo de Goes Calmon, em 1926, foi reaberta a Escola Normal de Caetité, que já havia sido fundada em 1895, mas fechada posteriormente. Essa reabertura ocorreu em resposta às demandas da comunidade local, refletindo a importância crescente da educação na região. No entanto, como em outras partes do Brasil, essas escolas inicialmente destinadas aos homens, passaram a se tornar espaços ocupados pelas mulheres, especialmente a partir do final do século XIX. Na realidade, como ressalta, Boaventura (1982):

Desde os primeiros anos de funcionamento, começou certa diferenciação no ensino conforme as turmas fossem de meninos ou de meninas. Já em 1847, foi permitido, enquanto não se criasse uma Escola Normal para as “senhoras”, que as meninas frequentassem uma escola pública ou particular e ficassem obrigadas a exames na Escola Normal (Boaventura, 1982, p. 42-43).

No entanto, o processo de feminização do magistério aconteceu mesmo com essa diferenciação na educação das mulheres, comentada por Boaventura (1982), como analisa Tanuri (2000), que refletiu na diminuição de mulheres nas primeiras escolas normais, que eram destinadas aos homens. Contudo, com o tempo, as mulheres começaram a se inserir nesse espaço, embora enfrentassem várias barreiras sociais e culturais, como afirma Boaventura (1982):

Em 1860, a Lei Nº 844, de 3 de agosto, instituiu uma Escola Normal para as alunas-mestras separada da do outro sexo, ambas escolas sob o regime de internato, com duração de três anos. O Regulamento Orgânico, do então Diretor Geral dos Estudos, Dr. João José Barbosa de Oliveira, estruturou a organização dessas escolas. Já o Regulamento Orgânico “Freire de Carvalho” reformou o ensino normal, manteve as duas Escolas com internato e externato e criou anos depois uma escola anexa para a prática dos métodos (Boaventura, 1982, p. 43).

Com o avanço das lutas pela democratização da sociedade no século XX, as mulheres começaram a reivindicar o direito à educação e ao voto, que só foi conquistado em 1932, como afirma Almeida (1998). A expansão das Escolas Normais, como a de Caetité, ofereceu às mulheres uma oportunidade de se profissionalizar como professoras, mesmo em um contexto de instabilidade e resistência, afinal, de acordo com Reis (2007), a primeira Escola Normal de Caetité, criada em 1895, durante o governo do Dr. Joaquim Manoel Rodrigues Lima foi inaugurada em 1898, era voltada para a formação de

mulheres, mas seu número de alunas era pequeno devido aos valores conservadores da época, que ainda viam com ressalvas a necessidade de formação escolar para o magistério, uma vez que as professoras leigas tinham grande aceitação. (Reis, 2007, p.67).

De acordo com Reis (2007), a primeira Escola Normal de Caetité foi destinada ao público feminino, enquanto a nova Escola Normal de 1926 possuía turmas mistas, com homens e mulheres, no entanto, as mulheres eram maioria. Após a criação e inauguração de uma nova Escola Normal em Caetité em 1926, o sistema de coeducação foi implementado, como resultado das propostas defendidas desde a década de 1870 e que ganharam legitimidade e normatização com a ação de Anísio Teixeira, sendo propostas próprias e próximas dele, como afirma Souza (2018). No entanto, Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021) ressaltam que, quando essa separação não acontecia, os rapazes sentavam-se à frente das moças.

Mesmo assim, à medida que os homens buscavam outras oportunidades de trabalho, as mulheres começaram a dominar o magistério, especialmente no ensino primário, uma tendência que começou a se firmar a partir da década de 1880. Tanuri (2000) explica que:

O magistério feminino além de ser a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas [...] ainda se apresentava como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. (Tanuri, 2000, p.14).

É crucial entender que essa "feminização" do magistério não ocorreu de forma natural, mas foi o resultado de construções históricas e sociais que designaram certos papéis e funções como inerentemente femininos. Desse modo, nota-se que o "fazer feminino" não é dado naturalmente, mas é um fazer historicamente construído a partir da definição de papéis e funções sociais colocadas para homens e mulheres, ou seja, não tanto como projeto profissional que exige estudo, competência e pesquisa, mas porque é uma profissão adequada para a mulher e sendo possível atrela-la aos seus outros papéis sociais, de ser mãe e esposa, como ressalta Pereira (1994).

Por isso, é importante mencionar que as mudanças que ocorreram na vida das mulheres, a partir do século XIX, estão relacionadas ao desenvolvimento do capitalismo e ao surgimento de meios de comunicação, onde a maioria das mulheres que tiveram o direito à educação, no princípio, foram de classe alta. E, mesmo assim, entre as muitas dificuldades que tiveram de lidar, houve as próprias dúvidas e sentimentos sobre os papéis

que deveriam representar na família, diante da negação da mesma e a privatização do espaço público e a separação do lar do local de trabalho.

Todo esse contexto, promoveu o aumento da criticidade às mulheres, em relação a maneira como a sociedade dava aos homens mais direitos do que obrigações, enquanto, suas obrigações eram maiores do que seus direitos. Por isso, é importante destacar que a independência das mulheres não ficou as margens dessa sociedade patriarcal, até porque, sua autonomia não parou de crescer mesmo tendo de viver neste ambiente de patriarcalismo. Afinal, as mulheres ainda assim, tinham uma educação rudimentar em casa e com a criação de mais escolas secundárias privadas em diversas partes do país localizadas nos centros urbanos, mas ainda havia limitações para as moças que moravam na zona rural.

No entanto, Freire (2012) argumenta que, no início do século XX, a atividade docente passou a ser associada a características "naturalmente" femininas, como paciência, afeto e dedicação. Freire (2012) aponta que a associação de atividade docente com características "naturalmente femininas", como paciência, afetividade, abnegação e doação, reflete a construção social de papéis de gênero na profissão educacional e que foi influenciada por normas culturais e estereótipos de gênero que atribuíam às mulheres um suposto domínio dessas qualidades.

De acordo com Freire (2012), essa ideia foi reforçada pela ligação da docência à religião, que contribuiu para a concepção do ensino como um sacerdócio, um ato de dedicação e serviço desinteressado, ou seja, estas características, associadas à religião, fomentariam a ideia de que a docência, constituía-se como sacerdócio e não como profissão (Freire, 2012, p. 250-251), o que contribuiu para a desvalorização da profissão, tanto em termos de status quanto de remuneração. Essa percepção, por sua vez, desvalorizava a profissão docente em termos materiais e financeiros, pois não era vista como uma atividade profissional com direitos e investimentos adequados, mas sim como uma vocação altruística.

Com isso, essa representação da atividade docente como um sacerdócio contribuiu para a desvalorização da profissão e para a perpetuação de desigualdades de gênero no campo da educação. As mulheres eram frequentemente direcionadas para carreiras de ensino sob a suposição de que suas supostas características "femininas" as tornavam naturalmente adequadas para o papel das educadoras. Enquanto isso, os homens muitas vezes buscavam profissões consideradas mais lucrativas e prestigiadas. Como ressalta Freire (2012), que a partir disso:

Constrói-se assim, a imagem da professora como trabalhadora dócil, dedicada e pouco reivindicadora. Imagem esta que dificultará mais tarde as discussões sobre salário, carreira e condições de trabalho, enfim sobre a profissionalização docente (Freire, 2012, p. 251).

Além dessas discussões sobre condições de trabalho, salários e carreira, Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021) ressaltam que, historicamente, a maternidade é uma característica marcante da existência da mulher e determinante em algumas sociedades. Isso reforça o funcionamento de papéis binários e opostos, em que as práticas são abertamente divididas entre coisas de mulher e coisas de homem, que implicam no papel da mulher na sociedade, seja ela como professora ou não.

Com isso, é importante lembrar que essa oportunidade de estudar e adentrar o mercado de trabalho pelo magistério não se estendia às mulheres do povo e, principalmente, para as negras, como menciona Almeida (1998) e outras como Freire (2012) que reforça:

Crianças negras e índias ficavam fora da escola pública enquanto os imigrantes tinham propostas de educação diferenciadas em função das suas origens, bem como da sua forma de inserção na produção e na sociedade brasileira. De modo geral, as meninas das camadas populares estavam sempre envolvidas com as tarefas domésticas ou da roça. A escolarização das meninas não era vista como prioritária por seus pais e também não se constituía preocupação do poder público (Freire, 2012, p. 246).

Nota-se que, de acordo com Freire (2012), as formas de educação variavam de acordo com a classe social e a raça, além da religião à qual pertencessem as crianças. Dessa maneira, o direito a educação voltada para as mulheres partia apenas do interesse masculino em disciplinar suas esposas, pois, geralmente, no início do século XX, as mulheres que tinham acesso ao estudo estavam aguardando o casamento, de classes privilegiadas, mediante o fato de que precisavam se tornar também provedoras das necessidades da família, deixando assim, de serem meras procriadoras incultas, como afirma Nogueira (2015):

No âmbito geral, os discursos médicos, religiosos, jurídicos e educacionais versavam sobre a “proteção e tutela” das professoras num movimento paralelo em que eram “produzidas, dirigidas” e também dirigentes; deveriam ser “disciplinadas e disciplinadoras”, encarnando os papéis de mães e profissionais. Assim viveram em situações conflitantes e nem sempre conseguiram nortear seus planos e aspirações em proveito próprio, em projetos de emancipação, mas viveriam unicamente em função dos outros, da família, da sociedade (Nogueira, 2015, p. 198).

Nogueira (2015), ressalta ainda que, em meados de 1930, a necessidade de formar professoras partia também da empreitada de desenvolver um sentimento de nacionalidade e amor à Pátria entre os educandos e que era esse o interesse maior das políticas voltadas para a educação, na realidade, a mulher não tinha a possibilidade de realizar seus desejos pessoais e seus planos profissionais. Este aspecto é ainda mais estreito em relação às mulheres negras, em razão de que, o trabalho para a sobrevivência sempre foi à prioridade na dura realidade que vivenciavam e vivenciam na sociedade. Nesse sentido, afirma Almeida (2018), que as mulheres do povo e negras não tiveram a mesma oportunidade de estudar como as demais de outras classes privilegiadas e brancas.

Com isso, Freire (2012) enfatiza que a exclusão das negras da educação era comum, e muitas vezes, elas eram envolvidas em tarefas domésticas ou agrícolas, sem acesso à instrução formal. A discriminação racial e de gênero restringia severamente as oportunidades dessas mulheres, que muitas vezes só podiam sonhar com a educação e a autonomia que ela poderia proporcionar. Freire (2012) destaca então que, historicamente, a educação no Brasil foi estruturada para atender principalmente às necessidades e interesses dos homens brancos, refletindo as desigualdades de poder e privilégios na sociedade, além disso, ser normalista no interior era ocupar uma posição de destaque na sociedade, pois nem todos desfrutavam desse privilégio (Reis, 2007, p. 71). Além disso, Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021) mencionam que,

Famílias de moças e rapazes negras/os certamente tinham muitas dificuldades para acessar as condições materiais para enviarem suas filhas e filhos para estudar na Escola Normal, restando às mulheres negras os postos de trabalho relacionados ao cuidado da Escola e das residências das famílias das normalistas, uma vez que essas últimas estavam impedidas de assumir as funções de cuidado do lar devido à distância geográfica entre a Escola e as suas residências (Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira, 2021, p. 15).

Com isso, Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021) ressaltam ainda que mesmo nas residências de famílias menos abastadas, nas quais a presença de moças significava mão de obra para o trabalho doméstico, as mulheres negras assumiram a condição de empregadas do cuidado, muitas vezes, sendo remuneradas com comida e/ou presentes, como um dia foram remuneradas as professoras leigas. Por isso, é essencial considerar que as mulheres negras enfrentavam barreiras adicionais em termos de acesso à educação e oportunidades profissionais. Enquanto as escolas começavam a abrir suas portas para meninas, a realidade para as mulheres negras muitas vezes era de exclusão, que reflete na

segregação racial e a discriminação que impediram que muitas mulheres negras tivessem acesso à educação de qualidade e oportunidades de emprego dignas.

Além disso, é importante mencionar que a inserção das mulheres na educação como professoras, conforme Freire (2012) comenta, se deu em contextos de ensino para meninas. Isso pode refletir não apenas a percepção de que as mulheres seriam mais adequadas para ensinar meninas, mas também a continuidade de estereótipos de gênero, raça e estrato social que limitavam as oportunidades das mulheres negras em ocupar posições de destaque na educação, inclusive, de acordo com Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021), a Escola Normal de Caetité emergiu racista, sexista e classista como sintoma de um Estado constituído nesses mesmos matizes. Assim, os autores afirmam que as professoras aposentadas destacaram, em situações de entrevistas, as exigências para estudar na Escola Normal e as necessidades que advinham dessa escolha.

Por isso, ao refletir sobre a questão racial na história da educação brasileira, é fundamental ressaltar que o percurso feito pelas mulheres negras para o acesso à educação foi ainda mais difícil do que o das mulheres brancas e de classe média ou alta, como afirmam Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021), que o apagamento/silenciamento da mulher negra nos espaços de escolaridade e de construção de narrativas sobre a escolarização foi e é ainda mais acentuado do que o das mulheres brancas.

Assentadas à margem da sociedade, a mulher já esteve incluída no grupo de subalternos, sendo negra então, essa lacuna se expande ainda mais dentro do convívio social marcado por discriminações e artifícios de exclusão dessa população negra de aspectos sociais, como o ensino, que já foi mencionado anteriormente. Fica evidente que as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na condução e na maneira como as formas de educação eram utilizadas para instruir as crianças e transformá-las em mulheres e homens, sendo possível realçar que:

As reformas educacionais dos séculos XIX e XX, mesmo sob o signo aparente da universalização, democratização e gratuidade do ensino não criaram condições efetivas para que negros e negras, outrora escravizados/as, e seus descendentes fossem incluídos no âmbito da escolarização. (Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira, 2021, p. 09).

Na realidade, o impacto da escravidão se estendeu ao decorrer dos séculos e, infelizmente, os descendentes negros/as foram prejudicados e, altamente, discriminados na sociedade atual. Por fim, a história das mulheres negras na educação reflete a perpetuação das desigualdades sociais que ainda persistem.

Embora algumas mulheres tenham conseguido acessar a educação e se profissionalizar, como a Professora Rachel Pereira de Andrade, que entrou e permaneceu na Escola Normal de Caetité, no período de 1929 a 1932 e não foi por coincidência, mas por resistência e muita competência. De acordo com Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021), durante o período histórico de 1898-1943, as imposições sociais sobre negras e negros dificultavam fortemente o acesso à escola e, quando esses sujeitos adentravam ao espaço escolar reverberavam sobre eles as possibilidades de insucesso nos estudos, o que equivocadamente foi interpretado pelos racistas como condição do status racial.

No entanto, a entrada de Rachel à Escola Normal se deu após se mudar para a cidade onde havia uma escola normal e pelo seu esforço em buscar alternativas na falta de recursos para seus estudos e a contínua busca pela sua formação marcou a sua trajetória, mas a mesma não ficou ilesa dos obstáculos diários, principalmente, como afirmam Cruz, Santos, Nogueira e Nogueira (2021), existir como mulher negra significava resistir às imposições classistas e racistas que exploravam a população negra à época. Afinal, as mulheres negras, em sua maioria, continuaram a ser marginalizadas, com suas trajetórias marcadas pelos estigmas da escravidão e pela luta contínua por reconhecimento e justiça social. Mas, Rachel Pereira de Andrade tornou-se referência desta pesquisa pela representatividade que trouxe às mulheres negras na Escola Normal de Caetité e após a sua formação como professora da Educação Básica, no período estudado.

A Escola Normal de Caetité, portanto, não apenas simboliza um marco na história da educação no interior da Bahia, mas também revela as complexas interseções entre gênero, raça e classe que moldaram as oportunidades educacionais no Brasil e na Bahia. Com isso, foi local de profissionalização, como também de mulheres negras, tornando-se, vagarosamente, um espaço de resistência e mudanças de vida como aconteceu com a professora Rachel Pereira de Andrade.

É importante registrar que tudo isso partiu do compromisso que Rachel teve com a educação e as oportunidades que obteve durante a sua vida, promovendo seu desenvolvimento enquanto mulher e professora negra. Além disso, seu compromisso com a educação reflete também na importância histórica que mulheres negras considerarem o acesso ao conhecimento como ferramenta de emancipação. Seja através de sua produção acadêmica, seja por meio de seu engajamento em iniciativas sociais, afinal, Rachel se inseriu em uma longa tradição de ativismo que, ao mesmo tempo em que honra as lutas do passado, buscou transformar e abrir caminhos para as futuras gerações. Por isso, a

abordagem adotada nesta pesquisa, desde o século XX, parte da representação da professora Rachel Pereira de Andrade. Sua história de vida nos inspirou a refletir sobre as questões étnico-raciais e permitiu entrelaçar sua trajetória à pesquisa, especialmente diante da ausência de registros sobre suas ações, como veremos a seguir.

### **1.3. Rachel Pereira de Andrade na Escola Normal de Caetité: Símbolo de resistência de professoras negras**

Inspiração de professora negra e resistência feminina nesta pesquisa, Rachel Pereira de Andrade foi uma das normalistas formadas na Escola Normal de Caetité, entre os anos de 1926 e 1936 e teve uma trajetória profissional marcante na docência regional, totalizando 32 anos de magistério na região.

De acordo com Pereira (2008), nascida em 30 de janeiro de 1916, na Fazenda Pintada, de propriedade de José Antônio Tanajura, localizada nas proximidades da Fazenda Cajueiro, onde seu pai trabalhava, Rachel era guanambiense, negra e oriunda de uma família humilde. Filha de Renato Pereira de Andrade e Leonor Fagundes Cotrim, Rachel mudou-se ainda criança para a Fazenda Vazante, próxima à Vila Gentio, atual distrito de Ceraíma, no município de Guanambi, Bahia. A professora teve quatro irmãos: Manoel Pereira de Andrade, Maria da Conceição Pereira, João Pereira Sobrinho e Geraldo Pereira de Andrade. Seus avós paternos eram Manoel Andrade, natural de Rio Branco, Bom Jesus da Lapa, e Raquel Pereira, de Guanambi. Seus avós maternos, Manoel Fagundes Cotrim, de Caetité, e Serafina Pinheiro de Canguçu, de Brumado.

Com apenas quatro anos de idade, Rachel mudou-se para Caetité, onde foi adotada por sua tia, Silvéria Maria de Jesus Fagundes. Esse ato de adoção, embora careça de mais detalhes sobre os procedimentos envolvidos, foi determinante para a trajetória de Rachel. A adoção possibilitou que ela crescesse em um ambiente onde o acesso à educação, especialmente na renomada Escola Normal de Caetité, fosse uma realidade alcançável, como ressalta Amado (2021).

Rachel chegou a Caetité em 1921 e, desde nova, segunda Joana (2021) demonstrou um forte desejo de se tornar professora. Sempre gostou de ensinar, tanto a crianças quanto a colegas, em um período em que seguir outra profissão era extremamente difícil, principalmente para mulheres negras. Apesar das condições financeiras limitadas, Rachel contou com o apoio de familiares e, especialmente, de professores e colegas, o que foi crucial para sua formação. Naquela época, ingressar na Escola Normal era um

desafio, mas a instituição não julgava os candidatos. No entanto, é importante notar que a exclusão social e racial era uma realidade perversa e profundamente enraizada na sociedade da época.

Segundo Amado (2021), durante seu tempo na Escola Normal de Caetité, Rachel dedicou-se intensamente aos estudos, recebendo apoio de uma rede de professores, como Helena Lima, Carmem Spínola Teixeira e, notavelmente, do Professor Alfredo José da Silva. Este último, um homem negro que alcançou posições de destaque na educação em Caetité, tinha um apreço especial por alunos como Rachel, que, como ele, eram negros e de origem humilde. A história de vida do Professor Alfredo, marcada por lutas contra o racismo, refletia-se na empatia e no apoio que ele oferecia a alunos/as negros/as, especialmente em uma época em que o acesso à educação para essa população era tão restrito.

Rachel também encontrou suporte em colegas como Agnalda Públio de Castro, filha de Durval Públio de Castro, e outras como Nunilla da S. Ivo e Dalva M. S. Lima. Portanto, a colaboração e apoio entre alunos e alunas foram fundamentais para superar as barreiras impostas pela sociedade racista e classista da época. Amado (2021) ressalta ainda que, de acordo com Joana (2021)<sup>4</sup>:

Rachel foi muito querida em Caetité pelos colegas, professores/as e pessoas conhecidas. Ela era muito inteligente e admiravam-na demais. Por isso, sempre foi reconhecida pela sua educação e seu jeito alegre de ser, além de muito esforçada, mesmo com dificuldades nos estudos e pela falta de materiais didáticos, nunca tentou desistir de se tornar professora e aproveitou todas as “brechas” de trabalho que teve para exercer sua profissão (Amado, 2021, p. 31).

Durante as férias de 1931, segundo Amado (2021), Rachel teve a oportunidade de fazer um estágio remunerado antes mesmo de se formar, na comunidade de Juazeiro, município de Caetité, durante três meses:

Joana (2021) comenta que no ano de 1931, dezembro, nas férias, ela foi ensinar numa propriedade chamada Juazeiro, era quase uma comunidade assim, tinha muitas casas, mas não eram todas juntas. E foi o senhor Tintino que contratou, eles eram bons, muito bons mesmo para Rachel. Ele, o Senhor Tintino e a Dona Teresa, esposa, os filhos também. Ela lecionava pela manhã e a tarde, porque tinha adulto. Os adultos ficavam mais pra tarde para trabalharem na roça, levantava bem cedo, ia pra roça, depois de meio dia. Colocava as crianças pela

---

<sup>4</sup> Esses trechos obtidos da Profa. Rachel Pereira de Andrade estão descritos no Trabalho de Conclusão de Curso: “UMA HISTÓRIA DE VIDA DEDICADA A EDUCAÇÃO: Trajetória da Profa. Rachel Pereira de Andrade (1932-1965)” realizado pela pesquisadora no ano de 2021, onde houve a utilização de fontes digitais, mas também, entrevistas com a filha da Profa. Rachel, cujo nome atribuído na pesquisa “Joana” é fictício, devido às condições éticas da pesquisa.

manhã. Alfabetizou muita gente por lá, ela gostou e disse que pra ela foi uma prática, forma de estágio, gostou demais. (Amado, 2021, p. 32).

Joana (2021) afirma que nesse período, ela ensinou tanto crianças quanto adultos, contribuindo significativamente para a alfabetização da população local, o que foi uma experiência prática valiosa para sua futura carreira docente.

A trajetória de Rachel Pereira de Andrade é um exemplo notável de resistência e superação em um contexto social que, em grande parte, marginalizava mulheres negras. Afinal, pode-se mencionar que no período abordado, em Caetité havia persistência da invisibilidade do povo negro, excluído pela falta de oportunidades. No entanto, é importante ressaltar que essa invisibilidade não foi por conta da não existência de negros, até porque, Caetité possuía população negra, porém, as pessoas negras não estavam nos espaços de poder, que eram ocupados pelos brancos, como enfatiza Amado (2021).

No entanto, apesar de as expectativas para mulheres negras naquela época serem limitadas, com oportunidades baseadas nos cuidados do lar e com dificuldades de ingresso na Escola Normal, Rachel desafiou essas normas, conquistando uma educação formal e se tornando professora em um tempo em que poucas mulheres negras tinham essa oportunidade, afinal, o racismo estrutural e a discriminação de gênero operavam de forma conjunta, limitando as chances de sucesso de mulheres negras. Rachel, conseguiu não apenas ingressar na Escola Normal de Caetité, mas também tornar-se professora primária da turma de 1932. Sua história reflete a persistência e a força necessárias para enfrentar os preconceitos e as dificuldades inerentes a uma sociedade profundamente desigual.

É pertinente dizer que a Escola Normal de Caetité conseguiu romper, ainda que de forma branda, com esse apagamento das mulheres negras da estrutura social que persistia no campo educacional do Alto Sertão da Bahia, dando a possibilidade de investir em sujeitos, classes, raças diversas. Emergindo sexista, classista e racista como sintoma de um Estado constituído nesses mesmos matizes, essa instituição criou condições para se evitar, por exemplo, a propagação do racismo e auxiliar na formação de mulheres, sejam elas brancas, negras, ricas ou pobres, configurando uma nova maneira para o “círculo branco” predominante na sociedade da época, tornando possível que mulheres negras, como Rachel Pereira de Andrade, pudessem ocupar espaços que, anteriormente, só poderiam ser preenchidos por homens brancos.

E a presença de Rachel na Escola Normal de Caetité representa a descontinuidade de paradigmas históricos que tentavam silenciar e excluir mulheres negras da educação. Embora a proporção de estudantes negras na instituição fosse pequena, a formação de Rachel evidencia que a Escola Normal ofereceu, ainda que de maneira limitada, oportunidades para a educação de mulheres negras. Esse espaço de instrução tornou-se um local de resistência e transformações, onde mulheres, poucas ainda como Rachel, puderam quebrar barreiras e contribuir para mudanças sociais significativas.

Portanto, a vida e a carreira da Professora Rachel Pereira de Andrade destacam-se não apenas como uma referência de sucesso individual, mas também como um símbolo das lutas enfrentadas por mulheres negras na busca por educação e reconhecimento em uma sociedade marcada pelo racismo e pelas desigualdades de gênero e classe. Sua história é um testemunho da importância da educação como ferramenta de emancipação e mudança social, especialmente para aquelas que, historicamente, foram afastadas dos espaços de poder e conhecimento.

## **CAPÍTULO 2 – A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA DOCÊNCIA: UM ATO DE RESISTÊNCIA?**

A partir da inserção da mulher negra no âmbito educacional, a exemplo do surgimento das Escolas Normais no século XIX, nota-se que apenas a presença da mulher negra, apesar de ter sido um avanço significativo e essencial, não foi suficiente para superar as múltiplas formas de discriminação que enfrentavam. Até porque, a situação da mulher negra é estigmatizada de múltiplas formas pela raça, pelo gênero, pela classe social, ou seja, é marcada por uma interseccionalidade de discriminações. Segundo Crenshaw (2002):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw 2002, p. 177).

Fica evidente que abordar esse conceito nos espaços de educação é fundamental, afinal, como menciona Santos (2022), a interseccionalidade se tornou uma ferramenta analítica indispensável para pensar o lugar das mulheres negras na sociedade. Neste aspecto, pode-se ressaltar que a trajetória da Profa. Rachel também foi marcada por essa interseccionalidade, afinal, como ressalta Amado (2021), durante o seu período de estudo na Escola Normal de Caetité teve a instrução e a ajuda de professores, que além de tudo, foram pessoas de bastante relevância, para que Rachel pudesse concluir o curso, por conta das dificuldades enfrentadas por ela, como a questão financeira.

Com isso, o apoio dos/das mestres/as e dos/das colegas foi mais do que fundamental, como Rachel mesmo relata nesse trecho, parte de uma entrevista publicada em 2008 no blog<sup>5</sup> disponível na Web em sua memória:

(...) Bons professores, explicavam muito, boas colegas, eu não tinha livros na época, estudava com as colegas, na casa de Agnaldo Público eu ia muito (...) era com muita dificuldade que se estudava nessa escola, principalmente, os pobres (...) estudava à noite, preenchia o que foi dado na aula através dos livros da colega Agnalda. Eu estudava muito por apontamentos, os colegas emprestavam muitos livros, os professores também emprestavam muitos livros (Pereira, 2008).

---

<sup>5</sup> Link do Blog dedicado a Profa. Rachel Pereira de Andrade: <https://raquelprofessorinha.blogspot.com/> criado em 2008.

Este exemplo de uma parte da vida de Rachel esclarece o conceito de intersecção de classe, condição social e raça. Amado (2021) também comenta que Rachel se desdobrava entre as funções de mãe e professora, porém, em ambas o amor e a dedicação não faltavam e, em sua entrevista com Joana (2021), Rachel mesmo morando na casa em que ensinava conseguia fazer a separação do lar - local de trabalho, com a ajuda de empregadas domésticas. Assim, desde que Rachel chegou ao povoado de Tanque-Novo, ainda solteira, ela pagava uma moça para trabalhar e dormir também, em sua casa. Depois dos filhos, pagava duas pessoas, uma para ficar com as crianças e outra para fazer os serviços da casa. Fora isso, ainda pagava para lavar roupas. Amado (2021) ressalta ainda com base em sua entrevista com Joana (2021), que Rachel trabalhava um período:

[...] Naquele tempo só tinha vinte horas, não tinha quarenta horas, como hoje a gente tem o direito de ter quarenta horas, naquele tempo deles não tinha, a não ser se fosse substituir uma licença de outra professora, aí era o caso de ficar nos dois períodos. (Amado, 2021, p. 42)

A rotina de Rachel era muito corrida, em vista da situação que vivia e das funções que desempenhava, sendo mãe com vários filhos, cuidava da casa e ainda se dividia com as responsabilidades da escola. No entanto, Rachel mesmo sendo negra e professora, pôde ter acesso a essas vantagens, pôde contratar ajudantes e desenvolver um trabalho atrelado à escola com mais facilidade, demonstrando que ser professora negra vai muito além de “assumir” uma sala de aula, em razão de que, a escola não é apenas um reflexo passivo das estruturas sociais, mas também um campo de batalha onde ocorrem lutas por inclusão, representação e reconhecimento. No entanto, é notável que essa luta não é fácil para as mulheres negras, como aconteceu com Rachel, afinal, o desafio de ser mulher e negra repercutiu ao longo dos anos de vida de Rachel.

Por isso, Dantas (2021) afirma que a escola também reproduz e repete o pensamento racista presente no nosso imaginário social, mas não deixa de ser um espaço onde se dá a luta e a resistência da comunidade negra, espaços de enfrentamento contra a discriminação e marginalização, contra a ausência de representatividade social. Desse modo, o contexto histórico vivido pelas mulheres negras no Brasil demonstra que suas trajetórias são repletas de marcadores sociais, entre os quais os preconceitos de raça, o racismo. De acordo com Nilma Lino Gomes (2011), o Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos vítimas da diáspora. Com isso, é possível afirmar que a luta

para a educação ser um direito de todos e todas perpassa um caminho cheio de obstáculos, no entanto, ainda mais estreito para as populações negras do Brasil.

### **2.1. Pelas lutas do povo negro: muitas conquistas**

Patrícia Hill Collins (2019) ressalta sobre a opressão ao povo negro, principalmente, as mulheres negras na perspectiva estadunidense. Segundo a autora, há uma rede supostamente homogênea de economia, política e ideologia que funciona como um sistema altamente eficaz de controle social destinado a manter as mulheres afro-americanas em um lugar designado e subordinado, ou seja, um sistema de opressão que suprime as ideias das intelectuais negras e protege os interesses e as visões de mundo da elite masculina branca. Collins (2019) ainda afirma que:

[...] Negar às afro-americanas a possibilidade de se alfabetizar de fato impediu a maior parte delas de chegar à posição de acadêmicas, professoras, escritoras, poetas e críticas. Além disso, embora há muito existam historiadoras, escritoras e cientistas sociais negras, até recentemente essas mulheres não ocupavam posições de liderança em universidades, associações profissionais, publicações impressas, veículos de rádio e teledifusão e outras instituições sociais de validação do conhecimento. A exclusão das mulheres negras de posições de poder nas principais instituições levou à valorização das ideias e dos interesses da elite masculina branca e à correspondente supressão de ideias e interesses das mulheres negras no mundo acadêmico tradicional. Além disso, essa exclusão histórica significa que imagens estereotipadas das mulheres negras permeiam a cultura popular e as políticas públicas (Collins, 2019, p. 37).

A autora destaca como a negação de oportunidades educacionais para as mulheres afro-americanas historicamente as privou de alcançar posições influentes e de lideranças em diversas áreas, incluindo acadêmica, mídias e instituições sociais e reitera que a educação foi frequentemente usada como uma ferramenta de exclusão e opressão para a população negra. No caso das mulheres afro-americanas, a falta de acesso à alfabetização e à educação formal não apenas limitou suas oportunidades de carreira e crescimento pessoal, mas também perpetuou um ciclo de marginalização e subjugação. Desse modo, Collins (2019) ressalta que:

Ironicamente, os feminismos ocidentais também suprimiram as ideias das mulheres negras. Embora as intelectuais negras há muito expressem uma sensibilidade feminista distinta, de influência africana, sobre a intersecção de raça e classe na estruturação do gênero, historicamente nós não temos sido participantes plenas das organizações feministas criadas por brancas. O resultado é que as mulheres afro-americanas, latino-americanas, indígenas e asiático-americanas têm acusado os feminismos ocidentais de racismo e preocupação excessiva com questões relacionadas às mulheres brancas de classe média (Collins, 2019, p. 37-38).

Collins (2019), além da questão da omissão das mulheres negras perante as mulheres brancas, aponta outro padrão de supressão que consiste em defender no discurso

a necessidade de diversidade, mas mudar pouco a prática, a exemplo do que acontece nos Estados Unidos:

Atualmente, nos Estados Unidos, há mulheres brancas com grande competência em pesquisas sobre uma série de questões que reconhecem a diversidade como necessária, mas omitem as mulheres de cor de seu trabalho. Essas mulheres alegam que, por não serem negras, não são qualificadas para compreender ou mesmo falar sobre “as experiências das mulheres negras”. Outras abrem espaço para algumas vozes negras garantidas, “escolhidas a dedo”, para não serem acusadas de racismo. Esses dois exemplos refletem a relutância de muitas feministas brancas estadunidenses em alterar os paradigmas que norteiam seu trabalho (Collins, 2019, p. 38-39).

