

IMAGENS DA (R)EXISTÊNCIA: A PRESENÇA DE MULHERES NEGRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

IMAGES OF (R)EXISTENCE: THE PRESENCE OF BLACK WOMEN IN THE PEDAGOGY COURSE

IMÁGENES DE (R)EXISTENCIA: LA PRESENCIA DE MUJERES NEGRAS EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA

Andreza Brito França Lau¹

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

Marcelo Gomes da Silva²

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar, por meio de fotografias, a presença de mulheres negras no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), estabelecendo um diálogo com o contexto histórico das mulheres negras na docência e com as políticas de acesso à universidade a partir da implementação das cotas. A presente discussão se situa no campo da História da Educação, com ênfase na história da profissão docente e nas relações étnico-raciais. O percurso metodológico consistiu em uma pesquisa documental de cunho exploratório, que permitiu analisar fotografias como parte da memória iconográfica das formandas. Os referenciais teóricos dialogam com os debates sobre gênero, acesso das mulheres negras aos espaços educacionais e a profissionalização docente. Essas reflexões possibilitam adentrar nas discussões sobre as questões históricas relacionadas à população negra e, refletir sobre as possíveis rupturas e avanços a partir de políticas públicas implementadas visando o acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Professoras negras; Profissão docente; História da Educação.

Abstract

The objective of this work is to investigate, through photographs, the presence of black women in the pedagogy course at the State University of Santa Cruz (UESC), establishing a dialogue with the historical context of black women in teaching and with the policies of access to university from the implementation of quotas. The present discussion is situated in the field of History of Education, with emphasis on the history of the teaching profession and ethnic-racial relations. The methodological path consisted of an exploratory documentary research, which allowed the analysis of photographs as part

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação - PPGE (UESC), graduada em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, bolsista CNPq. E-mail: andrezalau@gmail.com / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4109224937437373> / ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8164-4066?lang=en>.

² Doutor em Educação (UFF). Professor Adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atua na pesquisa e ensino de História da Educação. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação - PPGE/UESC. E-mail: mgsilva@uesc.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4832145819089248> / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8224-0152>.

of the iconographic memory of the graduates. The theoretical references dialogue with the debates on gender, black women's access to educational spaces and teacher professionalization. These reflections make it possible to enter into discussions about historical issues related to the black population and reflect on possible ruptures and advances from public policies implemented aimed at access to higher education.

Keywords: Black teachers; Teaching profession; History of Education.

Resumen

El objetivo de este trabajo es investigar, a través de fotografías, la presencia de mujeres negras en el curso de pedagogía de la Universidad Estatal de Santa Cruz (UESC), estableciendo un diálogo con el contexto histórico de las mujeres negras en la enseñanza y con las políticas de acceso a la universidad desde la implementación de las cuotas. Esta discusión se sitúa en el campo de la Historia de la Educación, con énfasis en la historia de la profesión docente y las relaciones étnico-raciales. El abordaje metodológico consistió en una investigación documental exploratoria, que posibilitó el análisis de fotografías como parte de la memoria iconográfica de los graduados. Las referencias teóricas dialogan con los debates sobre el género, el acceso de las mujeres negras a los espacios educativos y la profesionalización docente. Estas reflexiones permiten entrar en discusiones sobre cuestiones históricas relacionadas con la población negra y reflexionar sobre posibles rupturas y avances a partir de las políticas públicas implementadas con vistas al acceso a la educación superior.

Palabras clave: Profesoras negras; Profesión docente; Historia de la Educación.

INTRODUÇÃO

As pesquisas no campo da História da Educação apontam, há um bom tempo, mais precisamente desde o final do século XIX, a predominância feminina na atividade da docência. Os estudos demonstram acentuado avanço da ocupação por mulheres de vagas nas Escolas Normais, em várias regiões do Brasil, processo que a historiografia da educação nomeou como “feminização do magistério”.

Este estudo não propõe retomar esse debate, mas, a partir dele, discutir aspectos que remetem, para além do gênero, a questões raciais. Nesse sentido, tomando as fotografias das alunas graduadas em Pedagogia, expostas nos corredores da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus–BA, propõe-se tomá-las como um documento iconográfico importante para a percepção sobre o fenótipo/raça das alunas.

Primeiramente, cabe um esclarecimento sobre o documento analisado. Trata-se de um costume comum entre as instituições de ensino a confecção de quadros, a partir da fotografia das turmas recém-formadas, expostos de maneira permanente em locais públicos dessas instituições. A imagem contém um quadrante de cada aluna individualmente, reunidas em um só enquadramento, ou a foto tirada em conjunto, de forma coletiva. Ambas as imagens são produzidas, como um ritual do processo de formação, todas vestidas com a beca de formatura, eternizando aquele momento de conquista. Esse “museu dos corredores” parece anunciar as alunas ainda em andamento no curso, aonde podem



chegar.

