

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS -CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

MAYRA SILVA DOS SANTOS

**DOCÊNCIA, GÊNERO E RAÇA: Percepções e interseccionalidades a partir de
narrativas de professoras da cidade de Imperatriz - Maranhão**

**SÃO CARLOS -SP
2025**

Mayra Silva dos Santos

DOCÊNCIA, GÊNERO E RAÇA: Percepções e interseccionalidades a partir de narrativas de professoras da cidade de Imperatriz - Maranhão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutora em educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Andrea Braga Moruzzi

**SÃO CARLOS - SP
2025**

Santos, Mayra Silva dos

Docência, gênero e raça: : percepções e interseccionalidades a partir de narrativas de professoras da cidade de Imperatriz - Maranhão / Mayra Silva dos Santos -- 2025.
164f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Andrea Braga Moruzzi

Banca Examinadora: Andrea Braga Moruzzi, Rosa Maria Moraes Anunciato, Tatiane Cosentino Rodrigues, Ligia

Maria Motta Lima Leão de Aquino, Kelly Lislíe Julio

Bibliografia

1. Docência. 2. Gênero . 3. Raça. I. Santos, Mayra Silva dos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mayra Silva dos Santos, realizada em 18/12/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi (UFSCar)

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)

Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar)

Profa. Dra. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino (UERJ)

Profa. Dra. Kelly Lisie Julio (UFSJ)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico esta tese, principalmente, à memória da minha avó, cuja força, sabedoria e ancestralidade seguem vivas e orientam minha trajetória. Dedico, ainda, às mulheres professoras de Imperatriz, maranhenses que compuseram esta pesquisa, educadoras que, por meio de suas histórias, práticas e vozes, reafirmam a docência como espaço de resistência, dignidade e transformação social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Aba, pela força, sabedoria e amparo concedidos durante todo o percurso do doutorado. Sem Ele, nada disso seria possível. É sobre Ele, por meio d'Ele e por causa d'Ele que consegui chegar até aqui.

À minha querida orientadora, professora Andrea Moruzzi, registro minha profunda gratidão pela parceria, amorosidade e paciência. Suas orientações, escutas e sugestões foram fundamentais para a construção desta tese, sempre com sensibilidade e firmeza.

Às professoras que compuseram a banca examinadora, Mariléia Cruz, Rosa Oliveira e Tatiane Cosentino, agradeço pela leitura atenta, pelas contribuições generosas e pela acolhida desde a qualificação. Estendo meu agradecimento à Kelly Lisie, referência e parceria desde o mestrado; à professora Simone Mestre, pela parceria constante. À Ligia Aquino pelo convite. Ter mulheres tão inspiradoras acompanhando este processo foi uma honra e um aprendizado.

Agradeço de modo especial às professoras participantes desta pesquisa, mulheres guerreiras que contribuem para a história de Imperatriz-MA. Suas narrativas, memórias e trajetórias, compartilhadas com coragem e generosidade, são a base viva desta tese e reafirmam a docência como campo de luta e resistência.

Ao meu esposo, Rodrigo Henrique Ramos, pelo companheirismo, amor e sabedoria; e à minha família, minha querida e amada avó (in memoriam), minha mãe e meus irmãos, por todo amor, apoio e força. Às amigas Valdirene, Ana Maria e Daiane, Patrícias 1 e 2, pela amizade verdadeira e pelas palavras de apoio que tantas vezes me sustentaram.

À UEMASUL, pela base importante na minha trajetória, e à professora Maria da Guia, cujo estímulo foi essencial para que eu seguisse o caminho do doutorado. Às companheiras do INFEMIS, pelo acolhimento e pelas trocas potentes.

À CAPES, pela bolsa de pesquisa e apoio institucional.

A todas e todos que contribuíram para esta caminhada, o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

Este estudo investiga de que modo a interseccionalidade possibilita problematizar as narrativas de vida das professoras de Imperatriz-MA, considerando suas trajetórias, percursos formativos, inserção e permanência no magistério. Parte-se do pressuposto de que a interseccionalidade, ao articular raça, gênero e outros marcadores sociais, constitui lente analítica capaz de revelar como desigualdades históricas estruturam experiências docentes de forma diferenciada, evidenciando exclusões, privilégios, formas de resistência, produção de agência e representatividade. Sustentado pelos estudos feministas negros, o referencial teórico-metodológico tensiona como tais marcadores incidem sobre os modos de ser professora, significar a docência e exercer a profissão no Brasil. A pesquisa analisa narrativas de vida de dois grupos: 3 (três) professoras normalistas formadas no magistério de nível médio (antes da LDB nº 9394/1996) e 4 (quatro) professoras atuantes nos anos iniciais da rede pública de Imperatriz-MA, buscando identificar como memórias, experiências, condições materiais, expectativas sociais e relações raciais conformam trajetórias distintas, atravessadas simultaneamente por desigualdades e por estratégias de resistência. Os dados foram produzidos por meio de rodas de conversa e entrevistas narrativas individuais. Utiliza-se informações recentes do INEP e do IBGE, possibilitando aproximar o vivido/comunicado pelas professoras das condições estruturais que regem a docência no Brasil. Evidencia-se que a docência, atravessada por gênero, raça e outros marcadores sociais, não pode ser compreendida como escolha isolada, mas como campo histórico em disputa, permeado por tensões, disputas simbólicas, reconhecimento e luta política. Conclui-se que a interseccionalidade, enquanto perspectiva epistemológica, política e metodológica, é fundamental para visibilizar diferenças, desnaturalizar desigualdades e reafirmar a agência das professoras na produção de suas trajetórias pessoais, profissionais e coletivas.

Palavras- Chave: Docência. Narrativas. Gênero. Raça.

ABSTRACT

This study investigates how intersectionality makes it possible to problematize the life narratives of female teachers in Imperatriz, Maranhão, considering their trajectories, educational backgrounds, entry into teaching, and permanence in the profession. It starts from the assumption that intersectionality, by articulating race, gender, and other social markers, constitutes an analytical lens capable of revealing how historical inequalities structure teaching experiences in different ways, highlighting exclusions, privileges, forms of resistance, agency, and representativeness. Supported by black feminist studies, the theoretical-methodological framework highlights how these markers affect the ways of being a teacher, the meaning of teaching, and the practice of the profession in Brazil. The research analyzes the life narratives of two groups: three teachers trained in secondary education (before LDB nº. 9394/1996) and four teachers working in the early years of the public school system in Imperatriz, Maranhão, seeking to identify how memories, experiences, material conditions, social expectations, and racial relations shape distinct trajectories, simultaneously marked by inequalities and strategies of resistance. The data were produced through discussion groups and individual narrative interviews. Recent information from INEP and IBGE was used, making it possible to compare the experiences/reports of teachers with the structural conditions that govern teaching in Brazil. It is evident that teaching, which is influenced by gender, race, and other social markers, cannot be understood as an isolated choice, but rather as a historical field in dispute, permeated by tensions, symbolic disputes, recognition, and political struggle. It is concluded that intersectionality, as an epistemological, political, and methodological perspective, is fundamental for making differences visible, denaturalizing inequalities, and reaffirming the agency of teachers in the production of their personal, professional, and collective trajectories.