Com isso, Collins (2019) afirma que o reconhecimento da diversidade é crucial para um movimento feminista verdadeiramente inclusivo e eficaz, mas, como indicado, algumas mulheres brancas podem falhar ao excluir as vozes e experiências das mulheres de cor em seus trabalhos. Essa exclusão de mulheres negras comprova a falta de inclusão e a perpetuação de privilegiamento dentro do ativismo feminino sob a alegação de que mulheres brancas não são qualificadas para compreender ou falar sobre as experiências das mulheres negras, o que reflete uma escassez de consciência sobre a interseccionalidade das opressões.

É fato que mulheres brancas não vivenciam as mesmas formas de discriminação que mulheres negras, aspecto que se confirma até mesmo no Brasil. Porém, isso não as desqualifica de reconhecer e abordar questões de raça e gênero em conjunto, evidenciando assim, a propagação do racismo. Com isso, nota-se que a ausência de esforço para entender e incluir as perspectivas das mulheres negras nas discussões feministas contribui para a marginalização contínua dessas vozes e o aumento da invisibilidade da comunidade negra nos âmbitos sociais.

Abrir espaço apenas para algumas vozes negras "escolhidas a dedo", também revela uma abordagem superficial à inclusão da população negra e mesmo perpassando a ideia de diversidade, não desafia as estruturas de poder predominantes, ou seja, não ataca as desigualdades sociais nem o sistema que inferioriza as populações marginalizadas. Além disso, as mulheres negras selecionadas não vão, supostamente, abarcar toda a diversidade e complexidade das experiências das mulheres negras.

No Brasil, Gomes (2011) destaca que o conceito de raça deve ser entendido como uma construção social e histórica, juntamente com a interpretação do Movimento Negro e de vários estudiosos do campo das relações raciais. Nesse contexto, a categorização da população negra passou a ser utilizada como um critério para a análise de desigualdades,

inclusive no âmbito educacional. Além disso, o termo "raça" também possui um significado político, sendo ressignificado no decorrer da luta contra o racismo. Dessa forma, sua utilização reflete não apenas uma forma de classificação social, mas também um instrumento de reivindicação e resistência na sociedade brasileira.

Diante dessa concepção de raça atribuída anteriormente, relaciona-se o fato de que essa incansável busca de superar o racismo não é recente. A população negra brasileira tem uma trajetória de luta marcada pela resistência, seja na criação dos quilombos, na realização de abortos pelas mulheres escravizadas, nos assassinatos de senhores nos tempos da escravidão, tendo também ativa participação na luta abolicionista e adentra os tempos da república com as organizações políticas, as associações, a imprensa negra, a busca pela liberdade e democracia durante o período da Ditadura Militar no Brasil, como ressalta Gomes (2011).

A trajetória de luta da população negra brasileira esteve relacionada a formas de atuação política, como afirma Gomes (2011), em que negros e negras brasileiros/as passaram a atuar em movimentos sociais, abrangendo seu caráter identitário, entre eles esteve o Movimento Negro, que passou por uma transformação significativa na década de 1980, durante o processo de abertura política e redemocratização do país. Enquanto os movimentos sociais da época geralmente enfatizavam questões de classe, o Movimento Negro questionou essa abordagem exclusivista, destacando a centralidade da raça na formação do Brasil.

Segundo Gomes (2011), o Movimento Negro argumentou que a questão racial era uma forma estrutural de opressão e exploração, exacerbada pelo capitalismo e pela desigualdade social. Isso gerou tensões com a esquerda brasileira, que era instada a reconhecer e enfrentar tanto a exploração capitalista quanto o racismo. Essas tensões levaram a um amadurecimento do Movimento Negro no início do século XXI. Suas demandas mudaram para incluir a denúncia da neutralidade do Estado em relação à desigualdade racial e a exigência de políticas de ação afirmativa. Também buscaram inserção nos governos municipais, estaduais e federal, embora a representação negra ainda fosse predominantemente precária e subalterna em comparação com os brancos/as. Nesse sentido, Gomes (2011) esclarece:

Nas ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e no começo do século XXI, uma questão sempre atraiu a sua atenção graças ao seu papel estratégico na sociedade: a educação. Essa se tornou uma forte bandeira de luta do Movimento Negro no século XX. Os ativistas do

Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (Gomes, 2011, p. 112).

A educação tornou-se um aspecto relevante para a população negra, diante da luta vigorosa por direitos e igualdade, destacando-se como uma ferramenta essencial do Movimento Negro na luta por justiça e equidade. Gomes (2011) destaca que,

[...] a consolidação dos cursos de pós-graduação em educação desencadeada a partir dos anos 1970 possibilita a inserção paulatina de um grupo de intelectuais negros nas universidades públicas, e esses passam a produzir conhecimento sobre as relações étnico-raciais. Muitos deles eram quadros do Movimento Negro ou tiveram sua trajetória de vida e intelectual influenciada por tal movimento social. Novos grupos de pesquisa são criados, e vários encontros, congressos e pesquisas educacionais voltados para a temática “negro e educação” começam a ser desenvolvidos (Gomes, 2011, p. 112).

Essa consolidação dos cursos de pós-graduação em educação não só possibilita um novo perfil de intelectual que tematiza as relações raciais no campo educacional, como também auxilia na formação de diversos questionamentos que passam a compor as pesquisas educacionais do Brasil e a pressionar o Ministério da Educação, como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras e a escola como instituição reprodutora do racismo, como menciona Gomes (2011). A luta do Movimento Negro iniciada, as reivindicações feitas, começam a serem efetivas em prol dos direitos dos negros/as, entre eles, a busca da educação básica e do ensino superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial, a partir de 1990:

[...] as exigências e as pressões políticas do Movimento Negro são introduzidas, de forma lenta, em algumas iniciativas do governo federal. Ações como a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, em 1995, no contexto das comemorações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, foram importantes formas de pressão ao governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso pela implementação de políticas públicas de combate ao racismo (Gomes, 2011, p. 113).

Com isso, é a partir do mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que este cenário começa a mudar, com a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004. Além disso, de acordo com Gomes (2011), é nesse contexto que, finalmente, é sancionada a lei n. 10.639, em janeiro de 2003, alterando a lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação):

O avanço nas discussões acerca da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana se ampliaram com a aprovação da Lei 10.639/03, que veio a modificar a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (Macedo et al., 2023, p. 17).

É importante mencionar que a Lei 10.639/03, tornou-se um marco importante na luta contra o racismo estrutural e na promoção da igualdade racial no Brasil, na medida em que se busca reconhecer, valorizar e difundir a história, cultura e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. Macedo et al. (2023) afirma que:

Na prática, a Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Como sugestão metodológica, os professores devem destacar na dinâmica de sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se esse segmento social, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas (Macedo et al., 2023, p. 16-17).

Ainda de acordo com Macedo et al. (2023), a Lei 10.639, em 2003, foi uma das políticas públicas mais importantes porque buscaram olhar para essa demanda curricular por novas abordagens, garantindo a inclusão obrigatória do ensino de História da África e das Culturas Afro-brasileiras nas escolas de Educação Básica. Neste contexto,

O negro passa a ser visto não como elemento secundário que foi inserido no Brasil como mão de obra e hoje soma considerável parcela da população que absorveu a cultura europeia de forma predominante, mas ele é, por excelência segmento basilar de uma sociedade multiétnica e todos os aspectos dessa adição social devem ser conhecidos, analisados e valorizados como essenciais na formação da nação brasileira (Macedo et al., 2023, p. 17).

Além da valorização do sujeito negro e da comunidade negra em geral, nota-se que, essa lei representa uma das maneiras para superar o racismo e a exclusão de negros/as que permearam e ainda permeiam as relações sociais e educacionais no país. Afinal, essa legislação implica uma reflexão profunda sobre a trajetória dos negros/as no Brasil, desde a época da escravidão até os dias atuais. Desse modo, pode-se reconhecer que a mesma visa também combater estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, promovendo uma educação que valorize a diversidade étnico-cultural brasileira. Assim,

Posteriormente, a Lei 11.645/2008, solidificou mais ainda a lei 10.639/2003, estipulando como obrigatória nas unidades de educação básica brasileiras, para além do ensino de história e cultura afro-brasileira, também, a indígena. A inserção da temática indígena não alterava as áreas de prioridade no ensino, inferindo que o debate em sala de aula estaria assentado nos aspectos da história e cultura da formação da população brasileira, tendo como base os dois

grupos étnicos em questão, até então historicamente ignorados (Macedo et al., 2023, p. 21-22).

Com isso, ainda de acordo com Macedo et al (2023), a Lei 10.639/03 se torna então, uma poderosa ferramenta para analisar e, finalmente, entender que nós temos uma trajetória riquíssima e plural, cultural e milenar e que também faz parte da cultura brasileira de forma indissociável e, logo, basilar e imprescindível na composição do currículo do ensino básico das escolas brasileiras.

No entanto, para que a implementação da Lei 10.639/03 seja efetiva, é necessário envolver aspectos de formação de professores e professoras, a elaboração de materiais didáticos adequados, a inclusão da temática afro-brasileira e indígena nos currículos escolares e a promoção de ações afirmativas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes negros/as e das outras minorias no sistema educacional. Nesse sentido, nota-se a importância do protagonismo negro na sociedade, principalmente, nos espaços formais de educação conforme atesta Macedo et al (2023):

Ao diagnosticar o papel transformador da escola, a interação do professor é imprescindível para ofertar experiências significativas ao aluno, haja vista, que a escola enquanto instituição, salvaguarda as condições para alcançar a qualidade e a equidade na educação, que vem sendo motivada pelo processo de mudanças que marcham junto com a sociedade (Macedo et al., 2023, p. 30).

A formação e capacitação contínua dos professores como um meio fundamental para promover uma nova perspectiva social, inclusiva e de reparação histórica na educação é basilar no desenvolvimento de conteúdos educacionais focados na temática da Lei 10.639/03, que trata do reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira. Os professores/as não apenas cumprem uma exigência legal, mas também desempenham um papel vital na transformação da sociedade, promovendo ambientes de aprendizado mais diversificados e enriquecedores para os alunos e alunas, como também auxiliam na desconstrução de preconceitos enraizados na sociedade.

Além disso, ao integrar conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira em todos os campos do saber intelectual, os professores/as ajudam a promover uma compreensão mais holística e abrangente da história e da identidade cultural do Brasil. Isso não apenas enriquece o currículo escolar, mas também capacita os/as discentes a se tornarem cidadãos/cidadãs mais críticos/as, conscientes e respeitosos//as da diversidade étnica e cultural do país. Nota-se então que:

Nos aprofundando nessa perspectiva, as portas se abriram de forma holística para o melhoramento das matrizes curriculares no que compete à inclusão da

diversidade étnico-racial, pois além da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira, a Lei nº 10.639/03 definiu o Dia Nacional da Consciência Negra, dia 20 de novembro, que marca a data da morte de Zumbi dos Palmares, o maior líder do Quilombo dos Palmares, representante da resistência negra contra a opressão colonial (Macedo et al., 2023, p. 95).

O Brasil é hoje o segundo país do mundo com maior número de população negra, perdendo somente para a Nigéria, país do continente africano, continuam afirmando os autores/as. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021), nota-se que houve um aumento no número de pessoas que se autodeclararam pretas, no entanto:

Não obstante, ocorre uma sub-representação da população negra nos meios sociais de poder da sociedade brasileira, o que torna ainda mais notório que o histórico da escravidão ainda afeta negativamente, seja consciente ou inconscientemente, a trajetória e ascensão social dos descendentes de africanos, isto é, sua passada condição escrava, lhes rouba postos de ascensão e prestígio social, nessa premissa, a educação antirracista é ainda mais urgente (Macedo et al., 2023, p. 97).

Desse modo, para que a população negra seja representada dignamente, é preciso o investimento na formação e capacitação continuada dos/as professores/as, com foco na temática da Lei 10.639/03. Na entrevista realizada com a professora Teresa Letícia, negra e palestrante sobre as questões étnico-raciais, ela aponta sobre a representatividade e o funcionamento da lei na escola onde trabalha:

Então, eu trabalho com lei. A implementação da lei 10.639, eu já coloco no currículo da escola, eu coloco de forma transversal, vai trabalhar todo dia, não tem negócio de data. Trabalha data, trabalha. Mas, de culminância, de um projeto feito. A gente trabalha, ela é o ano todo. Então, dentro do planejamento, a gente traz um texto, uma música, uma imagem de personalidades, representatividades que deram bem, que deram certo na vida, para os meninos terem referência de sucesso, médico, advogado, engenheiro, arquiteto. Não que as outras profissões não sejam boas, mas a essas profissões, os meninos já veem no seu cotidiano, o pedreiro, o mecânico, o porteiro, o garçom, o segurança, o menino vê todo dia, não precisa mostrar. Isso não é referência para menino, porque é o cotidiano deles, é a família deles, é o tio, é a mãe, é o pai, a merendeira, a faxineira, a babá. Eu não preciso trazer essa referência. Isso faz parte da vida deles. O que eu preciso trazer é dizer, o negro pode chegar lá. “Mas quem foi, tia, que já chegou? não conhece ninguém.” Tá aqui, fulaninho, fulaninho, de preferência do lócus, da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, do micro e pro macro, da minha casa, da escola, bar, cidade, região, Bahia, Brasil, mundo. Não dá para trazer o Obama para os meninos. Quem é Obama para os meninos? Não sei. Quem é o Nelson Mandela, não sei. Eu tenho que trazer Custódio preto, uma Letícia da vida, uma Rosemária Joazeiro, uma professora, um dos grupos de percussão daqui, um terreiro, um avó, um médico. São essas pessoas que os meninos têm contato (Rodrigues, 2024).

Essa intervenção e representatividade discutida através da fala da professora Teresa Letícia, reverbera de forma significativa em todos os aspectos da educação básica, principalmente, em relação a obrigatoriedade de implementar a Lei 10.639/03 nas escolas,

aspecto que ainda é muito falho no Brasil. Por isso, como aponta Macedo et al., (2023), devemos lutar em prol de uma formação humana, para que a inserção da diversidade étnico racial, a discussão de racismo e de preconceito perpassem toda a formação docente não somente como conteúdo didático, mas como postura crítica atuante na sociedade.

Assim, os/as professores/as precisam primeiramente reconhecer o racismo no Brasil, entender sua abrangência e se qualificar para pôr em prática de imediato medidas pedagógicas antirracista através do seu espaço de docência e de luta diária. Sobre isso, a professora Teresa Letícia afirma, em uma das suas falas, que ela trabalha para as minorias:

Eu trabalho na perspectiva de salvar os meninos da escola, os pretos, os pardos, os pobres, os periféricos, o do campo, especial, quilombola. E eu gosto de trabalhar com as minorias, que não são minorias, você sabe, se eu juntar tudo isso, aqui é a maioria na escola, não é? Os pretos, os pardos, os especiais, os campos, quilombolas, são maioria, a gente chama de minoria, mas é maioria. Então, eu gosto de trabalhar no princípio da equidade. Quem precisa mais, eu dou mais. Quem não precisa de mais, eu dou o básico, eu dou o que a lei manda dar, o suficiente, pra todo mundo é quanto, é isso aqui, eu dou pra todo mundo. Mas, essa categoria que eu falei, ele precisa disso aqui e uma dosagem maior, porque eu tenho limitações sociais, econômicas, financeiras, psicológicas, de saúde, que ultrapassam, esse aqui, com o básico, ele vai longe, ele caminha sozinho, ele tem autonomia. Essa minoria, que é a maioria, especial, quilombola, campo, as meninas, os negros, os pardos, os negros retintos, que é pior ainda, que quanto mais escura a pele, mais traço negroide, mais você sofre. Quanto mais clara a pele, existe uma falsa aceitação da sua pessoa (Rodrigues, 2024).

Nota-se que a professora Teresa Letícia já desenvolve no seu ambiente de trabalho, o princípio da equidade racial e não, da diferença, como é algo proposto pelo racismo estrutural no Brasil. Pinheiro (2023), complementa a fala da professora Teresa Letícia, quando afirma que a escola deve ser antirracista, pautado em um compromisso histórico, relatando que:

A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de posituação; fomentar a leitura de literatura negra e indígena nas proposições didáticas escolares; organizar na escola programas de formação de professores/as a partir da óptica do letramento racial; apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos/às estudantes, objetivando ressignificar a noção de humanidade e inteligência ainda hoje (Pinheiro, 2023, p. 104-105).

A reflexão apresentada por Pinheiro (2023) reforça a importância destacada pela professora Teresa Letícia sobre a necessidade de incluir personalidades negras, obras literárias relacionadas à temática étnico-racial e promover uma transformação no currículo escolar. Esse processo deve ser direcionado para um ensino que ofereça

referências positivas, valorizando e inspirando alunos negros/as a se reconhecerem e se apreciarem.

## **2.2. O protagonismo feminino negro: a luta contra o racismo e desigualdades sociais**

Mulheres negras imersas num sistema formado e controlado pelos brancos tornaram-se peças fundamentais de resistência feminina nas escolas, embora muitas vezes ainda reproduzam e reforcem preconceitos enraizados na sociedade, incluindo o racismo. No entanto, as instituições escolares continuam sendo locais de resistência e luta contra a discriminação racial e de gênero, locais do protagonismo feminino negro. Como afirma Dantas (2021), discutir o protagonismo feminino negro é dar visibilidade a sujeitos sociais que constroem suas identidades profissionais, em meio a enfrentamentos que buscam romper posturas preconceituosas e racistas arraigadas na sociedade e assim dar visibilidade às mulheres negras que atuam como professoras na Educação Básica e lutam contra as desigualdades sociais e raciais que repercutem dentro e fora das escolas.

É necessário reconhecer o espaço escolar como local propício para implementar novas formas de ver e entender o mundo e local de grandes repercussões sociais, quando divulga a toda população que a nossa sociedade vai além de uma classe ou raça e que há múltiplas etnias e classes sociais, resultantes das diferenças e dos processos históricos vividos no país, como a escravidão. Por isso que a presença e a interferência de mulheres negras nas escolas tornam-se primordiais na luta contra o racismo, principalmente, pela necessidade de propagar a voz e as ações de professoras negras neste ambiente. A escola é o primeiro passo para auxiliar nessas mudanças e é o lugar onde a mulher negra torna-se protagonista dentro da sala de aula por meio da sua própria voz, da sua história e da sua representatividade que é limitada em tantos outros espaços sociais.

Nesse sentido, Rodrigues (2011, p. 26) comenta que a mulher, professora negra, não é apenas mulher, ou somente negra, tampouco professora, pobre ou de classe média. Isso indica de que as professoras estão sempre articulando múltiplas identidades num cotidiano de muitos marcadores sociais que refletem nas diversas formas pelas quais a sociedade identifica e categoriza pessoas negras a partir de características específicas, como o cabelo.

Esses “marcadores sociais” refletem na ideia formada ainda durante o período das Escolas Normais, quando se promoveu uma concepção do padrão de professoras, assim,

a professora ideal seria branca, de classe alta ou ainda, como afirma Rodrigues (2011), a normalista comportada, moldada, de óculos, saias compridas e postura inquestionável. No entanto emergiram modelos contra hegemônicos que embora considerados como “anormais”, portanto, inviáveis:

[...] a conjuntura histórica viabilizou a emergência desses modelos, permitindo que as professoras saíssem da sombra, falassem e ocupassem espaços definidos como apenas de homens, estando entre esses e discursando em favor das mulheres, para questionar a desigualdade entre os sexos, seja ratificando e valorizando as diferenças, seja deslegitimando-as (Rodrigues, 2011, p. 27).

Nota-se então, que a presença de mulheres nos âmbitos escolares diante da necessidade legislativa, mesmo sendo brancas e de elite, significou bastante neste início de transformações e na posição social adquirida pela mulher na sociedade patriarcal a partir de então. Como a primeira intervenção feminista, as mulheres de elite criticavam demandas específicas de suas vivências em meados de 1934, período marcado pela luta sufragista no Ocidente. Rodrigues (2011) ainda ressalta que,

Aquelas mulheres da elite que conseguiam ter acesso à escola passaram a querer ocupar, também, o espaço que só era destinado aos seus pais e irmãos. Inclusive, na década de 1920, algumas mulheres já competiam por profissões de outros níveis, ainda que a maioria dessas profissões continuasse ocupada por homens (Rodrigues, 2011, p. 28).

É importante questionar, então, onde estavam inseridas as mulheres pobres e negras nesse contexto. Na realidade, Rodrigues (2011) comenta através das considerações feitas por June Hahner (2003), que se no Brasil a luta sufragista foi uma luta de mulheres da classe média, que não pode ser pensada como um movimento para revolucionar a sociedade e o papel da mulher. Essa colocação parece explícita quando se consideram, por exemplo, as justificativas de defesa do voto feminino, que se amparava em valores morais subjacentes à essência feminina de mãe e esposa. Até por que, as mulheres populares não estavam inseridas explicitamente nesse movimento.

No entanto, é possível visualizar, de maneira contraditória, a trajetória da Professora Rachel Pereira de Andrade inserida neste contexto, que em meados dos anos de 1930, negra e mulher, já estava inserida na Escola Normal e, em 1932, tornou-se professora. Não era uma mulher branca, de classe média ou alta, mas utilizou de suas oportunidades para adentrar espaços que eram negados a essa parte da população que sempre esteve à margem da sociedade. Rodrigues (2011) comenta que as mulheres populares, pobres e, conseqüentemente, negras não estavam inseridas nesse movimento

de reivindicação não apenas pela falta de escolaridade, mas pelo fato de precisarem garantir o seu sustento e dos demais familiares:

[...] Não torna visível a atuação de mulheres dos grupos populares, que alcançando ou não a escolaridade, questionavam as desigualdades entre homens e mulheres, reivindicando o direito ao voto, mas fundamentalmente à emancipação. Afinal, para as mulheres pobres e, em especial, negras, há muito tempo vinha sendo minada a barreira entre os espaços públicos e privados, já que muitas estavam nas ruas trabalhando e, até, sustentando a família. Isso tornou possível que, nas décadas de 1920 e 1930, as sufragistas reivindicassem questões referentes à classe trabalhadora, tais como salários iguais aos dos homens, menor jornada e melhores condições de trabalho, além de licença maternidade, o que, até então, não era demanda das mulheres da elite (Rodrigues, 2011, p. 29).

Desse modo, à medida que é registrado o início da atuação de mulheres populares, dentro de movimentos sociais e feministas na sociedade, as demandas são transformadas, mesmo porque, as mulheres pobres desde sempre estiveram no mercado de trabalho lutando para sobreviver, sem privilégios de classe lutando no intuito de melhorar suas condições de trabalho e com isso já igualavam o seu esforço físico e diário aos dos homens.

Essa realidade da mulher negra e pobre, não deve ser comparada de maneira muito diferente da atual, porque, apesar dos direitos adquiridos pelas mulheres ao decorrer do tempo, a mulher negra ainda enfrenta muitas dificuldades de inserção nas escolas, como também, nas universidades e sofre, diariamente, com falta de recursos, desigualdades sociais, preconceitos e entre eles, o racismo. Na verdade, pode-se imaginar que as mulheres negras que tiveram a oportunidade de estudar para se tornar professora, por exemplo, continuaram tendo que trabalhar ou se inserir em programas universitários para garantir-se dentro da instituição e prosseguir nos estudos, ou seja, além de ter que lidar com esses obstáculos no seu dia a dia, a luta continua na sala de aula, onde se configura uma luta diária, tendo que adquirir uma postura antirracista e revolucionária e, desse modo, ocupar seu lugar de fala como professora.

Rachel Pereira de Andrade foi professora e era negra. Por isso, ser professora negra vai muito além de “assumir” uma sala de aula. Rachel demonstrou na sua trajetória que as professoras negras têm seus desafios diários, seus medos e suas lutas, além de demandas sociais, que ultrapassam o ensino tradicional. Rachel Pereira de Andrade que foi mãe, professora e participativa na política em Tanque-Novo é exemplo de profissionalismo e de mulher negra que atuou durante toda sua vida na docência e utilizou de seu lugar de protagonismo como um espaço de resistência para romper com as

desigualdades sociais recorrentes em sua trajetória. Como ressalta Amado (2021), que de acordo com Pereira (2008):

A Profa. Rachel também participou ativamente, dos primeiros progressos de Tanque Novo – BA. Foi por meio de suas reivindicações que houve a criação do Posto de Correios e da Feira Livre, cujo dia (terça-feira) vigora até hoje. Viu surgir também a primeira banda filarmônica, criada pelo seu sobrinho e antigo aluno, Osvaldo Marques da Silva. Dessa maneira, percebe-se a emancipação de Rachel como mulher dentro do cenário político e social da sua época (Amado, 2021, p. 45).

A autora comenta que ficou evidente através dos documentos que, por conta da sua representação e atuação no povoado, a Profa. Rachel se tornou uma pessoa admirada pela população e reconhecida através das homenagens que fizeram e, ainda fazem, a ela, como seu nome em grupos escolares e ruas da cidade.

No entanto, o desafio de ser mulher e negra repercutiu ao longo dos seus anos de vida, como supomos que aconteça ainda com várias mulheres negras e professoras que atuam na rede básica de educação atualmente. Nota-se, então, que o protagonismo relatado tem cor e tem gênero, como menciona Dantas (2021):

A invisibilidade de mulheres negras na educação é de fato uma herança oriunda dos tempos da escravidão, que deixou uma ideia de inferioridade e resquícios de injustiça social, logo, a questão do protagonismo feminino negro não é um assunto tão recorrente no âmbito social e nem acadêmico, por exprimir uma relação de poder e principalmente preconceitos de gênero e raça que perpetuam até os dias atuais. (Dantas, 2021, p. 299).

É evidente, então, que a questão do protagonismo negro deve ser discutida com frequência nos âmbitos acadêmicos e sociais em geral, com o intuito de ir contra essa baixa estatística acadêmica e abordar a realidade educacional em que vivem mulheres negras na educação básica como espaço de protagonismo, no que tange ao sentimento de pertença e identidade profissional do não branqueamento educacional.

Ressaltar o não branqueamento educacional é fundamental no cenário social no aspecto em que a maioria das mulheres que possuíam e, ainda possuem, o acesso à educação, principalmente, quando se fala em educação superior, eram e são as brancas. Porém, como afirma Dantas (2021), o ativismo dos movimentos negros ao longo da história brasileira em diferentes cenários e contextos, vêm rompendo com essa barreira social evidenciando a força, o profissionalismo e resistências dos povos negros, por vezes, inviabilizados por diversos setores da sociedade, dentre eles o educacional. O destaque e a representação de mulheres negras nas escolas tornam-se fundamentais numa

sociedade que é marcada pela multiculturalidade<sup>6</sup>, como evidencia Dantas (2021), ou seja, há presença de diferenças culturais, grupos étnicos numa mesma sociedade. No entanto, afirma Bell Hooks (2013):

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente, na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e experiências de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos que reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. (Hooks, 2013, p. 51)

Nesse contexto, Bell Hooks (2013) afirma que a maioria dos professores/as se perturba com as implicações políticas de uma educação multicultural, afinal, a maioria frequentou escolas onde o estilo refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, que tínhamos que acreditar como se fosse a universal, seja o indivíduo branco ou negro, era isso que predominava. E, dessa maneira, os professores/as passaram a ensinar dentro desse padrão, imitando o modelo que aprendeu.

As implicações em trazer as mudanças de ensino multicultural se apoiam em um fato específico citado por Bell Hooks (2013), que é o medo que perpetua no professor ou na professora de abordar o ensino a partir um ponto de vista que inclua uma consciência de raça, do sexo e da classe social. Os/as professores/as têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas.

Na verdade, às vezes pode ser intitulado como a falta de disposição do professor, no entanto, tem suas raízes neste aspecto de tornar a sala de aula um local de conflito. Por isso, este fato, deve ser levado em consideração quando se pensa em transformar as escolas, pois o medo encoberto pela profissional da educação também se configura como um esforço para a mudança. É por este motivo, que Hooks (2013) afirma que é preciso instituir locais de formação onde os/as professores/as tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais, essenciais para a efetivação de uma educação antirracista.

---

<sup>6</sup> Fabrícia Dantas (2021) adota aqui, a concepção de multiculturalidade na perspectiva da pesquisadora Vera Candau, para ela, a concepção abarca e abraça o reconhecimento e/ou a presença de diferenças culturais, grupos étnicos numa mesma sociedade. Aspecto que se relaciona com a importância da inserção de mulheres negras na educação, como forma de ir contra os parâmetros de uma sociedade racista e, majoritariamente, branca nas escolas.

### 2.3. Mulheres, negras e professoras nas escolas: A identidade étnico-racial e profissional

Discutir o protagonismo negro nas escolas está relacionado com dois conceitos de identidade: a identidade étnico-racial e a identidade profissional. Gomes (2005) menciona que:

A identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo (Gomes, 2005, p.43).

Nota-se que a identidade negra não é algo estático ou dado desde o nascimento, mas sim algo que se desenvolve ao longo do tempo, conforme afirma Nilma Lino Gomes (2011):

[...] Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social (Gomes, 2011, p. 110).

Isso implica que os indivíduos negros passem por um processo de descoberta e definição de sua identidade ao longo da vida à medida que vivenciam diferentes situações e interações. Mas, se insere também no contexto de aceitação da sociedade, mediante a ideia que para ser aceito na sociedade deve-se negar sua raça. Já a identidade profissional, Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que:

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor". (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 77).

Destaca-se, então, a construção da identidade profissional dos/das professores/as, enfatizando que ela é formada pela interpretação individual que cada professor/a dá à sua prática docente no seu dia a dia. Ou seja, cada professor/a atribui significados únicos à sua profissão com base em suas experiências, valores e visão de mundo. Isso significa que a identidade profissional de um professor/a não é apenas uma função do que ele/a faz, mas também do que ele/a percebe como sendo importante na sua prática que é, justamente, o significado pessoal da sua prática docente. Dantas (2021) afirma que, mulheres negras ao assumirem uma identidade profissional e desenvolverem protagonismo na educação, teriam a garantia da valorização de pertencimento,

contrariando um modelo de educação que enaltece o branqueamento em esferas sociais e também dentro da história.

É importante ressaltar que o branqueamento que ocorre na sociedade perpassa pela prática racial em diversos âmbitos sociais e a escola não estaria excluída. Na verdade, como ressaltava Dantas (2021), que de acordo com Gomes (1995), a própria presença da mulher negra na educação escolar confirma essa premissa. Entretanto não basta apenas a presença. É necessária uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar (Dantas, 2021, p. 303). Por este motivo, a escola torna-se um espaço de resistência para os negros e negras, principalmente, para as mulheres que são professoras e o reconhecimento, além da valorização da identidade negra, é essencial para o empoderamento individual e coletivo da mulher negra, sendo destaque para a luta contra o racismo e as desigualdades sociais.

Dantas (2021) afirma que as experiências de vida das professoras podem influenciar em sua autoafirmação como mulheres negras, e que esta identidade é um diferencial porque quando leciona o conteúdo étnico-racial em sala de aula possibilita uma ação consciente no combate ao racismo. Com isso, é possível destacar a importância da representatividade e da vivência pessoal na formação de professoras e na implementação de práticas educacionais sensíveis às questões raciais.

De maneira que, quando as professoras possuem uma compreensão profunda das experiências vividas pelas comunidades negras, elas podem oferecer uma educação mais inclusiva, empática e capacitadora para todos/as os alunos/as, independentemente de sua origem étnico-racial. Além disso, essa abordagem pode ajudar a criar um ambiente de sala de aula mais seguro e acolhedor para alunos/as negros/as, promovendo um maior engajamento e sucesso acadêmico. De acordo com Amado (2021), Rachel perpassou barreiras em sua trajetória de vida pessoal em relação às suas identidades:

[...] sabe-se que Rachel era negra, mas em 1934, foi declarada “mestiça” em seus documentos pessoais. Porém, não teve outras oportunidades no mercado de trabalho por esse motivo. Ao contrário, sua condição social não mudou, pois nunca deixou de ser pobre e de sofrer com as mazelas da dominação dos burgueses ao decorrer da sua vida. Não se tornou uma branca com sangue negro, mesmo porque, ser branco no Brasil está mais atrelado a uma função social e ao desempenho de um papel que implique respeito e autoridade automática (Sovik, 2004 *apud* Amado, 2021, p. 20).

Assim, sua experiência reflete os desafios enfrentados por indivíduos negros no Brasil, especialmente durante períodos de segregação racial e discriminação no mercado

de trabalho. Em relação a identidade negra, pode-se destacar que a reclassificação de Rachel como "mestiça" pode ter sido uma tentativa de obscurecer sua identidade negra, possivelmente para contornar políticas discriminatórias ou para aliviar as restrições impostas aos negros na sociedade da época. Com isso, este fato demonstra a arbitrariedade e a injustiça do sistema racial brasileiro, onde as categorias raciais eram muitas vezes impostas pelo Estado, sem levar em conta a autoidentificação das pessoas ou suas experiências culturais.

A trajetória profissional de Rachel evidencia como a discriminação racial a privou de melhores oportunidades de emprego, de ocupar cargos de liderança e de acessar espaços reservados às pessoas brancas, mostrando que a cor da pele ainda era um fator determinante na sociedade e no acesso à educação. Apesar disso, a professora Rachel destacou-se por sua resistência e pelo orgulho em se reconhecer negra, utilizando sua atuação docente para lutar contra o racismo e as desigualdades sociais decorrentes de sua realidade. Em vez de buscar uma assimilação ao status social dos brancos, ela reafirmou sua identidade racial, enfrentando a opressão sistêmica de sua época.