No pavilhão em que estão expostas às imagens do curso de Pedagogia, consta também a mesma produção relacionada ao curso de letras. Optamos por analisar o curso de Pedagogia, primeiramente, pelo aspecto histórico da presença feminina. Em segundo lugar, por ser um dos cursos mais antigos da UESC, fatores que contribuem para refletir sobre a presença de mulheres negras.

A coleta dessas imagens³ foi realizada por meio de dispositivos móveis (celular) e, para identificar as mulheres negras nas fotografias, utilizaram-se as características fenotípicas negroides⁴ como critério de análise. Lembrando que o resultado dessa observação está inserido em uma “heteroclassificação” atribuída pelos pesquisadores⁵.

Dialogamos com os estudos de Silvio Almeida (2018), Ivanilda Cardoso (2015), Kimberlé Crenshaw (2004), Nilma Lino Gomes (2002, 2017), Lélia Gonzalez (2018), Maria Lucia Muller (1999, 2003, 2014), cujas obras são essenciais para entender a construção social de acesso da mulher negra e sua posição nos espaços sociais e educacionais. Almeida (2018) oferece uma análise crítica sobre o racismo, mostrando que ele é estrutural e está profundamente enraizado nas instituições sociais, políticas e econômicas, impactando diretamente a população negra.

Cardoso (2015) complementa essa análise ao discutir os preconceitos étnico-raciais e sua interseção com questões de gênero, evidenciando como as mulheres negras enfrentam múltiplas formas de discriminação, que vão desde a desvalorização de suas capacidades até a invisibilização de suas contribuições nos espaços acadêmicos e profissionais. Crenshaw (2004), com sua teoria da interseccionalidade, aprofunda essa discussão ao demonstrar que raça e gênero não podem ser analisados separadamente, mas sim como categorias interligadas que, juntas, agravam as opressões vividas pelas mulheres negras.

Gomes (2002, 2017) avança no debate sobre a invisibilidade da mulher negra nos espaços educacionais e nas políticas públicas, focando nas barreiras de acesso e permanência que essas mulheres enfrentam. Seus estudos destacam o papel da educação

³ Não foi necessário nenhum termo de autorização do uso da imagem por parte das pessoas, pois os quadros/fotografias já se configuram como uma exposição pública autorizada a priori, e também por convites de formatura que foram distribuídos pelas graduadas.

⁴ Refere-se a características físicas, como tom de pele, cabelos crespos, lábios carnudos e nariz largo, que identificam uma pessoa como pertencente ao grupo étnico-racial negro. De acordo com Sueli Carneiro (2011), essas características são socialmente transformadas em marcadores de discriminação, uma vez que o racismo no Brasil se manifesta, em grande parte, pela estigmatização desses traços físicos.

⁵ Utilizamos a heteroclassificação, com base nos estudos realizados por Delcele Mascarenhas Queiroz (2004) e Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), que os define como um processo em que a identidade racial ou étnica de uma pessoa é determinada por outras pessoas, com base em critérios externos físicos.



como um espaço de luta e resistência da população negra, enquanto Gonzalez (2018) contribui para a compreensão de como as mulheres negras têm lutado contra as hierarquias sociais que as colocam em posições subalternas. Sua obra permite uma visão crítica da posição das mulheres negras na sociedade brasileira.

Complementando o diálogo teórico centrado nos aspectos que refletem sobre os processos de ingresso das mulheres na carreira docente, bem como nos desafios e conquistas enfrentados por mulheres negras nos ambientes educacionais, nos ancoramos nas obras de Jane Almeida (1998), Guacira Louro (2004) e Elda Alvarenga (2019), que partem da análise da História da Educação para compreender como, ao longo do tempo, foram sendo criados espaços para a presença feminina nas salas de aula. Essas autoras exploram as questões de gênero na educação, analisando como a docência se tornou uma profissão majoritariamente feminina, mas ainda permeada por hierarquias que dificultam o avanço de mulheres. Muller (1999, 2003, 2014), ao abordar especificamente os processos históricos de inserção das mulheres negras na educação, destaca que, embora as mulheres tenham conquistado maior presença na docência, as mulheres negras ainda enfrentam uma realidade de marginalização, tanto por questões raciais quanto de gênero. Isso faz com que suas trajetórias sejam significativamente diferentes daquelas vivenciadas pelas professoras brancas.

Por ser uma profissão historicamente ocupada majoritariamente por mulheres, investigar a presença de negras em um curso superior, pode contribuir para inferirmos sobre as possíveis interferências raciais no que tange às expectativas sociais e estereótipos, além de indagar até que ponto isso afeta a carreira docente.