Key words: Teaching. Narratives. Gender. Race.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa da localização do Município de Imperatriz -MA	20
Imagem 2 - Primeira Turma do Normal Regional - Escola Santa Terezinha (1960)	21

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil racial dos docentes - EI - em nível nacional, regional e local.....	31
Gráfico 2- Perfil racial docente -AI - em nível nacional, regional e local	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percentual de conclusão do Ensino Fundamental, Médio e Superior no Brasil, por cor/raça e gênero (pessoas com 25 anos ou mais)	27
Quadro 2 - Perfil geral das professoras Normalistas	37
Quadro 3 - Perfil das professoras atuantes da educação básica.....	37
Quadro 4 – Categorias de organização das narrativas	44
Quadro 5 - Total de dissertações e teses sobre docência, gênero e raça publicados entre os anos de 2011 a 2023.....	66
Quadro 6 - Trabalhos sobre Docência, Gênero e Raça nos diferentes níveis e modalidades de ensino.....	67

LISTA DE SIGLAS

CESI - Centro de Estudos Superiores de Imperatriz

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EN - Entrevista Narrativa

FEST - Faculdade de Educação Santa Terezinha

FACIMP - Faculdade de Imperatriz

FUIM - Fundação Universidade de Imperatriz

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LB DEN - Lei de diretrizes e bases da educação nacional

MEC - Ministério da Educação

MMN - Movimento de Mulheres Negras

MNU - Movimento Negro Unificado

ONU - Organizações das Nações Unidas

PME - Plano Decenal de Educação - Município de Imperatriz

PPGFOPRED - Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas -
Campus Imperatriz

SEEDF - Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UEMASUL - Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UEEI - Unidade de Estudos Superiores de Imperatriz

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTO E PERFIL DOCENTE EM IMPERATRIZ-MA: DADOS E CARACTERÍSTICAS	19
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE EM IMPERATRIZ: PERCURSOS HISTÓRICOS E ATUAIS	19
2.2 CENÁRIO ATUAL DA DOCÊNCIA NO BRASIL SOB AS LENTES DE GÊNERO E RAÇA: DESDOBRAMENTOS NO MARANHÃO E EM IMPERATRIZ	26
3 DOCÊNCIA, GÊNERO E RAÇA: PERCURSOS E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	35
3.1 ABORDAGENS METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTAIS DA PESQUISA	35
3.1.1 Traçando o perfil das participantes - o campo e o perfil	36
3.1.2 Rodas de conversa e Entrevistas Narrativas: o entrelaçar das técnicas de produção de dados	39
3.1.3 Construindo um olhar acerca das narrativas	43
3.1.4 Docência, raça e gênero sob a perspectiva bibliográfica e documental	45
4 GÊNERO, RAÇA E DOCÊNCIA: BASES TEÓRICAS E MAPEAMENTO DE PESQUISAS	47
4.1 CONCEITUANDO GÊNERO, RAÇA E ETNIA	47
4.1.1 A interseccionalidade como perspectiva teórico-metodológica	56
4.2 DOCÊNCIA, GÊNERO E RAÇA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOB O VIÉS INTERSECCIONAL	65
5 TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS IMPERATRIZENSES: ANÁLISE POR MEIO DE NARRATIVAS	81
5.1 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE PERCURSOS INDIVIDUAIS	81
4.1.1 Da infância à escolha profissional das professoras	83
5.1.2 O Caminhar da formação e atuação docente das professoras	113
5.1.3 Percepções e atravessamentos no construir e caminhar da trajetória profissional e pessoal	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	160

1 INTRODUÇÃO

Contrapondo-me à história contada pelo viés do Outro, parto de minhas experiências para contextualizar este trabalho. O contar, associado à memória, traduz-se em um emaranhado de fatos que constroem quem sou e se alinham ao que pretendo ser. Minha história, assim como a de tantas mulheres negras, reafirma e justifica nossas lutas. De Maria Firmina dos Reis a Carolina Maria de Jesus, podemos citar inúmeras mulheres negras subversivas que se colocaram em prol de justiça e reconhecimento social em espaços que historicamente as destinaram à subalternidade.

Como mulher negra nordestina, filha de empregada doméstica e criada sob rígidos princípios evangélicos, questioneei desde cedo as condições que me formavam. Nascida em 1996, em Imperatriz (MA), e criada por minha avó materna, mulher solteira, mãe de 11 filhos e exemplo de força e resistência, aprendi que o destino esperado para as mulheres era o casamento e o cuidado com o lar. Enquanto meus irmãos eram isentados das tarefas domésticas, a mim cabia o papel de servir. Ainda assim, o desejo de aprender e ensinar despertou em mim a vontade de romper com essas limitações.

Brincar de “dar aula” aos meus irmãos no quintal e atuar em atividades da escola bíblica dominical fortaleceram meu gosto pelo ensino. Quando manifestei o desejo de cursar Pedagogia, minha avó reagiu com espanto, mas aceitou: “Ah, minha filha, acho que para mulher só serve mesmo ser secretária e professora!”. Essa fala, marcada pelo tradicionalismo de sua época, também expressa a construção social da docência como profissão feminina.

Durante a graduação, vivi intensas dificuldades financeiras e emocionais. Trabalhava e estudava, muitas vezes sem condições de manter transporte e alimentação, mas a alegria de ser a primeira da família em uma universidade pública me sustentava. Um marco transformador dessa fase foi minha transição capilar, iniciada em 2015. Cortar o cabelo significou muito mais do que uma mudança estética, foi o primeiro gesto de afirmação identitária. Desde a infância, sofri com o racismo estético e o bullying escolar por ser uma menina negra e gorda de “cabelo ruim”. Como aponta Nilma Lino Gomes (2003, p. 44), “existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo”.

A transição capilar inaugurou em mim o processo de autoconhecimento e reconhecimento enquanto mulher negra. Passei a dialogar com outras mulheres sobre autoestima e identidade, cuidando de outras enquanto aprendia a cuidar de mim. Essas experiências fortaleceram o caminho que me levaria à pesquisa acadêmica.

Ingressei no Mestrado em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA), onde desenvolvi a dissertação “*O enredo do magistério em Imperatriz-MA: mulheres e docência entre os anos de 1960-1980*”. Apesar das dificuldades materiais e emocionais, concluí o curso, consolidando meu compromisso com o estudo da docência e com a luta antirracista, a partir da ocupação de um lugar que foi historicamente negado.

Em 2022, após algumas tentativas, ingressei no Doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), deslocando-me de Imperatriz-MA para São Carlos-SP sem bolsa e sem vínculo empregatício. Minha permanência inicial foi viabilizada por meio de uma contribuição coletiva organizada por colegas, amigos e professores, o que evidencia a dimensão comunitária e solidária que sustenta e impulsiona trajetórias acadêmicas de mulheres negras. Lecionei temporariamente na educação básica e superior e, posteriormente, fui bolsista CAPES por quase três anos, o que possibilitou maior estabilidade e continuidade formativa no percurso. Essas experiências fortaleceram minha identidade docente e minha compreensão da docência como prática política, que tenciona desigualdades e afirma horizontes emancipatórios. Atualmente, ao concluir esta etapa de pesquisa, atuo como professora efetiva do quadro do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal de Minas Gerais, no Colégio de Aplicação, após aprovação obtida neste ano, o que marca um novo momento de deslocamento, presença, afirmação e continuidade de percurso.