Atualmente, observa-se um avanço no pertencimento e protagonismo de professoras negras, que não apenas atuam em sala de aula, mas também ocupam espaços de poder, como relatado pela professora Rosemária Joazeiro, uma das docentes entrevistadas na pesquisa:

O fato de eu estar aqui hoje, como vice-diretora desse departamento, não é pra alimentar, não é pra vaidade minha, porque eu não tenho, eu sou desprovida, humildemente, de vaidade, de cargo. Cargo pra mim é desafio. Então, hoje eu vejo isso como desafio, tanto que um dos primeiros desafios quando eu vim ser vice-diretora aqui, foi combater alguns atos que a gente vivenciou aqui de racismo. Aqui dentro. E eu ia pro enfrentamento, sabe? Eu não admito. [...] Não é porque doeu na pessoa que não doeu em mim. Isso também reverbera em mim. Se reverbera o racismo, também tem que reverberar o protagonismo. Quando eu estou aqui, estou representando muitos que não conseguiram estar, e que acham importante que eu esteja, porque é representatividade (Souza, 2024).

A atuação da professora Rosemária Joazeiro em frentes militantes e no ambiente universitário, para além da sala de aula, não apenas inspira seus alunos, como ela mesma relata, mas também contribui para ações e políticas públicas voltadas à desconstrução do racismo. Como uma mulher negra, que hoje ocupa espaços de poder antes inacessíveis e inimagináveis para pessoas negras, sua trajetória exemplifica a superação de barreiras históricas e sociais.

#### 2.4. Existe racismo nas instituições escolares da atualidade? Reflexões sobre uma educação antirracista

É fundamental destacar que, embora a Lei 10.639/03 represente um avanço significativo, ainda existem muitos desafios a serem superados para assegurar uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva no Brasil. O enfrentamento do racismo estrutural e a promoção da igualdade racial devem ser responsabilidades compartilhadas por todos/as, independentemente de sua cor de pele, incluindo a própria instituição escolar. Pinheiro (2023) menciona o ensinamento de Ângela Davis, que ressalta a necessidade de ser antirracista, indo além de simplesmente não ser racista, assumindo uma postura ativa na luta contra o racismo. Esse compromisso é exemplificado pela professora Teresa Letícia, que, em seu relato, descreve sua luta diária para conquistar respeito social como mulher negra:

Quando eu me tornei coordenadora, depois que eu me tornei intérprete de Libras, que o pessoal achava bonito, eu ganhei o respeito social, uma admiração social. Mas, tinha aqueles que falavam assim, eu vi muito isso: "você é assim, mas você é inteligente." Quer dizer que eu sou negra, e eu sou inteligente, é uma exceção. Não é uma regra. Não é todo preto que é inteligente. Isso me incomodava. "Você é assim, mas você é inteligente." "Você é assim, mas você é competente." Assim é o que, se não for a cor? porque eu tenho dois olhos, dois pernas, dois braços, igual todo mundo, que eu estava falando comigo. Ela tem cabelo, eu tenho cabelo, eu tenho os órgãos, ela tem os órgãos, ela fala, eu falo, a mesma língua, moro na mesma região. É o que que ela estava falando que era assim, se não a cor, que era o único fator que nos diferencia. Porque até na profissão, ela era a mesma que eu. Esse "assim" não tem outro termo. Eu não posso esconder atrás de outro termo, porque era o racismo, né? (Rodrigues, 2024).

O relato da professora evidencia as barreiras invisíveis do racismo estrutural, presentes até mesmo nas sutilezas de elogios que, na verdade, carregam preconceitos. Quando dizem: "*Você é assim, mas é inteligente*", o comentário reforça a ideia racista de que inteligência e competência são características improváveis em pessoas negras, como se fossem exceções. Essa percepção, como a professora aponta, tem como único fator diferenciador a cor da pele, destacando o racismo enraizado nas relações interpessoais e profissionais. Diante disso, torna-se essencial reconhecer, valorizar e dar voz às identidades e experiências das professoras negras, que enfrentam diariamente essas formas de discriminação velada. Além de serem exemplos de superação, essas mulheres desempenham um papel crucial na luta por uma educação antirracista, desafiando estereótipos e promovendo mudanças estruturais dentro da escola e da sociedade.

A escola, como espaço formador de cidadãos, é um terreno fértil para desconstruir preconceitos, valorizar a diversidade e promover uma educação inclusiva e igualitária,

desse modo, reconhecer a importância de professoras negras, não apenas pelo que fazem, mas também por quem são, é um passo essencial para construir uma sociedade mais justa, onde o respeito e a igualdade sejam direitos garantidos a todos/as. Sobre isso, Pinheiro (2023) menciona que:

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais. Nesse sentido, a escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo. (Pinheiro, 2023, p. 147).

É importante sublinhar que a educação antirracista é um conjunto de práticas, políticas e abordagens educacionais que visam combater o racismo, a discriminação racial e promover a equidade racial dentro do sistema educacional e da sociedade em geral. Sobre este aspecto, Pinheiro (2023) comenta que:

A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de posituação; fomentar a leitura de literatura negra e indígena nas proposições didáticas escolares [...] (Pinheiro, 2023, p. 147).

Por isso, que a busca da conscientização das pessoas sobre as formas de racismo estrutural, a promoção da valorização da diversidade étnico-racial, a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais, não parte apenas das instituições escolares, mas em conjunto com os profissionais de educação da escola e claro, do currículo escolar. Até porque, como afirma Pinheiro (2023), o racismo não é desconstruído sozinho. Afinal,

É preciso que essa desconstrução se dê também em relação a outros fenômenos perversos, tais como o machismo, a LGBTQIAPN+fobia, o capacitismo e o fundamentalismo religioso. São ideologias e ações que desumanizam as pessoas, em especial aquelas que a sociedade cunhou como inferiores porque fazem parte de coletivos diversos historicamente marginalizados (Pinheiro, 2023, p.13-14).

Nesse sentido, é necessário que as escolas busquem concretizar mudanças que possibilitem trabalhar com a diversidade, com as múltiplas formas de ser, de existir e comemorá-las, de maneira que as escolas parem de reproduzir currículos centrados na colonialidade<sup>7</sup>. Ou seja, é importante que exista uma reestruturação do calendário escolar,

---

<sup>7</sup> Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023) em seu livro “Como ser um educador antirracista”, aborda três conceitos referentes a colonialidade: A colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser. De acordo com Pinheiro, a do saber, se refere ao fato do currículo ser pensado e reproduzido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, na qual pessoas brancas fundaram todas as formas de conhecimento. Já a

dos conteúdos aplicados e das festividades realizadas, com a implementação de organização didático-pedagógica que valorize bastante a cultura africana, afro diaspórica e indígena, à exemplo da Escola Afro-brasileira Maria Felipa<sup>8</sup>, idealizada e criada por Bárbara Carine Soares Pinheiro, que parte de seu projeto histórico antirracista e emancipador, de famílias negras e não negras que acreditavam e lutavam por um mundo livre das opressões estruturais.

O aparecimento de escolas afro-brasileiras, como a Escola Maria Felipa e a presença de mulheres negras na docência, demonstram que a luta antirracista está presente na sociedade atual, afinal, acabam “atrapalhando” o percurso normal da sociedade, onde está evidenciado o racismo estrutural. Como afirma, Almeida (2018),

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (Almeida, 2018, p. 39).

Nesse contexto social, o racismo é expressado concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica, como ressalta Almeida (2018), onde há predominância de uma supremacia branca no controle institucional. Essa questão deve ser vista como um problema, diante da falta de sujeitos negros e negras em espaços de poder, o que torna nítido a maneira como a sociedade é racista e desigual, o que torna absurdamente, necessário que as pessoas negras passem a preencher esses espaços. Para que a luta antirracista se concretize, é fundamental que os negros e negras estejam representados nesses locais de prestígio social, seja por motivos econômicos, políticos ou éticos.

É claro que a representatividade negra nesses locais de poder ainda é pouca e, leva ao questionamento se essa pequena parcela da população negra seria suficiente diante de um cenário que repercute as mais variadas formas de inferiorizar, diminuir ou até mesmo, acabar com os sujeitos negros e negras na sociedade, inclusive na educação. Na realidade, é importante que os negros/as ocupem esses lugares para que seja possível a construção de mecanismos institucionais efetivos de promoção de igualdade, que se inicia com o

---

do poder, refere-se as pessoas que ocupavam os espaços de poder das escolas tinham o mesmo fenótipo daquelas que ocupavam os espaços de poder da sociedade como um todo. E a colonialidade do ser, comenta que, uma vez que nas escolas privadas da cidade existiam pouquíssimas crianças negras, e as poucas que havia eram taxadas com o estigma de bolsistas.

<sup>8</sup> Localizada em Salvador-BA, a cidade mais negra do mundo fora do continente africano, surge a Escola Afro-brasileira Maria Felipa, a primeira escola regular no Brasil a ser registrada em uma Secretaria de Educação como uma escola afro-brasileira, de acordo com Pinheiro (2023).

incentivo à luta, com a persistência e a resistência da população negra diante das atrocidades e das desigualdades disseminadas pela sociedade.

Por isso, a prática de se manter, mesmo que seja poucos negros/as, em espaços de poder pode ser considerada falha sob a ótica de diversas pessoas, no entanto, é interessante mencionar que já houve momentos da história em que a pessoa negra não tinha nem a possibilidade de se enxergar convivendo dentro desses espaços de poder. Na realidade, a população negra não era vista nos centros das cidades, nas escolas, nas universidades e muito menos, como profissionais de saúde, educação ou afins. Nota-se, então, que os movimentos em prol da luta antirracista iniciam-se de forma branda, mas já surgem efeitos na sociedade, através da responsabilização jurídica diante de atos racistas, mas que, segundo Almeida (2018), ainda não é suficiente para que a sociedade deixe ser uma máquina produtora de desigualdade social. No entanto, de acordo com Tatiana Dias Silva (2020):

Antes mesmo da Lei de Cotas, era possível verificar uma ampliação da participação da população negra no ensino superior. Ao analisar as desigualdades raciais no ensino superior com base nos censos de 2000 e 2010, Artes (2018) verificou que se elevava a proporção de graduandos (de 19,5% para 35,3%) e pós-graduandos (de 13,3% para 24,9%) negros em ritmo superior ao aumento da participação negra no total da população (que aumenta de 44,7% para 50,9%) no mesmo período (Silva, 2020, p.16).

Por isso, é fundamental promover o diálogo e implementar ações afirmativas, como a Lei de Cotas, amplamente discutida pelas professoras entrevistadas dessa pesquisa. A professora Teresa Letícia, em seu relato, destaca o papel dessas políticas como instrumentos de reparação histórica, trazendo à tona a negação histórica do acesso dos negros à educação e à dignidade básica no Brasil:

Na lei de cotas, eu sou a favor porque é reparação histórica. E quando eu entendi que no processo de abolição desse país, não nos foi dado condição de sobreviver com dignidade. Não ganhei terra, nós não ganhamos terra, nós não ganhamos dinheiro. Vai lá, pronto, você tá livre. Toma aqui um quinhão, igual os Estados Unidos fizeram: toma um quinhão aqui em dinheiro, toma um quinhão de terra lá, não sei aonde, não importa. Mas te deu dignidade pra começar. Eu vou plantar, eu vou colher, eu sei cozinhar, eu vou me virar. Mas no Brasil, abriram as porteiras da fazenda e falaram, saia! Pra onde? Pra fazer o quê? Se nem estudar a gente podia, a capoeira era crime, você não podia ser quituteira, vender nada na rua. Tudo que você fazia era crime, você era marginalizado. O Brasil fez um favor ao invés de empregar, no processo de industrialização, empregar os negros, que eles trouxeram pra cá na marra, que ninguém veio pra cá pra passear, e nem veio porque quis. Trouxe na marra, jogou aqui, maltratou, depois abriu as porteiras e botou na rua. Fez o favor de trazer imigrante e pagar caro. Deu terra, deu comida, deu dinheiro e pagava pelo serviço do imigrante e o negro não tinha direito de receber nada, nem educação (Rodrigues, 2024).

Esse relato da professora Teresa Letícia, reflete não apenas as consequências da abolição inconclusa no Brasil, mas também a necessidade de políticas reparatórias para corrigir os séculos de exclusão e desigualdade. De acordo com Gomes (2002), no pertinente às técnicas de implementação das ações afirmativas, podem ser utilizados, além do sistema de cotas, o método do estabelecimento de preferências, o sistema de bônus e os incentivos fiscais (como instrumento de motivação do setor privado). Em relação a Lei de Cotas, ressaltada pela professora Teresa Letícia, não é apenas uma medida temporária, mas um passo necessário para garantir o acesso de pessoas negras à educação e à dignidade, resgatando uma dívida histórica, como a professora adverte:

Então assim, o Brasil tem uma dívida histórica com o povo negro, tem uma dívida interminável com os povos indígenas, que foi quem chegou primeiro e era o dono da terra e hoje, vive aí mendigando um pedaço de terra. Então assim, a gente tem uma dívida histórica. E por que eu mereço a cota? Porque a cota não tá me diminuindo, eu achava que me diminuía. A cota tá abrindo as portas pra dizer: “Letícia, entra na universidade, porque nós pecamos contra você e contra toda uma geração durante séculos e você não passa na universidade não porque é incapacidade, mas porque eu não te dei a condição que você merecia” (Rodrigues, 2024).

As cotas são, portanto, um meio de viabilizar o acesso de indivíduos negros como Teresa Letícia, que, sem essa política, enfrentariam barreiras quase intransponíveis para alcançar esses espaços. No entanto, Gomes (2002) resalta que ações afirmativas não se limitam ao sistema de cotas. Elas englobam um conjunto mais amplo de estratégias que podem ser aplicadas em diversos contextos para corrigir desigualdades históricas. Por isso que reconhecer e valorizar essas políticas é essencial para combater as desigualdades estruturais que ainda persistem, como também propagar nos meios educacionais que a presença de mulheres negras nas escolas pode ser escassa, mas tornam-se fundamentais para que essas questões de racismo sejam discutidas dentro e fora das instituições, evidenciando a representatividade negra, o protagonismo feminino negro e a luta contínua de professoras negras que utilizam a docência como um espaço político e estratégico contra o racismo e demais desigualdades sociais. Afinal, como dizia Paulo Freire (1979): “Educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

A partir desse pensamento de Paulo Freire (1979), onde nos remete que a transformação torna-se uma realidade plausível e necessária, é fundamental reconhecer que as professoras entrevistadas desta pesquisa se inserem como sujeitos que compõem o espaço escola, possuem a oportunidade, a capacidade e a responsabilidade, assim como outras professoras da Educação Básica, de educar alunos e alunas conscientes perante

uma sociedade extremamente preconceituosa, além de fortalecer suas identidades e promover um ensino antirracista efetivo por meio de ações e métodos que impeçam o crescimento do racismo e das desigualdades sociais.

### **CAPÍTULO 3 - VOZES DE PROFESSORAS NEGRAS DO ALTO SERTÃO DA BAHIA: O PROTAGONISMO NEGRO NO MAGISTÉRIO**

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

*Neuza Santos Souza (1990)*

Ouvir as vozes silenciadas dos sujeitos históricos e suplantar olhares cristalizados que corroboram para demarcar lugares sociais, conforme Paula (2009), seria uma das ações que objetivam promover a equidade e o respeito e romper o ciclo de naturalização da desigualdade, afinal, o Brasil é um país culturalmente heterogêneo, que se formou em meio a negociações e conflitos, hibridismos culturais, interesses econômicos, colonialismos, fusões sincréticas (quase sempre violentas), perdas e reconstruções identitárias e processos de aculturação. Com isso, em nosso país,

O preconceito e as formas correlatas de discriminação estão vinculados aos fenótipos: a tonalidade da cor da pele, o tipo de cabelo e o formato do nariz, boca etc. Portanto, na inexistência de uma linha rígida de cor no Brasil, quanto mais próximas forem as características pessoais de um indivíduo em relação a um tipo negroide, maior será a probabilidade de que essa pessoa venha a ser discriminada ao longo da vida (Paula, 2009, p. 106).

E essa “probabilidade” descrita por Paula (2009) é ainda mais propícia a acontecer devido a demarcação de lugares sociais pelos brancos e a discriminação de negros, especialmente, de mulheres, que são aspectos a serem ressaltados no contexto brasileiro.

A proposta de reflexão neste presente texto, é buscar problematizar o enfrentamento de desigualdades sociais que perpassam o dia a dia de professoras negras entrevistadas e a implementação de ações antirracistas na educação básica, através dos relatos obtidos nas entrevistas semiestruturadas, pois são sujeitos que estão inseridos no espaço escolar. A escola pode ser um espaço de reprodução de estruturas de opressão e no Brasil, um país estruturalmente racista torna-se difícil fugir do racismo na escola. Desse modo, precisamos pensar em mecanismos de superação dessas mazelas, mecanismos aplicáveis no sistema educacional formal, como afirma Pinheiro (2023). Daí a importância de conhecer e ouvir as experiências de vida de professoras negras, que há

muito já estiveram caladas, mas atuantes na Educação Básica e aproveitando os espaços escolares para investirem na desconstrução de estigmas através do seu fazer pedagógico.

Fazer pedagógico esse que, no cotidiano, poderá ser composto por restrições para realizar trabalhos que envolvam temáticas sobre racismo, identidade negra e antirracismo no âmbito da escola, ainda que estes recebam alguns estímulos institucionais, mas não impede que o fazer pedagógico da professora negra alvo de julgamentos, seguidos da afirmação recorrente e simplificadora de que o trato a essas questões poderá “aguçar” nas crianças o preconceito e discriminação, como afirma Duarte e Nunes (2021). Ainda apontam que isso se daria por causa de uma alusão, de que as opressões raciais estariam superadas no país, no entanto, a estrutura racista da nossa sociedade é determinante para que muitas pessoas, mesmo as negras, repudiem a pauta antirracista e se omitam na busca de reparação em face a um passado de escravidão. Duarte e Nunes (2021) afirmam que o poder de silenciamento da maioria do professorado não pode ser ignorado, assim como a irrupção de sentimentos de inferioridade, que, a despeito do estilo de vida de cada um, tendem a aflorar sobretudo nas professoras negras, permanentemente despotencializadas, ao longo do tempo, no seu direito de vez e voz.

Entretanto, os dados analisados nesta pesquisa a partir das vozes de professoras negras entrevistadas, professoras que já vivenciaram situações diversas, inclusive de racismo na escola, contraria totalmente esse ponto de vista. Esses dados evidenciam que mulheres negras já estão ocupando o seu espaço na educação, sua oportunidade de fala nas salas de aula, como poderemos perceber ao decorrer deste capítulo, sendo protagonistas e fazendo emergir representatividade para seus alunos/as, sejam eles/as, negros/as ou não.

### **3.1. A metodologia aplicada e o perfil de cada professora entrevistada**

Nessa subseção, busco discutir o perfil escolhido de cada uma das professoras entrevistadas, que desempenhou um papel fundamental na construção dos dados obtidos neste estudo, afinal, esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de abordar as vivências de professoras negras atuantes da Educação Básica de Caetité e região. Com isso, as professoras selecionadas se autodeclararam negras, já atuaram ou são atuantes na educação básica, além do interesse pessoal em contribuir com a pesquisa acadêmica.

Foi por meio de entrevista semiestruturada, que de acordo com Manzini (1990/1991, p. 154), está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um

roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, onde se realizou a coleta de dados com as professoras negras, através de um roteiro construído pela pesquisadora, com quatorze blocos de questões. Sobre este aspecto, para Manzini (1990/1991), esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Por isso, foi possível explorar as particularidades das trajetórias profissionais e perspectivas educacionais de cada participante da pesquisa, de maneira que, as professoras relataram sobre suas origens, seus métodos de ensino e suas opiniões sobre a importância e o impacto de professoras negras na sala de aula, como também sobre a luta contra o racismo e demais desigualdades sociais enfrentadas pelo povo negro, além de questões pertinentes que atravessam suas vidas e suas identidades, como suas motivações, mágoas e conquistas.

Essa abordagem não apenas permitiu uma análise comparativa entre as professoras participantes, mas também ofereceu uma perspectiva detalhada sobre suas práticas e os desafios enfrentados por cada uma no contexto da Educação Básica. Ao todo, participaram seis professoras, sendo quatro da cidade de Guanambi-BA e duas de Caetité-BA, todas com experiência atual ou anterior na Educação Básica. Com o auxílio de seis roteiros de entrevistas, foram exploradas tanto suas trajetórias pessoais quanto profissionais, de modo a alcançar os objetivos propostos buscando investigar o protagonismo feminino e a resistência antirracista de professoras negras na Educação Básica na região de Caetité e de Guanambi.

Para realizar essa análise, as professoras foram analisadas individualmente, com destaque para características como faixa etária, tempo de atuação e área de especialização. Em seguida, foi possível traçar um panorama comparativo, dentro das transcrições das entrevistas, que revelou não apenas suas semelhanças, como o comprometimento com práticas educativas inclusivas, mas também suas particularidades em abordagens e estratégias de ensino, juntamente, com projetos e ações dentro do ambiente escolar que fazem toda a diferença contra o racismo. Esse enfoque trouxe à tona a importância de suas contribuições para a resistência antirracista e para a formação de uma educação mais equitativa e representativa na região.

A seguir, apresentamos as entrevistadas da pesquisa, idade, como se autodeclaram, cidade e áreas de atuação, além disso, optamos por mencionar se trabalham na rede pública ou privada de ensino.

**QUADRO 1 – Listagem das professoras entrevistadas na pesquisa**

<b>NOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>COMO SE AUTODECLARA</b>	<b>CIDADE</b>	<b>ÁREAS DE ATUAÇÃO</b>	<b>REDE DE ENSINO</b>
<i>Alminda Pereira da Paz Passos</i>	<i>38 anos</i>	<i>Negra</i>	<i>Guanambi</i>	<i>Ensino Fundamental II</i>	<i>Ensino Privado</i>
<i>Edmara Diamantino Ribeiro</i>	<i>46 anos</i>	<i>Negra</i>	<i>Guanambi</i>	<i>Ensino Fundamental I</i>	<i>Ensino Público</i>
<i>Eliana Márcia dos S. Carvalho</i>	<i>57 anos</i>	<i>Negra</i>	<i>Caetité</i>	<i>Ensino Fundamental II e Médio</i>	<i>Ensino Público</i>
<i>Rosemária Joazeiro Pinto de Souza</i>	<i>53 anos</i>	<i>Negra</i>	<i>Caetité</i>	<i>Ensino Médio</i>	<i>Ensino Público</i>
<i>Tayna dos Santos Gomes</i>	<i>27 anos</i>	<i>Negra</i>	<i>Guanambi</i>	<i>Ensino Fundamental II e Médio</i>	<i>Ensino Privado</i>
<i>Teresa Letícia Souza Rodrigues</i>	<i>46 anos</i>	<i>Negra</i>	<i>Caetité/Guanambi</i>	<i>Educação infantil até o Ensino Médio</i>	<i>Ensino Público</i>

Fonte: Quadro criado pela autora da pesquisa.

A partir do quadro 1 acima, nota-se que apesar de haver professoras que atuam no Ensino Público, é pertinente dizer que, o princípio das suas carreiras fora na rede privada de ensino. Como relata a professora Rosemária Joazeiro Pinto de Souza:

“Eu trabalho na Educação Básica, ensino médio, curso técnico e no nível superior. Mas, já passei por outras modalidades também, outros níveis, porque eu comecei atuando como professora da rede privada e alfabetizadora. Eu comecei alfabetizando na rede privada, depois fiquei cinco anos alfabetizando na rede estadual, né? Na alfabetização também, com o primário, com os pequeninhos. E depois eu fui para o fundamental II, já como a professora de história. E depois eu fui para o ensino médio e agora estou no ensino médio e no ensino superior. Então, a minha experiência como professora vem desde 1992 na rede privada. Na rede estadual entrei em 93. Então, já fez 31 anos. Na rede privada foi um pouquinho antes (Souza, 2024).”

Mas, não só a professora Rosemária Joazeiro iniciou sua carreira profissional no Ensino Privado, como a professora Teresa Letícia menciona que sua trajetória como docente sempre tramitou entre o ensino público e privado e que, além de ser professora, atuou como coordenadora, gestora escolar e intérprete de Libras, no entanto, como ela mesmo ressalta, sua história não começa aí:

Sim, fui professora (*da educação básica*), mas minha história não começa aí, né? Eu comecei a trabalhar aos 13 anos. E com 13 anos de idade, eu fui cuidar de idosos, né? Na verdade, uma idosa de 94. Com isso, fui morar na casa desse bispo, que era tia dela. Morei por lá há cinco anos. E durante esses cinco anos,

eu estudava. Então, eu parei de estudar de manhã, fui estudar à tarde. O que comprometeu o meu estudo, que o ensino da manhã não é igual ao da tarde. Isso é um fato. E aí, eu trabalhava de manhã cuidando dessa idosa, da tia de um bispo da cidade de Caetité, enquanto eu me formava no magistério. Porque eu dizia pra ele que eu queria ser professora. E ele dizia que eu não podia ser professora (Rodrigues, 2024).

A realidade da professora Teresa Letícia não é tão distante das demais mulheres negras, afinal, é uma mulher negra, que fez magistério, por incentivo da sua mãe, mas que teve que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, para sobreviver. Teresa Letícia relata sobre a sua paixão pelo magistério e a maneira como sua mãe falava que “pobre tem que ter profissão” e que suas filhas não poderiam fazer formação geral:

A gente não estudou porque quis, a gente era obrigado a estudar. E ela via na educação uma possibilidade de mudança, de estratificação social, de ter um futuro melhor. Ela via que a educação era o único caminho que podia e ela tinha razão. Hoje eu vejo e agradeço a minha mãe por ter nos obrigados a estudar. E ela falava assim, “você não vão fazer a formação geral não. Formação geral, forma para quê?” É para fazer vestibular? “Não, pobre tem que ter profissão”. E na minha cidade só tinha formação geral e magistério. Então todas nós, as quatro, fomos obrigadas a fazer magistério. E eu me apaixonei pelo magistério no estágio, que eu não queria de jeito nenhum, queria ser enfermeira (Rodrigues, 2024).

Nessa situação, encontraram-se outras mulheres, outras professoras negras, que tiveram o magistério como experiência docente inicial e depois, foram se especializando em áreas diversas da educação, como pedagogia, psicologia escolar e da aprendizagem, a exemplo da professora Edmara Ribeiro, outra entrevistada dessa pesquisa, que inclusive explica sua escolha por ter cursado pedagogia, após a formação em magistério:

Porque na época era assim... Tinha vários professores que não tinham graduação nenhuma. E a gente tinha que fazer uma graduação. Como eu já estava na área de educação, eu preferi fazer na área de educação. Meu sonho de consumo sempre foi psicologia. Mas, até então, eu não tinha condição. E não tinha em Guanambi ainda. E aí eu decidi fazer pedagogia pensando no caminho para chegar até psicologia. Como eu não pude fazer a psicologia, surgiu a psicologia escolar. Eu fui fazer a psicologia escolar. Mas, ainda tenho vontade de fazer, tanto a psicologia, como mestrado e um doutorado. Ainda pretendo (Ribeiro, 2024).

As professoras Rosemária, Teresa Letícia, Edmara e Eliana, foram mulheres negras que cursaram o magistério devido as oportunidades e as escolhas feitas durante a sua época de formação no Ensino Médio, como afirma a Professora Eliana:

No ensino médio fui magistério, terminei em 1984. Depois, em 1989, eu plenifiquei, como a gente costuma falar, porque teve greve, algumas coisas, aí demorou. Comecei logo em seguida, 1985, comecei aqui a estudar. Aí com as greves, as coisas, depois voltei para plenificar e em 1989 eu terminei. Eu sou da primeira turma de Letras Inglês daqui da UNEB de Caetité (Carvalho, 2024).

Diante das diferentes áreas de atuação na educação e de conhecermos mais sobre as professoras entrevistadas, no quadro abaixo, elencamos algumas informações pessoais e profissionais sobre as professoras entrevistadas na pesquisa, além da sua formação, seu estado civil ou se tem filhos.

**QUADRO 2 – INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS**

<i>Nome</i>	<i>Graduação, Mestrado, Doutorado</i>	<i>Fez magistério?</i>	<i>Estado Civil</i>	<i>Tem filhos?</i>
<i>Alminda Pereira da Paz Passos</i>	<i>Graduada em Pedagogia, Licenciada em Letra.</i>	<i>Não</i>	<i>Casada</i>	<i>Não</i>
<i>Edmara Diamantino Ribeiro</i>	<i>Graduada em Pedagogia, História e Pós-graduada em Psicologia Escolar e da Aprendizagem</i>	<i>Sim</i>	<i>Casada</i>	<i>Sim</i>
<i>Eliana Márcia dos S. Carvalho</i>	<i>Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e Graduada em Letras- Inglês.</i>	<i>Sim</i>	<i>Casada</i>	<i>Sim</i>
<i>Rosemária Joazeiro Pinto de Souza</i>	<i>Graduada em História, Mestra em Educação e Especialização História Social do Brasil e em Gestão Educacional.</i>	<i>Sim</i>	<i>Casada</i>	<i>Sim</i>
<i>Tayna dos Santos Gomes</i>	<i>Licenciada em Matemática e pós-graduada em Metodologias Ativas.</i>	<i>Não</i>	<i>Casada</i>	<i>Não</i>
<i>Teresa Letícia Souza Rodrigues</i>	<i>Graduada em Pedagogia, História e especialista em Libras.</i>	<i>Sim</i>	<i>Casada</i>	<i>Sim</i>

**Fonte: Quadro criado pela autora da pesquisa.**

Nota-se que todas estão inseridas dentro do contexto universitário e educacional como professoras doutoras, mestres e pós graduadas. No entanto, é pertinente dizer que são mulheres que tinham outros sonhos, de seguir outras carreiras, como Teresa Letícia afirmou que queria ser enfermeira, assim como Eliana, que tinha o desejo de aprender

inglês, mas não imaginava que seria para atuar como professora, mas para viajar o mundo trabalhando:

Olha, eu não pensava em ser professora, eu queria ser repórter. Gloria Maria, eu assistia quando era pequena, eu quero fazer que nem ela, eu queria estudar inglês para poder falar inglês em qualquer lugar do mundo e viajar. Eu queria viajar trabalhando. Só que minha família não tinha condição de me manter fora, né? E aí apareceu o curso de inglês aqui. Tanto que eu sou da primeira turma de inglês. Eu podia ter escolhido outro curso, mas eu escolhi inglês porque eu gostava muito de inglês. Então, a motivação para ser professora era essa, que eu gostava. E meus irmãos todos fizeram um concurso pro Fórum, e eu não quis fazer... quis ser professora, porque para mim, aquele não é um ambiente para mim, um ambiente de morte, de assassinato, essas coisas (Carvalho, 2024).

Além disso, a professora Eliana Márcia menciona que sempre foi uma boa aluna na 8º série e por este motivo, entrava de férias mais cedo quando era estudante. Desse modo, comenta que passou a ensinar seus colegas e isso também, de certa forma, aguçou o desejo de ser professora, o fato de gostar de ensinar. Assim, como Teresa Letícia e Eliana Márcia que não tinham a pretensão em ser professora, a professora Alminda Passos, que também faz parte dessa pesquisa, afirma que seu desejo era ser advogada, por isso, em meados de 2006, quando optou pelo ensino médio científico, era justamente para não ser professora, mas pelo fato de começar a trabalhar com reforço escolar posteriormente, após se mudar para Guanambi, sua opção foi cursar pedagogia em 2011:

Bom, na verdade não fui eu que escolhi não. Foi ela que me escolheu. Eu acredito... porque eu nunca planejei ser professora. Eu terminei a 8º série, que na época a gente não falava 9º ano, falava...que foi isso em 2006, eu terminei a 8º série, é... eu tinha que escolher para qual parte do ensino médio eu iria me dirigir, um científico ou magistério. Eu optei pelo científico justamente porque eu não queria ser professora. Queria ser advogada. Acho que nunca falei isso, né? (Passos, 2024).

Por este motivo, a professora Alminda ressalta que iniciou a carreira sem o desejo de ser professora. Mas, que atualmente, ela enxerga a educação de outro ângulo, de outro patamar que não seja o “ruim”, cuja visão desenvolveu durante seu período escolar,

Gosto. Comecei sem gostar. Mas hoje eu gosto. Justamente porque quando eu comecei eu me lembrava do meu período escolar. O sofrimento que alguns professores tiveram ali, a dificuldade que é o que a gente passa hoje. A dificuldade para dar uma aula, a indisciplina, a desvalorização... então por causa disso, que eu não queria ser professora também, né? Mas, quando eu comecei com o reforço eu vi um outro lado da educação que eu não tinha visto na minha época do ensino médio. Aí quando eu comecei a trabalhar eu vi que não era ruim. Então, se eu não tivesse trabalhado com reforço primeiro talvez eu não teria entrado pela educação, para o lado da educação, né? Então isso ajudou bastante (Passos, 2024).

A professora Tayna Gomes, assim como a professora Alminda Passos, também não fez magistério, mas cursou Licenciatura em Matemática na Universidade do Estado

da Bahia (UNEB/Campus VI), concretizando seu sonho de criança. De acordo com Tayna, ela possui o desejo por ensinar, mas talvez ainda não se realizou em ser professora, por conta das experiências que teve na sala de aula, como ressalta a seguir:

Eu gosto, eu acho assim, que eu gosto de ensinar. Eu gosto de ensinar. De ser professora, eu não sei se eu gosto não. Eu acho que está na sala de aula não me fez bem. Sabe? Eu acho que os desafios foram maiores do que eu esperava, mas eu gosto de ensinar. Então assim, se alguém chega pra mim, ah, eu estou com dúvida nisso, às vezes eu ensino até de graça, eu amo ensinar. Agora, estar na sala de aula não é legal. Então assim, eu gosto de ser professora, mas eu não gosto de estar na sala de aula, né? Porque é diferente, eu acho que deu pra entender o que eu estou querendo dizer (Gomes, 2024).