As pesquisas com foco nas questões raciais indicam que essas dinâmicas interferem nas experiências profissionais e pessoais das mulheres negras na educação, acrescentando outras dificuldades em sua formação, confrontadas com as mulheres brancas.

O ESPAÇO NEGADO

Os estereótipos negativos e difamatórios que por muito tempo retrataram as mulheres negras depreciativamente tiveram um impacto profundo em suas trajetórias de vida, caracterizando suas experiências de maneira distinta em comparação às mulheres brancas. Esses estigmas reforçaram a marginalização social, econômica e educacional das mulheres negras, impondo-lhes barreiras adicionais no acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento. De acordo com Sara Paes e Camilo Darsie (2022), esses estereótipos as



relegaram à posição mais baixa da hierarquia social, perpetuada por um sistema historicamente caracterizado pela precariedade, discriminação racial e dominação patriarcal. Nesse contexto, os autores destacam que as mulheres negras, em comparação aos homens negros, foram duplamente marginalizadas: tanto pela opressão de gênero (por serem mulheres) quanto pela opressão racial (por serem negras), sendo colocadas em posições que os autores descrevem como a “última escala social” (Paes; Darsie, 2022).

Isso também influenciou as prioridades, oportunidades e a inserção das mulheres negras no mercado de trabalho. Enquanto as mulheres brancas, inseridas nos movimentos feministas, lutavam pelo direito de trabalhar, votar e estudar, as mulheres negras já estavam inseridas no mercado de trabalho, muitas vezes para sustentar ou complementar a renda de suas famílias. Elas enfrentavam um sistema patriarcal que as impunha regras e normas sobre como deveriam se comportar e quais espaços e profissões poderiam ocupar, conseqüentemente, as mulheres negras eram direcionadas a função de menor prestígio e visibilidade social, ocupando posições subvalorizadas e menos reconhecidas. (Paes; Darsie, 2022; Ribeiro, 2018; Gonzalez, 2018).

O feminismo no Brasil foi influenciado por uma visão eurocêntrica e universalista, ou seja, centrada nas experiências de mulheres brancas e ocidentais. Para Sueli Carneiro (2003), isso fez com que o feminismo falhasse em reconhecer as diferentes formas de opressão vividas por mulheres que não pertenciam a esse grupo, como as mulheres negras, indígenas e outras minorias sociais. As desigualdades e opressões enfrentadas por essas mulheres eram diversas, mas muitas vezes ignoradas ou invisibilizadas no próprio movimento feminista⁶ (Carneiro, 2003).

Utilizando o conceito de interseccionalidade, a autora Crenshaw (2004), oferece uma análise das diversas formas de opressão e discriminação que as mulheres negras enfrentam cotidianamente. Crenshaw destaca que as experiências dessas mulheres não podem ser compreendidas a partir de uma análise isolada de fatores como raça ou gênero. Em vez disso, o argumento que é essencial considerar para autora é como essas diferentes identidades sociais — como raça, gênero, classe, sexualidade e outros marcadores sociais — se entrelaçam e produzem formas únicas de marginalização e violência. Essa perspectiva permite evidenciar que as estruturas de poder e opressão operam de maneira interseccional, criando vulnerabilidades específicas que não podem ser abordadas de maneira fragmentada (Crenshaw; 2004).

⁶ Em resposta a isso, surge então um novo movimento dentro do feminismo, o feminismo negro, cujo propósito é reavaliar as políticas, experiências, causas e demandas das mulheres negras sob uma perspectiva afrocêntrica, contribuindo para uma luta antirracista (Cashmore; Banton, 2000).



Assim, a interseccionalidade oferece uma lente crítica para entender como múltiplas camadas de identidade se sobrepõem, moldando as experiências sociais e as desigualdades de maneira mais complexa e profunda. Isso inclui o meio acadêmico.

Para Paes e Darsie (2022), mesmo atualmente, muitas meninas negras enfrentam dificuldades significativas que impedem a conclusão da Educação Básica. Esses desafios, que incluem trabalho infantil, gravidez na adolescência, problemas relacionados à alimentação e falta de apoio familiar, são vistos como questões mais urgentes ou “prioritárias” em suas vidas. Esses obstáculos formam um sistema que limita suas oportunidades e perspectivas, tornando muito difícil para elas alcançar empregos mais qualificados, concluírem a escolarização básica ou ingressar na universidade (Paes; Darsie, 2022).