Como mulher negra e docente, construir esta investigação implica reconhecer que raça e gênero atravessam e constituem a própria experiência da pesquisa e do objeto investigado. Esta tese, portanto, toma a interseccionalidade como referencial analítico para problematizar as narrativas de vida de normalistas e professoras atuantes nos anos iniciais em Imperatriz-MA, situando-as à luz do feminismo negro e da epistemologia que reconhece, legitima e centraliza experiências historicamente subalternizadas. Busca-se evidenciar como as opressões se articulam de forma simultânea e interdependente, conformando modos específicos de existir e atuar no magistério, bem como, criando estratégias de resistência, produção de agência, significação e permanência.

Nesse sentido, formula-se a seguinte questão de pesquisa: de que modo a interseccionalidade possibilita problematizar narrativas de vida de normalistas e professoras atuantes nos anos iniciais em Imperatriz-MA, no que se refere às suas trajetórias, formação, ingresso e permanência no magistério? Parte-se do pressuposto de que a interseccionalidade constitui uma lente capaz de revelar como gênero, raça e outros marcadores sociais conformam experiências docentes, tensionando estruturas institucionais e possibilitando a visibilização de processos de exclusão e privilégio.

Conforme Collins e Bilge (2020), categorias como raça, gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade, idade, cidadania e capacidade física não apenas coexistem, mas se constituem mutuamente na produção das relações sociais. Operar sob essa análise implica compreender a articulação simultânea de sistemas de opressão e seus efeitos na constituição das trajetórias docentes. Aplicada às narrativas de professoras, a perspectiva interseccional permite identificar desigualdades persistentes, e também os modos pelos quais sujeitos criam frestas, resistências e deslocamentos, transformando e ressignificando sua existência profissional. Assim, compreender a docência sob esse prisma implica tornar visíveis formas de narrar, experienciar e enfrentar desigualdades, articulando trajetórias individuais às estruturas sociais que configuram o campo educacional.

É preciso considerar que a docência é um campo ocupado majoritariamente por mulheres. Como afirma Yannoulas (2011), tal feminização envolve feminilização, ou seja aumento numérico de mulheres e transformação simbólica da profissão, movimento que acompanhou a expansão educacional no Brasil (Almeida, 1998). Contudo, essa feminização se constituiu de forma racialmente desigual. Enquanto mulheres brancas foram incorporadas ao ideal de mães educadoras e moralizadoras, mulheres negras, após a abolição, permaneceram majoritariamente em ocupações subalternizadas e distantes da educação escolar formal.

A docência, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, foi construída como espaço privilegiado para mulheres brancas das classes médias (Vianna, 2013), articulando um padrão racializado de feminilidade docente. Estudos como Müller (2014) e Dávila (2006) demonstram que o embranquecimento do magistério integrou projetos higienistas e racistas no país, produzindo mecanismos de exclusão e controle da presença negra na profissão. Apesar da ampliação da escolarização ao longo do século XX, persistem desigualdades raciais e de gênero que continuam organizando o trabalho escolar: mulheres negras seguem concentradas em funções menos valorizadas, enquanto o magistério segue historicamente marcado pela prevalência de mulheres brancas, evidenciando a permanência de hierarquias estruturais que sustentam opressões interseccionais.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, por exemplo, demonstram que a docência nas séries iniciais no Brasil permanece majoritariamente feminina: na Educação Infantil, mais de 96% das profissionais são mulheres e, nos anos iniciais, esse índice ultrapassa 77%. No Maranhão, tais percentuais são ainda mais elevados e, em Imperatriz, ultrapassam 89%, reforçando que investigar o magistério na primeira infância implica investigar o trabalho docente feminino.

Nesse contexto, esta pesquisa procura também ouvir professoras, trazer suas narrativas para a compreensão dos atravessamentos que impactam a docência, sobretudo de mulheres negras. O estudo toma como referência a trajetória de 7 (sete) professoras: 3 (três) professoras normalistas formadas no magistério de nível médio (antes da LDB nº 9394/1996) e 4 (quatro) atuantes nos anos iniciais da Educação Básica, no município de Imperatriz, com o propósito de problematizar como gênero e raça estruturam essas trajetórias, bem como suas estratégias de resistência e os sentidos atribuídos ao exercício da docência. Busca-se compreender de que forma esses marcadores incidem sobre formação, ingresso e permanência na profissão, quais estratégias de resistência e agência são acionadas diante de desigualdades e silenciamentos e como a análise interseccional das narrativas dessas professoras pode ampliar a compreensão das percepções atribuídas à docência e de sua dimensão política, social e cultural.

A investigação é de cunho qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), articulada aos estudos biográficos e narrativas de vida e formação (Delory-Momberger, 2012; Oliveira, 2011). A escuta da narrativa das participantes envolveu rodas de conversa e entrevistas individuais: as rodas constituíram espaços dialógicos de compartilhamento (Pinheiro, 2020) e as entrevistas aprofundaram elementos não emergentes no coletivo (Jovchelovitch & Bauer, 2004). A análise das trajetórias é organizada pelas categorias narrativas propostas por Delory-Momberger (2012), tais como: formas do discurso, esquemas de ação, motivos recorrentes (topoi) e gestão biográfica. vale destacar que, no caso das normalistas com mais de 60 anos, houve atenção à memória autobiográfica considerando possíveis lacunas e ambiguidades (Varela, 2011). Complementarmente, foram analisados documentos históricos da Escola Normal Regional Santa Teresinha e do município de Imperatriz (Cellard, 2008). Buscamos também compreender de que forma essa intersecção - gênero, raça e docência, tem sido mobilizada nas pesquisas acadêmicas, por meio do levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (últimos 12 anos).

Por fim, a tese está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta o contexto educacional de Imperatriz-MA e discute as desigualdades de gênero e raça com base em dados do IBGE e do INEP. O segundo capítulo descreve o percurso metodológico e os instrumentos de pesquisa. O terceiro capítulo reúne as discussões teóricas sobre gênero, raça e etnia articuladas à docência, aprofunda o conceito de interseccionalidade enquanto categoria analítica e apresenta o levantamento bibliográfico realizado nas áreas de gênero, raça e formação de professores. O quarto capítulo analisa as trajetórias das professoras participantes, destacando tensões, resistências e percepções atribuídas à docência, reforçando a

interseccionalidade como ferramenta crítica para compreender as dimensões políticas, sociais e culturais que atravessam o magistério.

A tese se encerra com as considerações conclusivas, nas quais são retomadas as principais discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, ressaltando contribuições, limites e possibilidades da pesquisa no campo da educação, da formação docente e dos estudos interseccionais. Nos anexos, encontram-se materiais complementares utilizados na pesquisa, tais como roteiros de entrevistas, autorizações relevantes ao desenvolvimento do estudo.