A fala da professora Tayna Gomes nos revela uma distinção entre o ato de ensinar e a experiência de ser professor/a no contexto da sala de aula. A contradição aparente, gostar de ensinar, mas não gostar de estar na sala de aula, apesar de parecer uma experiência individual, levanta reflexões sobre os desafios da docência e as condições que levam tantos profissionais a deixarem a sala de aula ou a exercerem sua função de maneira desmotivada, que pode ser comprovada a partir de diferentes perspectivas.

Inicialmente, é importante refletir sobre os desafios da docência no ambiente escolar. Muitas vezes, os professores enfrentam dificuldades estruturais, sem o suporte necessário tendo que lidar diariamente com turmas superlotadas, falta de recursos, desvalorização profissional, tanto por parte das políticas educacionais quanto da sociedade, além da pressão burocrática e o impacto emocional da docência, afinal, ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas envolve lidar com realidades sociais diversas, alunos em situações de vulnerabilidade e a necessidade de gerenciar conflitos dentro da sala de aula. Esses fatores podem tornar a experiência da sala de aula desgastante, mesmo para aqueles/as que têm verdadeira paixão por ensinar, o que impacta diretamente a motivação desses profissionais, a exemplo da professora Tayna.

Além disso, o ensino pode e deve acontecer em diferentes espaços e formatos. Tayna, por exemplo, afirma que se sente mais realizada ao ensinar de forma espontânea e individualizada, como ao esclarecer dúvidas de alguém ou de algum aluno/a fora do ambiente formal da escola. Dessa forma, indica-se que seu desconforto não é no ensino em si, mas nas exigências e dinâmicas da sala de aula tradicional, que impõem um modelo rígido e, muitas vezes, limitador ao docente.

Por isso, outro ponto de problematização, envolve uma identidade profissional do professor/a. Na sua colocação, Tayna ao se identificar como uma profissional que se

compromete com o ato de ensinar, mas não se sente confortável na sala de aula, aponta sobre questões da necessidade de ressignificação do papel docente: Será que todos os professores/as precisarão, necessariamente, se encaixar no modelo tradicional da escola? Ou seria possível repensar novas formas de atuação para aqueles que, como ela, amam ensinar, mas não se identificam com a rotina escolar? Questionar o que leva tantos docentes a não gostarem da profissão é fundamental para entender como melhorar as condições de ensino e tornar a docência uma escolha viável e satisfatória para aqueles/as que desejam seguir esse caminho.

A colocação feita pela professora Tayna, propõe uma reflexão sobre o quanto o modelo tradicional da escola e as dificuldades de lecionar, podem ser aberturas para o afastamento de profissionais competentes para o ensino. No entanto, a fala da professora entrevistada não deve ser vista apenas como uma insatisfação individual, mas como um reflexo das dificuldades estruturais que permeiam a educação. Ou seja, o problema está no próprio sistema educacional e na forma como ele estrutura o trabalho docente ao decorrer do tempo.

Assim, ao analisar os dados das entrevistadas, pode-se observar diferenças significativas entre os períodos em que atuaram, especialmente nas experiências de trabalho, nas oportunidades de desenvolvimento profissional e nas condições de ensino. Em relação ao tempo de atuação na educação básica, nota-se uma grande diversidade entre as entrevistadas. Algumas, como a Professora Eliana Márcia, trabalham na área desde 1991, enquanto outras iniciaram suas carreiras recentemente, em 2022, como a professora Tayna Gomes, onde suas experiências partiram também de programas universitários que as outras professoras não tiveram a oportunidade de participar:

Assim, oficialmente, de carteira assinada, foram dois anos e o início de um outro ano, mas eu já trabalhava antes com o PIBID, residência pedagógica. Então, foi mais as questões dos projetos da universidade, eu já estava em sala de aula, mas começar mesmo, foi no ano de dois mil e vinte e dois, lá no colégio Qui-mimo. Foi a primeira experiência profissional (Gomes, 2024).

Essa variação temporal permite uma análise rica sobre as transformações na educação básica, afinal, as professoras com mais tempo de carreira, como Eliana Márcia, têm uma visão abrangente das mudanças na educação ao longo dos anos. No entanto, este aspecto não anula os aprendizados e as experiências de professoras que iniciaram atualmente.

Afinal, não podemos negar que essas diferentes trajetórias se situaram em um período histórico em que a educação perpassou inúmeras mudanças, como a implementação de novas políticas educacionais, o aumento da inclusão, diversidade nas salas de aula, e a crescente introdução de tecnologias digitais no ensino, inclusive a promulgação de leis, como a Lei 10.639/2003, que revolucionaram o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Com isso, enquanto as professoras veteranas observam como essas transformações foram gradualmente incorporadas e moldaram suas práticas ao longo do tempo, as novas educadoras já entram em um ambiente repleto dessas inovações e modificações legislativas, incluindo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, adaptando-se diretamente a elas.

Essa coexistência de experiências, essa implementação de professoras na educação básica, permite uma troca valiosa entre os profissionais das instituições, onde as práticas consolidadas ao longo de décadas e as novas abordagens pedagógicas se complementam. Juntas, ainda que não atuando no mesmo cenário escolar, essas educadoras fortalecem o ensino na educação básica, oferecendo diferentes perspectivas e soluções para os desafios contemporâneos, e contribuindo para uma educação que reflete tanto a tradição quanto a inovação, principalmente, na tentativa de estabelecer um ambiente igualitário e distante dos preconceitos enraizados na sociedade, como o racismo, que se tornou palavra-chave nas entrevistas analisadas, como poderemos ver ainda neste capítulo.

### **3.2. Momentos-chave e influências que moldaram suas identidades como professoras negras**

Ao decorrer da entrevista semiestruturada, as professoras foram questionadas a respeito da sua cor, como se autodeclaravam ou se identificavam dentro da sociedade. Todas, sem exceção, afirmaram ser negras, ou seja, se reconhecem dentro de um determinado grupo, que já é maioria na sociedade, mas por conta do sistema desigual que emerge atualmente, tendem a continuar lutando e buscando demonstrar a sua autoafirmação como mulheres negras e suas capacidades profissionais dentro dos espaços em que ocupam. Munanga (2008) questiona:

O que significaria ser "branco", ser "negro", ser "amarelo" e ser "mestiço" ou "homem de cor"? Para o senso comum, estas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais

ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico (Munanga, 2008, p. 18).

Munanga (2008) parte de uma reflexão sobre como as categorias raciais — "branco", "negro", "amarelo" e "mestiço" — foram construídas historicamente e, ainda hoje, influenciam a maneira como entendemos e organizamos as identidades, especialmente no Brasil. Essas categorias, embora aparentem estar ligadas a diferenças visíveis e "biológicas", na realidade, foram amplamente estabelecidas e legitimadas durante a colonização. São categorias que, como aponta o autor, são mais ideológicas do que científicas, e representam construções sociais destinadas a manter estruturas de poder.

No contexto da identidade negra de professoras negras, essa construção ideológica das categorias raciais tem implicações profundas. Essas mulheres são, historicamente, posicionadas em uma sociedade que não só lhes impôs uma identidade racial, com base em critérios coloniais, mas também as estigmatizou e subordinou. Ao serem categorizadas como "negras", elas são muitas vezes percebidas através de estereótipos e expectativas limitantes, que derivam desse longo processo de manipulação ideológica, como a Professora Teresa Letícia aborda em um trecho da sua fala:

No início, eu queria ser a melhor professora da escola. Então, eu sempre fazia tudo que me pedia, eu fazia um pouco a mais. Fazia tudo que pedia, um pouco a mais. Tudo que pedia, um pouco a mais. Era muito cansativo pra mim. Eu queria ser a melhor professora da escola, porque já tinha aquele olhar de descrédito. Nossa, ela... Ah, é contratada? Já pesa. Só pelo fato de ser contratada. É contratada e negra, dois pesos. Ah, é contratada negra e da periferia. Será? É contratada negra da periferia e é EAD. Eu fiz primeiro pedagogia à distância. Ah, deve saber de nada não. E aí, assim, eu fui conquistando meu espaço com serviço. E eu percebi, assim, que eu ia adquirindo respeito a partir do momento que eu surpreendia as pessoas. E eu pensava, se eu tenho sua pedagogia, todo mundo tem pedagogia, qual é o meu diferencial? Eu não faço diferença pra sociedade nem pra aquele espaço. Se eu faço pedagogia e faço libras, ninguém sabe libras, ó, meu destaque. Ó, eu quero Letícia, porque Letícia tem isso e tem mais do que ninguém tem. E aí, eu comecei a entender que se eu tivesse um currículo diverso, um currículo necessário, um currículo que contribuísse pra minha prática, onde eu estava, que eu seria mais aceita (Rodrigues, 2024).

Teresa Letícia demonstra como mulheres negras precisam constantemente provar suas capacidades, desafiando estereótipos e ressignificando suas identidades. Assim, elas assumem um papel de resistência e contribuem para a construção de novas narrativas. De acordo com Reis e Souza (2014):

O processo de construção da identidade é pautado com o processo civilizador, que acontece de forma individual e coletiva, na sociedade, através de seus costumes, tempos, conflitos e controle de emoções, seguindo por caminhos que entendem a identidade como uma construção histórica. [...] é a partir desta

construção que as pessoas negras da sociedade brasileira se encontram, se fortalecem e constroem sua identidade negra (Reis e Souza, 2014, p. 12)

Por isso, a construção da identidade negra não é fácil, como também, não é objetiva. Porém, se consolida quando a pessoa se percebe neste processo pelas suas experiências, que vão sendo, subjetivamente, elaboradas, através de três etapas: autoimagem, pertencimento étnico-racial e afirmação política, ou seja, o processo de construção da identidade negra se revela numa pessoa através do conhecimento e da valorização que ela tem de si mesma, segue na sua decisão de assumir um pertencimento étnico-racial e se completa com sua afirmação política (Reis e Souza, 2014, p. 24). No entanto, a escola tem a necessidade de construir esse pensamento nos seus alunos/alunas e auxiliar no combate contra o racismo, como afirma a professora Teresa Letícia:

A gente precisa entender que...a escola é a instituição primordial, principal, pra combater o racismo. Porque ela tá dentro do processo de educabilidade, de mudança de mente, de mudança de mentalidade. Você passa na escola 14 anos, no mínimo, de processo de educabilidade. Se você faz um combate antirracista de 4 anos de idade até 17, pra quem não reprova, você não vai acabar com o racismo. Mas, você vai diminuir. Você vai conscientizar. Você vai fortalecer o negro que precisa ser fortalecido, dar identidade pro negro que não tem identidade negra. Porque tem negro que diz que não é negro, ele não tem identidade negra. E ele não tem, porque a culpa não é dele, porque historicamente tudo o que foi dito pro negro é que ele era ruim, que tudo que é preto é ruim. E eu não quero me relacionar com algo que é ruim. Então, eu tenho uma fuga, eu falo que eu sou amarelo, que eu sou pardo, eu falo que eu sou indígena, mas eu não falo que eu sou preto, mesmo que eu seja retinto. Mestiço, mulato...Qualquer palavra que fuja do preto. Porque colocaram na minha mente, na televisão, na mídia, na literatura, na música que preto é coisa ruim. Então, eu não quero me associar a isso. Isso é fuga, isso não é racismo e nem é preconceito. É fuga. Então, eu preciso conscientizar o negro e fortalecer sua identidade. Dá autoestima pro negro que tem autoestima baixa (Rodrigues, 2024).

A fala de Teresa exemplifica que, ao perceberem seu papel na sociedade, as professoras negras têm o potencial de reinterpretar sua identidade e auxiliar na conscientização de alunos/as negras que não assumem sua identidade, por motivos diversos, principalmente, pela falta de conhecimento por parte também da escola, promovendo o orgulho da negritude e desafiando os estereótipos que limitam suas capacidades e valores, pois não é apenas por sofrer a discriminação racial que se constrói a identidade negra, como também não é pelo tipo de cabelo ou cor da pele, mas, é se percebendo e se encontrando em vários aspectos, como afirma Reis e Souza (2014), de maneira que a pessoa que se reconhece, assume e se orgulha de seu pertencimento à população negra, está mais propícia a contribuir com si mesma e com o grupo ao qual pertence e com a sociedade em geral. Dentro dessa perspectiva, a professora Teresa

Letícia comenta sobre como se reconhece e de onde partiu sua identificação como mulher negra:

Eu sou uma pessoa negra, sempre fui negra. De conhecimento desde a minha tenra infância. Minha mãe dizia que nós éramos pretos e que nós íamos sofrer muito. Então, a gente tinha que estudar para superar o racismo. Minha mãe não usava esses termos, né? Então, eu tenho identidade negra, que a minha mãe sempre falou para a gente: “Nós somos pretos, uma família preta e pobre e da periferia” e a gente tinha que estudar para ser respeitado. E que ser negro no Brasil, onde a gente vivia, na Bahia, dentro de Caetité, seria muito difícil, com o estudo seria amenizado, a gente teria algumas oportunidades. Então que a gente estudasse, porque ela era merendeira, ela sofria muito. E ela ganhava pouco, contava muito dinheiro. Porque ela sempre obrigou a gente a estudar (Rodrigues, 2024).

Por isso, o reconhecimento da negritude é uma marca fundamental na trajetória das professoras entrevistadas, não apenas de Teresa Letícia, criada por sua mãe, mas também das demais que se identificam como mulheres negras. De acordo com os dados detalhados ao longo da pesquisa, percebe-se que todas elas desenvolveram um controle emocional desde suas primeiras aprendizagens familiares. A contribuição de parentes, como mãe, companheiro ou avós, mesmo sem um direcionamento político nas discussões étnico-raciais, foi crucial para que superassem as dificuldades, fortalecessem sua identidade negra e se tornassem professoras.

Esses laços familiares também foram essenciais para o fortalecimento da identidade negra, que não surge esporadicamente, é um processo, como menciona a professora Rosemária Joazeiro, que discorre sobre a sua motivação em escolher a carreira de professora e como suas referências moldaram sua identidade negra:

Parece que estava no DNA, e tive referências muito positivas, primeiro de família, de dentro de casa, dos meus tios, da minha mãe, e eu fiquei muito sentida, porque minha mãe, ela não conseguiu aposentar como professora, porque quando ela casou, ela deixou, ficou só, sem um companheiro, meu pai era vivo, mas não assumiu, então eram quatro filhos, e ela não podia mais, teve uma parte, quando era criança, que ela ainda saía para dar aula em Monte Alto, e quem cuidava de mim era minha avó, tanto que minhas referências, quando eu era criança, de cuidar de mim, inclusive da minha identidade negra, porque minha avó é que ouvia minhas mágoas, meu choro, que dava os castigos, e que me criou, me ensinou muito ser resistente, do ponto de vista da identidade negra, porque minha avó, ela fazia coisas comigo, quando eu era criança, que na ausência da mãe, minhas referências são da minha avó (Souza, 2024).

A professora Rosemária aborda que a sua história foi marcada por essas mulheres, sua mãe e sua avó, que são negras e que foram importantes na construção da sua identidade, principalmente, porque teve um pai ausente. Mas, a sua avó tem um caráter especial nesse contexto, porque era ela que cuidava de Rosemária, não só fisicamente,

mas de maneira, que impulsava a mesma a não se entregar às discriminações e dificuldades enfrentadas durante a sua vida:

Minha avó, por exemplo, que cuidava do meu cabelo, e o cabelo era muito forte da identidade, porque minha avó chegava dia de sábado, tinha um ritual em casa, a gente chegava da feira, minha avó tinha a barraca na feira, tinha que ajudar ela a trazer as coisas, desmontar a barraca, e aí minha avó colocava a gente praticamente de molho, eu falo que eu ficava de molho, porque minha avó botava a gente para tomar um banho demorado, primeiro ela botava a gente para ficar com os pés de molho, lá tinha uma bacia, que era uma gamela, que era de pau, oco...gamela, ela tinha uma gamelona grande, que não tinha banheira, a gente entrava dentro da gamela, minha vó me colocava de molho, colocava os pés de molho para esfregar o pé com o caco de telha e tirar a tiririca. Enquanto isso, ela passava óleo, ou gordura de banho de porco, banha de galinha, ela hidratava o cabelo, hoje a gente chama de hidratar, mas ela tratava com a gordura, depois ela dava um banho, foi esfregar com bucha para tirar aquela coisa de criança e ela fazia o ritual, um sábado, ela que dava o banho no sábado e depois, que terminava essa parte, era um sábado inteiro, depois que chegava da feira, ela lavava o meu cabelo, penteava, secava e aí vinha uma parte difícil, que era pegar o pente quente... o pente, botava no fogo, quente, e alisar o cabelo, porque era uma forma que tinha de cuidar do cabelo crespo (Souza, 2024).

A professora Rosemária Joazeiro relatou sobre um dos aspectos mais marcantes da identidade negra no Brasil: o cabelo, que inclusive é alvo de críticas pela sociedade racista. Segundo Kilomba (2008):

Mais do que a cor de pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca da servidão durante o período da escravidão. [...] O cabelo africano foi então classificado como "cabelo ruim". Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o "cabelo ruim" com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados "sinais repulsivos" da negritude. Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os e africanas/os da diáspora (Kilomba, 2008, p. 126-127).

No contexto vivido por Rosemária, o cabelo foi um elemento essencial na construção de sua identidade. Embora não utilizasse produtos químicos, “alisá-lo” com o “pente quente”, como a mesma relata, era a forma que tinha disponível para cuidar dos fios. No entanto, mais do que esse processo, suas tranças marcaram sua infância e reafirmaram sua identidade, como a mesma menciona:

Então, ela alisava o cabelo, mas eu não ficava com o cabelo solto, meio alisado, ela trançava, eram trancinhas fininhas na minha cabeça inteira. Eu tenho uma foto, eu com oito anos de idade indo para a escola, que é aquelas fotos de escola, acho que todo mundo tem e o cabelo de trança, lá não está tão miudinho, mas você vê que eu estava com o cabelo trançado e o cabelo crespo tinha que passar o ferro, que era o pente quente, então essas referências que eu tenho da minha avó, de passar um azeite, não tinha hidratante, passava o azeite na pele [...] (Souza, 2024).

Como destaca Kilomba (2008), classificado como "cabelo ruim", historicamente, o cabelo africano foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e alvo de

tentativas de controle e desligamento, forçando negras e negros a modificar sua aparência para se adequarem aos padrões eurocêtricos. Nesse sentido, para Rosemária, suas tranças não eram apenas um penteado, mas um símbolo de resistência e afirmação da negritude, afinal o ato de trançar o seu cabelo seguia-se após o processo de alisá-lo, algo que nunca se adaptou, até mesmo atualmente.

Por isso, pode-se ressaltar que esses momentos e a presença de uma avó que a ajudava e cuidava de si como se fosse sua filha, perpetuou sobre toda sua vida e continua sendo uma referência mais do positiva, uma inspiração, uma motivação para ser quem ela é, aspecto que certamente influenciou sua formação enquanto pessoa e profissional. Uma profissional, inclusive, que se sensibiliza com situações onde o preconceito e a falta de reconhecimento ao povo negro se concentra. É uma mulher militante e protetora dos seus ancestrais. Sobre essa questão, Rosemária aborda sobre a importância da sua identidade como mulher negra dentro do contexto da militância no espaço escolar:

A militância, assim, hoje são várias frentes que a gente tem que atuar. Então, se você for ver, eu estou em tantos setores atuando na militância, mas também em setores que são importantes, por exemplo, quando eu falo que eu estou, quando eu assumo a função não é por vaidade, não é por vaidade pessoal, mas eu compreendo que na estrutura de sociedade que a gente está, você ocupar espaços de poder é muito importante. Não só porque eu motivo o meu aluno, meu aluno que eu dou aula lá no primeiro ano e vir assim: “poxa professora, você chegou ali”, e isso reverbera nele, sabe? Enquanto sujeito lá que está vivendo aquilo que eu já vivi. Isso é muito forte. E também ajuda nas ações e nas políticas públicas. Porque assim, se eu tenho, numa função de poder, no cargo, alguém que tem o compromisso na desconstrução do racismo, eu tenho um olhar que de alguma forma eu vou atuar nisso, entende? Então, assim, quando eu estou aqui, significa, quando uma aluna vem falar pra mim que sofreu machismo, que sofreu assédio, que sofreu racismo, ela está falando com a mulher. Ele está falando com uma mulher preta. Talvez, se fosse com uma mulher branca, não atingisse tanto. Essa é a questão do lugar de fala (Souza, 2024).

A partir da fala da professora Rosemária, reitera-se que formação de mulheres negras, a presença e a atuação dessas profissionais no espaço educacional, contribuem para desconstruir as ideias preconcebidas sobre raça, tanto para si quanto para seus alunos e alunas. Elas ajudam a revelar que "ser negro" ou "ser branco" não são realidades fixas ou "naturais", mas sim criações históricas que, ao serem desafiadas e compreendidas, podem abrir caminho para a construção de uma identidade mais livre e autônoma. Afinal, como discorre Souza (1990),

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

Ser negra, segundo Souza (1990), envolve tanto a dor histórica de uma identidade subjugada quanto o compromisso de reconstruir essa identidade com autonomia e dignidade. Por isso, a autora aborda o processo de “resgate” como uma forma de luta para as mulheres negras, para se libertar das expectativas impostas e redescobrir a própria história e potencial. Essa perspectiva coloca a identidade negra não apenas como um legado de resistência, mas também como um caminho de transformação e recriação.

A professora Teresa Letícia aponta em uma de suas falas que a questão da identidade negra está muito atrelada aos exemplos de representatividade que o sujeito tem no seu cotidiano, nessa fala, ela comenta sobre a falta de representatividade negra em uma comunidade quilombola, onde atuou como coordenadora em Caetité-BA e o modo como instigou os alunos/as a pensarem sobre como se identificavam:

Eu cheguei na comunidade quilombola, era uma coordenadora branca. Tem problema de ser uma coordenadora branca? não tem. Mas, os meninos não vêm nela representatividade. E se ela não tem letramento racial, ela vai levar a cultura branca para dentro da comunidade. Os meninos chegaram assim em mim, encostaram o braço e falaram assim: “ela é igual nós”. E sorria. Então eles falavam assim: “Tia, deixa eu pegar no seu cabelo, aí puxava os cachinhos.” “Ah, tia, seu cabelo é diferente”. Eu falei: “O seu é crespo, o de tia é cacheado”. “Ah, tia, o meu fica assim?” “Só com tratamento. Mas o cabelo crespo, pois é outra coisa. Black cresce para cima, o de tia, cai.” “Ah, mas a senhora é preta também?” Preta com muito orgulho. “A senhora, é preta?” Eu falei, “eu sou. Você não é não?” - Eles não tinham identidade ainda. “Eh, Você é igual a nós.” Eu falei, eu sou preta, você não é preto? Depois você pensa sobre isso. Eu não dizia que ele é preto. Eu não posso dizer para ninguém que ele é preto, que ele é preto, que ele é nada. Eu tenho que fazê-lo pensar sobre (Rodrigues, 2024).

Além da tomada da consciência racial adquirida pelo aluno/a, de pertencimento a negritude, como ressalta a professora Teresa Letícia, Souza (1990), afirma que a identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo. A imagem ou enunciado identificatório que o sujeito tem de si estão baseados na experiência de dor, prazer, desprazer que o corpo obriga-lhe a sentir e a pensar. Souza (1990) ainda comenta que a discriminação de que seu corpo é objeto, não dá tréguas à humilhação sofrida pelo sujeito negro que não abdica de seus direitos humanos, resignando-se à passiva condição de "inferior". Sobre esse aspecto, Teresa Letícia relata que a família, como foi na sua, pode ser o princípio dos preconceitos sofridos contra seu corpo e sua aparência:

Então, por muito tempo na minha casa, eu era a feia da família, que eu sou a mais retinta, eu e minha irmã mais velha, as mais bonitas são as duas caçulas, que são filhas de outro pai, são mais claras. E o cabelo, como o povo diz que é mole, é bom, porque o cabelo pra mim não é bom nem é ruim, porque não vejo matando, nem assaltando! Cabelo é tipo de cabelo, cada cabelo tem sua textura,

então tem cabelo crespo, cabelo crespo de vários tipos, B1, B2, B3, B4, e tem as suas nomenclaturas dentro da estrutura de cabelo, mas, aí depois que o tempo passou e o patinho feio cresceu, e foi estudando, e foi tendo autoestima, e se aceitando enquanto indivíduo, não ligando muito pra certos comentários, talvez, hoje dentro da minha família, porque eu me cuido mais dentro da questão de saúde, de corpo, todo mundo engordou, teve filho, não voltou pro corpo, eu tive filho, voltei pro meu corpo de sempre, só não tem o mesmo peso, que era 45 quilos, também era um fio, hoje eu peso 60, 50 e poucos... Então, assim, dentro da estrutura eu sou a magra da família, eu tenho aparência mais jovem da família, hoje eu sou considerada bonita, porque investi em mim, cuidei de mim, e as outras que não se cuidaram, então os papéis se inverteram (Rodrigues, 2024).

Na verdade, Teresa Letícia não ficou paralisada diante dos comentários racistas que sofreu dentro da sua própria família, buscou formas de se fortalecer enquanto mulher, estudando e desenvolvendo um autocuidado diário. Até porque, em uma de suas falas, Teresa Letícia afirma que “o padrão de beleza imposto na família, na escola, na faculdade foi estruturado pela sociedade e não pela aceitação de quem você é, de como você é”. Uma sociedade que transmite que o corpo negro é um “mal a ser sanado”, como afirma Souza (1990). Aspecto que, de qualquer maneira, repercute na identidade e na autoestima de jovens negros, mulheres e toda a população negra, afinal, o pensamento do sujeito negro, paralisado pelo racismo é que o importante não é saber, viver e pensar o que poderia vir a dar-lhe prazer, mas o que é desejável pelo branco, e como o branco não deseja o corpo negro, o pensamento vai encarregar-se de fazê-lo inexistir, desaparecer enquanto representação mental, como ressalta Souza (1990).

E essa concepção mencionada por Souza (1990), se vincula a fala da professora Tayna Gomes que, apesar de se autodeclarar negra, sente que muitas vezes, a sociedade não a enxerga como uma mulher negra e que também se torna um choque muito grande, porque sente que não tem aquele acolhimento, inclusive da própria comunidade negra, no caso. Por isso, para a professora Tayna, pensar sobre a sua identidade, principalmente, dentro de espaços majoritariamente brancos, como cita em alguns pontos da entrevista, se torna um sofrimento, como menciona Souza (1990), que a “ferida” do corpo transforma-se em “ferida do pensamento”. A ferida que Souza (1990) aponta é o problema racial, neste caso, é uma coisa que se pensa e se sente o tempo todo, é um negócio que não cicatriza nunca.

Portanto, é importante ressaltar que a trajetória de professoras negras é repleta de desafios, como o problema racial ilustrado por Souza (1990), mas também é feito de conquistas educacionais e pessoais, como veremos a seguir, que também desempenham um papel vital na construção de uma identidade profissional e pessoal única. Cada

professora entrevistada desenvolveu sua identidade negra diante das suas singularidades, das experiências que viveu, boas ou ruins, e ainda vive. Cada história é individual, mas ao mesmo tempo, se complementam e se tornam referências para a comunidade negra, principalmente, para seus alunos, dentro do espaço escolar onde atuam.

Por isso, seus relatos são fundamentais para promover debates em ambientes propícios a inferiorizar o negro, seu corpo e as suas raízes históricas, até porque, como ressalta Alves, Castro e Oliveira (2023), a história e a cultura do povo negro nos vêm sendo negadas há décadas e quando mencionadas, muitas vezes é para lembrar do período escravocrata, invisibilizando-o e negando sua ancestralidade e papel fundamental na construção deste país, por isso, a presença e a atuação de professoras negras no ambiente escolar se torna ainda mais primordial, em razão de promover um impacto positivo na dinâmica que ocorre na instituição.

### **3.3. Relatos das professoras negras em suas escolas: iniciativas, projetos e reverberações**

De acordo com Duarte e Nunes (2021), as professoras negras são vistas com grande potência para fomentar o fazer antirracista na escola, seus corpos produzem representatividade e quebra de alguns estereótipos que ainda hoje se sustentam. Suas capacidades profissionais também se mesclam às suas estéticas de forma a produzir uma docência inscrita no e a partir de corpos que transgridam, paulatinamente, a “zona do não ser”, de maneira que o ser que é reconhecido nega o reconhecimento do outro. Com isso, Frantz Fanon (2008), aponta que há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer. Assim, de acordo com Dutra (2022):

O ser é branco; o não-ser é negro, é o indígena e todo aquele em que a chaga da desumanização o alcançou. Tais condições não são autodeterminadas em sua criação. O negro é um negro, pois lhe condicionaram historicamente a essa condição subalterna (Dutra, 2022, p. 110).

Este conceito da “zona do não ser” discutido por Fanon (2008) e também citado por Dantas e Nunes (2021) refere-se à desumanização e invisibilidade imposta aos corpos racializados dentro de uma sociedade colonialista e eurocêntrica. Alves, Castro e Oliveira (2023), alegam que a falta de identificação e representatividade dentro dos espaços escolares, aliada ao fato de terem que se inserir no mercado de trabalho precocemente, faz com que muitos/as jovens negros/as acabem abandonando a escola, onde:

Em contextos escolares como os presentes na região Sul, essa situação é ainda mais intensa, já que os/as negros/as não se enxergam dentro de sala de aula, o que implica, não raro, em uma perda de identidade e necessidade de se aproximar ao ideal da branquitude, que é aceito como o lindo e o belo. Essa alienação, fruto dessa visão do colonizador, faz com que os sujeitos se adequem a esse processo de embranquecimento e acabem alheios à sua identidade, cultura e história, buscando por essas ‘máscaras brancas’ para se sentirem aceitos e pertencentes àquele grupo (Alves, Castro e Oliveira, 2023, p. 819 *apud* FANON, 2020).

Nesse contexto, a docência das professoras negras surge como uma forma de resistência que desafia esse lugar de exclusão, pois ao mesclar suas estéticas, saberes e práticas pedagógicas, elas afirmam sua humanidade e protagonismo, além da representatividade:

A representatividade, então, não se faz apenas corporalmente, mas, acima de tudo, na disputa ideológica contra as estruturas da sociedade que precisam ser modificadas, como reflexo de uma consciência, consciência racial que se intersecciona às outras marcas da diferença, sejam elas de classe, gênero, geração e sexualidade (Duarte e Nunes, 2021, p. 207).

Essa docência, que surge a partir de experiências marcadas pela luta, constrói práticas, projetos, movimentos, entre outros que, por exemplo, podem dialogar diretamente com a realidade social dos estudantes, engajando-os em processos de conscientização e emancipação, principalmente, em virtude da valorização e do reconhecimento racial.

No entanto, para a realização desses projetos escolares, como menciona Gomes (1995), é necessária uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar, afinal, boa vontade não basta. A professora Teresa Letícia comenta que não acredita que os cursos de formação de professores preparam adequadamente para lidar com o racismo e implementar uma educação antirracista e que seu conhecimento inicial sobre as questões étnico-raciais surgiu das suas próprias vivências como mulher negra:

Eu não acredito, porque, primeiro que nós não tivemos essa leitura. Eu fiz pedagogia, eu não tinha essas leituras. Eu tinha minha leitura da minha experiência enquanto mulher negra, de vivência. E outras leituras que eu fazia também. Mas, eu fui ter uma leitura ética racial mais profunda quando eu fiz História. E História para mim foi o divisor de águas. Porque o curso é excelente, o curso abre a mente, ele trata de filosofia, ele trata de comportamento humano, ele explica o presente, ele contesta o futuro, ele questiona o passado, ele traz várias visões do passado [...] E assim, ter os três semestres de África, como a pessoa doutor em África, que foi Edmar Ferreira, para trazer uma história que eu nunca vi, dizer que meu povo era herói, que meu povo era protagonista, que eu sempre vi na escola, um povo submisso, cabisbaixo, aceitando a escravidão, de boa. Nossa, não, estavam de boa, eles estavam comendo, estavam bebendo, tinha onde morar, tava tudo certo, entendeu? Batia de vez em quando nos rebeldes, mas a maioria não apanhava,

não. Então, foi passada por a gente uma história, camuflada, uma história mais leve, não mostrou na realidade o que acontecia, e ele mostrou que de fato o que era escravidão, sem dó e nem piedade, sem tirar, sem botar remédio na ferida [...] (Rodrigues, 2024).

Dentro do contexto de vida de Teresa Letícia, se graduar em Licenciatura em História possibilitou conhecer e aprender sobre a realidade do seu povo e ampliar sua visão que era extremamente restrita diante do ensino eurocêntrico que teve no ensino básico. Essa releitura feita por Teresa Letícia, da história, principalmente da África, em razão da proporção que o curso de História desempenha neste quesito, foi essencial, mas não suficiente para capacitá-la, de acordo com os parâmetros impostos pela sociedade e pelas instituições. Dessa forma, Teresa Letícia afirma que já realizou diversos cursos, especializações e que ainda sente que precisa provar que é capaz dentro do ambiente escolar, tudo isso em razão da sua cor e que nada parece bastar:

Mas, tanto na vida quanto no ambiente escolar, a superação é exatamente essa. Primeiro, que até hoje eu tenho que ir pra lá, que eu tenho competência. Eu tenho pedagogia, eu tenho história, eu tenho especialização em educação especial inclusiva, tenho especialização em gestão escolar, aba, educação infantil e autismo. E outras, trezenas de cursos de formação continuada, tudo na área de educação. Eu tenho não sei quantos certificados de libras. Eu fui intérprete de libras por 6 anos. Mas parece que nada basta. Eu posso fazer o que for. Eu posso ter mestrado, posso ter doutorado. Parece que nunca vai bastar pra ninguém. Porque a minha cor chega primeiro, né? Então assim, antes eu baixava a cabeça, eu chegava tímida, eu não falava, eu escutava mais. Eu não participava, eu sabia a resposta, eu não dava. Não porque se eu falar as pessoas dizem que eu tô querendo me aparecer. Se eu não sei o que, aquele medo de errar como se eu não pudesse errar nunca (Rodrigues, 2024).