A autora Muller (1999) destaca que, no século XX, quando uma mulher negra alcançava uma posição no magistério, ela era frequentemente submetida a um processo de “branqueamento”. Em sua pesquisa, Muller analisou certidões de casamento de professoras identificadas em fotografias, nas quais essas mulheres eram rotuladas como “pardas”, “escuras” ou “morenas”, mas nunca como “pretas” ou “negras”, apesar de, pelas fotografias, ser evidente que se tratava de mulheres negras. A autora observa que a cor atribuída a elas era uma construção social, refletindo uma tentativa deliberada de ocultar ou minimizar suas identidades raciais (Muller, 1999). Esse “branqueamento” não se limitava aos registros civis, mas também se manifestava em outros aspectos, como na escolha de vestimentas, na religião e na manipulação ou ausência de suas imagens fotográficas⁷, reforçando a invisibilidade e a marginalização das mulheres negras na sociedade.

Mesmo dentro da própria comunidade negra, existia uma divisão; para um homem negro, era consideravelmente mais acessível buscar no magistério uma oportunidade de ascensão social em comparação a professora negra, como destacado nas leituras de Muller (2014), Paes e Darsie (2022).

Segundo Dávila (2006), entre as décadas de 1930 e 1940 o magistério primário era ocupado majoritariamente por mulheres brancas. Para o autor, isso foi consequência das reformas higienistas e educacionais da época que atendiam a um padrão específico de professores, brancos, femininos e de classe média. Favorecendo o processo do branqueamento e feminização do magistério (Dávila, 2006).

Segundo a autora Ivanilda Cardoso (2015), embora o magistério no século XX fosse

⁷ No contexto específico da manipulação de fotografias, era uma prática frequentemente empregada na exibição de retratos de professores/as, ou intelectuais negros. Essa técnica envolveu esbranquiçar as fotos, possivelmente com o intuito de dificultar a identificação racial.



amplamente percebido como uma profissão predominantemente feminina e, de fato, ocupado por mulheres, essa carreira profissional não era acessível a todos. Para Cardoso, o magistério representava um:

[...] espaço de distinção e ascensão social para as mulheres brancas, que simbolizavam moralidade civilizada, limpeza e boa reputação. No caso das mulheres negras, no entanto, o acesso ao espaço educacional formal tornava-se cada vez mais difícil (Cardoso, 2015, p. 02).

A representação negativa da população negra, especialmente das mulheres negras, se manteve e consolidou nas instituições de ensino. De acordo com Muller (2014), essa visão depreciativa se enraizou ao longo do tempo, moldando a maneira como as mulheres negras foram percebidas no ambiente educacional. A autora destaca que, em meados dos séculos XIX e início do século XX, médicos e cientistas no Brasil se dedicaram a estudar as “raças” que compunham a população, associando características anatômicas e patologias a diferentes grupos raciais. Essas investigações visavam entender quem eram os brasileiros e como as diferentes raças afetavam a formação da nação (Muller, 2014).

Nesse contexto, acreditava-se que a medicina, em conjunto com a educação e a moralização da sociedade, desempenharia um papel fundamental na redenção da nação. A escola foi concebida como o espaço ideal para prevenir a suposta deterioração racial e moral do país, reforçando a ideia de que a formação moral das crianças era essencial para o futuro eugênico que se pretendia construir. Muller (2014) destaca que, durante esse período, projetos de branqueamento da população passaram a ser aspirados pelas elites, com a principal estratégia sendo a importação de levas de trabalhadores europeus. A expectativa era que, após algumas gerações de miscigenação, surgisse uma nova raça branca, a chamada raça brasileira (Muller, 2014).

Essas ideologias racistas, conforme apontado por Gomes (2002), apenas reforçaram estereótipos e representações negativas sobre a população negra, especialmente no que diz respeito a seu padrão estético, estigmas que reverberam ainda hoje nas escolas e outras instituições. As teorias raciais e eugênicas criaram um ambiente no qual as mulheres negras eram vistas como incapazes de atender aos padrões morais e raciais considerados necessários para o progresso do país.

Como resultado, essas mulheres foram sistematicamente excluídas de espaços educacionais, sociais e profissionais, sendo relegadas a funções subalternas e perpetuando sua marginalização histórica. Mesmo quando conseguiam acessar profissões de prestígio social, como a docência, elas eram forçadas a se submeter a padrões que negavam suas origens, impondo sobre elas uma mascarada aparência de embranquecimento. Assim, a



exclusão e o apagamento de suas identidades raciais se perpetuavam, mesmo em espaços de ascensão social.

O MAGISTÉRIO DA COR

Louro (2004), analisa em sua obra o contexto histórico da participação das mulheres no sistema educacional brasileiro, destaca que no Império, o espaço escolar inicialmente emergiu em contextos socialmente privilegiados, definidos por critérios de classe, gênero e cor. Durante muito tempo, esses fatores restringiram o acesso das mulheres à educação. Essa exclusão estendeu-se também a outros grupos marginalizados, como os negros e indígenas, que foram igualmente negados de ocupar esses espaços educacionais.