2 CONTEXTO E PERFIL DOCENTE EM IMPERATRIZ-MA: DADOS E CARACTERÍSTICAS

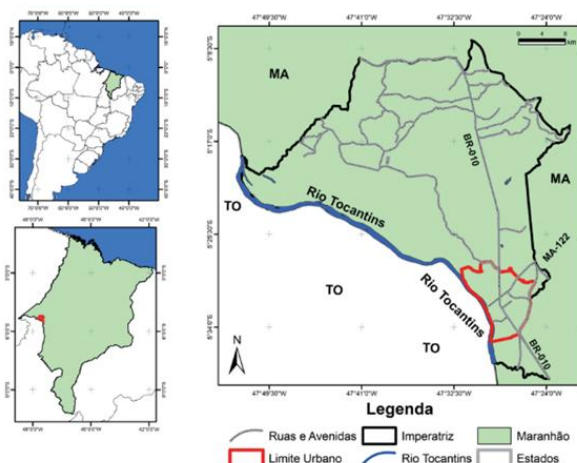
A cidade de Imperatriz-MA, lócus desta pesquisa, apresenta especificidades sociais, históricas e educacionais que possibilitam uma compreensão dos percursos de professoras que atuaram e atuam nos primeiros anos de escolarização. O capítulo apresenta um panorama articulado da realidade educacional de Imperatriz-MA, com ênfase nas instituições formativas e no perfil dos profissionais docentes. A partir dessa análise, torna-se possível delinear a configuração da docência local, evidenciando como a prática docente no território imperatrizense se articula e, por vezes, contrasta com as trajetórias individuais que serão exploradas nas narrativas dos capítulos subsequentes.

Discute-se também acerca das desigualdades de gênero e raça que atravessam a constituição da profissão docente no Brasil, Maranhão e em Imperatriz, apoiando-se em dados provenientes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O objetivo de ambas as seções é revelar como marcas históricas continuam a moldar a composição e as dinâmicas do corpo docente contemporâneo. Compreender essas intersecções é, portanto, fundamental para identificar os desafios persistentes no cenário educacional atual.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE EM IMPERATRIZ: PERCURSOS HISTÓRICOS E ATUAIS

A formação docente em Imperatriz se constitui de modo diretamente vinculado ao próprio processo histórico de conformação da cidade. Localizada no sudoeste maranhense, Imperatriz é a segunda maior cidade do estado e se consolidou como importante pólo regional de integração econômica e cultural, resultado de intensos fluxos migratórios e processos de ocupação desde o século XIX, quando a Povoação de Santa Teresa foi fundada e, posteriormente, transformada em Colônia Militar.

Imagem 1 – Mapa da localização do Município de Imperatriz -MA



Fonte: Base de Dados: IBGE, IMESC. Santos e Nunes (2018).

A urbanização acelerada, intensificada sobretudo a partir da construção da Rodovia Belém-Brasília na segunda metade do século XX, ampliou a circulação de pessoas, bens e serviços, transformando o município em referência regional, ainda que acompanhada por crescimento desordenado, concentração de poder local e fragilidades de planejamento urbano.

É nesse cenário de expansão e reconfigurações socioeconômicas que a formação docente na cidade passa a ganhar contornos institucionais mais definidos. Até a década de 1960, Imperatriz não dispunha de cursos destinados especificamente à preparação de professores.

Apenas com a criação do Curso Normal Regional Santa Teresinha se estabelece um marco formativo mais consistente, inicialmente em caráter privado, respondendo à demanda urgente por profissionais habilitados diante da ampliação das redes escolares, tanto públicas quanto particulares. Seguindo as diretrizes previstas na Lei Orgânica do Ensino Normal e, posteriormente, na Lei nº 4.024/1961, seu currículo se alinhava às orientações nacionais e à expansão educacional do período.

A Escola Normal Regional, associada à Escola Santa Teresinha, oferecia o ensino no nível ginásial, focado principalmente na formação de regentes para o ensino primário, também conhecidos como professores (as) auxiliares. Devido à escassez de instituições formativas, as normalistas formadas assumiam, ao término do curso, a função de professoras titulares nas salas de aula.

Imagem 2 - Primeira Turma do Normal Regional - Escola Santa Terezinha (1960)



Fonte: Acervo da Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC).

Como evidenciado na imagem da primeira turma acima, é notável a predominância de mulheres no curso, refletindo um fenômeno nacional conhecido como feminização do magistério. Além disso, observa-se a presença de alunas negras e com características indígenas entre as normalistas. Percebe-se, então a diversidade de alunos de diferentes classes sociais e origens étnico-raciais era uma característica marcante no contexto da escola na época.

De acordo com os Relatórios da Escola Normal Regional Santa Teresinha, entre os anos de 1962 e 1971, são apresentados dados sobre a quantidade de alunas pensionistas, sua diversidade étnico-racial e a presença de bolsistas na instituição. Esses dados destacam uma certa preocupação da escola privada em promover oportunidades de acesso e permanência para alunos que não possuíam recursos financeiros suficientes para seus estudos.

Entre os anos de 1971 e 1979, assim como em outras instituições pelo país, ocorreram mudanças significativas na oferta do Curso Normal na cidade. Essas mudanças foram impulsionadas pela reforma educacional nacional estabelecida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definiu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, entre outras diretrizes. Em 1971, o curso de formação de professores (as) oferecido pela escola passou a ser chamado de Escola Normal Ginásial Santa Teresinha, oferecendo o Curso Normal Secundário, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação através da Resolução nº 5 de 1972 (Silva; Castro, 2004).

A partir da análise das resoluções mencionadas no trabalho da pesquisadora Mayra Santos (2021), observa-se que a alteração legal do Curso Normal, passando do grau ginásial para o grau colegial (2º grau), ocorreu a partir de 1974, conforme estabelecido pela Resolução

de Reconhecimento de Curso nº 57 de 1975. Este curso permaneceu em vigor até 1979, sendo substituído em 1980 pelo curso de Auxiliar de Laboratório de Análises Clínicas.

Vale destacar que a instauração da Escola Normal Santa Teresinha ocorreu em sintonia com a missão dos capuchinhos¹ no Maranhão, presentes em Imperatriz desde a segunda década do século XX. Conforme analisa Custódio (2017), a carência de escolarização e instrução que marcava o estado tornou-se um dos fundamentos da ação missionária, voltada ao ensino das primeiras letras e à oferta de oportunidades educacionais para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.

A segunda instituição de formação de professores em Imperatriz foi a Escola Técnica de Comércio, criada com o objetivo de expandir e desenvolver o ensino na cidade, uma vez que, até então, apenas o Curso Normal Santa Terezinha atendia a essa demanda. Em 1969, o Juiz de Direito e professor José de Ribamar Fiquene fundou a escola, que oferecia os cursos de Contabilidade, Científico e Normal Pedagógico. Inicialmente, a instituição funcionava no mesmo espaço físico do Ginásio Bandeirante de Imperatriz, local que hoje abriga a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Posteriormente, Ribamar Fiquene construiu a escola em espaço próprio, com o apoio da Fundação Educacional Marechal Eurico Gaspar Dutra, responsável pela manutenção da instituição.

A escola, que inicialmente recebeu o nome de Escola Técnica de Comércio, passou por outras denominações ao longo do tempo, incluindo Escola Técnica Amaral Raposo e, posteriormente, Centro de Ensino de 2º Grau Amaral Raposo. Em caráter privado, atendeu entre 1969 e 1990, quando, por meio do Decreto nº 11.799, de 12 de março de 1991, os funcionários passaram a compor o quadro de servidores da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. O último ano de funcionamento com oferta do curso para formação de professores foi 1998, e a escola encerrou todas as atividades em 2011, totalizando 42 anos de funcionamento. A instituição marcou um novo início na educação imperatrizense, pois passou a ministrar tanto o antigo ginásial (1º ciclo) quanto o colegial (2º ciclo), enquanto o Normal Regional oferecia apenas o nível ginásial como única opção de formação docente.