No entanto, mesmo sendo “testada” a todo instante no seu local de trabalho, seja como professora ou coordenadora pedagógica, Teresa Letícia afirma que a superação faz parte da sua rotina diária, mesmo tendo competência profissional. Mas, foi através dos seus diversos cursos, suas formações e claro, das suas vivências, que a professora Teresa Letícia implementou na sua conduta como educadora, a importância do trabalho docente e a valorização da cultura, como ela descreve na sua fala, da cultura afro:

A gente trabalha...além de ser de trabalhar o combate do racismo em si, do cotidiano que eu já falei, a gente trabalha mesmo valorização da cultura. Então assim, conhecer quem é a África, o que é a referência de África tem para o Brasil, o que relação África tem conosco, o que é que da cultura africana tem na nossa identidade, no nosso cotidiano, no esporte, no lazer, na culinária, na dança, na música, na religião. Mostrando para os meninos um lado positivo de ser negro, que muitas vezes a mídia trouxe um lado muito negativo. Falar do negro no Brasil sem falar de escravidão, porque essa é a parte que todo mundo já conhece: “Ah, o negro foi escravizado na na... África.” Sim, depois disso, quem eram esses povos antes disso? Quem são os jejes, os nagôs, os bantos e os iorubás? Os bantos e os iorubás foram os povos que mais vieram o Brasil. Quem são esses povos? De qual parte, quais países do continente africano pertence esses povos? Que relação tem conosco? Quais são os países da África que falam língua portuguesa? E por que falam língua portuguesa? E estudar a

cultura, a religião? Então, tudo o que a gente faz é... vai estudar literatura, tem que ter literatura negra dentro do contexto. Para fazer uma apresentação da escola tem que trazer elementos da cultura negra. Se vai ornamentar a escola, o visual, o paisagista, a gente tem que pensar também no aluno especial, a gente vai pensar no aluno negro, no cabelo black, na referência, na identidade negra para o aluno se ver pertencente à escola. Eu não posso enfeitar uma escola com o personagem do banheiro masculino e feminino para abertura na porta de boas-vindas pensando só em uma questão de um gênero, de uma etnia, eu tenho que pensar no público que eu atendo (Rodrigues, 2024).

Teresa Letícia, em sua colocação, revela um compromisso com a valorização e a inclusão da cultura afro-brasileira no ambiente escolar, além de uma abordagem crítica e reflexiva sobre o papel da história e da identidade negra na formação da sociedade brasileira. Sua perspectiva traz à tona questões essenciais relacionadas à educação antirracista e à representatividade, destacando a importância de consideração e celebrando a contribuição africana na formação cultural, social e histórica do Brasil.

Assim, um dos pontos mais ressaltados na entrevista por Teresa, é sobre o reconhecimento da herança africana no cotidiano escolar, de maneira que a professora propõe uma releitura da história negra para além da escravidão, buscando resgatar a identidade e o valor das civilizações africanas antes da colonização e do tráfico de escravizados. Por isso, que ela cita grupos étnicos como jejes, nagôs, bantos e iorubás, e relaciona sua importância com a formação cultural brasileira. Além disso, nessa fala de Teresa, nota-se a interseccionalidade e educação inclusiva, pois ao destacar elementos como o cabelo preto, a ornamentação da escola e as representações visuais, a professora sugere que o ambiente escolar deve refletir a diversidade de seu público. Essa visão diversa que a professora aborda no ambiente escolar em que trabalha, amplia a inclusão, considerando tantas questões étnico-raciais quanto a individualidade dos alunos. Com isso, a professora Teresa Letícia enfatiza a necessidade de desconstruir uma imagem negativa, que muitas vezes é atribuída à população negra, especialmente na mídia e também é reforçada em diversos espaços sociais, em especial na escola, como resalta Alves, Castro e Oliveira (2023):

A imagem que costuma ser passada no ambiente escolar é a da pessoa negra escravizada, como uma condição, em uma trajetória que parte sempre da dor, como se não houvesse nada antes nem depois disso. Isso fomenta ainda mais o racismo e faz com que o (a) jovem tenha vergonha de sua cor, seus traços, suas origens, pela falta de representatividade positiva e pelo fato de ela estar sempre associada a algo ruim, feio e negativo (Alves, Castro e Oliveira, 2023, p. 821).

Essa imagem negativa atribuída aos negros discutida pela professora Teresa e fundamentada por Alves, Castro e Oliveira (2023), leva em consideração a proposta inicial da construção do Brasil, no período da colonização, sobre o embranquecimento

populacional, onde havia um grande empecilho: a característica heterogênea e diversa da população, em que a população negra simbolizava o oposto do que buscavam.

Sobre o ideal de branqueamento, a ideia central era que uma população predominantemente branca seria mais alinhada aos padrões considerados "civilizados" pela elite brasileira da época, reforçando uma posição racial que ainda hoje tem repercussões significativas, como ressalta Alves, Castro e Oliveira (2023), que dentro dessa perspectiva, estimulou-se o processo de miscigenação racial, protagonizado pelo homem branco. Dentro dessa lógica, tal processo não poderia ser protagonizado pela mulher branca, por ser mulher, tampouco pelo homem negro, por ser negro. A mulher negra sequer era considerada nessa equação. Essa situação foi mascarada pela vinda dos imigrantes para o Brasil, aspecto que também é discutido pela professora Teresa Letícia:

O Brasil fez um favor ao invés de empregar, no processo de industrialização, empregar os negros, que eles trouxeram pra cá na marra, que ninguém veio pra cá pra passear, e nem veio porque quis. Trouxe na marra, jogou aqui, maltratou, depois abriu as porteiças e botou na rua. Fez o favor de trazer imigrante e pagar caro. Deu terra, deu comida, deu dinheiro e pagava pelo serviço do imigrante e o negro não tinha direito de receber nada, nem educação (Rodrigues, 2024).

Por isso, que a professora Teresa Letícia afirma que ela trabalha pelas minorias nas escolas, em razão dessa condição estabelecida ao negro, mesmo pós-abolição. Então, a professora menciona que seu trabalho é direcionado para “os pretos, os pardos, os especiais, os do campo, os quilombolas, que são maioria, mas a gente chama de minoria, mas é maioria”. Essa colocação feita pela Professora Teresa Letícia nos instiga a abordar sobre as atividades realizadas pelas professoras dessa pesquisa. Assim, no quadro abaixo, são listados os projetos desenvolvidos por elas, que são discutidos ao decorrer desse tópico.

### QUADRO 3 - PROJETOS DESENVOLVIDOS PELAS PROFESSORAS

Nome da Professora	Projeto na Educação Básica	Projeto na Universidade
<i>Teresa Letícia</i>	<i>Respeite a minha cor</i>	
<i>Rosemária Joazeiro</i>	<i>Encrespando</i>	
<i>Rosemária Joazeiro</i>	<i>Cultura negra e humanidades</i>	
<i>Rosemária Joazeiro</i>	<i>Cine Club Minha Cor</i>	
<i>Rosemária Joazeiro</i>		<i>Aquilombando</i>
<i>Edmara Ribeiro Diamantino</i>	<i>Projeto Sacola de Leitura</i>	
<i>Alminda Passos</i>	<i>Livros Paradidáticos</i>	

Fonte: Quadro criado pela autora da pesquisa.

Nessa perspectiva de representatividade e da promoção do princípio da equidade na escola, Teresa Letícia ressalta sobre o projeto criado por ela, chamado “**Respeite a minha cor**”, logo quando chegou à escola em 2023, após ser empossada no concurso, sua maior conquista profissional:

De quando eu cheguei na escola, quando eu cheguei na escola foi em agosto de 2023. Primeira coisa que eu fiz foi um projeto escrito “Respeite a minha cor”. E nesse projeto, a gente enfeitou toda a escola, a gente colocou o perfil negro, eu trouxe personalidades negras para a escola e a gente enfeitou a escola toda. [...] E aí a gente, colocou essas representatividades todas, não coloca o nome para os meninos poderem questionar quem são, pesquisar, então isso foi trabalhado dentro da sala de aula e eu coloco pessoas que têm uma visibilidade social muito grande, né? Coloco isso aqui para dizer que esse negro pode ser qualquer negro, essa negra pode ser qualquer negra, coloco o bebê negro, essa sombra, para dizer que o respeito começa na infância... Aí eu falo, respeita o meu cabelo, meu cabelo é a minha coroa, então tem que respeitar a forma como eu faço. Aí eu coloco o homem, coloco o pente, porque tudo isso tem representatividade. E aí eu falo do homem negro, que é visto como estereótipo de sexualidade, né? Dela como atriz e a dificuldade de ser uma mulher negra bonita, a Tais Araújo... Maria Filippa, Dandara e aqui o primeiro ministro negro, então é muito importante para me trazer, Joaquim Barbosa porque ele tá num escalão, cara, que, poxa, pra mim está abaixo de Obama aí, né? Porque é presidente de Estados Unidos, mas aqui no Brasil, referência negra, hoje é Silvio Almeida na minha opinião, uma pessoa que tá ali com a visibilidade, um conhecimento riquíssimo, vasto, inteligente... Zumbi também dentro da sua importância histórica. Aí a gente traz, aí colocou essas placas todas, aí a gente colocou outras representações, né? E isso virou conteúdo na sala de aula, eu trouxe música, aí eu fiz uma palestra falando sobre quem é, aí a gente colou várias imagens e a gente colocou ‘respeite à minha cor’.

Assim, o relato da professora revela um projeto extremamente significativo e enriquecedor, que valoriza a representatividade, além da história do povo negro, uma das pautas mais pertinentes da sua luta cotidiana, ao mesmo tempo que promove um ensino pautado na inclusão e no respeito.

Sua abordagem é um exemplo claro de como a educação pode ser utilizada como uma ferramenta poderosa para combater preconceitos e fortalecer a autoestima dos estudantes. Além disso, nota-se que o projeto “**Respeite a minha cor**” aborda a valorização da cultura e da identidade negra, pois celebra a riqueza e a diversidade da cultura negra, trazendo elementos como personalidades históricas, músicos, artistas e símbolos de identidade (como o cabelo e o pente) para o ambiente escolar, reforçando a importância da representatividade. Essa abordagem ajuda os estudantes negros/as a se enxergarem como protagonistas de suas histórias e ainda consegue viabilizar a educação antirracista, ao destacar a importância de figuras como Maria Filippa, Dandara, Joaquim Barbosa e Silvio Almeida, de maneira que, o projeto desconstrói estereótipos raciais e amplia o conhecimento dos alunos sobre as contribuições de pessoas negras em diferentes

esferas da sociedade e não só em profissões consideradas subalternadas, como menciona a professora Teresa Letícia em relação a representatividade negra nas escolas:

Então, essa representatividade é o primeiro passo que ela perceber, que não só o professor, mas qualquer outra profissão, ela pode ser também. Então, se não tem ninguém do cunho ali, étnico dela, do tronco étnico dela, que ela possa se ver representada, é dizer para ela que ela não pode ser. Aí ela só vê a da menina da faxina, a merendeira e o porteiro negro. Então na cabeça da criança, sem querer, no subconsciente, a gente está colocando pra ela que ela só pode ser merendeira, serviço gerais ou porteiro (Rodrigues, 2024).

A proposta do projeto, além de promover essa conscientização racial, a ausência de nomes nas representações provoca a curiosidade dos alunos, incentivando a pesquisa e o pensamento crítico.

O projeto pedagógico “**Respeite a minha cor**” da professora Teresa Letícia, foi capaz de revolucionar não só o ambiente escolar, mas envolver toda a escola dentro de um contexto que nunca havia acontecido, afinal, Teresa afirma que anteriormente, projetos, propostas e aulas antirracistas não eram descritos e implementados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e no currículo escolar, apenas “diziam” que eram realizados, mas sem evidências concretas. Além disso, a possibilidade da professora Teresa Letícia de desenvolver esse tipo de trabalho e de intervenções antirracistas na escola parte também do espaço de poder que ocupa na escola, como coordenadora pedagógica atual e concursada do município de Guanambi. E ela mesmo reafirma que tem o gosto de ocupar espaços de poder:

Então, eu gosto de ocupar espaços de poder. Eu gosto de falar em público, eu gosto de pegar um microfone, eu gosto de incomodar, eu gosto de criticizar. Eu gosto de fazer as pessoas refletirem, às vezes a minha fala não é nem tão assim, mas eu deixo aquela pulga atrás da orelha... “poxa, o que aquela menina falou, tem razão”. E como eu falo de lugar de fala, na minha palestra, eu não falo dos outros, de A, B, de fulano, de Obama, de não sei o que, eu falo de mim e das vivências que me atravessaram durante a minha vida toda. Então, é muito é muito mais chocante pro racista (Rodrigues, 2024).

A professora Teresa Letícia compartilha uma postura alinhada com a perspectiva da professora Rosemária Joazeiro no que diz respeito à desconstrução do racismo. Ambas destacam a importância de pessoas negras ocuparem cargos de poder e assumirem o compromisso com a educação antirracista. Nesse contexto, a presença de uma mulher negra em um cargo de liderança em uma instituição pode ser transformadora, contribuindo significativamente para combater e prevenir ações racistas no ambiente escolar.

Os relatos da professora Teresa Letícia evidenciaram o impacto positivo de sua intervenção profissional na educação da instituição escolar de Guanambi. Contudo, ela ressalta a importância da representatividade em todos os setores da sociedade, incluindo a educação. Teresa Letícia expressou a falta de professores negros engajados com a militância negra, afirmando: *"A gente tem muito professor negro, mas se você falar em algumas, cinco pessoas, para falar sobre esse assunto, você não acha."* Por meio de sua fala e de seu projeto, a professora destaca a relevância de contar com professores/as negros/as nas salas de aula, considerando o impacto positivo que essa presença gera no desenvolvimento dos alunos, principalmente, em relação a ocupação de espaços de poder, que anteriormente, foram negados a população negra:

Esse professor é importante porque o aluno vê nesse professor a possibilidade de ele ser professor também. De ele assumir outros cargos de poder dos quais na família dele não tem. Ou não tenha, ainda. Então, de uma família é pobre, quilombola, não abastada, periférica, onde todos os meus estão em cargos subalternos e eu vejo um professor gestor, se eu vejo um professor coordenador, se eu vejo um professor-professor, fala: "nossa, se ele pode, eu posso". Então, representatividade é isso, é mostrar para o aluno que existe a possibilidade dele também está ocupando aquele espaço de poder. E não seria bom que ele visse só o professor, né? A gente traz outras profissões para dentro da escola para ele se sentir pertencente e falar também eu posso chegar lá, se eu quiser. Então assim, quem vai fazer eu chegar lá não é ninguém, sou eu, a minha vontade, o meu querer, a minha garra, a minha força, a minha luta e eu aproveitar as condições que a escola me apresenta. Só que se eu não mostro isso para o aluno, eu vou ficar na bolha. Qual é a minha bolha? Da periferia, da mãe de não sei quantos filhos, de um marido violento. Minha mãe foi assim, minha avó foi assim, minha mãe é assim. E as meninas vão pensar se não tiver alguém para tirá-las da bolha, que vão ser assim também (Rodrigues, 2024).

Com isso, o professor desempenha um papel essencial, pois permite que os alunos enxerguem nele a possibilidade de também se tornarem professores ou ocuparem outros cargos de poder que, muitas vezes, não estão presentes em suas famílias. Para alunos de contextos periféricos, quilombolas, pobres ou de famílias onde os membros ocupam, predominantemente, posições subalternas, ver um professor gestor, um professor coordenador ou um professor atuante em sala de aula pode ser inspirador. É um momento em que eles pensam: *"Se ele pode, eu também posso."*, como relata a professora Teresa.

Essa representatividade, que vem sendo discutida neste capítulo através dos relatos das professoras, como o de Teresa, demonstra ao aluno/a que ele/ela também pode alcançar esses espaços de poder. Mais do que isso, seria ideal que vissem outras profissões dentro do ambiente escolar, ampliando suas referências e reforçando o sentimento de pertencimento e capacidade. Assim, o aluno entende que chegar lá depende de si mesmo: da sua vontade, determinação, força e luta, além de aproveitar as oportunidades que a

escola lhe oferece. Sem essas referências, ele pode permanecer limitado pela “bolha” de sua realidade: a periferia, uma família em ciclos de violência, mães e avós presas às mesmas condições. Sem alguém para romper essa bolha, as meninas, por exemplo, podem acreditar que estão destinadas ao mesmo destino, de casar, de ter filhos e ficarem presas a um relacionamento violento, como discute a professora Teresa, sem perspectiva de voltar estudar ou de adquirir uma profissão.

Consciente dessa realidade, a professora Teresa desenvolve esse projeto, que reafirma a importância da representatividade nas escolas e trabalha para desconstruir essa “bolha” por meio da postura e atuação dos professores/as em sala de aula. Para Teresa, o papel de uma professora negra na educação antirracista é, acima de tudo, transmitir aos alunos o orgulho de reconhecimento:

[...] ela tinha que ser militante, ela tinha que ter leitura ética racial, e ela tinha que ter identidade negra. Porque, você imagina aí, uma pessoa negra, na sala, enquanto professora, a menina lá, ela é a minha referência, e ela não fala com orgulho que ela é negra. Ela nunca declara que ela é negra. Ela não tem orgulho de ser. Ela anda com a cabeça baixa, ela vai lá da sua aula, ela é diminuída pelas colegas de trabalho. Aí as meninas vão falar aí, eu vou ser assim. Ela alisa o cabelo, ela fala assim... “Não, se ela alisou pra ser aceita, eu vou ter de alisar o meu por resto da vida e eu não tenho dinheiro pra fazer isso... Eu vou comprar no supermercado, eu vou fazer, vou ter choque químico, e vou ficar careca ou vou perder muito ou todos os meus cabelos e ficar só com um toquinho.” E isso já dá uma baixa estima, você cortar um cabelo de mulher igual de homem, sem ela querer, não for um desejo, não for uma vontade, e isso é baixa estima, vai um bom tempo até esse cabelo se reestruturar. E isso vai se persistindo por muitas coisas, os meninos também se veem dessa mesma forma [...] (Rodrigues, 2024).

O relato da professora Teresa Letícia evidencia a complexidade e a profundidade do impacto que a postura de uma professora negra pode ter na formação da identidade e na autoestima dos alunos, principalmente das meninas negras. Nota-se que, segundo ela, a representatividade no ambiente escolar vai além da presença física de uma professora negra, é fundamental que essa educadora se reconheça como tal, expresse orgulho de sua identidade e atitude de forma militante, promovendo uma leitura ética e racial que contribua para a valorização de sua negritude e dos alunos, a exemplo da própria professora Teresa.

Assim, a professora negra, enquanto figura de autoridade e referência em sala de aula, possui um papel simbólico poderoso. Quando ela se apresenta com orgulho de sua identidade, ela rompe padrões opressores e reforça uma imagem positiva da mulher negra. No entanto, se essa professora não demonstrar segurança ou orgulho de sua identidade, o impacto pode ser o oposto: estimular nossos alunos a ideia de que é necessário conformar-

se aos padrões estéticos e comportamentais impostos pelo racismo estrutural, como, por exemplo, alisar o cabelo para ser aceito.

Com isso, a professora Teresa Letícia traz à tona as consequências desse cenário, como a baixa autoestima resultante da tentativa de adequação aos padrões eurocêntricos de beleza. De maneira em que ilustra como a ausência de uma professora que assume sua negritude com firmeza pode levar os alunos a internalizarem mensagens negativas sobre si mesmos, perpetuando ciclos de autodepreciação e insegurança. Isso impacta tanto as meninas, que podem enfrentar danos físicos e emocionais ao tentar modificar sua aparência, quanto os meninos, que também carregam reflexos dessa falta de representatividade, como ela conclui a sua fala.

Para Teresa Letícia, o papel da professora negra vai além de ensinar conteúdos curriculares. Ela deve ser uma figura que inspire orgulho, mostrando que é possível ocupar espaços de poder sem abrir a mão de sua identidade. Esse posicionamento cria um ambiente mais acolhedor, no qual os alunos se sentem valorizados e capazes de sonhar e alcançar posições que historicamente lhes foram negadas. A professora negra militante, então, torna-se não apenas uma educadora, mas também uma agente de transformação social.

Como professoras, enquanto agentes de transformação social, desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o enfrentamento das desigualdades sociais futuramente, *“porque nós precisamos formar pessoas que um dia vão assumir e carregar essas madeiras”*, como destaca a professora Rosemária Joazeiro. A postura e o papel que assumem na sala de aula têm o poder de inspirar os alunos a considerar sua origem, sua cor e sua identidade, além de incentivá-los a valorizar e respeitar as diferenças:

Porque eu também tive professor que virou para mim, eu tive professor que ia falou assim: “poxa, você está lá. Que que ele dizer isso, eu não achei que você fosse capaz. Ele está dizendo para mim que ele achou que eu não seria capaz. Na quinta série eu tive uma professora que eu lembro muito bem dela, não vou citar o nome aqui, mas ela é viva. E ela virou, quando chegou na quinta série, eu falei assim, o que é que essa menina está fazendo aqui? Tu tá aqui? Ela quis dizer o que para mim? Que aquele lugar não era para mim. E isso naquele, no primeiro momento foi uma raiva tão grande. Mas é uma raiva também que me empurrou para frente. Eu falei, eu não vou desistir. Eu vou mostrar para ela que eu vou longe. Então o professor, ele tem que ter muito cuidado (Souza, 2024).

A experiência compartilhada acima pela Professora Rosemária Joazeiro, profundamente marcante na sua trajetória estudantil, evidencia tanto os impactos

negativos quanto as oportunidades de superação que podem surgir da relação professor-aluno. Até porque, o relato expõe uma situação de preconceito por parte de professores, onde Rosemária comenta que ficou decepcionada, mas não desmotivada ao perceber que sua presença em um determinado espaço educacional era questionada. Essa postura reforça a importância de o professor/a agir com sensibilidade e responsabilidade, pois sua atitude pode influenciar diretamente a autoestima e as perspectivas de futuro dos estudantes.

Por outro lado, o relato também ilustra como essa experiência, ainda que inicialmente negativa, foi transformada em motivação. Aluna, ao sentir a injustiça, usou a raiva como combustível para provar seu valor e superar as expectativas. Isso mostra a resiliência pessoal da professora Rosemária ainda enquanto criança, em razão também do ambiente familiar em que vivia e das referências positivas que teve. Mas, não pode ser considerada uma justificativa para abordagens pedagógicas desrespeitosas ou excludentes de professores/as na sala de aula, pois o impacto das palavras e atitudes de um professor é enorme e pode tanto construir quanto destruir. O professor deve ser um incentivador e guia, criando espaços seguros e acolhedores onde todos os alunos sintam que pertencem e têm condições de alcançar seus objetivos. Esse cuidado docente, principalmente, para os alunos negros e negras, é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento humano, ao invés de limitar ou desmotivar os estudantes.

Com isso, a professora Rosemária Joazeiro destaca a importância do compromisso coletivo com a educação antirracista e a valorização da presença da mulher negra. Ela enfatizou na entrevista a relevância das referências positivas, como as professoras negras que encontraram em sua trajetória, ressaltando a necessidade de representatividade em todas as esferas sociais. Assim, como agentes de transformação social, como a professora Teresa Letícia, Rosemária menciona sobre os projetos que desenvolve na Educação Básica do município de Caetité, sendo um deles o “**Encrespando**”, como ela mesmo relata:

Na educação básica, eu tenho alguns projetos. Eu só não. Eu acabo puxando. Mas, hoje eu consigo envolver outros professores. Na educação básica hoje, a gente tem dois projetos, um é o Encrespando, que a gente trabalha... A minha escola é linda, os meninos com seus cabelos... Inclusive os meninos modelando os cabelos de cacho, os black. A minha escola é um desfile black, você tem ideia? E a gente tem um encrespando. Inclusive os meninos apresentam o projeto fora. E lá a gente faz a oficina, inclusive de tratar. Como finalizar cabelo, quais os géis apropriados, os tipos de trança. Os meninos fazem live e

a gente leva palestrantes para falar dos cabelos de meninos e meninas. É um projeto que a gente começou da pandemia e já ganhou premiação nas feiras do estado de educação discutindo os cabelos crespos, a gente tem *lives* e hoje a gente usa isso como material mesmo de oficinas. As *lives* são os próprios meninos falando o que eles já sofreram com o cabelo, como eles cuidam, como é que eles falam, como eles gostam dos cabelos. Tem vários trabalhos que a gente faz nesse projeto nosso do encrespando (Souza, 2024).

O projeto “**Encrespando**”, descrito por Rosemária Joazeiro, é um exemplo poderoso e inovador de educação antirracista na prática. Desenvolvido no contexto da educação básica do interior da Bahia, ele não apenas celebra a estética dos cabelos crespos, mas também atua como um instrumento pedagógico e social para desconstruir estigmas raciais e estimular a valorização da identidade negra, de maneira que ao promover atividades, com palestras, que ensinam sobre cuidados, penteados e a estética dos cabelos crespos, o projeto incentiva os estudantes a aceitarem e valorizarem sua aparência natural, aspecto que é, especialmente significativo, em uma sociedade onde padrões de beleza eurocêntricos ainda predominam e podem gerar sentimentos de exclusão entre crianças e jovens negros.

Por isso, esse projeto desenvolvido com o auxílio de uma professora negra, ajuda a construir uma autoestima saudável e a fortalecer a identidade cultural dos alunos, e também a desenvolver a expressividade e a troca de aprendizados coletivos ao dar voz aos próprios estudantes por meio de *lives* e eventos realizados. Por meio da fala da professora Rosemária, nota-se que, nesses momentos, os/as discentes compartilham suas vivências, falam sobre preconceitos enfrentados e discutem suas jornadas de acessibilidade, fomentando o respeito e a empatia entre as pessoas. Além disso, o projeto discute abertamente questões relacionadas aos cabelos crespos, que transcende a questão estética e atua diretamente no enfrentamento do racismo estrutural.

De acordo com Paes e Darsie (2022), o racismo em sua base estrutural, integra a organização política e econômica da sociedade, trazendo à tona a formação de territórios desiguais, em diferentes escalas, originados por meio do que se entende por racismo estrutural. Assim,

A concepção do racismo estrutural está atrelada à estrutura da sociedade, a qual serve de base para este flagelo, nesta mesma concepção, encontra-se atrelado o chamado racismo institucional. O racismo institucional não se resume enquanto prática verbal, por exemplo, mas abrange os comportamentos e práticas amplas que constituem as instituições, reproduzindo-se constantemente. Ele está associado ao que podemos chamar de “desencaixe” das pessoas negras aos modelos estéticos valorizados por determinadas empresas, por exemplo (Paes e Darsie, 2022, p. 185).

Por isso, o projeto “Encrespando” vai além de abordar a estética: ele questiona normas e concepções de poder impostas pela sociedade. Como discutem Paes e Darsie (2022), poder e território estão intrinsecamente ligados, pois os territórios são configurados e ocupados por sujeitos que estabelecem relações de poder. Essas relações envolvem, entre outros aspectos, as credenciais para transitar e permanecer em determinados espaços, conforme as dinâmicas locais que os regem. Dessa forma, os territórios raciais evidenciam solidez e desigualdades em contextos de injustiça social associados à raça. Desse modo, o projeto viabiliza a desconstrução de espaços de discussão ocupados apenas por brancas e fomenta a integração de vozes diversas, principalmente, a voz do sujeito negro.

Essa discussão tem relação com a necessidade de formar sujeitos negros que ocupem esses espaços de poder e também o ativismo de professoras negras como o da Professora Rosemária para alcançar tais objetivos através da educação. Além de professora, ela se reconhece como ativista e desenvolve mais dois projetos na educação básica, sendo o “**Cultura negra e humanidades**”, que de acordo com a professora, é um projeto anual, que não acontece apenas no mês de novembro e destaca que não é simpatizante com projetos desse modo.

E também desenvolve o Projeto “**Cine Club Minha Cor**”, que é um projeto realizado a partir deste ano, fruto de um edital conquistado através da Lei Paulo Gustavo, financiado pelo governo estadual e federal. A professora ressalta que a iniciativa tem como foco envolver alunos, alunas, comunidades quilombolas e moradores de bairros periféricos, onde se concentra a maior parte da população negra. O projeto promove exposições de filmes, como *O Menino que Descobriu o Vento*, *Rainha de Katwe*, entre outros, destacando o protagonismo negro. Após as sessões, a professora Rosemária realiza palestras para aprofundar as discussões sobre os temas envolvidos.

Além de sua atuação na educação básica, a professora Rosemária, reconhecida por sua trajetória marcante e profissionalismo, é vice-diretora do Campus VI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e docente universitária, sendo uma das suas maiores realizações profissionais. Por isso, no âmbito acadêmico, ela coordena o projeto de extensão “**Aquilombando**”, que promove encontros anuais com comunidades quilombolas, fortalecendo o diálogo e a troca de saberes entre a universidade e essas comunidades. Diante disso, a professora Rosemária é também representante da universidade no Conselho de Promoção da Igualdade Racial. Nesse papel, ela destaca o

monitoramento das ações que são realizadas no município de Caetité, abrangendo não apenas a educação, mas também a saúde e outros setores, sempre comprometida com a luta contra o racismo e a promoção da igualdade na sociedade como um todo no município:

Tem um enfrentamento que eu faço como representante da universidade, dentro do Conselho de Promoção da Igualdade Racial, a gente recebe denúncias de racismo, a gente faz palestras de conscientização, oficinas, pelo Conselho de Promoção e acompanha as ações do município de Promoção de Igualdade Racial, como está funcionando na educação, na saúde e em todos os setores do município, então hoje, eu sou conselheira e estou responsável por essa parte do acompanhamento das ações. Então hoje, eu não faço só pela escola, eu tenho meus projetos na escola e ainda trabalho em História e em projetos de vida e tenho uma militância nesses projetos, tenho aqui na universidade nas cotas, nas coisas que eu faço, no pré-vestibular que eu coordeno. Inclusive no pré-vestibular, a gente tem uma turma em Maniaçu para atender alunos quilombolas, que é voltado no pré-vestibular para atender alunos quilombolas. Então hoje eu estou em muitos lugares e em muitas prensas, de inclusão, de diversidade, de antirracismo, né? São muitos mesmos, são poucos não (Souza, 2024).

A professora Rosemária evidencia que sua luta ultrapassa os limites da escola. Seu trabalho antirracista se expande para a Universidade, para o programa *Universidade Para Todos* – iniciativa da UNEB que oferece curso pré-vestibular para estudantes de escolas públicas – e para os projetos que desenvolve. Nos seus relatos, fica claro o compromisso diário com a educação antirracista, seja como professora em sala de aula, como secretária de educação de Caetité durante oito anos ou como mulher negra do Alto Sertão da Bahia. Por isso, sua atuação se estende a diferentes frentes, incluindo a coordenação de uma turma de pré-vestibular em Maniaçu, especificamente para alunos quilombolas, como ela mesmo destaca. Nesse contexto, Rosemária está inserida em múltiplos espaços e lutas em prol da inclusão, diversidade e combate ao racismo, refletindo um engajamento que vai muito além do ambiente escolar.

A professora Eliana Márcia, de Caetité-BA, compartilha também que, ao longo de sua trajetória profissional em Caetité-BA, participou de diversos projetos secundários para a valorização da pessoa negra. Ela observa que, após a implementação da Lei 10.639/03, houve uma espécie de "inovação" no Brasil em relação à abordagem da questão afrodescendente.:

Porque antes não se falava desses problemas que nós, povo negro, vivemos ao longo dos séculos, né? Falava só aquilo que o livro de história apresentava, que eram negros escravos, não tratava nem como escravizado, porque hoje em dia a gente sabe que os meus descendentes foram escravizados, então, “os escravos vieram da África”, era só assim. Então, sempre eu trabalhei com texto em inglês quando era possível, né, botava algum texto falando. Aí depois da lei 10.639, eu vou dizer que muita coisa começou a ser descortinada, começou a

ser descoberta, mas não descobrir de chegar e descobrir, é de tirar alguma coisa que estava em cima e que foi ficando mais claro, né? Se a gente for usar a linguagem, foi escurecendo as coisas, né? Ao invés de esclarecer. Então, eu sempre, e lá no mestrado, eu aprendi uma palavra que ainda não tinha tradução, que era o empowerment. E aí depois, aqui no Brasil, a gente traduziu como empoderamento. Então, o *empowerment* mostrou, principalmente por conta de uma tese de um colega que eu assisti à defesa, ele falava de temas complexos. E aí, quando ele fala, temas complexos são sexualidade, ecologia, racismo, esses temas que seriam os temas transversais. E aí, Rogério mostrou para a gente que a gente podia, nós professores de inglês, a gente tem o poder de trabalhar com qualquer tema (Carvalho, 2024).

Nesse contexto, Eliana enfatizou o potencial dos professores de inglês para abordar temas sociais relevantes na sala de aula, explorando as conexões entre o ensino de línguas e questões de diversidade, gênero, sexualidade. Mas, ressalta que algo que influenciou mais os seus alunos, para além dos filmes, textos e músicas que educam para as questões étnico-raciais e que valorizam a cultura afro, era o seu cabelo natural. Por isso, Eliana destaca que esse aspecto de sua aparência causou impacto significativo nos estudantes:

Por exemplo, uma coisa que eu acho que influencia é que eu não alisava meu cabelo. Então, eu me lembro que eu tenho uma foto de um aluno meu, uma foto com uma qualidade horrível. Eu assim, fazendo chamada, e aí ele foi, tirou uma foto minha e outro dia eu peguei essa foto, o cabelo deste tamanho assim. Então, eu já usava, eu participei na época de desfile, por isso que eu te falo também que eu não sofri muito racismo, por isso eu participava de tudo, eu era a única mulher negra desfilando na passarela, na época que eu tinha 19, 20 anos. Então, aquele para mim autoestima era fantástico e com o meu cabelão, né? Solto (Carvalho, 2024).