No que diz respeito às mulheres negras, os autores Camila Telles, Isaías Santos, Cinthia Maia e Lúcia Ferreira (2019), apontam as barreiras históricas enfrentadas por elas no acesso à educação, resultado de exclusões legais e sociais que prevaleceram no Brasil e que não garantiram de imediato o acesso à escolarização para as mulheres negras. Para os autores, a Constituição de 1824 assegurava a educação apenas aos cidadãos, excluindo explicitamente as mulheres negras escravizadas. Mesmo com a modernização republicana e a flexibilização do ensino no século XIX, a ausência de um projeto de inclusão efetivo no período pós-abolição perpetuou as dificuldades de acesso à educação, forçando muitas mulheres negras a permanecerem em trabalhos domésticos, o que dificultava ainda mais sua entrada no espaço escolar (Telles et al., 2019).

Cenário que, segundo os autores, começou a mudar por volta de meados do século XX, influenciado pelo movimento da Escola Nova, que buscava reformar e modernizar o sistema educacional. Essas reformas levaram ao aumento da demanda por professores, o que resultou em uma maior aceitação das mulheres negras, que passaram a ocupar funções ligadas à educação. A obrigatoriedade da escola pública integral, aliada à transformação dos direitos civis em direitos sociais, também contribuiu para uma maior flexibilização no acesso das mulheres negras à educação e ao magistério (Telles et al., 2019).

Contudo, apesar dessa abertura, a busca da população negra por melhores condições de vida através da educação ainda encontrava como principal barreira a própria estrutura da sociedade brasileira. A escola, que deveria ser um meio de ascensão social, muitas vezes acabava por perpetuar as desigualdades, em vez de superá-las. Almeida (2018) analisa esse fenômeno como uma manifestação do racismo institucional, onde determinados grupos são favorecidos em detrimento de outros. Para o autor, as instituições



são racistas porque refletem uma sociedade racista, e, assim, acabam reproduzindo essas mesmas desigualdades (Almeida, 2018).

Quando comparamos essas trajetórias de professores negros com as das professoras negras, torna-se evidente que, para além dos racismos enfrentados por ambos, as mulheres negras enfrentaram desafios ainda mais expressivos, sendo alvo de diferentes opressões. Para a autora Gonzalez (2018), as mulheres negras eram frequentemente retratadas de maneira limitada e estereotipada, reforçando a ideia de que os espaços destinados a elas eram, predominantemente, os relacionados a trabalhos de natureza doméstica. Em algumas situações, esses espaços estavam associados às representações sexualizadas de seus corpos (Gonzalez, 2018). Isso promoveu a ideia prejudicial de que o corpo negro, especialmente o corpo negro feminino, era impuro e desvirtuoso, o que acabou por restringir as oportunidades de reconhecimento intelectual de mulheres negras.

Ideais que durante o início do século XX, foram estrategicamente, incorporados e defendidos pelo Estado, utilizando a escola como meio para corrigir as chamadas raças inferiores, especialmente os negros e indígenas. Essa abordagem teve repercussões no âmbito do magistério, foram estabelecidos critérios para frequentar a Escola Normal, critérios que frequentemente restringiram as oportunidades para as jovens negras. Isso ocorreu devido à consideração da professora como um símbolo nacional, sendo indesejável que pertencesse a uma raça considerada inferior, o que comprometia o projeto cívico da nação (Muller, 2014).

Isso evidencia que, por um longo período, o acesso a esses espaços foi dificultado para as mulheres negras. A presença significativa delas nas diversas áreas das licenciaturas hoje é um claro testemunho de que ocupar esses espaços é, por si só, um ato de resistência. Contudo, mesmo atualmente, essas conquistas ainda carregam consigo marcas que não foram totalmente superadas. Esses resquícios do passado destacam a importância contínua da luta, sobretudo da luta do movimento negro. Para autora Gomes (2017), é através do movimento negro que vamos nos reeducar, criar essa consciência e promover uma educação antirracista para desvelar e desconstruir as manifestações silenciosas e estruturais do racismo, possibilitando um ambiente educacional mais inclusivo, onde diversos saberes são compartilhados (Gomes, 2017).

Reconhecer e abordar esses desafios desde a infância cria a oportunidade de cultivar uma consciência crítica nas futuras gerações. Esse processo começa com a formação de novas professoras e professores, a inserção deles em espaços anteriormente negados e o comprometimento com o combate ativo ao racismo. No entanto, além de



simplesmente reconhecer a importância desses profissionais, é fundamental identificar e valorizar a presença de professores e professoras negras nas salas de aula. Eles desempenham um papel crucial como referências de ocupação e resistência, oferecendo modelos inspiradores para os alunos. A inclusão e a visibilidade desses profissionais são essenciais para transformar o ambiente educacional e promover um espaço mais inclusivo e representativo.