Em 1982, foi criada a primeira Escola Normal da rede pública estadual de Imperatriz, no Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha. A escola, que desde 1978 oferecia cursos técnicos com habilitações específicas para atender à demanda de mão de obra na cidade, estava

¹ Conforme Custódio (2017), a missão capuchinha no Maranhão se organizava como um projeto de evangelização e escolarização, cuja prioridade era o ensino das primeiras letras às crianças e jovens necessitados, articulando instrução elementar, formação moral e religiosa e práticas assistenciais que garantissem a permanência de estudantes pobres.

em consonância com as diretrizes do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE) e foi instituída no contexto da ditadura militar, como parte do plano de expansão das oportunidades educacionais voltadas à formação da juventude e de trabalhadores por meio do ensino de 2º grau. Seu funcionamento seguia o que prescrevia a Lei nº 5.692/71, que implementou o tecnicismo no Ensino Médio nacional.

O Curso Normal da Escola Graça Aranha surgiu a partir da extinção da obrigatoriedade da profissionalização voltada à preparação de mão de obra industrial, centralizando suas atividades na contabilidade e no magistério. Por meio da Resolução nº 104, de 2 de abril de 1982, o Conselho Estadual de Educação reconheceu o curso de 2º grau na habilitação Magistério (1º a 4º série). Em 1988, por decreto da então governadora Roseana Sarney, a instituição foi transformada no Centro de Referência para a Formação de Magistério Graça Aranha (C.E.G.A.), destinado à formação de professores do Ensino Fundamental.

O C.E.G.A. sofreu alterações a partir das reformas educacionais no governo de Fernando Henrique Cardoso, que resultaram na extinção dos cursos técnicos pelas redes estaduais, mantendo apenas a oferta do Ensino Médio a partir de 2002. Apesar disso, as últimas turmas do Curso Normal em nível médio foram concluídas em 2004, consolidando a contribuição histórica da escola para a formação docente em Imperatriz (Soares da Silva, 2021).

A expansão do ensino superior em Imperatriz intensificou-se a partir da década de 1970, acompanhando o crescimento econômico e urbano da região. A primeira instituição a se estabelecer foi a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), cuja origem está vinculada à Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), criada em 1972 com a finalidade de integrar e coordenar o ensino superior no estado. Em Imperatriz, a UEMA iniciou suas atividades como Unidade de Estudos Superiores de Imperatriz (UEEI), sendo posteriormente transformada no Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI-UEMA), em 1994, ampliando autonomia institucional e acadêmica (Filho; Araújo; Carniello, 2014).

Em 1992, foi implantado o curso de Pedagogia, respondendo à elevada demanda por formação docente diante do significativo número de professores atuando sem habilitação específica no Maranhão. Paralelamente, a Fundação Universidade de Imperatriz (FUIM) — posteriormente FEI e FESI, também contribuiu para a formação local, ofertando cursos de licenciatura curta desde os anos 1970. Em 1979, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) passou a atuar na cidade, inicialmente com os cursos de Direito e Pedagogia, sendo elevada à categoria de Unidade Acadêmica em 2005, reforçando a consolidação do ensino superior público na região.

A partir da década de 1990 observa-se ainda a expansão das instituições privadas, ampliando a oferta de cursos de licenciatura e bacharelado sob uma perspectiva empresarial. Atualmente, Imperatriz conta com universidades, faculdades, centros universitários e institutos que ofertam cursos superiores em diversas áreas, destacando-se o curso de Pedagogia, ofertado tanto em instituições públicas (como UEMASUL e UFMA) quanto privadas (como FEST, FACIMP e Universidade Metodista de São Paulo, entre outras), em modalidades presenciais, semipresenciais e a distância, ampliando o acesso à formação docente, sobretudo voltada para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O profissional de pedagogia é aquele habilitado para trabalhar na educação infantil, anos iniciais, coordenação e gestão das instituições escolares. Pode trabalhar também, em instituições administrativas, sociais e hospitalares. Segundo as Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu art. 4.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, em seu art. 62, profissionais habilitados para o efetivo exercício na docência na educação infantil e nos anos iniciais, devem possuir como formação mínima, o nível médio, na modalidade normal. Ou seja, conforme a lei ainda é permitido o diploma de curso normal ou magistério como requisito para ser docente nessas etapas de ensino.

Na cidade de Imperatriz não é oferecido o curso na modalidade normal. Contudo, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2023) demonstram que ainda há profissionais que possuem certificação em nível Fundamental e Médio lecionando nas turmas da EI e anos iniciais. Salienta-se que apesar da oferta de cursos em nível superior, principalmente para a docência nos primeiros anos escolares, o perfil de escolarização do professor imperatrizense ainda oscila em nível fundamental, médio e superior.

Conforme dados do INEP (2023) dos 703 profissionais da educação infantil, 610 (86%) possuem ensino superior, 92 (13,08%) dos professores possuem nível médio e 1 (0,14%) com nível fundamental. Nos anos iniciais, dos 893 professores, 767 (85,89%) possuem ensino superior, 122 (13,66%) possuem habilitação em nível médio e nenhum apresenta habilitação em nível fundamental.

Se comparado a média do Estado do Maranhão, nota-se que a escolaridade de professores em Imperatriz é superior, pois dos 25.765 profissionais que trabalham na EI, 13.703 (53%) possuem nível superior, 11.964 (46,43%) ensino médio e 98 (0,3%) ensino fundamental. Já nos anos iniciais, dos 31.244 professores, 21.056 (67%) dos professores possuem ensino superior, 10.095 (32%) nível médio e 93 (0,29%) ensino fundamental.

O perfil de escolaridade dos docentes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em níveis nacional, regional e local, abrange os ensinos fundamental, médio e superior. Em âmbito nacional, por exemplo, dos 684.656 profissionais da Educação Infantil, 80,66% possuem formação em nível superior, 19,88% em nível médio e 0,32% em nível fundamental. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre os 769.366 profissionais, 87,28% têm ensino superior, 12,52% ensino médio e 0,19% ensino fundamental. Esses dados evidenciam a importância da formação em nível superior para a atuação docente nesses segmentos.

O déficit que ainda perpassa os dados tanto em nível nacional, regional e local está articulado a um processo histórico com base assistencialista que marcou a educação de crianças nas primeiras etapas de escolarização. Esse percurso contribuiu para o caminhar histórico e político da profissionalização docente para os primeiros anos escolares, o que espelha no profissional que atua hoje na área. Em outros termos, a formação para atuação dessas etapas ainda é um desafio no campo das políticas educacionais.

Para Kishimoto (1999, p. 63) essa problemática se acentua ainda mais na educação infantil, principalmente nas creches:

A situação nas creches é mais complicada. O tradicional abandono e descaso, fruto de uma política de exclusão desses profissionais no campo da educação, reflete-se no contingente de leigos que não se pode precisar pela falta de estatísticas. Mesmo nos grandes centros urbanos, a qualificação requerida é, ainda, de ensino fundamental. Há, certamente, um grande contingente que sequer completou o ensino fundamental. Que soluções serão adotadas? Expulsá-los do sistema ou aproveitá-los por meio de programas de qualificação em parceria com organizações diversas? Infelizmente a desativação precoce do magistério de nível médio parece indicar a primeira opção.