A partir disso, a imagem que a professora Eliana transmitia para seus alunos era além do conteúdo que ensinava na sala de aula. Ela se tornou um exemplo vivo de identidade na sala de aula, autoestima e resistência, especialmente através de algo tão marcante quanto ao uso do cabelo natural. Sua escolha de não alisar os cabelos desafiava padrões de beleza impostos historicamente e reafirmava o valor da cultura afro-brasileira em um espaço, como a escola, onde a representatividade muitas vezes é limitada, mesmo assim, Eliana afirma que acredita que sua afirmação em ser negra favoreceu não ter sofrido com questões de preconceito.

Diante dos seus relatos, sobre os projetos que participou, Eliana menciona que participou de desfiles de moda no Anísio Teixeira, escola onde estudou e trabalhou durante sua trajetória profissional, em Caetité:

Eu estudei aí, logo depois que eu formei, eu voltei para dar aula. Fui barrada por porteiro, porque ele não acreditava que eu já era professora, teve isso tudo. Então, eu participava de desfile, participei de alguns desfiles de moda e, como eu te falei, eu era a única negra na passarela desfilando, a passarela só Deus sabe como era, mas eu usava meu cabelo solto e aquele para mim era muito

bonito. Mas aí, minhas irmãs começaram a alisar o cabelo e me mostraram que era mais fácil para pentear, para cuidar e alisava, né, mas eu sim gostei do meu cabelo enroladinho. Muito dificilmente eu fazia uma escova, botava um bobê para ficar liso, gostava dele sempre enroladinho. Então, eu acho que isso tudo influencia, né? Porque querendo ou não a gente está numa sala de aula as pessoas olham pra gente, observam, né, então foi assim (Carvalho, 2024).

Por isso, a professora reflete sobre como essas atitudes de não alisar seu cabelo e participar de projetos voltados para a beleza negra, se conectava à sua vivência pessoal. Participar de desfiles como a única mulher negra na passarela, exibindo seu cabelo volumoso e natural, foi uma experiência transformadora para sua autoestima. Esses momentos ajudaram a construir uma confiança que transbordava para sua atuação profissional, criando um impacto positivo no ambiente escolar.

De acordo com a professora Eliana, nota-se que esses projetos auxiliam no fortalecimento da autoestima do povo negro, mas vai além disso:

Quando a gente faz prática antirracista, as pessoas negras se sentem fortalecida, respeitadas, principalmente, né? O respeito é fundamental. Se sentem respeitadas, se sentem fortalecidas. E os outros aprendem, quem ainda não sabe, aprende a conviver de forma igualitária. Então, tem um fortalecimento da autoestima. Se você parar para perceber, hoje você olhar o entorno, são poucas as mulheres pretas, por exemplo, que ainda usam o cabelo liso. Não tô dizendo que não pode. Pode sim. Eu também, de vez em quando, faço uma escova. Mas isso tudo é autoestima. As pessoas, tanto as meninas quanto os meninos, já compreenderam que é uma beleza que a gente tem, né? O cabelo da mulher negra, ele pode estar liso, ele pode estar enrolado, ele pode estar preso, ele pode estar solto, como ele quiser. E isso é fortalecimento de autoestima (Carvalho, 2024).

Ao compartilhar essas memórias com seus alunos e alunas, Eliana não apenas ensinou sobre diversidade e igualdade em teoria, mas mostrou, por meio de sua postura e escolhas, como a valorização da própria identidade pode ser um ato de empoderamento, mas também de respeito, como ela menciona: *“Percebe que é todo mundo bonito a seu jeito, a seu modo.”* Nessa perspectiva, os desfiles de beleza negra foram marcantes em sua vida profissional, pois só havia ela de negra, com um “cabelão bem grande”, como ressalta. Assim, sua presença e sua história demonstravam a importância de se considerar como sujeito ativo em um contexto social muitas vezes adverso, de modo que, seu fazer pedagógico também foi pautado em vivências reais que inspiravam seus alunos a se enxergarem com orgulho e dignidade.

Além das professoras Teresa Leticia, Rosemária Joazeiro e Eliana Márcia, a professora Edmara Ribeiro destacou, durante a entrevista, a retomada de um projeto que já desenvolvia com seus alunos em sala de aula: o **Projeto Sacola de Leitura**. Atuando no Ensino Fundamental I, Edmara enfatiza a importância do diálogo diário e do respeito

mútuo como pilares fundamentais em suas turmas. O projeto, implementado em uma escola de tempo integral da cidade de Guanambi-BA, tem como objetivo incentivar a leitura entre os estudantes. Além disso, a professora revelou planos para expandi-lo, abrangendo também as turmas do 1º, 2º e 3º anos:

[...] é a sacola de leitura, tem um caderno com uma ficha, aí você responde algumas questões, nome do livro, nome do autor, né? O que é que você mais gostou, faz um desenho, marca carinha, se você gostou, não gostou, porque não gostou. Ele leva para casa o livro, o caderno, dentro da sacola, em um lápis de escrever, uma borracha, um lábio de cor ou giz de cera. E lá ele registra, e depois na rodinha, no outro dia, ele socializa para os colegas. No caso ele vai fazer leitura em casa com a mãe, com o pai, com a pessoa que estiver. Ou então, se ele não conseguir fazer isso, no outro dia, quando chegar, sentar com ele, dar uma atividade para os outros, sentar com ele. E no caso, cada dia um aluno leva, de segunda a quinta, com livros diferentes (Ribeiro, 2024).

A professora Edmara propõe uma intervenção pedagógica que transcende a simples leitura, incentivando um envolvimento mais ativo tanto dos alunos quanto de suas famílias no processo de aprendizagem. Nesse projeto, os alunos realizam leituras em casa com o apoio de pais, responsáveis ou outra pessoa presente, fortalecendo os laços entre família e escola. Essa interação não apenas estimula o interesse pelo aprendizado, mas também cria um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Além disso, a professora tem a possibilidade de incluir livros com temáticas diversas, abordando, entre outros temas, questões étnico-raciais, considerando que suas turmas possuem um número significativo de alunos negros. Por meio dessa abordagem, a professora não apenas fomenta o desenvolvimento da leitura, mas também promove rodas de conversa, estimulando a troca de ideias e aprendizados, o que contribui para a socialização e o enriquecimento cultural dos estudantes.

Com isso, em concomitância, a professora Almindia Passos, atuante em Guanambi-BA, promove uma importante intervenção pedagógica por meio da utilização de livros paradidáticos em suas turmas ao longo de todos os anos letivos. Embora essa prática não esteja vinculada a um projeto específico, ela é integrada ao cronograma escolar, sendo cuidadosamente planejada para enriquecer o aprendizado. Como professora de Língua Portuguesa, Redação e Prática de Leitura, Almindia encontrou nessa abordagem uma oportunidade valiosa de explorar temas relevantes e atuais, como *bullying* e racismo, através das narrativas literárias como “*Cacos de Vida*” de Sally Grindley, “*Click para zoar*” de Isabel Vieira e “*Contos Africanos dos países de língua portuguesa*”, com diversos autores.

O processo de escolha dos livros é realizado diretamente pela professora, que lhe confere autonomia para selecionar obras que abordem questões étnico-raciais e promovam reflexões profundas no ambiente escolar. Dentre as obras escolhidas, destaca-se *Contos Africanos dos países de língua portuguesa*, que oferece aos alunos não apenas contato com a diversidade cultural, mas também a possibilidade de compreender e discutir questões históricas e sociais que permeiam a vivência afrodescendente. Essa iniciativa tem superado expectativas, mostrando-se uma ferramenta poderosa para sensibilizar os estudantes e ampliar suas perspectivas, ao mesmo tempo em que reforça o papel transformador da literatura na educação básica. De acordo com a professora Alminda:

No caso... Dentro do currículo já vem um material pra se trabalhar em questão do negro. Em todas as séries traz assim algum tema. Eu sei que tem, por exemplo, as séries menores tem capítulos dedicados, em literatura, só pra gente de falar sobre os negros, né? A cultura negra, toda a herança cultural que a gente tem deles, desde a língua, alimentação, a cultura, questão religiosa... Nós temos uma herança bem rica aí negros e os livros abordam. Então, sempre que tem isso nos livros, né? Já aproveito pra poder trazer as experiências deles, eles trazem também as vivências do que eles conhecem nas palavras, especialmente sobre isso. Os paradidáticos no 8º ano também. Tem “Contos africanos” né? Que são os contos trabalhados, né? Falam um pouquinho sobre é...alguns contos sobre países da África, né? É a oportunidade de eles conhecerem um pouquinho da cultura africana, da literatura africana (Passos, 2024).

Alminda Passos aponta que o material didático da instituição já oferece uma base para o tratamento desses temas, mas sua iniciativa em complementar o aprendizado com obras paradidáticas demonstra um esforço extra de tornar o ensino mais dinâmico e significativo. No caso do 8º ano, o uso de *Contos Africanos* fornece um contato direto com a literatura africana, permitindo que os alunos conheçam narrativas que ampliem seu repertório cultural e os conectem a histórias e valores de outros países do continente africano.

Essa abordagem não apenas cumpre a função pedagógica de ensinar sobre a diversidade, mas também contribui para a construção de uma consciência crítica nos/nas estudantes, pois ao discutir temas como racismo, preconceito e desigualdade sob a ótica literária, a professora promove um espaço de diálogo em que alunos e alunas podem compreender melhor as raízes históricas dessas questões e considerar a importância da contribuição africana para a formação da identidade brasileira. Assim, o trabalho da professora Alminda perpassa o ensino tradicional de conteúdos escolares, de modo que, evidencia a relevância de inserir temáticas étnico-raciais no currículo escolar de forma

sistemática e intencional. Por isso, mesmo não gostando da opção de se tornar professora, a partir dos seus relatos, Alminda destaca que:

Bom, como eu não imaginava entrar na área, minha primeira conquista foi o aumento de conhecimento. Aquele adquirido lá nos ensinos, no ensino básico, que a gente acha que tá lá que você não aprendeu? Mas, que ele tá adormecido. Ele foi despertado. Tem coisa que eu nem imaginava que sabia quando comecei a atuar na educação. "Eu sei esse assunto, eu sei debater sobre esse assunto." Aí, o que eu tive que fazer? Ampliar. Então, acho que o meu primeiro conhecimento foi acerca do conhecimento, minha primeira conquista foi acerca do conhecimento, né? Que, pra mim, isso é valioso demais, ninguém tira. Depois do conhecimento, foi é... a questão de você ter uma profissão. Minha família... pouca... não me lembrava de ninguém que tinha feito universidade (Passos, 2024).

O destaque educacional narrado pela professora Alminda Passos é fruto de uma trajetória marcada por superação e dedicação. Mulher negra e pioneira em sua família ao ingressar no ensino superior, Alminda é, atualmente, a única professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II de uma escola em Guanambi-BA. Através dos dados coletados, sua atuação educacional não foi algo planejado desde o início. Pelo contrário, Alminda revela que a sua primeira grande conquista ao entrar na área da educação foi a redescoberta do conhecimento adquirido ao longo do ensino básico, muitas vezes deixado de lado. Ela compartilha que, ao iniciar sua prática docente, surpreendeu-se ao perceber que dominava conteúdos e sabia debater temas que antes nem imaginava compreender plenamente.

Para Alminda, o conhecimento adquirido não apenas transformou sua visão de mundo, mas também representou um marco significativo em sua vida pessoal e profissional. O ensino, além de proporcionar uma profissão, simbolizou uma vitória em um contexto familiar onde o acesso à universidade era algo inédito. A atuação profissional que desempenha hoje, na educação básica de Guanambi, provoca um impacto positivo diante da utilização da força da educação como instrumento de conscientização contra o racismo e transformação social perante as desigualdades sociais que regem seu espaço de trabalho.

Portanto, a professora Tayna Gomes, durante a entrevista realizada, aborda um pensamento que resume o papel de professoras negras para uma educação antirracista e conclui que:

Eu acho que primeiro é o exemplo, de, sabe? você está ali. Então, você é... por exemplo, eu como uma professora negra eu sou para as alunas negras a referência que eu não tive. Então assim, eu não tive referência, só que hoje a sua referência de alguém, no sentido, tipo assim, aquela pessoa chegou ali, eu posso chegar lá e quando eles veem que você está lutando pra uma vida melhor,

por ter mais dignidade, aí você está ali lutando contra o racismo, eles vão se motivar a fazer isso também. Então assim, eu acho que é o exemplo, sabe? É você ser exemplo daquilo que você quer ver no mundo. Se você quer ver pessoas antirracistas, você tem que ser, porque aí você vai motivar outras pessoas a serem assim também né? Vem da gente, em primeiro lugar [...] (Gomes, 2024).

A fala de Tayna Gomes ressalta que a ação antirracista precisa ser, primeiramente, um compromisso pessoal e cotidiano das educadoras. Por isso, Tayna enxerga o papel das professoras negras como uma força transformadora, não apenas pelo que ensinam em sala de aula, mas pelo que representam como referência de superação, luta e inspiração. Ao se tornarem modelos de resistência e empoderamento, essas professoras criam um impacto, motivando seus alunos a se engajarem na luta por justiça social e igualdade. Dessa forma, a reflexão de Tayna evidencia que os projetos e conquistas educacionais expostos anteriormente ganham ainda mais força quando aliados à vivência e à prática do antirracismo. Por meio do exemplo, da representatividade e de ações concretas, a educação se consolida como um instrumento de transformação social, capaz de combater o racismo, promover o desenvolvimento do indivíduo e promover a ruptura de paradigmas enraizados na sociedade.

## **CAPÍTULO 4 - ENFRENTAMENTO AOS MARCADORES DE RAÇA E GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTRATÉGIAS ANTIRRACISTAS E DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE SOCIAL**

As professoras negras, inseridas em contextos marcados por desafios relacionados à raça, gênero e classe social, enfrentam uma trajetória permeada por afirmação e resistência. Desde a entrada na formação acadêmica até o exercício da profissão, muitas vivenciaram, desde a infância, situações de preconceito racial, falta de reconhecimento e ausência de representatividade. Neste capítulo, o foco será, principalmente, nos relatos dessas educadoras sobre episódios de racismo vivenciados no ambiente escolar. No entanto, é pertinente dizer, a partir da análise dos dados coletados que, houve professoras que relataram não terem sofrido racismo ou não foi percebido durante sua trajetória, assim como situações de preconceitos de gênero. De modo geral, todas enfrentaram caminhos desafiadores, marcados por dificuldades financeiras e pela necessidade de conciliar o trabalho e estudos para sustentar a si mesmas e, muitas vezes, suas famílias.

Para Kilomba (2008), o racismo é uma realidade violenta. Muitas vezes, ele é visto como um aspecto periférico, marginal aos padrões essenciais de desenvolvimento da vida social e política, sendo frequentemente tratado como algo "localizado na superfície de outras coisas", como uma "camada de tinta" que pode ser facilmente removida. A autora enfatiza que o racismo é percebido apenas como uma "coisa" externa, pertencente ao passado, algo situado nas margens e não no centro das políticas europeias.

Nesse contexto, Paes e Darsie (2022) acrescentam que um dos maiores desafios enfrentados pela população brasileira é o racismo, que, além de se manifestar de maneira estrutural, é agravado pelas disparidades de gênero. Essas desigualdades afetam de forma particular as mulheres negras, impondo-lhes múltiplas barreiras e tornando uma luta por equidade ainda mais complexa. Essa condição desigual de gênero é exemplificada no relato da professora Alminda. Quando questionada sobre preconceitos de gênero ao longo de sua vida, Alminda compartilha uma experiência:

Não diretamente, mas de forma indireta sim. Por ser mulher com um pai... um homem, achar que ele poderia se impor de forma que ele ia me rebaixar. Por isso que eu disse que, é... a educação me ajudou a aprender a me defender. Foi quando eu tive que dizer, "não, não, é assim do jeito que o senhor está falando, eu não aceito isso e vamos encerrar a conversa por aqui, porque não é desse jeito." Terminei, entrei em pranto, chorei..., mas na frente dele consegui me manter firme e isso me ajudou bastante (Passos, 2024).

A experiência narrada por Alminda ilustra como o machismo, ainda presente nas relações familiares e sociais, tenta impor formas de submissão às mulheres, reforçando posições de poder, por isso, que Paes e Darsie (2022) afirmam que a problematização do(s) lugar(es) ocupados/produzidos pelas mulheres negras, assim como de demais questões que envolvem o tema, emerge como uma importante forma de (re)existência. No relato, Alminda identifica, de forma clara, a tentativa de um pai de um aluno de subjugar-la por meio de sua autoridade masculina evidenciando a dimensão estrutural do preconceito de gênero, mas sua firmeza no confronto ressalta como mulheres, especialmente negras, têm de enfrentar uma sobrecarga emocional em suas lutas cotidianas contra o machismo e também contra o racismo, como veremos a seguir.

#### **4.1. Episódios de racismo vivenciados pelas professoras negras**

Kilomba (2008) aborda que o racismo auxilia na construção de/da diferença. Nesse aspecto, a pessoa é vista como “diferente” devido a sua origem racial ou pertença religiosa. Neste contexto, só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma branca. Assim, a autora destaca a construção da diferença como um mecanismo de poder que sustenta o racismo. No entanto, aponta que:

[...] Não só o indivíduo é visto como "diferente", mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade. Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam ser vistas/os como "a/o problemática/o", "a/o difícil", "a/o colorida/o" e "a/o incomum". Esses dois últimos processos - a construção da diferença e sua associação com uma hierarquia - formam o que é chamado de preconceito (Kilomba, 2008, p. 75-76).

Por isso que, essa norma branca citada por Kilomba (2008), estabelece parâmetros de humanidade, civilidade e pertencimento, relegando aqueles que se desviam desses critérios à condição de "outros" – diferentes, estranhos ou exóticos. Assim, a diferença é atribuída, artificialmente, como uma forma de inferiorização e exclusão, justificando estruturas de opressão. Então, de acordo com Kilomba (2008), não se é “diferente”, torna-se “diferente”, por meio do processo de discriminação. Esse processo de discriminação abordado por Kilomba (2008) torna-se evidente nas trajetórias das professoras negras, especialmente nos relatos que expõem os preconceitos enfrentados ao longo de suas vidas.

#### **4.2. Relatos da Professora Rosemária Joazeiro Pinto de Souza**

De modo geral, as professoras entrevistadas destacaram a importância do combate e enfrentamento ao racismo na sociedade contemporânea. Contudo, a partir da análise dos

dados e dos depoimentos, especialmente das professoras negras retintas, fica evidente que o racismo por elas vivenciado é mais intenso e ainda mais agressivo. Como ressalta a professora Rosemária Joazeiro:

Então, é muito difícil uma mulher preta, principalmente, assim como uma criança, uma pessoa, quanto mais um preto retinto, ele não ter sentido, é muito difícil. Eu passaria um dia aqui contando experiências minhas de racismo, né, ao longo da minha vida de estudante, como eu já relatei, e como também na minha vida é profissional (Souza, 2024).

Nesse contexto, a professora Rosemária referiu algumas de suas vivências marcadas pelo racismo, destacando episódios dolorosos que enfrentou na escola, tanto pela exclusão quanto por insultos diretos, revelando a negligência da instituição em lidar com essas situações. Entre os momentos relatados, ela recorda com clareza a primeira vez em que reagiu ao racismo ainda na infância, enquanto era pré-adolescente. Ela narra um episódio ocorrido na Escola Monsenhor Bastos, em Caetité, onde uma colega a insultou chamando-a de "negra preta fedorenta":

[...] Teve uma época que, foi a única vez que eu me lembro de que alguém já tenha falado para mim, que eu briguei na escola, eu briguei uma vez na escola, lá na escola Monsenhor Bastos e eu ficava com minha avó, minha avó morava perto, na outra rua de trás, porque o menino me chamou de negra preta, do sovaco fedorento, uma menina, e eu bati na menina, esperei ela terminar a aula, esperei ela na porta da escola e bati na menina, só que aí a escola mandou para casa mandando chamar a responsável, porque a mãe da menina também chegou lá para reclamar que eu tinha bati na menina, e foi porque a menina me chamou de negra preta, fedorenta, e eu cheguei em casa chorando, contei para a minha avó que eu tinha batido na menina, que a menina tinha me xingado e que a diretora ia me suspender e que minha avó ia ter que ir lá, e minha avó era muito brava assim, disciplinada e tudo, mas ela era muito justa, mas eu estava morrendo de medo da minha avó, e em vez dela me bater ela me pegou no colo e ela falou você não é fedorenta, você é negra preta e nem você não pode achar porque você é negra preta, mas você pode achar ruim de te chamar de fedorenta, porque você não é, porque ela era responsável pelo meu ritual, não tinha dinheiro para comprar desodorante, ela passava limão, no pé e embaixo do braço, então assim, eu tinha a minha alfazema, a minha "colôniazinha" ali, que ela cuidava disso, entende? (Souza, 2024).

Esse episódio ilustra não apenas a violência do racismo enfrentado por Rosemária ainda na sua infância, mas também a importância do acolhimento familiar em meio às adversidades, pois diante dos relatos da professora, a postura da avó, ao validar sua identidade e ao mesmo tempo rebater a acusação pejorativa, afirmando que ela é negra, mas nunca "fedorenta", em virtude dos cuidados e da higiene que sempre teve com ela, representou um marco no enfrentamento do racismo e na construção da autoestima de Rosemária, além disso, contribuiu para o seu fortalecimento enquanto mulher negra.

Outro episódio ocorrido no Ensino Fundamental II, na sexta série, no Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT), em Caetité-BA, quando foi convidada a ser a noiva da quadrilha junina da escola:

Quando eu estava já no fundamental II, na sexta série no IEAT, eu passei por um momento de êxtase, que foi de uma grande alegria, juntamente com uma grande frustração racista. Eu nunca fui convidada para nada, assim, para participar de uma procissão, vestir de anjo na igreja, e eu sempre tive vontade, não vai dizer que não tive não, uma coroação de Nossa Senhora, uma festa do divino, um desfile de dois de julho, eu sempre tive vontade enquanto criança. Depois de adulto não, mas enquanto criança era o sonho de todas as crianças participarem dessas coisas, ser escolhida para uma peça, para ser a personagem principal, e eu nunca vivi isso (Souza, 2024).

Mas, quando eu cheguei na sexta série, eu fui convidada para ser a noiva da quadrilha da escola. Isso, para mim, foi um marco grandioso, porque foi uma alegria tão grande. Imaginem, ninguém, nunca fui nada, de repente me chamam para ser a noiva da quadrilha. Mas, aí eu já sabia do problema. Eu tinha lá meus treze anos, eu não tinha dinheiro para ser a noiva da quadrilha. Tinha que fazer roupa, tinha que vestir, tinha que pagar alguma coisa lá da festa, da escola, eu não tinha dinheiro para isso. Aí quando a professora me chamou junto com a vice-diretora para ser a noiva, eu logo falei: “eu não posso ser noiva, porque eu não tenho como conseguir vestido de noiva.” Uma noiva é um vestido bonito, todo mundo espera pela arrumação da noiva da quadrilha, e a escola se prontificou: “Não, a gente arruma a roupa toda para você”, porque todo mundo sabia da minha carência... “Não, a gente arruma.” (Souza, 2024).

Então, fui a pessoa mais feliz num dia, para no outro dia ser a pessoa mais triste, porque eu me empolguei toda, porque a escola ia arrumar, e eu ia começar a ensaiar no outro dia, e eu levei a notícia para casa. E aí minha mãe falou assim: “é, mas não tem dinheiro para isso”. Aí minha avó falou assim: “como é que vai arrumar a noiva, não sei o quê, tem que arrumar sapato, cabelo, não sei o quê, não sei o quê”. Aí ficou todo mundo assim, sabe? “Tem que ver direito, eu tenho que lá conversar com a escola para ver, porque não tem, você sabe que não tem” (Souza, 2024).

Mas, aí eu falei: “A minha professora disse que ela me arruma toda, que eu não preciso preocupar com isso, que ela me arruma toda”. Então a família: “poxa, é, a minha filha vai ser destaque na quadrilha da escola”. Só que quando chegou no outro dia, foi o primeiro ensaio. E aí quando chegou no primeiro ensaio, lá veio o noivo, e o noivo era um menino chamado Tony, não esqueço, o rosto do menino, o nome do menino, o nome dele era Tony. Então, quando chamou Tony, Tony chegou com a mãe e falou: “Oh Tony, é Rose que vai ser a noiva.” Esse menino abriu a boca chorando e disse que ele não ia ser o noivo e que virou assim: “com essa nega, eu não danço” e que pegou o caminho de volta para casa e eu fiquei esperando. E aí, ele abriu a boca chorando e eu abri a boca chorando. E o que a escola fez? O que a escola fez? Trocou a noiva. Depois desse dia eu não aceitei ser mais nada na escola. Eu não podia ser mais, eu não queria ser mais nada na escola (Souza, 2024).

A professora Rosemária relata que levou muito tempo para compreender o que aquele episódio significou e que foi sua avó quem a consolou, assim como o episódio anterior, a presença da sua avó sempre foi muito marcante em sua trajetória. No entanto, nem a escola nem a sua família cumpriram os seus papéis ao abordar a situação ou procurar um diálogo com a instituição para discutir o ocorrido.

A falta de ação da escola, em ambos os casos relatados, que deveria ter reforçado a responsabilidade, contribuiu para a criação de traumas em uma criança, especialmente considerando sua condição de vulnerabilidade enquanto pessoa negra, exposta a discriminações que deveriam ter sido combatidas. Contudo, foram experiências a motivou, agora como adulta e docente, a ser uma professora diferente, mais sensível e atenta às discriminações no ambiente escolar, como ela mesmo aborda em sua entrevista.

Rosemária ainda apresenta outro episódio de racismo que sofreu, mas no seu espaço profissional, como secretária de educação de Caetité-BA. A professora menciona que foi convidada para o cargo de secretária da educação, há cerca de 12 anos atrás, onde permaneceu no cargo por dois mandatos, durante oito anos. Sobre esse período ela relatou duas experiências:

### **1º experiência: “Empretecendo” a cidade de Caetité-BA**

A primeira experiência...eu montei uma equipe de trabalho, que assim eu não fui com esse objetivo que algumas pessoas pensaram. Talvez sim, no meu subconsciente, talvez. E foi importante, mas depois da fala se tornou mais importante ainda. Porque quando eu trabalhei na secretaria, eu falei assim: “olha, eu não quero colocar pessoas negras só para limpar o chão das escolas, nem da secretaria.” Então, eu botei uma equipe de profissional que tinha muitas pessoas negras e uma delas era Letícia. Foi uma das primeiras coordenadoras pedagógicas que eu escolhi trabalhar em uma escola quilombola. Uma escola preta para fazer um currículo diferenciado, um trabalho diferenciado porque era uma escola de quilombo. E que por coincidência, foi uma escola que minha mãe trabalhou como professora leigas e que lá só tem pessoas pretas (Souza, 2024).

Eu falei: “Letícia, vamos fazer uma revolução naquela escola...Eu preciso de você. Você vem para dentro da secretaria, você é meu braço forte numa construção de um projeto de escola antirracista.” E aí, saiu o “borbulho” na cidade, que eu estava “empretecendo” a educação de Caetité. Eu falei, ótimo! O que parecia ser algo agressivo, para mim, foi um elogio. Porque Caetité é uma cidade racista e que eu resolvi atuar na militância contra o racismo. Então, quando alguém fala que eu estava acabando com a educação, porque eu estava enchendo de preto lá, porque eu estava empretecendo, eu falei, que bom! E não é só para limpar o chão, não. Eu quero gente pensante, construindo o propósito comigo. Gente preta também. Muita gente branca, mas tinha que ter gente preta também. Então, isso foi uma coisa que me marcou (Souza, 2024).

### **2º experiência: “Incomodando tantos racistas”**

Na primeira jornada pedagógica, depois de uma atividade que a gente fez de oficinas, saindo aqui do CETEP, teve uma professora que falou na frente de mais outras quatro. Mas, eu não ouvi, mas soube, no mesmo dia, eu já tinha saído do ambiente, que a professora virou e falou assim: “Esse prefeito é doido”, era de outro grupo político. “Esse prefeito é doido, botou um urubu pra tomar conta dos professores”, nesses termos (Souza, 2024).

E aí, quando foi mais tarde, meu telefone não parou, do povo me dando notícia do que tinha acontecido nas minhas costas. Então, assim, isso, em vez de me

jogar pra baixo, me fez encher de ânimo, assim, de me sentir obrigada a fazer um trabalho diferente, sabe? E de construir uma política diferente, e assim, se depois você pegando o meu currículo, e você ver de produção, de pesquisa, de produção de material, dos movimentos que eu participo, foi tudo muito fortalecido por essas condutas que falaram: “olha, você é muito importante ali, você é muito importante” (Souza, 2024).

Não pelo salário, muito pelo contrário, eu entrei perdendo dinheiro, não pelo salário, não pela vaidade do cargo, mas pelo que eu represento. Uma cidade racista, e você tem uma mulher preta, retinta, assumindo um cargo tão importante, e incomodando tantos racistas. E aí eu falo: “não, esse é o meu lugar, e eu vou ficar.” E quem apostou que eu não ia ficar seis meses, eu fiquei oito anos, e sai porque eu não queria mais (Souza, 2024)

Para a professora Rosemária, suas experiências a fizeram chegar ao seu foco de pesquisa e no seu ativismo, para a educação decolonial<sup>9</sup> e antirracista. Ao mesmo tempo, a experiência compartilhada da professora Rosemária demonstra a relevância de pessoas negras, em especial, mulheres negras ocuparem espaços e cargos de poder, como indica sua fala:

Não é porque doeu na pessoa que não doeu em mim. Isso também reverbera em mim. Se reverbera o racismo, também tem que reverberar o protagonismo. Quando eu estou aqui, estou representando muitos que não conseguiram estar, e que acham importante que eu esteja, porque é representatividade (Souza, 2024).

Nesse contexto, Rosemária enfatizou que sua atuação representa um compromisso com aqueles que vieram antes e com os que ainda enfrentam barreiras, reforçando que a representatividade não é apenas um símbolo, mas uma ferramenta ativa de mudança social. Desse modo, sua pesquisa atual nas temáticas da educação decolonial e antirracista reflete o desejo de transformar as estruturas excludentes e criar um futuro onde as vozes negras, especialmente as de mulheres negras, sejam ouvidas, respeitadas e valorizadas como agentes de mudança.

---

<sup>9</sup> A decolonialidade, uma luta contínua contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos, conforme proposta por Souza Oliveira e Lucini (2021), não deve ser vista como um processo concluído, mas sim como uma realidade que se manifesta em diferentes formas ao longo do tempo. Nesse sentido, o ativismo feminino na educação decolonial assume um papel essencial, pois busca desconstruir as colonialidades do saber, do ser e do poder, que historicamente marginalizaram vozes femininas, especialmente as de mulheres racializadas e pertencentes a grupos subalternizados. Além disso, uma atitude decolonial das mulheres educadas e ativistas, como da professora Rosemária, pode ser compreendida como um “grito de espanto”, como afirma Souza Oliveira e Lucini (2021), que é a atitude do próprio sujeito frente ao horror da colonialidade, diante da perpetuação de uma educação eurocêntrica e excludente. Esse grito se materializa na busca por práticas pedagógicas, na construção de pesquisas, no desenvolvimento de projetos que promovam a emancipação, a valorização de identidades diversas e a construção de espaços de aprendizagem mais democráticos e críticos. Dessa forma, a decolonialidade na educação, impulsionada pelo ativismo feminino, não é apenas um questionamento das estruturas coloniais do conhecimento, mas também um ato de resistência que visa transformar as relações de poder, tornando o ensino um instrumento de liberação e de construção de novas possibilidades.

Por isso, por meio do relato de Rosemária, nota-se a importância de entender o racismo não apenas como uma experiência individual, mas como algo que impacta toda a comunidade negra. Ao afirmar que o racismo reverbera nela, mesmo quando dirigido a outra pessoa, ela aponta para a necessidade de uma resposta igualmente coletiva, onde o protagonismo e a representatividade atuam como formas de resistência e transformação. Desse modo, sua presença em espaços de poder transcende a conquista pessoal, simbolizando a luta histórica de muitas pessoas que foram impedidas de ocupar esses lugares. Mas, ao mesmo tempo, as suas experiências compartilhadas, exemplificam o racismo cotidiano, como explica Kilomba (2008):

O termo "cotidiano" refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um "ataque único" ou um "evento discreto", mas sim uma "constelação de experiências de vida", uma "exposição constante ao perigo", um "padrão contínuo de abuso" que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém - no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família (Kilomba, 2008, p. 80)

O racismo cotidiano, conforme descrito por Kilomba (2008), refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as pessoas de cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como outridade, uma condição que coloca as pessoas negras como o "outro" a partir do qual o sujeito branco se define, desse modo, sendo forçado a se tornar a personificação daquilo que o sujeito branco não quer ser reconhecido, inevitavelmente, experienciando o racismo. Assim, o racismo torna-se uma experiência desenvolvida para essas pessoas, impregnando seu cotidiano com opressões e exclusões.

### **4.3. Relatos da professora Teresa Letícia Souza Rodrigues**

Esse tipo de racismo e outros conceitos que são abordados por Kilomba (2008), como o racismo estrutural, não foi vivenciado apenas pela professora Rosemária, mas também pela professora Teresa Letícia, que compartilha algumas de suas próprias experiências, demonstrando como essa “constelação de vivências” reafirma e perpetua desigualdades estruturais em diferentes esferas da vida. Em uma de suas falas, Teresa Letícia alega que:

Agora, com relação a cor, eu sofro a racismo desde sempre, na sociedade. Já fui seguida no supermercado. Quando sumiu coisa no espaço de trabalho, já questionaram, se podiam ver a minha bolsa... (Rodrigues, 2024).