POLÍTICAS DE COTAS RACIAIS

Os estudos de Gomes (2017) convidam-nos a refletir sobre o potencial educativo do Movimento Negro na construção coletiva de políticas públicas afirmativas. Foram essas iniciativas que possibilitaram a entrada da população negra nas universidades, simbolizando uma ascensão social para um grupo que anteriormente não vislumbrava tal perspectiva como viável. Contudo, esse progresso continua enfrentando inúmeros desafios relacionados à permanência e ao êxito acadêmico, reflexos que perduram em nosso cotidiano.

Na pesquisa realizada por Josiney Trindade, Sérgio dos Santos e Vima Pinho (2022), os autores analisaram as produções científicas desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Seus estudos identificaram a existência de diversos mecanismos intraescolares de discriminação racial e étnica que perpetuam desigualdades e prejudicam os estudantes negros. Além disso, destacou a ausência de estratégias sistemáticas e institucionalizadas para tratar de questões raciais nas escolas, evidenciando fragilidades no currículo e nas práticas pedagógicas para enfrentar atitudes discriminatórias, tanto de forma individual quanto coletiva (Trindade; Santos; Pinho, 2022).

Ainda assim, essas limitações não desqualificam a relevância histórica do Movimento Negro, que, desde o final da década de 1970, tem sido fundamental na promoção de avanços sociais e políticos. Apesar de ainda não termos alcançado um ideal de equidade para a população negra, Trindade, Santos e Pinho (2022) ressaltam que a pressão exercida pelo Movimento Negro sobre o Estado foi crucial para a criação de núcleos e grupos de pesquisa em universidades e institutos federais. Esses núcleos têm desenvolvido estudos importantes sobre a questão racial no Brasil, especialmente no campo educacional, promovendo mudanças significativas. (Trindade; Santos; Pinho, 2022).

Enquanto a maioria das universidades ainda não considerava a implementação de políticas de cotas, a UESC destacou-se ao iniciar, já em 2004, estudos sobre a viabilidade



do sistema de ingresso. Esse compromisso culminou na aprovação da Política de Cotas Raciais no ingresso à instituição em 2006 (UESC, 2007). No entanto, como apontado pelos autores Wagner José, Andréa Meireles, Girlene Dias, Daniela Galdino, Alba Gonçalves (2012), não foi apenas a UESC que se destacou, mas sim o forte movimento social que pressionou por essa mudança.

Esse avanço foi fruto de esforços coletivos provenientes dos movimentos sociais locais, organizações negras e representantes da Câmara Municipal de Itabuna–BA. O processo iniciou em Itabuna, no final da década de 1990, com a criação do pré-vestibular João Cândido, um curso popular voltado para preparar estudantes para o vestibular. Com o apoio de professores da educação básica e superior, estudantes e militantes do movimento negro e de outros movimentos sociais, o compromisso com o direito à educação e à valorização da diversidade cultural e étnico-racial se intensificou, gerando mobilizações para que essas políticas fossem finalmente implantadas (José et al., 2012).

Em dezembro de 2006, esses esforços culminaram na adoção de medidas significativas no vestibular, reservando 50% das vagas de cada curso para estudantes provenientes de escolas públicas. Deste percentual, 75% foram destinados aos estudantes negros. A resolução também contemplou a criação de até 2 vagas por curso para estudantes indígenas ou provenientes de comunidades remanescentes quilombolas, todos provenientes de escolas públicas (UESC, 2007).

Ao examinar a imagem abaixo, torna-se evidente o perfil que predominava no curso de pedagogia no ano de 2004, antes das resoluções das políticas de cotas.

Imagem 1 - Formandos de 2004.2



Fonte: Acervo do colegiado de pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.



Para identificar a presença de mulheres negras nas imagens fotográficas, utilizei a heteroclassificação, com base nos estudos realizados por Delcele Mascarenhas Queiroz (2004) e Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999). Essa identificação centrou-se na observação das imagens fotográficas das concluintes. Embora a resolução da fotografia apresente algumas dificuldades, é perceptível que a grande maioria dos graduados é composta por mulheres. Entre elas, a maioria é visualmente identificada como branca, sendo notável a presença reduzida daquelas que se enquadram na “heteroclassificação” como mulheres negras.

Em 2005 as fotografias já refletem uma mudança discreta nos graduandos, embora ainda haja uma persistência visual nos perfis predominantes. Na foto das turmas formadas em 2007 esse cenário já apresenta uma mudança mais significativa.