A necessidade de políticas de formação docente que ampliem o acesso e a permanência em cursos de nível superior permanece como um desafio, considerando indicadores que ainda evidenciam desigualdades significativas. Nesse sentido, a construção de políticas de formação, em âmbito nacional e estadual, deve buscar assegurar condições adequadas de trabalho, valorizando o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e fortalecendo os estabelecimentos de ensino.

2.2 CENÁRIO ATUAL DA DOCÊNCIA NO BRASIL SOB AS LENTES DE GÊNERO E RAÇA: DESDOBRAMENTOS NO MARANHÃO E EM IMPERATRIZ

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022; 2023) evidenciam a permanência de desigualdades profundas entre as trajetórias educacionais de estudantes brancos(as) e negros(as) desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Esses indicadores expressam os efeitos cumulativos da ausência histórica de políticas educacionais reparadoras e de oportunidades equitativas, sustentadas por um projeto político de negação e invisibilização da população negra no Brasil.

Nesse sentido, Sueli Carneiro (2023), ao discutir o “dispositivo de racialidade”, afirma que a educação, embora possa constituir-se como mecanismo estratégico de ascensão e justiça social para grupos subalternizados, também opera como instrumento de manutenção de privilégios e de exclusão racial, garantindo ascensão majoritariamente para sujeitos brancos. Assim, ao articular raça e gênero, os dados mais recentes do IBGE (2023) revelam que tais marcadores sociais não apenas estruturam desigualdades no acesso, permanência e conclusão dos diferentes níveis de ensino, como evidenciam que tais desigualdades permanecem naturalizadas no interior do sistema educacional brasileiro.

Conforme apresentado no Quadro 1, que traz a distribuição percentual revisada da conclusão dos níveis de ensino segundo raça/cor e gênero, observa-se que, no Ensino Fundamental, os maiores percentuais concentram-se entre homens pretos ou pardos (29,6%) e mulheres pretas ou pardas (26,9%), enquanto homens brancos (22,1%) e mulheres brancas (21,4%) apresentam participação proporcionalmente menor. Esse resultado indica que, entre as pessoas que concluíram o ensino fundamental, há uma presença mais expressiva de indivíduos pretos ou pardos, o que pode estar relacionado à ampliação do acesso e à universalização dessa etapa da educação básica. Todavia, tal distribuição não deve ser interpretada como evidência de equidade educacional, uma vez que não considera as desigualdades nas condições de permanência, na qualidade da oferta educacional e nas trajetórias escolares subsequentes.

No Ensino Médio, a distribuição entre os grupos torna-se mais equilibrada, com percentuais relativamente próximos: mulheres pretas ou pardas (26,6%), homens pretos ou pardos (25,1%), homens brancos (24,8%) e mulheres brancas (23,5%). Essa relativa homogeneização sugere que os obstáculos à permanência escolar passam a incidir de forma mais transversal, embora ainda atravessem os diferentes grupos de maneira desigual.

Já no Ensino Superior, as desigualdades tornam-se mais evidentes e revelam de forma contundente os efeitos da articulação entre raça e gênero. As mulheres brancas concentram a maior parcela entre os concluintes desse nível de ensino (36,8%), seguidas pelos homens

brancos (31,3%), evidenciando como o pertencimento racial branco se associa a maiores oportunidades de acesso e permanência no ensino superior. Em contraste, as mulheres pretas ou pardas representam apenas 18,5% das conclusões, enquanto os homens pretos ou pardos correspondem a 13,7%, o menor percentual entre os grupos analisados. Esses dados explicitam como o racismo estrutural e o sexismo operam de maneira combinada, produzindo trajetórias educacionais marcadas por desigualdades persistentes, especialmente no acesso ao nível superior.

Quadro 1 - Percentual de conclusão do Ensino Fundamental, Médio e Superior no Brasil, por cor/raça e gênero (pessoas com 25 anos ou mais)

	Ensino Fundamental Completo (%)	Ensino Médio Completo (%)	Ensino Superior Completo (%)
Homens brancos	22,1	24,8	31,3
Mulheres brancas	21,4	23,5	36,8
Mulheres pretas ou pardas	26,9	26,6	18,5
Homens pretos ou pardos	29,6	25,1	13,7

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022).

Esse quadro evidencia que, embora as mulheres negras apresentem taxas de escolarização superiores às dos homens negros, ainda estão em grande desvantagem em relação às mulheres e aos homens brancos, sobretudo no ensino superior. A dupla marca da raça e do gênero impõe a essas mulheres barreiras significativas no acesso à educação, afetando também suas possibilidades de mobilidade social, inserção qualificada no mundo do trabalho e participação em espaços de poder.

Além disso, os homens negros, embora tenham índices expressivos no ensino fundamental e médio, enfrentam maiores obstáculos de permanência e conclusão na educação superior. Tal realidade pode ser explicada por múltiplos fatores: desigualdades econômicas, necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, evasão escolar por falta de políticas de permanência e o impacto do racismo institucional, inclusive dentro das instituições de ensino.

A exclusão de pessoas negras e outros grupos minoritários dos processos educacionais que posteriormente refletem no acesso ao mundo do trabalho, implica, conforme Carneiro (2023, p. 89) na anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados. Isso denota o epistemicídio, conceito formulado pela autora como processo de inferiorização intelectual e discriminação, promovido pela negação do acesso à educação de qualidade e “deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento de sua capacidade cognitiva” realizado através da carência material e de autoestima da pessoa negra.

O conceito ajuda a compreender como ocorre a articulação do acesso e permanência de pessoas negras e da entrada ao mundo do trabalho, considerando a realidade educacional que perpassa o campo no Brasil. Conforme dados do IBGE (2022), mais da metade dos trabalhadores do país (56%) se autodeclaram pretos e pardos, mas apenas 31,8% desses trabalhadores exercem e ocupam atividades gerenciais, enquanto brancos ocupam 66,3%. Para Carneiro (2021) se os níveis de educação são indicadores potenciais da ocupação de cada grupo na estrutura, os dados educacionais se apresentam como referências ao analisar as condições e as ocupações de trabalhos de mulheres e homens na estrutura social e institucional.

O estudo *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil* conduz uma sistematização das condições de vida das mulheres brasileiras a partir de pesquisas realizadas pelo IBGE, INEP e outras instâncias, na perspectiva de detalhar a realidade feminina no âmbito da educação, saúde, trabalho e outros, por meio de dados estatísticos. Ao se atentar para as mulheres negras e sua alocação na estrutura ocupacional de trabalho especializado e/ou intelectualizado, a partir desses dados, observa-se que os índices dão ênfase à mesma situação: ou seja, a inferiorização e a invisibilidade da população negra nos mais diversos tocantes.