O relato inicial da professora Teresa Letícia é um exemplo claro do impacto do racismo cotidiano na vida de pessoas negras, traduzido aqui em desconfiança da conduta

da professora. Em sua fala, Teresa destaca situações específicas que evidenciam a forma como o racismo se manifesta em contextos aparentemente comuns, no supermercado ou no local de trabalho. Além disso, reforça o que Kilomba (2008) aponta como a “constelação de experiências de vida” que compõem o racismo cotidiano. Não são episódios isolados, mas sim expressões de um sistema que naturaliza a exclusão e a desumanização das pessoas negras, afetando sua dignidade e gerando um ciclo contínuo de violência simbólica e material.

Com isso, Teresa Letícia compartilha dois casos de racismo que vivenciou em uma escola privada.

### **1º caso: Racismo na Escola Privada – “Ocupar minha cadeira?”**

Eu trabalhei na escola particular, que a menina da faxina era pedagoga e ela era da limpeza. E eu coordenadora pedagógica. Várias colegas também formadas em pedagogia como professora. Sempre me olhava assim, “porque ela e não eu?”. E já eram pessoas da escola e eu cheguei depois. Então, o olhar delas era tipo assim. Uma professora virou para mim e falou: “um dia vou sentar na sua cadeira” Eu falei: “Não tem necessidade. Tem uma mesa vaga e uma cadeira. Uma vaga de coordenação, porque você não pede? Por que tem que ser na minha cadeira? Eu acho que isso não é legal. Você tem que conquistar o seu espaço, não o meu. Mas fica à vontade. Se você tiver competência para assumir a cadeira, você pode ficar à vontade. Se o patrão falar que quer trocar, eu vou para sala de aula e você vem para aqui, para mim, está tranquilo.” Ai ela ficou quieta (Rodrigues, 2024).

### **2º caso: Racismo na Escola Privada – “Festa de Carnaval”**

Nessa mesma escola particular, a gente fez uma festa de carnaval. Eu sou muito audaciosa nos eventos, eu gosto. Se tiver para gastar, a gente quer gastar. E aí, eu falei: “olha, a gente vai botar um paredão na rua, botar os meninos, tudo enfeitado. Fala para os pais virem de fantasias, as mais bonitas. Vamos botar uma corda e vamos rodar um percurso curtinho, porque nossas crianças são pequenas. De quatro aninhos a dez. E vamos rodar uma praça.” Ai o dono da escola pirou: “Bora, que ideia, ninguém nunca pensou nisso”. Eu falei, quem vai ficar na corda? O pessoal de apoio vai ficar na corda. As pessoas de limpeza, as assistentes de sala vão ficar na corda. As tias dentro da corda, eu e o dono da escola pulando e olhando as crianças. Aí, a menina de apoio, galega do olho claro, segurando a corda. E eu pulando lá, me botei em máscara. Eu me joga. Todo mundo pensa que eu sou adolescente. Aí, ela segurando a corda: “É, tia Letícia, né? Se fosse em outros tempos, era eu pulando e a senhora segurando a corda”. Aí, eu respirei fundo e virei para ela e falei assim: “Fátima, graças a Deus, o tempo mudou. Hoje, você segura a corda, porque quem vai pular sou eu.” Porque assim, eu não provoço ninguém, eu não gosto de briga, eu não gosto de conflito. Mas, se me provocar, vai receber a resposta altura da provocação (Rodrigues, 2024).

A resposta dada por Teresa Letícia as colegas de trabalho, principalmente, durante o episódio da festa de carnaval, demonstram sua capacidade de se posicionar diante de comentários que evocam um passado de opressão racial. Ao afirmar que "Graças a Deus,

o tempo mudou", Teresa não apenas rebateu a provocação, mas também reivindicou um espaço de protagonismo. Aspecto que também foi mencionado pela professora Rosemária, em contraposição ao racismo: "Se reverbera o racismo, também tem que reverberar o protagonismo". Com isso, esse relato evidencia como o racismo cotidiano está presente em diversas interações e reforça a importância de estratégias de enfrentamento que valorizam a autoestima e o autocuidado diante de um sistema que constantemente tenta desumanizar pessoas negras.

Com isso, os relatos descritos pela professora Teresa Letícia ilustram o seu cotidiano e a maneira como aprendeu a lidar com as ofensas, pois como ela mesma menciona, que fortaleceu a sua autoestima e que caso não reagisse à essas situações com a razão, não viveria uma vida tranquila nunca, afinal, esses episódios se repetem diariamente em sua trajetória. No entanto, é importante mencionar que a professora Teresa Letícia desenvolve dentro da escola também esse posicionamento com os seus alunos e alunas, afinal, Teresa destaca que a escola é a instituição primordial para combater o racismo, como já mencionado anteriormente, no entanto, não pode ser a única, como enfatiza em seu relato abaixo. Assim, embora ela reconheça que o processo educacional possa contribuir significativamente para reduzir os impactos do racismo, é realista ao afirmar que não acredita na erradicação total do problema, já que ele também está relacionado ao caráter individual:

Então, assim, é a escola o caminho principal, não pode ser o único. Eu preciso falar de relações étnico-raciais na secretaria de assistência social, na delegacia, no hospital, em todos os setores da sociedade, porque existe racismo em todos os setores da sociedade...nas empresas, nas indústrias, sabe, pros empresários, tem que falar com todos. Mas, a escola é a instituição primordial, a mais importante, e que vai atingir a maioria por muito tempo. Então, eu acredito que é no processo de educabilidade, que a gente vai diminuir...sanar e resolver, não, jamais. Eu acredito não, porque é uma questão também de caráter. E quando é caráter, aí já é outro patamar (Rodrigues, 2024).

É evidente que Teresa Letícia acredita que a educação é uma via primordial para desafiar as estruturas racistas, destacando que a escola possui um papel central na formação de valores e na disseminação de práticas antirracistas. Contudo, Teresa enfatiza que a responsabilidade de combater o racismo não pode ser limitada à instituição escolar. Para ela, é fundamental que outras esferas da sociedade, como a assistência social, as delegacias, os hospitais e o setores empresariais, também assumam esse compromisso.

Além de seu compromisso com a educação antirracista, Teresa utiliza uma metodologia "do educar e do cuidar" como abordagem central de seu trabalho. Essa

prática, que busca alinhar os processos de ensino à valorização da dignidade e ao bem-estar dos alunos, tem sido uma ferramenta metodológica em sua atuação pedagógica. No entanto, essa abordagem de “educar e cuidar” já foi alvo de discriminação e preconceito, especialmente por parte de pais que não compreenderam ou não aceitaram a forma como atua. Em um episódio marcante, Teresa Letícia relembra uma situação em que enfrentou o racismo por parte de uma mãe de um aluno, uma experiência que ilustra os desafios que enfrenta em seu cotidiano profissional:

A gente estava no espaço adaptado, o chão soltou, colocaram os pisos, que não são antiderrapantes, e as crianças escorregavam, batiam e caíam...Esse filho dela escorregou duas vezes e caiu, eu fiquei com medo dele machucar. Eu adentrei à frente dele e falei, “não, meu amor, não vai correr”. Isso eu faço com qualquer criança. E ele, galeguinho: “tia, não vai correr, tia, que você vai cair e vai machucar”. Ele queria correr de novo. Eu fui fazendo assim, andando, e ele andando para trás, até ele chegou no lugar onde tinha uma cadeira, peguei ele pela cinturinha, voltei aqui, e ele começou a chorar, porque é dengoso, sem limite. “Deixa eu ir”, eu falei: “não vai. Você vai ficar aqui até a mamãe chegar”, já era a hora da saída (Rodrigues, 2024).

A mãe chegou, viu o filho chorando, eu falei: “oh mãe, que bom que você chegou, eu vou explicar porque ele está chorando”. Aí ela pegou ele da cadeira, abruptamente, já percebi que ela não tinha gostado. Ela falou assim: “eu não gosto de você. Eu não gosto dessa escola, não gosto dessa metodologia”. Eu expliquei essa situação, ela falou: “você devia ter deixado ele cair, deixado ele machucar, porque é normal uma criança machucar. Eu sou pedagoga, eu sou isso, meu pai é rico, minha família é rica, eu tenho dinheiro mesmo, meus irmãos são advogados.” Eu falei: “oh mãe, a pedagogia que eu estudei é do educar e de cuidar. Está na Constituição e está na LDB, 9394/96. Essa pedagogia da senhora, que a senhora diz que é pedagoga, do deixar cair, machucar, não me diz respeito. A senhora educa o seu filho na sua casa, da forma que a senhora achar que deve. Agora, eu vou educar da forma que eu aprendi e acredito que seja correto. Sinto muito que a senhora não gostou, mas toda vez que ele corre, a gente vai conter.” (Rodrigues, 2024).

Ela foi xingando, xingando, foi falar com a diretora lá na portaria. Chegando lá, ela falou, “odeio os afrodescendentes. É por isso que eu odeio o afro descendente”. “Foram escravizados em África”, olha a ignorância. “Foram escravizados em África, agora querem nos escravizar homens brancos da atualidade”. Aí eu falei assim, eu estava com um espírito evoluído no dia. Eu falei: “oh amada, a sua palavra é racista. Seria bom a senhora parar” ‘não vou parar’, e começou... Aí a diretora: “bora parar, a professora também...Ele não machucou não. Ela só segurou para não machucar e todo mundo contendo.” Aí ela foi e falou de novo, repetiu a mesma frase. Foi lá, pegou o carro, botou no portão, começou a me agredir verbalmente lá. Eu estava com espírito evoluído, eu falei, eu vou entrar para ficar em paz (Rodrigues, 2024).

Quando foi segunda-feira, a mulher não adentrou a escola, invadiu a escola, filmando. Sentou na sala de aula sem ser convidada. Humilhou a professora. E foi tanto inferno que chamou a polícia para falar de delegacia. E hoje eu tenho o B.O., uma denúncia contra racismo. A professora tentou abrir uma denúncia contra invasão, humilhação, mas não conseguiu. A polícia disse que o que ela fez não era crime contra a escola. Mas o que fez, contra a mim, era (Rodrigues, 2024).

Por isso, Teresa declarou uma preocupação específica pela segurança da criança, como sempre faz com todas, buscando evitar que ela se machucasse em um ambiente inadequado para funcionar. No entanto, a mãe, ao preferir desconsiderar essa postura de cuidado, reagiu com hostilidade e argumentos que evidenciam preconceitos relacionados não apenas à metodologia, mas também à posição de Teresa enquanto profissional negra.

Nota-se então, que esse episódio e os demais ilustram, como a atuação de educadoras negras em espaços escolares enfrentam desafios que vão além das demandas pedagógicas, sendo confrontados frequentemente com preconceitos explícitos e implícitos que questionam sua competência, autoridade e pertencimento, que de acordo com Kilomba (2008), a experiência do racismo não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização, como foi possível observar nos relatos descritos das professoras Rosemária Joazeiro e Teresa Letícia. Mas, também das demais entrevistadas, como podemos observar a seguir.

#### **4.4. O racismo vivenciado pelas professoras na infância ou indiretamente nas escolas**

O racismo vivenciado pelas professoras negras em ambientes escolares é um reflexo de estruturas históricas e sociais que perpetuam desigualdades e exclusões. Para a professora Edmara, o racismo foi confrontado em diversas situações da sua vida. Edmara alega que, como uma mulher negra, sofreu racismo até mesmo na rua da sua casa, em virtude da presença de outra menina que tinha o mesmo nome que o seu, só que era branca e que recebia a atenção de todos, diferentemente, dela, por ser negra. Por isso, destaca em suas falas que sofreu racismo por conta do seu cabelo, que sempre foi bem cheio e, da sua cor, não só no local em que morava, mas também em sua escola:

“Seu cabelo é duro, seu cabelo é feio” ... “você não vai poder participar” ...Racismo de colegas. “Você não vai poder participar do desfile de 7 de setembro e da apresentação, porque seu cabelo não dá pra prender”. E na época era a época de Xuxa e as paquitas, um sonho grande ser paquita...como é que eu ia poder ser, tinha paquita preta? não tinha! Aí tinha que botar uma manta, eu tinha uma manta amarela, botar essa manta, sacudir esse cabelo, até então, quando a minha mãe cortou o cabelo, veio à vontade de ter um cabelão. Via as outras colegas, aquela questão de escola, foi difícil assim, é como eu falei não via frustração, deixar de querer ir pra escola, nunca quis deixar de ter escola. (Ribeiro, 2024).

A vivência escolar de Edmara também reforça o impacto do racismo desde a infância. No entanto, Edmara perpassou por outras situações na escola, mas agora como professora. Ela compartilha um episódio de racismo que vivenciou por parte de um aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental II, em Guanambi, em uma escola de tempo integral:

Teve um que eu me lembro bastante, foi essa questão do menino do terceiro ano. Que corresponde a segunda série, né? E ele falava, brigando com um colega lá, que ele não queria aquela negra preta para dar aula para ele. Eu falei: “Só que essa negra preta, é sua professora. Você não tem outra, não tem outro terceiro ano. E essa negra preta, que eu sou muito orgulho, não vai sair daqui só porque você quer. E eu vou mandar chamar sua mãe. Vou mandar chamar seu pai. Para a gente poder conversar. Porque isso não pode acontecer. Eu sou sua professora. E eu não fui registrada como negra preta, meu nome é Edmara e você vai me tratar como tal... “Eu não gosto de você” Eu falei, não estou pedindo que você goste de mim. Eu estou pedindo que você me respeite. Aí eu chamei a mãe, o pai, é o que eu estou falando, o pai não gostou. E foi uma situação que na época a diretora teve que intervir. E logo o pai também pediu transferência. Para mim foi muito bom. Porque assim, você não pode também achar que vai se livrar disso. Igual ele pediu transferência..., mas em outra situação eu posso até me encontrar com ele. Algumas vezes já passei pela mãe na rua. A mãe me cumprimentou. Mas ele vira cara. Porque o pai conseguiu impregnar no menino, que negro não presta. Negro é sujo, negro é muito... como muitos falam, que é vagabundo. E não é. O pai conseguiu fazer isso (Ribeiro, 2024).

A experiência compartilhada pela professora Edmara, ilustra, mais uma vez, a forma como a trajetória de professoras negras são repletas de desafios, especialmente em contextos marcados pelo racismo estrutural. A situação evidencia como o racismo pode ser perpetuado nas relações familiares e transferido para as interações escolares, afetando tanto alunos quanto professores, além disso, esse episódio também reitera a importância das escolas em lidar com situações de racismo e não se omitirem diante do ocorrido, como já foi discutido. No entanto, nota-se que a luta antirracista e a resistência de professoras, como da professora Edmara, torna-se fundamental em uma sociedade em que o peso das crenças racistas ainda estão profundamente enraizadas e reflete a dificuldade de desconstruir esses padrões impostos pelo sistema da branquitude.

Além disso, é possível observar que o racismo não apenas interfere na autoestima e no bem-estar dessas educadoras, mas também limita as possibilidades de reconhecimento e valorização de suas contribuições no espaço escolar. Assim, dentro de um ambiente escolar majoritariamente branco, de uma escola privada, a professora Tayna Gomes afirma que utilizava seu lugar de fala para se reconhecer como mulher negra e fazer com que as pessoas a reconhecessem como negra, além de conscientizar sobre a luta diária do povo negro, como também comenta sobre o baixo salário. Afinal, Tayna aponta

que não sofreu racismo explícito na escola, no entanto, carrega consigo uma marca da sua trajetória, onde as pessoas julgaram seus dentes, o tamanho dos seus olhos e conseqüentemente, o seu corpo:

Acho que diretamente assim, não. Sofri muito bullying. Voltando muito antes, eu sei que sofri muito bullying, mas eu acredito que era mais por aparência mesmo, assim não era por ser negra sabe? Era mais por outras coisas. [...] Porque assim, eles falavam muito, do físico né? Porque eu era muito magra, ou às vezes, falava muito dos meus dentes, então eram coisas mais assim, do tamanho do meu olho. Eu entendia como bullying. Deixa eu parar pra pensar, talvez não era. Mas eu entendi. Não era, talvez estaria falando dos fenótipos, né? Mas eu via mais como bullying. Agora, eu vejo muito, eu não sei se isso se enquadra como racismo, mas essa questão mesmo de não aceitação. Sabe? Agora fora da escola, eu via mais do que dentro da escola. Mas, eu acredito que é por conta da instituição mesmo. De você estar meio, entre aspas, “protegido” ali. Sabe? Você tem a quem recorrer. E na sociedade não (Gomes, 2024).

O relato da professora Tayna Gomes traz nuances importantes sobre como o racismo pode ser vivenciado de formas diretas ou indiretas, muitas vezes mascarado sob outras formas de exclusão, como o bullying. O ambiente escolar majoritariamente branco e privado onde Tayna lecionou foi percebido por ela como um espaço de relativa proteção, o que pode explicar por que não teve manifestações explícitas de racismo nesse contexto. Contudo, fora da escola, ela relata que a ausência de estruturas de suporte evidenciava mais diretamente as desigualdades raciais, reforçando a ideia de que, na sociedade, o racismo opera de maneira aberta e muitas vezes inquestionável.

Assim, mesmo alegando tal “proteção” da instituição contra o racismo, pelo que Tayna discorre, ficou evidente que as experiências profissionais tidas nesse ambiente não foram capazes de possibilitar uma ascensão social. Nessa perspectiva, de acordo com o pensamento atribuído por Tayna, tornou-se evidente que há experiências que exigem das educadoras negras um esforço constante para superar a deslegitimação e reafirmar sua competência em um espaço que, muitas vezes, opera para invisibilizá-las. Nesse caso, os próprios alunos realizavam tal ação de invisibilizar seu lugar de fala:

Eu não sei. Porque assim, é aquilo, eu sentia muito que, às vezes, quando eu ia falar sobre isso, não os alunos em geral, mas alguns tentavam invalidar. Tipo assim: ah, não você nem é negra ou alguma coisa nesse sentido. Eu já senti muito assim, de se me sentir que eu não estava no meu lugar de fala sendo que eu estava no meu lugar de fala. Então assim, eu ficava meio: meu Deus e agora? Mas assim, aquele racismo mesmo, explícito, não (Gomes, 2024).

As palavras da professora Tayna confessando que não a reconheciam como negra, se relaciona com o pensamento de Kilomba (2008):

Essa repentina incapacidade de ver “raça”, uma vez que esta é mencionada por aquelas/es marcadas/os como racializadas/os, parece se relacionar a um mecanismo de negação massivo, no qual a negritude é apenas admitida na consciência em sua forma negativa: “Eu não acho que você seja negra!” “Eu até me esqueço que você é negra” [...] (Kilomba, 2008, p. 145-146).

Nesse sentido, o relato de Tayna reflete a luta pela afirmação de uma identidade que é constantemente silenciada ou deslegitimada pela sociedade. A negritude, nesse processo, é reduzida a estereótipos negativos ou negados em sua pluralidade e complexidade, de modo que, revela-se o interesse em apagar os marcadores raciais que desestabilizam a zona de conforto do olhar racializado, ou seja, ignorar as características que identificam uma pessoa como pertencente a um grupo racial específico. Assim, a incapacidade de considerar ou assumir a negritude, como descrita por Kilomba (2008), não é apenas um aspecto individual, mas reflete uma estrutura social que se empenha em manter a branquitude como norma.

Desse modo, essa vivência contínua exige resistência, estratégia e, muitas vezes, um esforço extra para legitimar seu lugar e sua voz dentro de um sistema educacional que ainda carrega as marcas de racismo estrutural e para lutar em espaços escolares que silenciam ações de racismo e desigualdades de gênero em seus recintos. Para Kilomba (2008), o racismo é revelado em um nível estrutural, pois as pessoas *negras* e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas, de maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível.

Por isso, a percepção de Tayna sobre as críticas que recebeu, relacionadas aos seus dentes, ao tamanho dos seus olhos e ao seu corpo, ilustram como os padrões estéticos e culturais eurocêntricos frequentemente marginalizam características associadas às pessoas negras. Assim, embora Tayna inicialmente não associasse esses episódios ao racismo, sua reflexão posterior sobre os fenótipos evidencia como esses padrões podem estar profundamente enraizados no racismo estrutural. Segundo Gomes (2002), enfrentar o problema racial exige a eliminação dos fatores de discriminação de ordem estrutural, ou seja, aqueles legitimados pelas próprias normas legais vigentes no país.

#### **4.5. Estratégias antirracistas e de promoção da igualdade social**

Enquanto medidas estruturais não forem promovidas em larga escala, as iniciativas locais tornam-se fundamentais e, como destaca a professora Rosemária Joazeiro, a escola deve ser um espaço de transformação, e não um ambiente que contribua

para a perpetuação de práticas racistas. Dentro desse contexto, a professora enfatiza a importância de romper com o silêncio nas escolas, afirmando que, ao se silenciar diante do racismo, a instituição acaba sendo igualmente cúmplice desse sistema. Essa consideração imposta pela professora Rosemária é fruto, inclusive, das experiências que teve durante a sua vida com o racismo na escola e do modo como impactou e a levou a ser excluída em diversos episódios, como já mencionados anteriormente, simplesmente por ser uma criança negra. Por isso, é importante que a escola seja acolhedora e sabia lidar corretamente com situações de racismo e desigualdades sociais dentro do seu espaço de educar.

Entre as professoras entrevistadas, Teresa Letícia também destaca a relevância da escola como um espaço de enfrentamento ao racismo. Como educadora, ela se empenha em promover um ambiente de conscientização, valorização da diversidade e desconstrução de estereótipos, desenvolvendo uma educação antirracista que estimule o respeito e a igualdade entre os estudantes. Ao ser questionada sobre as práticas adotadas para repudiar expressões e ações racistas na escola onde atua, Teresa Letícia explica:

É no sentido de colocar toda essa legislação para ser efetiva na escola, dentro do PPP, dentro do plano, dentro das ações da escola do cotidiano, dentro das datas comemorativas que a gente acha relevante, é complicado trabalhar todas as datas comemorativas. A gente faz um trabalho de combate cotidiano das ações do dia a dia [...] (Rodrigues, 2024).

Nota-se, então, que o trabalho realizado por Teresa Letícia, é abrangente em todo o ano letivo, sendo contínuo dentro das possibilidades da escola. Além disso, Teresa complementa que:

Aí o menino fala, tia, fulano me chamou de macaco. Então, eu gosto de trabalhar na perspectiva de tratar o racista, a pessoa com a atitude racista, porque uma criança acho que ela não é racista, ela se torna, ela é fruto do meio, alguém ensinou ela a ser assim, a gente não nasce olhando as diferenças, os preconceitos, achando que a gente diferente é melhor, é pior. Acho que a sociedade já acaba nos moldando, o meio que a gente vive acaba nos moldando. Os familiares, os parentes, os amigos, as pessoas próximas. Você copia muito o que os outros falam ao seu redor e você acaba se tornando um desses ou repudiando as atitudes desses também (Rodrigues, 2024).

Nessa perspectiva, Teresa destaca que a escola tem a oportunidade de desempenhar um papel transformador na formação do indivíduo. Sua estratégia consiste em tratar diretamente a pessoa que manifesta atitudes racistas, reconhecendo que, especialmente no caso de crianças, o racismo é algo aprendido no convívio social e pode ser desconstruído por meio da educação. Por isso, ressalta que:

Mas assim, eu tento, quando eu trabalho, estou na instituição, eu trabalho com o ofensor, o que agrediu o outro colega, seja ele com o racismo, seja ele com preconceito e discriminação de étnico, econômico, se é do campo, se é da cidade, se é homem, se é mulher, qualquer tipo, mas o racismo também, eu gosto de trabalhar o ofendido e o ofensor. O ofensor, dizer que para ele que ele não é melhor que ninguém, que ele precisa reconhecer, que a gente tem que respeitar a diversidade, dizer para ele que ele está errado na conduta dele, que não é assim, que a gente conquista um espaço, que isso não é bom para a índole dele, nem para agora, nem para o futuro, a gente trata isso no cotidiano (Rodrigues, 2024).

As atitudes da professora Teresa Letícia retratam a importância de trabalhar tanto com o ofensor quanto com o ofendido, promovendo o diálogo e a conscientização, destacando que ninguém é superior a outra pessoa e que o respeito à diversidade é fundamental. No entanto, mesmo priorizando o diálogo como abordagem inicial, Teresa Letícia enfatiza que o aluno que comete atitudes racistas ou discriminatórias é punido conforme as normas previstas no regimento escolar. Estas medidas podem incluir advertências verbais ou escritas, notificações aos responsáveis ou até suspensões, dependendo da gravidade da situação. Sobre esse aspecto, Teresa Letícia comenta que:

[...] Dependendo da gravidade de cada situação dessa, o menino será punido no rigor dos documentos que regem a legislação da escola, né, a gente tem um documento, um regimento interno. Mas, eu também gosto de tratar o ofendido, porque assim, a gente não pode também ficar nessa linha de que é só o agressor que tem que ser punido, mas eu tenho que fortalecer essa pessoa que foi ofendida (Rodrigues, 2024).

Assim, Teresa reforça a importância de equilibrar as ações em relação ao agressor e à vítima, destacando que não basta apenas aplicar sanções ao ofensor. É igualmente essencial fortalecer o indivíduo que foi ofendido, promovendo sua autoestima e resiliência. Como também enfatiza em sua fala, o papel fundamental do professor na promoção de um ambiente escolar que fortaleça as crianças vítimas de preconceito e discriminação:

Então assim, eu vou punir, vou dizer para esse professor, que não é essa conduta certa. Ele tem que agir, trazendo, culpabilizando a pessoa e levando para a direção, e a direção tomar as providências. Ela tem que levantar autoestima do outro. Eu tenho que ajudar a levantar autoestima dessa outra criança. Fortalecer essa criança e conversar com os pais e dizer, olha, elogia, fala que ele é potente, fala que ele é capaz, usa de outros mecanismos, porque essa parte psicológica, psicológica dele é fragilizada. É uma pessoa frágil, sensível, emocionalmente, e o mundo está aqui para dar pancada. Eu tenho que criar uma casca de ferida, como diz o ditado. Eu tenho que ter uma casquinha de tartaruga, de jacaré, de um bichinho mais forte, porque se eu ficar no urso panda, no bichinho fofinho, no gatinho...eu vou sempre levar a pancada. E assim, eu não quero que ninguém bata, não ensino o menino bater e revidar, mas eu ensino as crianças a se autodefender (Rodrigues, 2024).

Diante desses relatos, nota-se que, para Teresa, a atuação docente não se limita à identificação e à denúncia de comportamentos inadequados, é necessário atuar no fortalecimento psicológico da criança ofendida, isso inclui o envolvimento dos pais na valorização da criança, com elogios que reforçam sua capacidade, potência e dignidade. Segundo Teresa, essas ações são essenciais para ajudar a criança a desenvolver uma espécie de "casca emocional", uma resiliência que a proteja das agressões que podem surgir em diferentes momentos da vida, de maneira que seu objetivo é ensinar às crianças a se defenderem de maneira assertiva e autoconfiante, sem recorrer à violência.

O relato da professora Teresa nos convida a refletir sobre a importância da presença de professoras negras e demais profissionais no ambiente escolar que compreendem e atuam de forma crítica e responsável diante das questões raciais. Esse aspecto esteve ausente nos episódios vividos pela professora Rosemária durante sua infância, como vimos anteriormente. Na ocasião, sua professora não tomou nenhuma atitude diante das ofensas racistas proferidas por uma colega, e a escola só passou a dar atenção ao caso após a reação de Rosemária, quando ela agrediu a colega.

Diante dos contextos dos relatos analisados, vale dizer que professoras sensíveis às questões étnico-raciais são essenciais na construção de um ambiente escolar mais justo e inclusivo. A professora Teresa Letícia, por exemplo, ressalta que, no ambiente escolar, temas relacionados a qualquer forma de discriminação são questões que sempre demandam atenção e reflexão imediata:

[...] Na verdade, assim, toda vez que acontece, qualquer processo de discriminação, seja étnico ou de qualquer outra, gordofobia, homofobia, qualquer coisa desse tipo, de gênero, de regional, de linguagem, que os meninos do campo falam diferente, né? Eu paro conteúdo e vamos falar sobre o que é do interesse do menino, né? Se surgiu a polêmica de que fulano é gordinho, por que é que ele é gordo, por que é que ele não é emagrece e traz um constrangimento pra criança, a gente faz uma roda, para tudo, para falar sobre aquilo. Eu penso que eu não tenho que falar sobre o setembro amarelo no setembro amarelo. Não gosto muito dessas cores dos meses. Você acha que as pessoas só começam a se suicidar em setembro? Não, as pessoas cometem suicídio o ano todo. A pessoa só sofre no novembro? Não, sofre o ano todo (Rodrigues, 2024).

A entrevistada afirma que ao identificar situações, em que uma criança é exposta a constrangimentos, como comentários sobre peso ou comportamentos que reforçam preconceitos, a prioridade é criar um espaço de diálogo com os/as estudantes. E complementa que, para ela, o tratamento dessas questões não deve ser limitado a momentos específicos do calendário escolar, como o "setembro amarelo" ou o "novembro

negro" e quando essas intervenções imediatas não são possíveis durante a aula, Teresa opta por incluir o tema no planejamento pedagógico, com enfoque específico para garantir que questões como racismo, *bullying* ou qualquer outro tema emergente sejam considerados de maneira adequada e sensível.

Esse modo de intervenção adotado por Teresa Letícia também é uma prática comum entre as demais professoras entrevistadas. A professora Alminda destaca que utiliza o diálogo como principal ferramenta, complementando-o com atividades pedagógicas, como pesquisas e exposições de trabalhos realizadas no ambiente escolar, para abordar questões emergentes e combater atitudes preconceituosas, como compartilha nesse relato:

Como eu percebi que ninguém soube explicar o que é um autista, o que é conviver com uma pessoa autista, ninguém soube. Então pronto, para amanhã vocês vão fazer uma pesquisa e vão apresentar. Foi o que aconteceu. Eu fiz isso em duas turmas. No sexto e no sétimo ano. Nos dois casos depois da intervenção, parou com as ofensas de ficar chamando um ao outro de autista. Então, porque eu também falei: se eu ouvir eles falando novamente aquilo eu ia zerar a nota deles. Porque não era justo, né? E seria muito desamoroso ficar chamando um ao outro de autista. Porque, provavelmente, todo mundo tem um autista na família (Passos, 2024).

Alminda explica que, além de tratar explicitamente de temas como o racismo, busca também discutir situações que, à primeira vista, podem não ser definidas como racistas, mas que, no fundo, envolvem ofensas com conotações raciais. Um exemplo citado por ela é o tratamento dado a crianças autistas, como no relato acima, onde muitas vezes o assunto se torna alvo de comentários ou atitudes que reforçam estereótipos e discriminações. Alminda propõe tais atividades porque acredita que práticas preconceituosas devem ser exploradas e compreendidas pelos alunos e alunas, contribuindo para a formação de um ambiente escolar mais acolhedor e consciente.

A professora Eliana Márcia, na mesma linha de pensamento, opta por trabalhar através do diálogo, como também por meio da leitura, trabalhos em grupo e seminários sobre temas específicos. A professora Eliana destaca que vê a leitura como o caminho de um ensino que reverbera o repúdio a preconceitos e desigualdades sociais. Ela afirma que: *“Hoje em dia, depois do advento do celular na sala de aula, eu percebo que a leitura diminuiu muito. Porém, eu exijo, né? Aí é uma exigência minha de que eles façam leituras de certos textos para que ajude o debate na sala de aula.”*

Assim como as demais, a professora Tayna Gomes relata que nunca deixou passar “brincadeiras” ou conversas com ofensas entre seus alunos, adotando um posicionamento firme e conectando a situação aos conteúdos de sua disciplina, a matemática. Tayna explica que suas ações antirracistas vão além do diálogo: ela encaminhava os casos para a coordenação da escola e também informava os pais sobre o ocorrido conforme compartilha a seguir:

Então, eu utilizava diálogo. Então, conversava com eles, falava de índices, eu sempre tentava levar, pode parecer besteira, mas eu tentava levar sempre para a minha disciplina. Então, quando eu via que um o aluno lá fez uma brincadeira, aí eu interpretava aquela brincadeira como racismo, aí eu trazia: “olha gente, tem aqui a estatística... eu já levava pra um lado, assim mais estatístico de olha de quantas pessoas negras morrem no Brasil por conta disso disso e disso”. Então assim, eu tentava trazer sempre pra minha disciplina e falar sobre, porque os números impressionam muito né? Às vezes, a pessoa fala assim: “é racismo” ele: “ah tá”, mas quando você mostra a quantidade de pessoas que morrem por conta do racismo, eles ficam meio chocados e falam assim: “meu Deus” então eu tentava levar, mas eu nunca deixava passar. Sempre que eu via, eu presenciava, eu falava e até onde eu sei os colegas também falavam, mesmo não sendo pessoas negras, sabe? Podiam ser pessoas brancas, eles sempre iam lá... dentro da escola pelo menos, era sempre assim (Gomes, 2024).

A estratégia adotada pela professora Tayna, baseou-se no diálogo em sala de aula, complementada por atividades, trabalhos e pesquisas que abordavam temas como gênero, racismo e *bullying*. Tayna explica que consegue integrar essas questões a determinados conteúdos de matemática, promovendo a divulgação teórica em alguns momentos das aulas, especialmente com alunos do Ensino Médio. Ela destaca que, no Ensino Fundamental, abordar o racismo era mais desafiador, pois era necessário maior cautela ao tratar as atitudes dos alunos/as. Contudo, no Ensino Médio, sentiu-se mais à vontade de levantar questionamentos e investir na pauta contra o racismo. Por isso, Tayna defende que todos os professores e professoras, sejam negros/as ou não, discutam o tema no ambiente escolar.