Imagem 2 - Formandos de 2005.2



Fonte: Acervo do colegiado de pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Imagem 3 - Formandos de 2007.2



Fonte: Acervo do colegiado de pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.



Nos formandos de 2008 e 2012, seis anos após a implementação da Política de Cotas Raciais no ingresso à UESC, a presença de mulheres negras no curso ainda era reduzida, sendo predominantemente composto por mulheres de fenótipo branco. Essa constatação sugere que a universidade ainda representava um espaço de privilégio, indicando que além de políticas de ingresso, também era necessário implementar estratégias para garantir a permanência dessas populações.

Imagem 4 - Formandos de 2008.2



Fonte: Acervo do colegiado de pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Imagem 5 - Formandos de 2012



Fonte: Acervo pessoal da professora Micaela Fernandes.

No ano de 2012, a Lei Federal n.º 12.711/2012 foi promulgada, estendendo as ações afirmativas sociais e raciais para todas as universidades e institutos federais. Esse evento



representou um marco significativo que transformou o panorama educacional no nível superior, proporcionando mais oportunidades a diversos segmentos da sociedade. Em 2013, a UESC aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) como único método de ingresso, fortalecendo ainda mais a implementação dessas políticas inclusivas.

A legislação de cotas surgiu em um contexto em que se acreditava que a medida paliativa seria radicalizada após 10 anos. No entanto, diante de 500 anos de reparação histórica, esse prazo tornou-se inviável de ser superado. Contudo, mesmo diante de tantos desafios, é possível vislumbrar uma luz de esperança. Ao analisar a imagem da turma de formandos de 2022.2 e de 2023.2, observa-se uma representatividade maior em comparação com os anos anteriores aqui examinados. A imagem não apenas revela essa mudança percentual, mas também demonstra uma reafirmação da identidade visual, especialmente quando notamos mulheres negras exibindo seus cabelos crespos, cacheados e trançados, possuindo uma importância significativa enquanto ato de afirmação identitária.

Imagem 6- Formandos de 2022.2



Fonte: Acervo do colegiado de pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.



Imagem 7 - Formandas de 2023.2



Fonte: Acervo do colegiado de pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Durante muito tempo, expor características que revelavam a identidade negra era considerado pela elite branca como algo vergonhoso. Essa imposição cultural gerou uma pressão social intensa sobre as crianças e mulheres negras, que se viam obrigadas a amarrar ou alisar seus cabelos em uma tentativa de se conformar a um ideal eurocêntrico de beleza. Tal ideal não apenas minimizava a riqueza e a diversidade dos cabelos naturais, mas também reforçava estigmas raciais, levando a um ciclo de desvalorização da identidade negra e de suas expressões culturais. Conforme observado por Gomes (2002), “Cortar o cabelo, alisá-lo, raspá-lo, mudá-lo pode significar não só uma mudança de estado em um grupo, mas também a maneira como as pessoas se veem e são vistas pelo outro; o cabelo compõe um estilo político, de moda e de vida” (Gomes, 2002, p. 50).

O cabelo, as roupas e os acessórios não são apenas questões estéticas, mas componentes cruciais da identidade que podem influenciar e ser influenciados por contextos sociais, culturais e políticos. Essas escolhas refletem uma intersecção entre autoimagem e percepção social, carregando significados que vão muito além da aparência.

Desse modo, ao observarmos as imagens das formandas de 2022.2 e de 2023.2, notamos um contraste significativo: mulheres negras exibindo seus cabelos cacheados,



crespos e trançados. Esse gesto não apenas reflete uma ressignificação cultural da estética negra, mas também expressa um sentimento de pertencimento a uma identidade historicamente marginalizada, que por tanto tempo foi alvo de violências simbólicas e sociais.

Assim, a exibição dos cabelos naturais pelas formandas simboliza muito mais do que uma simples escolha de estilo, representa uma celebração da identidade negra e um ato de resistência contra séculos de opressão e discriminação. Além disso, essa prática ressalta a importância das discussões e formulações de políticas públicas promovidas nesses espaços de formação. Nesse sentido, esse aspecto não contribui apenas para a maior presença desse público nas áreas acadêmicas, mas também estabelece novas referências para seus futuros alunos e alunas. Essa mudança de paradigma é um passo crucial em direção a uma sociedade onde todas as expressões de identidade são valorizadas e respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lugar ocupado pelas mulheres negras no magistério é um reflexo das complexas dinâmicas sociais e históricas que moldaram o sistema educacional. Ao longo da história, as mulheres negras enfrentaram desafios significativos para ingressar e progredir no campo do magistério.