Das 51,9% de mulheres negras e pardas trabalhadoras do Brasil, apenas 7,8% de mulheres pretas e 30,2% mulheres pardas ocupam profissões ligadas à ciência e a intelectualidade (IBGE, 2022). Se comparado às mulheres brancas que ocupam 65% desses cargos, o percentual de mulheres negras denota a combinação de racismo e sexismo perpetuando violências silenciosas, desenhando um lugar de servidão que historicamente foi delegado à população negra, principalmente para as mulheres negras. Isso é afirmado novamente em relação aos cargos gerenciais por raça e gênero, onde apenas 31% das mulheres negras estão presentes nesses postos para 67,7% de mulheres brancas.

Ao analisar os dados sobre mulheres negras ocupadas (63,9%) percebe-se que este percentual é maior do que o das mulheres brancas (35%). Considerando a realidade histórica de mulheres negras no mundo do trabalho que por muito tempo, tiveram que trabalhar para

sobreviver, na maioria das vezes em subempregos, deduz-se que, esse percentual maior, esteja diretamente ligado a uma realidade que aflige historicamente esse contingente feminino.

Percebe-se que a inserção da mulher negra no mundo do trabalho, principalmente no exercício de funções intelectuais, ainda é uma questão que precisa ser problematizada, pois a naturalização histórica que assimila mulheres negras a espaços menos intelectualizados é tecida nos mais diversos espaços sociais e institucionais.

Segundo os mesmos dados apresentados, no Estado do Maranhão esse percentual se apresenta de forma similar. Apesar do aumento de mulheres em espaços intelectualizados e gerenciais nos últimos anos, observa-se que as desigualdades ainda permanecem visíveis. Conforme dados do estudo Estatísticas de gênero do IBGE (2022), no Estado do Maranhão 69,3% dos homens e apenas 30,7% das mulheres, ocupam espaços gerenciais. Ou seja, o número de mulheres que ocupam cargos de ascensão, ainda é menor se comparado ao dos homens e, isso se torna ainda mais complexo, quando atravessado pelo recorte racial, onde frequentemente, os dados aparecem subnotificados.

Dados do *Boletim social do Maranhão: A participação das mulheres no mercado de trabalho* (2022), que traz indicadores atualizados sobre temas da realidade social de mulheres com a finalidade de subsidiar a construção de políticas no Estado do Maranhão, ao indicar dados estatísticos sobre mulheres em ocupações formais e informais, cargos gerenciais, grau de formalização, diferenciais de rendimento entre os gênero entre outros., subnotifica os dados relativos às mulheres negras, indígenas, quilombolas e outras que se inserem na realidade maranhense.

O que torna a análise da realidade ainda mais complexa, ao pensar a realidade do Estado do Maranhão que tem um cenário profundamente marcado pelas questões étnico-raciais. Ao investigar o grupo de mulheres negras trabalhadoras, sua presença massiva se limita a trabalhos formais e informais de cunho mais técnico e braçal e a trabalhos domésticos. O relatório de Transparência Salarial do Ministério do Trabalho e Emprego, que desde dezembro de 2022, tem como intencionalidade estruturar, informações pertinentes aos salários por critérios de gênero e de raça-etnia, traz um conjunto de informações que nos faz repensar sobre igualdade salarial por gênero e raça e as questões relacionadas às ocupações de trabalhos entre mulheres brancas e negras no Estado do Maranhão.

A primeira é de que, conforme os dados do relatório, mulheres maranhenses ganham 18,1% a menos que os homens maranhenses. Ao observar os dados sob o viés racial esse percentual ainda é superior: mulheres negras além de estarem em menor número, ou seja 27,69%, recebem menos que as trabalhadoras brancas com diferença salarial de 49,7%. Em

relação aos postos de trabalho, não há o recorte racial, mas observa-se que os postos de trabalho com maior quantidade de vínculos são aqueles que possuem menores requisitos de escolarização e média salarial. Segundo a pesquisa, apenas 20,1% das empresas maranhenses possuem políticas de incentivo à contratação de mulheres negras.

Por ocupar espaços de trabalhos que em sua grande maioria são menos remunerados, consequentemente, mulheres negras acabam recebendo menos que mulheres brancas. Com base nisso e considerando que os níveis de educação são indicadores para a posição nas ocupações no mundo do trabalho (Carneiro, 2019), percebe-se a partir dos dados que dentro de estrutura social, mulheres negras e mulheres brancas estão em patamares diferentes de desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

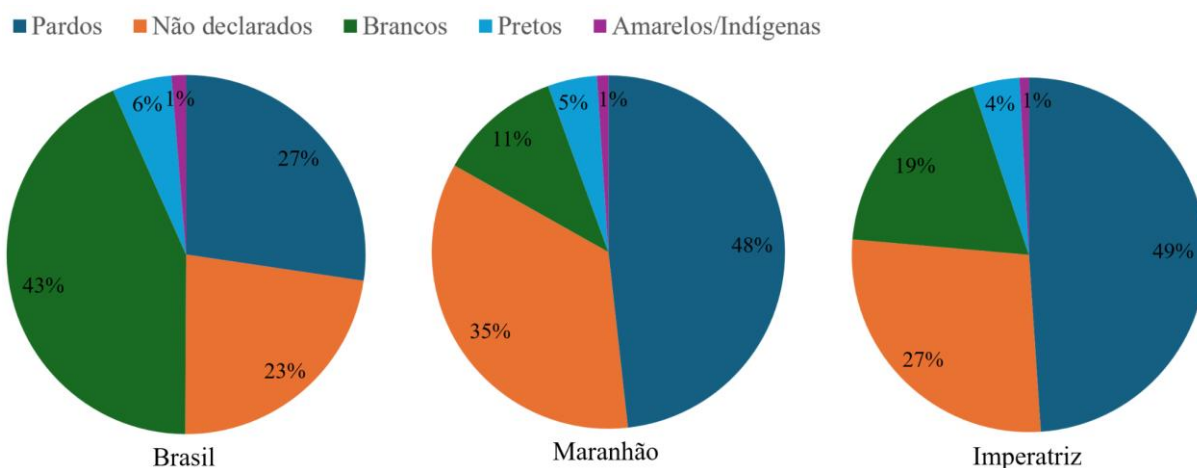
Como destacado, o quantitativo de mulheres negras em espaços intelectualizados de formação educacional e profissional, perfazem ainda, um total reduzido em relação ao percentual de mulheres brancas. Ao analisar dados do perfil cor/raça do professorado brasileiro nas primeiras séries de escolarização, a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 2023, observa-se a afirmação dessa prerrogativa.

O magistério, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, configura-se como uma função marcada pela predominância da presença feminina. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as mulheres se constituem como maioria do corpo docente, em especial nos primeiros anos de escolarização.

Na Educação Infantil esse percentual é de 96,21% e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 77,56% do corpo docente é feminino. No território maranhense, esse percentual se apresenta de forma similar, ou seja, 96,53% na EI e 95,87% nos anos iniciais são professoras. Na cidade de Imperatriz, lócus alvo desta proposta de pesquisa, dos 703 profissionais que atuam na Educação Infantil, 98,29% são do sexo feminino, número que representa quase 10% a mais em relação aos Anos Iniciais, no qual, dos 893 professores, 89,79% são mulheres.

No quesito raça, em níveis nacional, regional e local, observa-se uma composição racial bastante desigual entre os(as) profissionais da educação infantil. Ao analisar os percentuais dessa etapa da educação básica, por exemplo, identificam-se os seguintes dados:

Gráfico 1 - Perfil racial dos docentes - EI - em nível nacional, regional e local



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do INEP (2023).