Já a professora Edmara Ribeiro, utiliza de um posicionamento empático, como também educativo para repudiar ações racistas no ambiente escolar, e afirmando a importância em “desmistificar” o preconceito:

Eu tento... A gente não pode pagar o mal para o mal. Então, eu tento desmistificar. Mostrando o outro lado. Por exemplo, se chamar de negro feio, negro preto. É... Aí eu tenho que colocar a pessoa, no assunto. Para que elas... Como se fosse fazer uma situação de empatia, para que ela se sinta dentro de tudo... E ela sinta, de certa forma, vergonha do que ela está fazendo. E vem a se arrepender. E pedir desculpa. Porque é um ser humano. Não existe essa questão de cor. De sexo. De raça. De cabelo, não... Então nós somos... Nós somos seres humanos (Ribeiro, 2024).

Assim, a professora Edmara ressalta que também trabalha através do diálogo. e enfatiza a necessidade de uma intervenção que não seja punitiva, mas que busque conscientizar quem cometa atitudes agressivas. Desse modo, a ideia é promover a compreensão e estimular a empatia, colocando o/a aluno/a em contato com o impacto de suas ações de forma que ele reconheça o erro, sinta arrependimento e demonstre respeito ao outro.

Essa estratégia adotada pela professora Edmara está alinhada às práticas antirracistas pois viabiliza a igualdade racial na escola e auxilia na reflexão que todos somos seres humanos e, portanto, merecemos respeito independentemente de nossas diferenças. Essa abordagem está intrinsecamente ligada ao conceito de equidade, como pontuado pela professora Rosemária, que a define como o ato de tratar com base na igualdade de direitos, valorizando e respeitando as diferenças: "é você ver e enxergar as diferenças".

De acordo com Pinheiro (2023), todos deveriam promover a equidade racial. Afinal, o que as professoras dessa pesquisa estão buscando, por meio das suas estratégias, projetos e discussões é a igualdade de oportunidades por meio do fortalecimento e do empoderamento das populações negras, no entanto, a luta antirracista não se volta contra o indivíduo branco, mas a branquitude. O sujeito branco deve se colocar devidamente pela equidade racial, como ressalta Pinheiro (2023), em espaços sociais onde eles estão e aonde negros e negras, ainda não chegaram.

Até porque, a branquitude não é necessariamente sobre a cor da pele, mas sobre os acessos sociais que a cor da pele garante. É sobre a boa aparência para todos os empregos, é sobre ocupar todos os espaços de poder, é sobre possuir a estética da beleza e da credibilidade (Pinheiro, 2023, p. 39). Por isso, essa reflexão proposta por Pinheiro (2023), enfatiza que o sujeito branco deve se posicionar como aliado na busca pela equidade racial, promovendo a inclusão de pessoas negras em espaços de poder ainda predominantemente ocupados pela branquitude e quando não houver, não se silenciar, como observa Pinheiro (2023).

Instrumentalizar estratégias que garantam, não só a equidade racial, mas que problematizem o problema racial e ações racistas no ambiente escolar é essencial, como ressalta a professora Rosemária: "*Não é pensar que todo mundo é igual, é você olhar pra o outro e conseguir perceber, que existem diferenças naquela forma que ela foi atingida*

*ali, por aquele episódio, por aquele fato*”. Essa visão da professora Rosemária ilustra a importância da professora como agente ativo na luta contra o preconceito, capaz de mediar conflitos, reparar danos e formar indivíduos mais preparados para enfrentar as adversidades de maneira ética e consciente, formando as pessoas não apenas academicamente, mas também para a convivência em uma sociedade diversa e inclusiva. Rosemária, como mulher negra, conclui “ninguém tá aqui pra dizer que nós somos iguais, nós estamos aqui pra dizer que nós somos diferentes e queremos ser tratados com respeito na nossa diferença”. Diante disso, Oliveira (2021) afirma que:

A educação possui um papel transformador e central na sociedade, de modo que, se a construção de um ensino antirracista envolve múltiplas abordagens e perspectivas, isso se deve ao caráter estrutural e sistêmico que o próprio racismo possui em nosso cotidiano. Educar para a diversidade, enfrentando as desigualdades, é um desafio histórico que demanda escuta, atenção e compromisso com a equidade (Oliveira, 2021, p. 10).

Sobre esse compromisso, segundo Rosemária Joazeiro, a escola precisa se preparar para a equidade e nesse processo, é evidente destacar que o/a professor/a precisa assumir essa responsabilidade, seja negro/a ou não. No entanto, é ainda mais evidente a necessidade de formação continuada para educadores/as, pois através dessa formação se tornará mais fácil enxergar as atitudes racistas quando elas ocorrerem, sejam explícitas ou implícitas, no ambiente escolar, a fim de fazerem a intervenção adequada, inibindo toda e qualquer forma de preconceito racial que venha ocorrer, como destaca Oliveira (2021).

#### **4.6. Representatividade de professoras negras no sistema educacional: caminho promissor para uma educação antirracista**

De acordo com Duarte e Nunes (2021), a representatividade que constitui a presença de negros e negras na produção do saber que a profissão docente comporta, de certa forma legítima, para alunos e alunas, o fato de que eles e elas podem e devem estar nesses espaços, evidenciando a possibilidade de ascensão social, que não deve ser barrada por discriminações e preconceitos construídos ao longo da história. A presença de professoras negras demonstra para os estudantes negros/as que também podem ocupar espaços de poder e ter a possibilidade de produção do saber e de inspirar a enxergar possibilidades antes negadas, como ressalta a professora Alminda quando questionada sobre a questão da representatividade negra nas escolas: “*é uma inspiração para seguir.*”

Nesse contexto, não só a presença, mas a inclusão e o destaque de professoras negras no ambiente escolar, assim como em diversos setores da sociedade, afirma a professora Teresa Letícia, torna-se fundamental para desmistificar preconceitos e valorizar trajetórias individuais. Afinal, um dos aspectos mais ressaltados pelas professoras entrevistadas, é o papel da professora negra como referência em sala de aula. Sobre esse tema, Teresa Letícia foi uma das docentes que mais detalhou a importância da representatividade de docentes negros e negras no sistema educacional ao compartilhar que:

Esse professor é importante porque o aluno vê nesse professor a possibilidade de ele ser professor também. De ele assumir outros cargos de poder dos quais na família dele não tem. Ou não tenha, ainda. Então, de uma família é pobre, quilombola, não abastada, periférica, onde todos os meus estão em cargos subalternos e eu vejo um professor gestor, se eu vejo um professor coordenador, se eu vejo um professor-professor, fala: “nossa, se ele pode, eu posso”. Então, representatividade é isso, é mostrar para o aluno que existe a possibilidade dele também está ocupando aquele espaço de poder (Rodrigues, 2024).

A professora Teresa Letícia afirma, através de suas palavras, que quando uma criança ou jovem vê um professor/a que compartilha de sua origem ou vivências, o impacto vai além do simples ato pedagógico, até porque, cria-se uma conexão que reforça a ideia de possibilidade e de pertencimento a espaços de poder tradicionalmente inacessíveis.

Além disso, observa-se que a professora Teresa Letícia defende a possibilidade de construir um ambiente e uma educação antirracista, começando, prioritariamente, pela presença da professora negra na sala de aula. Esse seria, sem dúvida, o passo mais viável, e essencial, para o início de um ensino antirracista nas escolas, considerando a importância de as instituições promoverem um ambiente que represente seus alunos. Em outras palavras, é fundamental que pessoas negras ocupem cargos de poder para que estudantes negros e negras se sintam incluídos e reconhecidos.

A professora Teresa Letícia argumenta ainda que: “*E não seria bom que ele visse só o professor, né? A gente traz outras profissões para dentro da escola para ele se sentir pertencente e falar também eu posso chegar lá, se eu quiser*”. Nessa colocação, Teresa enfatiza sobre a importância de apresentar diferentes profissões dentro da escola para ampliar o horizonte dos alunos/as e fazer com que eles/as se sintam como protagonistas da sua própria história e capazes de alcançar quaisquer posições sociais. Então, a professora afirma que realiza essa abordagem, o que fortalece a ideia de pertencimento e

inspira os estudantes a traçarem seus próprios caminhos, mostrando que existem diversas possibilidades para seu futuro.

Sobre isso, torna-se pertinente reconhecer que a escola, que é essa junção de professores/as, alunos/as, gestores/as e funcionários/as, que também necessitam se adequar ao combate ao racismo, principalmente, por serem um espaço social, como destacam Duarte e Nunes (2021). Por isso, a representatividade negra nas escolas reafirma que o ambiente escolar deve ser, além de um espaço de aprendizagem, um local onde os sonhos são validados e as trajetórias de ascensão se tornam plausíveis. Desse modo, Teresa Letícia menciona que:

Então, essa representatividade é o primeiro passo que ela perceber, que não só o professor, mas qualquer outra profissão, ela pode ser também. Então, se não tem ninguém do cunho ali, étnico dela, do tronco étnico dela, que ela possa se ver representada, é dizer para ela que ela não pode ser. Aí ela só vê a da menina da faxina, a merendeira e o porteiro negro. Então, na cabeça da criança, sem querer, no subconsciente, a gente está colocando pra ela que ela só pode ser merendeira, serviço gerais ou porteiro (Rodrigues, 2024).

Conforme a professora Teresa Letícia, a ausência de professoras negras no ambiente escolar e falta de representatividade, afetam alunos/as negros/as que enfrentam contextos sociais historicamente marcados por desigualdades. Por isso, quando questionada sobre o impacto das professoras negras nas escolas, Teresa Letícia adverte que:

Primeiro que a gente não tem professor negro na escola, né, não é toda escola que tem. Nas escolas que eu já trabalhei, já trabalhei como professora negra, que nem elas tinham identidade, e ver a professora negra é importante, mas essa falta de identidade eu acho que pesa muito, e às vezes essa representatividade sem liderança, sem leitura, é até prejudicial, porque a própria negra ela discrimina os outros negros, né, discrimina no sentido assim, ela reafirma que a sociedade já impôs, não é que ela discrimina não, mas ela reafirma status quo, o que a sociedade já estabeleceu...o lugar do negro na sociedade é a margem, eu sou uma exceção, eu sou a regra, né... “eu não sou a regra, sou a exceção, Letícia é a exceção” (Rodrigues, 2024).

Para Teresa Letícia, então, a deficiência de professores negros no sistema educacional não apenas limita a representatividade, mas também reforça narrativas de exclusão e discriminação. Além disso, um ponto central na fala da professora é a questão da “falta de identidade”, que ela observa em algumas escolas e contextos em que viveu. Isso evidencia como o racismo estrutural não apenas exclui fisicamente, mas também opera no campo subjetivo, desestimulando a construção de uma identidade racial positiva e, em situações em que essa identidade não seja fortalecida, até mesmo a representatividade pode ser limitada ou até prejudicial, afinal, como Teresa Letícia

menciona, a ausência de um trabalho crítico e consciente pode levar a uma reafirmação de estigmas sociais, em vez de sua desconstrução.

Teresa Letícia ressalta ainda que não transmite para seus alunos/as a ideia de ser uma "exceção" pois, como mulher e professora negra, ela representa a prova viva de que uma trajetória acadêmica e profissional pode superar estruturas de exclusão e abrir caminhos para um futuro diferente. Assim como as outras professoras entrevistadas, ela acredita na força da representatividade e reforça: *"Eu não falo isso pros meninos, eu não sou a exceção, eu tô aqui e você também pode estar"*. Sobre esse aspecto, a professora Eliana Márcia também ressalta que:

Já me disseram assim que eu sou uma exceção. Um homem branco falou para mim, 'você é uma exceção, Eliana'. Pois é, mas eu não deveria ser. Toda mulher preta, como eu, devia ter a mesma coisa. As mesmas conquistas que eu tenho de estudar fora, de morar fora, de falar inglês. Falar inglês também é uma conquista, né? Nem todo mundo fala inglês. Eu sou uma mulher preta que fala inglês e que morei fora (Carvalho, 2024).

Assim, reconhecer que professoras como Teresa Letícia, Eliana Márcia ou mesmo como Rachel Pereira de Andrade, em sua época, não são meros exemplos abstratos, mas mulheres negras que desafiaram, e continuam desafiando, estruturas sociais e emergiram como líderes, educadoras e agentes de transformação, é essencial para compreender o impacto de suas trajetórias. Essas professoras negras representam o rompimento de barreiras históricas, a ressignificação de papéis de poder e a construção de novas possibilidades para as gerações futuras. Essas mulheres não apenas desafiam as limitações impostas pelo racismo estrutural, mas também inspiram e empoderam as pessoas ao seu redor, mostrando que é possível ocupar espaços que antes lhes eram negados, como a escola.

Por isso, torna-se fundamental formar professores e professoras que reconheçam a identidade negra e promovam sua representatividade por meio de debates, projetos e intervenções que valorizem a cultura negra e reafirmem o pertencimento à população negra. A professora Rosemária Joazeiro destacou a importância do respeito e da valorização de sua identidade ao afirmar: *"Eu não quero ser tratada como uma mulher branca, eu não sou uma mulher branca, eu sou uma mulher preta e quero ter respeito [...]"*. Ela ainda reforça esse ponto em outra fala: *"E me falar que eu sou igual ao branco, eu vou me sentir ofendida, porque eu não sou igual ao branco. Eu sou uma pessoa preta, com histórias marcadas e atravessadas pelas minhas histórias, pela minha identidade de mulher preta"*.

Num ambiente em que a presença de educadores/as negros/as ainda é, consideravelmente, não valorizada, assim como são escassas as discussões sobre a implementação de uma educação antirracista, as professoras negras que assumem um papel importante, que vai além do ensino formal, atuando como agentes de transformação social, transmitindo valores de resiliência, autoestima e conscientização.

No entanto, é pertinente dizer que diante dos dados analisados, evidencia-se que, em Caetité e Guanambi, os debates sobre a questão étnico-racial são promovidos, em maior proporção, nas escolas públicas do que em relação as instituições privadas, mediante a intervenção de professoras negras, como a professora Rosemária Joazeiro, que possui uma identidade racial fortalecida e reconhece a necessidade de um ensino antirracista para além da sala de aula. Sobre esse fato, as professoras entrevistadas das escolas privadas relataram que já ocorreram formações com essa temática, mas de forma esporádica, como afirma a professora Alminda.

Dessa forma, afirma-se que, as professoras negras ainda enfrentam desigualdades sociais, como o racismo, em locais onde precisam construir um espaço de reconhecimento e valorização, tanto para si quanto para os alunos. Essa construção ocorre em meio aos desafios estruturais e culturais que limitam a implementação de uma educação antirracista de forma contínua e eficaz, especialmente nas escolas privadas, onde o debate ainda não é contínuo e diário, onde acabam limitando o trabalho em combate ao racismo e invisibilizando o impacto de professoras negras.

Assim, as professoras negras, ao assumirem o papel de educadoras e mediadoras, enfrentam não apenas as barreiras impostas pelo racismo estrutural, mas também a necessidade de sensibilizar gestores, colegas de trabalho e comunidades escolares para a importância de discutir e combater as desigualdades raciais. Sobre essa questão, a professora Rosemária Joazeiro relembra que como gestora da rede municipal de educação, ela consegue decidir sobre os temas que serão discutidos nas formações que desenvolve com professores/as da rede, no entanto, como professora do Estado, já não tem essa possibilidade, pois é o Estado que determina as ofertas. Por isso, ressalta que na escola em que trabalha, as formações são feitas no momento das atividades complementares, uma ação que faz diferença na instituição, pois consegue propor temas para as oficinas, como educação para as relações.

Esse curso desenvolvido na instituição escolar de Caetité, compartilhado pela professora Rosemária, se relaciona ao contexto relatado pela professora Teresa Letícia, ao ser questionada sobre o que gostaria de transformar nas escolas para fortalecer o combate ao racismo e promover uma educação mais inclusiva, destacou que a mudança essencial está na mentalidade das pessoas. Essa afirmação de Teresa Letícia, evidencia que o professor/a necessita se capacitar, principalmente, para lidar com o racismo.

Teresa enfatiza que: “[...] eu só queria uma coisa, nem era só pra educação especial, eu queria pra educação: Que só ficasse na educação, quem gosta de educação e quem quer trabalhar com educação, eu acho que faz diferença.” Por isso, a luta por uma educação inclusiva e antirracista exige mais do que apenas ações pontuais ou discursos superficiais, exige uma transformação profunda no modo como a sociedade e os educadores enxergam essa necessidade. Para as professoras negras, isso implica o reconhecimento de sua própria identidade e competência profissional, além da luta pela criação de espaços pedagógicos onde a diversidade étnico-racial seja valorizada e os estudantes possam desenvolver uma consciência crítica em relação às injustiças sociais.

Por isso, as professoras negras enfrentam uma carga simbólica intensa, entretanto se tornam, simultaneamente, referências para alunos/as e alvo de expectativas que refletem as contradições sociais, de gênero, classe e raça, como é evidente nas trajetórias das professoras elencadas neste capítulo. No entanto, para que essa transformação se amplie e se consolide, é necessário que as instituições, sejam públicas ou privadas, assumam um compromisso mais eficaz com políticas e práticas pedagógicas antirracistas, que reconheçam a importância de uma educação que represente e inclua a todos de maneira equitativa, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza a pluralidade de identidades.

Ao superar esses desafios, as professoras negras não apenas conquistam um espaço próprio no campo da educação, mas também se tornam inspiração para seus alunos e para a comunidade. Ao abraçar e celebrar sua identidade, como as professoras entrevistadas ilustraram, passam a oferecer um modelo de resistência e sucesso, desafiando as expectativas impostas pela sociedade e mostrando a possibilidade de um futuro onde a diversidade seja valorizada e o racismo não seja mais tão evidente e recorrente nesses espaços educacionais e sociais, e onde seja possível diminuir o racismo, ainda que sem exterminá-lo.

Portanto, a importância desse percurso se estende para o impacto nas vidas de estudantes, ou seja, percebe-se que professoras negras, quando atuam de maneira transversal, e não se deixam abalar diante das dificuldades, impactam positivamente nas instituições em que atuam e também na sociedade. A partir dos relatos das professoras entrevistadas nesta pesquisa, conclui-se que elas são, muitas vezes, as primeiras referências para seus alunos/as e de protagonismo negro na educação básica de suas localidades, ajudando a criar uma visão de mundo mais inclusiva e oferecendo a jovens negras e negros a chance de se verem representados e motivados a buscar realizações acadêmicas e profissionais. Dessa forma, o legado dessas professoras não se limita à sala de aula, mas ecoa por toda a comunidade, influenciando e transformando perspectivas de vida, à exemplo de vidas negras nas cidades de Caetité e de Guanambi.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão principal que orientou esta pesquisa — analisar o protagonismo feminino e a resistência antirracista de professoras negras de Caetité e região, a partir das narrativas de suas experiências na Educação Básica —, é importante destacar que a reflexão inicial partiu da trajetória da professora Rachel Pereira de Andrade, que surge como uma inspiração do século XX, a pensar as questões étnico-raciais e de gênero no contexto atual da Educação Básica. Sua história nos permitiu compreender que a inserção de mulheres negras na Escola Normal de Caetité teve um impacto positivo e duradouro, evidenciando que, desde o século XIX, as mulheres começaram a ocupar espaços importantes na educação, tendo a oportunidade de estudar e se tornar professoras, como foi o caso de Rachel.

O modelo de escola frequentado por Rachel Pereira de Andrade, pautado em um currículo de base europeia, com disciplinas voltadas também para a formação moral e ética das estudantes, difere do contexto vivenciado pelas professoras negras entrevistadas, que atuam hoje na Educação Básica. Estas representam uma segunda geração de formação docente — agora universitária —, uma vez que, atualmente, todas são formadas em nível superior, atendendo à exigência legal que obriga a formação universitária para o exercício da profissão. No entanto, nota-se que, em diversos momentos de seus relatos, as professoras entrevistadas mencionam a necessidade de retomar os estudos na universidade e de buscar especializações, como uma estratégia para continuar atuando na Educação Básica.

Tal movimento se justifica diante do contexto atual das escolas, em que professores e professoras precisam se reinventar continuamente para lidar com os múltiplos desafios educacionais, sociais e culturais que emergem no ambiente escolar, especialmente aqueles relacionados à atuação com alunos e alunas negros/as, como a valorização das identidades negras e o combate ao racismo no espaço escolar.

Aspecto que evidenciou que a luta pela educação é contínua e ficou bastante nítido nas histórias apresentadas, que embora singulares, se conectam por meio de temas recorrentes que revelam essa luta diária pela educação, a valorização da identidade negra e a busca por transformação social, uma discussão que perpassa pela inspiração atribuída a vida da professora Rachel Pereira de Andrade, como uma mulher negra, de classe baixa, que soube aproveitar as oportunidades que teve, como a de estudar e se tornar uma professora primária e que é ilustrada atualmente, nas narrativas das professoras negras

que atuam na educação básica de Caetité e de Guanambi. Professoras negras que apesar das diferenças entre idades, formações e locais de atuação, se conectam cotidianamente por meio das suas experiências como mulheres e professoras negras.

Por isso, é possível perceber que algumas marcas atravessam de maneira profunda as histórias das docentes entrevistadas, afinal, todas são atravessadas pela luta por acesso e permanência na educação, pela afirmação da identidade negra e pela resistência frente às desigualdades estruturais presentes no ambiente escolar. Assim, essas histórias revelam a educação não apenas como um espaço de formação técnica, mas, sobretudo, como um território de resistência e mudanças sociais. O protagonismo dessas mulheres negras manifesta-se tanto na superação de barreiras históricas — como no caso de Rachel Pereira de Andrade, que na transição do século XIX para o século XX, já afirmava a presença feminina negra na educação formal — quanto na atuação cotidiana das professoras contemporâneas, que enfrentam novos desafios e buscam constantemente a formação continuada como estratégia de fortalecimento profissional e político.

Assim, a análise dessas narrativas mostra que o protagonismo e a resistência são fios que não apenas atravessam essas histórias, mas também impulsionam a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade social e com a afirmação da dignidade dos sujeitos negros no ambiente educacional, a exemplo dos projetos escolares que foram apresentados nesta pesquisa, que dialogam com a busca da implementação de um ensino antirracista e de uma educação mais democrática e inclusiva nas escolas de Caetité e de Guanambi.

Entrelaçar essas histórias de vida de mulheres negras – de Rachel e das seis professoras entrevistadas – nos permite reconhecer que a educação, para essas mulheres, sempre foi um espaço de resistência, afirmação e transformação, principalmente, para suas próprias realidades. São mulheres que alcançaram perspectivas que o sistema impulsionado pelo racismo estrutural nega diariamente e tenta impedir que conquistem. Por isso, suas trajetórias revelam que, apesar das barreiras impostas pelo racismo estrutural e pelas desigualdades de gênero, elas reinventaram suas existências a partir do saber, consolidando práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação social e no combate ao racismo nas escolas e no espaço social.

Como também, conclui-se que a representatividade negra nas escolas vai muito além da presença física da professora negra. Ela envolve a inclusão efetiva dessa profissional nos espaços de decisão e reconhecimento, valorizando sua trajetória, suas experiências e seu protagonismo. Trata-se, então, de garantir que a professora negra não

apenas esteja presente, mas seja respeitada e legitimada como referência intelectual, pedagógica e social, contribuindo ativamente para a construção de práticas educativas que combatam o racismo, promovam a diversidade e fortaleçam a identidade dos estudantes negros e negras. Portanto, a presença e a atuação dessas mulheres negras não apenas ressignificam o ambiente escolar, mas também impulsionam esperanças para os alunos/as negros/as e abrem caminhos para uma educação verdadeiramente antirracista e emancipadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES, T. M; CASTRO, A. M; OLIVEIRA, E. R. de. Professoras negras e educação básica: revisitando pesquisas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 9, n. 31, 2023.
- AMADO, Laura Carolline Fernandes Alves. **Uma história de vida dedicada à educação: trajetória da Profa. Rachel Pereira de Andrade (1932-1965)**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História), Universidade do Estado da Bahia, Caetité-BA, 2021.
- ANJOS, Tiane Melo dos. **A Escola Normal e a feminização do magistério primário na Bahia entre 1842 e 1889**. Salvador: UNEB, 2018.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **Trajatória do Ensino Normal na Bahia de 1836 a 1971**, *Universiás* (31): 39-51, set./dez. 1982.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p.
- COUTINHO, Maria Lúcia Rocha. **A narrativa oral, a análise de discurso e os estudos de gênero**. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 11, n. 1, p. 65-69, Apr. 2006. Available from. access on 19 Aug. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100008>.
- CRENSHAW, Kimberle. (2002). Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *ESTUDOS FEMINISTAS* (1).
- CRUZ, Elizeu Pinheiro da. SANTOS, Janaina de Jesus. NOGUEIRA, Maria Lúcia Porto Silva. Apagamento da Mulher em experiências de fundação do Magistério na Bahia: Apontamentos de uma etnografia em Arquivos de Professoras e Instituições de Ensino. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v.14, n. 28, p. 311-335, abr./jun. 2018.
- CRUZ, Elizeu Pinheiro da. SANTOS, Janaina de Jesus. NOGUEIRA, Maria Lúcia Porto Silva. NOGUEIRA, Nadila Luíza Oliveira. **Mulheres, mulheres negras e configurações étnico-raciais na Escola Normal de Caetité, Bahia (1898-1943)**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, e229809, 2021.
- DANTAS, Fabrícia dos Santos. Entre o silenciamento e o protagonismo: Vozes de Professoras negras do Sul da Bahia. **Revista Communitas** V5, N11 (Jul-Set/2021): Esperançar a EJA, 2021.

DE SOUZA OLIVEIRA, Elizabeth; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, [S. l.], v. 8, n. 01, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456> Acesso em: 1 mar. 2025.

DUARTE, Carolina Barcelos. NUNES, Georgina Helena Lima. Docência negra: educação infantil antirracista pela via da representatividade. **Revista Contemporânea de Educação**, 198-217. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil, 2021.

DUTRA, Guilherme Pessoa. **A CONSTRUÇÃO DO NEGRO ENQUANTO UM NÃO-SER NA MODERNIDADE: A FÁBRICA DE SUJEITOS RACIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS ENGRENAGENS DO CAPITALISMO NO ONTEM E NO HOJE**. *Geminal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v.14, n.2, p.107-130. ago. 2022. ISSN: 2175-560.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 1 ed. Salvador: UFBA, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, E. de C. MULHER NO MAGISTÉRIO: UMA HISTÓRIA DE EMBATES ENTRE ESPAÇO PÚBLICO E ESPAÇO PRIVADO. **Revista Lugares de Educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 239–256, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/10971>. Acesso em: 10 maio. 2024.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.**

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. **Racismo no Brasil**, - São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19971. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpac/article/view/1997>. Acesso em 02 jan. 2025.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.

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

HAHNER, June E. A escola normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. **Revista Gênero**. Niterói, v. 10, n. 2, p. 313-332, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30882/17970>  
Acesso em: 14/12/2024

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019 (2008).

LIMA, Marta Maria Leone. **Ingresso das mulheres no magistério da Bahia: o resgate de uma história**. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2006.

MACEDO, Yuri Miguel; ANTONIO JUNIOR, Wagner; GONTIJO, Fabricia Ribeiro; VELOSO, José Anderson Bastão; SOUZA, Alcione Santos de; ATALIBA, Patrick Muniz; VALE, Ricardo Ferreira (Orgs). **A LEI 10.639/2003: REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. 1.ed. / Vitória: Editora Educação Transversal, 2023, 204 p.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **CONSTRUINDO A VIDA: RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO NA BAHIA**. Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n.8) (dezembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2006.

MIGUEL, Antonieta. A prática profissional e a invenção do espaço escolar na Escola Normal da Bahia (1881-1930). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.19, n.50, 2023. DOI: 10.2248/praxisedu.v19i50.11359.

MUNANGA Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUSSI, R. F. de F., MUSSI, L. M. P. T., ASSUNÇÃO, E. T. C., & NUNES, C. P. (2020). Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, 7(2), 414–430. <https://doi.org/10.12957/sustinere.2019.41193>

NASCIMENTO, Cleomara Rodrigues Do et al.. **A mulher negra e seus desafios nos tempos atuais..** Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58639>>. Acesso em: 20/10/2024

NOGUEIRA, Maria Lúcia Porto Silva. **Vicissitudes do Magistério e outros tons nas Escritas Femininas: “Eu era mulher... tinha que me contentar com o curso da Escola Normal..”**. In: Mulheres baianas nas artes da escrita: tessituras de experiências, memórias e outras histórias (1926 -1960), São Paulo, 2015.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. **FUNDAMENTOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA** – Publi. UEPG Ci. Hum. Ci. Soc. Apl.. Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 16 (2) : 209-224, dez, 2008. Doi: <http://dx.doi.org/10.5212/PublicatioHum.v.16i2.209224> Acesso em: 13/05/2024

OLIVEIRA, L. B. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO FERRAMENTA DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 12, 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1494> Acesso em: 02/12/2024

PAES, Sara Ester. DARSIE, Camilo. **A invisibilidade das professoras negras nas instituições de educação básica de Santa Cruz do Sul – RS e a questão dos territórios e territorialidades**. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n. 44, v. 2, p. 180-201, mai.-ago. 2022. ISSN: 2176-577

PAULA, Cláudia Regina de. **O Protagonismo Negro: O movimento negro na luta por uma educação antirracista**. Acervo, Rio de Janeiro, v. 22, no 2, p. 105-120, jul/dez 2009.

PEREIRA, A. C. **Rachel Pereira de Andrade: Raquel Pereira Carneiro**, Tanque Novo, 10 dez. 2008. Disponível em: <https://raquelprofessorinha.blogspot.com/> Acesso em: 26/04/2024.

PEREIRA, Lucia Ribeiro. **O Fazer Feminino no Magistério (Tateando um objeto de pesquisa)**. In: Projeto História. PUC – São Paulo, 1994, n. 11.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista** [livro eletrônico] / Bárbara Carine Soares Pinheiro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. Projeto História, nº 14, São. Paulo, fevereiro/1997.

REIS, Joseni Pereira Meira. A Escola Normal de Caetité na Memória de Professoras Guanambienses. **Revista Comciência**, Campus XII - Guanambi-BA, p. 65 - 73, 11 dez. 2007.

REIS, Maria Conceição dos. SOUZA, Edilson Fernandes de. IDENTIDADE NEGRA: MARCAS DA EDUCAÇÃO E DA HISTÓRIA DE VIDA, **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 20, n.1, jan/jun. 2014.

RODRIGUES, Fernanda Lopes. **A invisibilidade da mulher negra maranhense no estudo sobre a formação da professora na Escola Normal pública em São Luís (1930-1945)**/Fernanda Lopes Rodrigues. – 2011.

SALGADO, Mara; FRANCISCATTI, Kety Valéria Simões. A análise dos dados da História Oral: fundamentos para uma Psicologia Crítica. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 304-319, abr. 2014. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812014000100017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000100017&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em: 08 nov. 2023.

SANTOS, Naiara Aparecida da Natividade dos. **Memória e Educação: um olhar sobre a trajetória intelectual de uma mulher negra de santo** / Naiara Aparecida da Natividade dos Santos. - Salvador, 2022.

SILVA, Reinaldo Ferreira da. **As contribuições de um curso de Letras com habilitação em língua inglesa para uma educação antirracista** / Reinaldo Ferreira da Silva. – Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 15, n. 39, p. 282–303, 2018. Disponível em:  
<<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4750>>. Acesso em: 1 fev. 2025.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64**. 2018. 597 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.912>.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, Nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; NASCIMENTO DA SILVA, Anne Patrícia Pimentel; DE SOUZA, Roberta Teixeira. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em:  
<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452>> Acesso em: 1 jun. 2024.

VIEIRA, Débora Magali Miranda. **Arquitetura de corpos e mentes: a formação da professora primária através da escola normal da Bahia (1873-1895)**, 2011.

VINÍCIUS FONSECA, Marcus. **A arte de construir o invisível o negro na historiografia educacional brasileira** Revista Brasileira de História de Educação, vol. 7, núm. 1, enero-abril, 2007, pp. 11-50 Sociedade Brasileira de História da Educação Maringá, Brasil. Disponível em:  
<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161076002>> Acesso em: 10/09/2024.

## ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

CARVALHO, **Eliana Márcia dos Santos**. Entrevista I. [20 de agosto. 2024]. Entrevistadora: Laura Carolline Fernandes Alves Amado. Caetité, 2024. 3 arquivos .mp3 (1h:18min.).

GOMES, **Tayna dos Santos**. Entrevista II. [06 de agosto. 2024]. Entrevistadora: Laura Carolline Fernandes Alves Amado. Guanambi, 2024. 1 arquivo.mp3 (1h:58min.).

PASSOS, **Alminda Pereira da Paz**. Entrevista III. [09 de agosto. 2024].  
Entrevistadora: Laura Caroline Fernandes Alves Amado. Guanambi, 2024. 1  
arquivo.mp3 (1h:18min.).

RIBEIRO, **Edmara Diamantino**. Entrevista IV. [10 de setembro. 2024]. Entrevistadora:  
Laura Caroline Fernandes Alves Amado. Guanambi, 2024. 7 arquivos.mp3  
(3h:45min.).

RODRIGUES, **Teresa Letícia Souza**. Entrevista V. [26 e 27 de agosto. 2024].  
Entrevistadora: Laura Caroline Fernandes Alves Amado. Guanambi, 2024. 6  
arquivos.mp3 (3h:39 min).

SOUZA, **Rosemária Joazeiro Pinto de**. Entrevista VI. [14 de agosto. 2024].  
Entrevistadora: Laura Caroline Fernandes Alves Amado. Caetité, 2024. 1 arquivo .mp3  
(2h:20min.).