Ao alcançarem posições de maior prestígio social, as mulheres negras quebram com a normatização excludente. No entanto, há o risco de que sejam utilizadas como exemplos meritocráticos, em que a justificativa das desigualdades baseia-se na superação individual e no esforço próprio. Este trabalho visa a evidenciar que esses caminhos foram percorridos enfrentando variados obstáculos que permeiam a vida cotidiana da população negra, principalmente, das mulheres negras. O destaque e o sucesso individual são frutos de um esforço coletivo, marcado por lutas e resistências.

Explorar a história da profissão docente feminina, especialmente das mulheres negras, é revisitar um passado marcado por exclusões, estigmatizações e o constante silenciamento. Essas mulheres foram subjugadas e relegadas à posição subalternizada, enquanto estereótipos depreciativos marginalizavam suas identidades e também reforçavam sua exclusão sistemática de espaços educacionais e profissionais. Suas experiências, portanto, foram consideravelmente desafiadoras em comparação às mulheres brancas. Mesmo ao ocuparem posições de prestígio, como a docência, enfrentavam a imposição de padrões que buscavam apagar suas raízes culturais e raciais.



No entanto, a implementação de políticas públicas, promovendo o acesso e a permanência de pessoas com diferentes marcas étnico-raciais nas universidades, colocou em pauta nos debates as demandas e tensionamentos oriundos desses grupos. As imagens dos formandos do curso de Pedagogia na UESC exemplificam essas mudanças no perfil visual do grupo após a adoção da Política de Cotas Raciais. Nesse contexto, observa-se também nessas fotos a celebração da identidade visual das mulheres negras.

Por meio da exibição de cabelos naturais e penteados trançados em ambientes de formação, elas marcam um importante momento de (r)existência. Este ato desafia os estereótipos raciais impostos e reafirma suas identidades, rompendo com as imposições históricas de embranquecimento e criando um novo espaço de resistência e afirmação. Embora ainda haja muito a ser feito para promover uma verdadeira igualdade racial, a análise das imagens sobre o perfil das graduandas indica que estamos caminhando, ainda que sobre muitas falhas, na direção de um futuro mais inclusivo e diversificado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998. 225p.

ALMEIDA, Silvio. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. 203p.

ALVARENGA, Elda. **Professoras primárias: profissionalização e feminização do magistério capixaba (1845-1920)**. Vitória: Causas, 2019, p. 257.

CARDOSO, Ivanilda Amado. Quem tem medo das professoras negras? **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 20, p. 1-7, jul. 2015. Disponível em: <https://africaeaficanidades.com.br/documentos/001020072015.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.17, n. 49, p. 117–133, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em: 08 out. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. 1ed. São Paulo: Selo Negro, 2011. 268p.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **VV. AA. Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2004.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. 1ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 400p.



GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 21, p. 40-51, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 154p.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. 1ed. São Paulo: UCPA, 2018. 476p.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999. 256p.

JOSÉ, Wagner *et al.* A implantação da reserva de vagas na Universidade Estadual de Santa Cruz: uma trajetória de mobilização social. *In*: SANTOS, Jocélio (org.) **Cotas nas universidades análises dos processos de decisão**. Salvador: Autores, 2012, p. 149-162.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres nas salas de aula. *In*: Mary del Priore. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 371- 403.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras na Primeira República. *In* OLIVEIRA, Iolanda (Coord.). **Relações raciais e educação: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto, 1999, p. 21-67.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. “Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. *In*: OLIVEIRA, Iolanda (org.) **Relações Raciais e Educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A (Coleção Políticas da Cor), 2003, p.1-14.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, n.14, v.5 p.68-81, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/462>. Acesso em 10 out. 2023.

PAES, Sara; 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. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/8763>. Acesso em 15 nov. 2023.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Líber Livro, 2004, p. 168.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 1-100.

TELLES, Camila *et al.* A mulher negra no magistério: reflexões em torno de trajetórias históricas. **Rev. Humanidades e Inovação**. Tocantins, v. 6 n. 2, p. 38-47, 2019.



Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/839>. Acesso em 17 nov. 2023.

TRINDADE, Josiney; SANTOS, Sérgio dos; e PINHO, Vilma. Relações raciais e educação: análise das pesquisas produzidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE). **Revista Amazônida**, vol. 7, n 1, p. 01 – 18, 2022. Acesso em: 26 nov. 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11268/8422>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Resolução CONSEPE nº 64/2006, de 21 de dezembro de 2006**. Ilhéus: Editus, 2007. 260p. Acesso em: 05 dez. 2023. Disponível em: http://www.uesc.br/conselhos/consepe/anuais/consepe_2006.pdf.

Artigo recebido em: 16 de novembro de 2024.

Aceito para publicação em: 11 de dezembro de 2024.

Manuscript received on: November 16th, 2024.

Accepted for publication on: December 11st, 2024.

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