Dos 684.656 docentes que atuam na Educação Infantil em nível nacional, 43% se declaram brancos(as), 27% pardos(as), 6% pretos(as), 1% amarelos(as) ou indígenas e 23% não se autodeclaram. Ao comparar esses dados com os percentuais gerais do magistério da Educação Básica, 48,3% brancos(as), 37,4% pardos(as) e 9,4% pretos(as), observa-se uma sub-representação ainda mais acentuada de pessoas negras (pretas e pardas) na etapa da primeira infância. Essa sub-representação é especialmente marcada no caso de pessoas pretas, que compõem apenas 6% do total de docentes na Educação Infantil, em contraste com 9,4% no conjunto do magistério da Educação Básica.

Além disso, o elevado percentual de docentes que não se autodeclaram racialmente, evidenciado de forma recorrente nos dados e, especificamente, em 23% na educação infantil, é um indicativo preocupante. Tal ausência de declaração pode refletir processos de apagamento identitário, a pressão pela conformidade com a branquitude como norma e a fragilidade das políticas institucionais voltadas ao reconhecimento da diversidade. Esse cenário reforça a necessidade de considerar os efeitos do racismo estrutural e da colonialidade nas práticas de categorização racial e na construção da identidade docente.

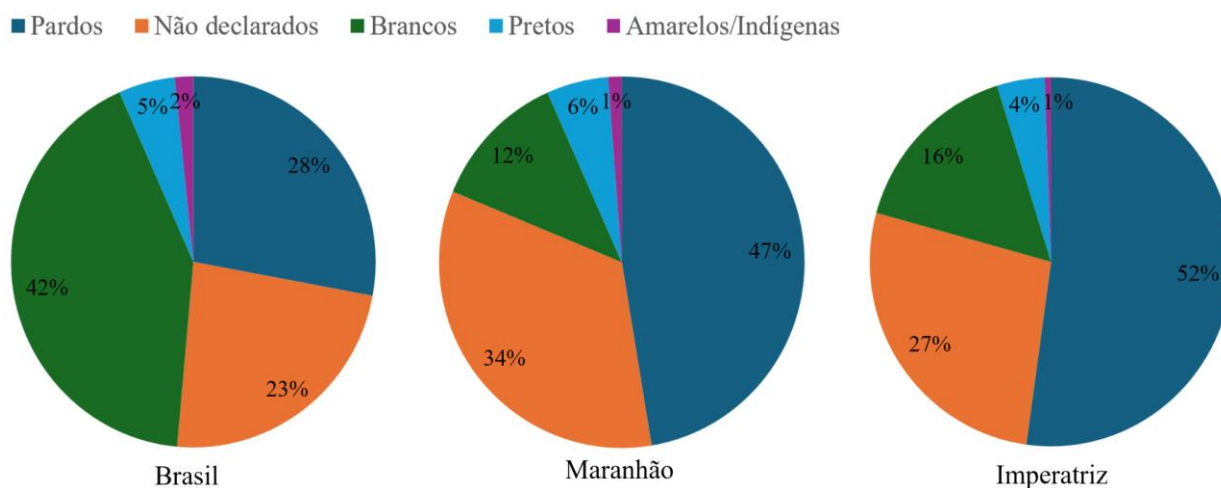
Já o grupo de professores(as) autodeclarados(as) amarelos(as) ou indígenas, que representam apenas 1% do total, pode explicitar a persistente invisibilização dessas populações no campo educacional. Tal invisibilidade pode estar relacionada a processos históricos de apagamento, negação de direitos territoriais e desvalorização dos saberes tradicionais, o que limita o acesso de pessoas indígenas e amarelas aos espaços institucionais de ensino, inclusive na função docente.

Ao observar os dados específicos do estado do Maranhão, conforme destacado no gráfico acima, nota-se uma alteração relevante nesse cenário. Dos 25.765 professores atuantes na educação infantil, 48% se autodeclararam pardos(as), 5% pretos(as), 11% brancos(as), 35% não declararam raça/cor, e 1% se identifica como indígenas/amarelos(as). O percentual de docentes pardos(as) no Maranhão é significativamente mais elevado que a média nacional (27%), apontando para a expressiva presença de pessoas negras na profissão, especialmente considerando a autodeclaração parda. No entanto, o número reduzido de docentes pretos(as) (4,51%) e o elevado índice de não declarados (34,91%) indicam possíveis tensões no processo de identificação racial, além de sugerirem a influência de processos de embranquecimento simbólico e apagamento da identidade negra no contexto regional.

Observa-se que essa premissa é reiterada no município de Imperatriz (MA), onde se registram 49% de docentes pardos(as), 4% pretos(as), 19% brancos(as), 27,45% não declarados e 1% indígenas/amarelos(as). Os percentuais indicam que, embora haja uma maioria de autodeclarados pardos(as), o número de docentes pretos(as) permanece bastante reduzido. Além disso, o índice de pessoas brancas, embora inferior ao nacional, é significativamente maior que o observado no estado como um todo, o que pode sinalizar processos específicos de composição social e racial da cidade, além de desigualdades de acesso à formação docente.

Em relação aos anos iniciais, observa-se que a distribuição racial dos(as) docentes, conforme os dados apresentados no gráfico abaixo, revela algumas desigualdades significativas e persistentes:

Gráfico 2- Perfil racial docente -AI - em nível nacional, regional e local



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do INEP (2023).

Nacionalmente, observa-se que 42% dos(as) professores(as) se autodeclararam brancos(as), enquanto 28% se identificam como pardos(as), 5% como pretos(as), 23% não declararam raça/cor e 2% se autodeclararam amarelos(as) ou indígenas. Embora a soma de pretos(as) e pardos(as) represente aproximadamente um terço dos(as) docentes, esse percentual permanece inferior à composição da população brasileira, majoritariamente negra segundo os critérios do IBGE, evidenciando uma sub-representação nos quadros do magistério.

No estado do Maranhão, os dados mostram uma proporção significativamente maior de docentes pardos(as), representando 47% do total (14.807 dos 31.244 docentes), seguidos de 6% de pretos(as), 12% de brancos(as) e 34% de não declarados(as). Apesar do percentual expressivo de autodeclarados(as) pardos(as), a presença de docentes pretos(as) permanece reduzida, mesmo em um estado cuja população é majoritariamente negra (pretos e pardos). Tal discrepância indica a permanência de barreiras simbólicas e sociais que limitam essa presença no espaço escolar, além de sugerir possíveis estratégias de suavização racial no processo de autodeclaração.

No município de Imperatriz, os dados apresentam uma proporção ainda mais acentuada de docentes pardos(as) nos anos iniciais, representando 52% do total (466 de 893 profissionais). Em contraste, apenas 4% se autodeclararam pretos(as), 16% brancos(as) e 27% não declararam raça/cor. A prevalência de docentes pardos(as), tanto no estado quanto no município, pode ser lida como reflexo do aumento da autodeclaração racial nos últimos anos, impulsionada por políticas afirmativas e por um crescente debate público sobre identidade racial e racismo. No entanto, a baixa incidência de docentes pretos(as) e o número elevado de não declarados(as) continuam indicando a presença de mecanismos sutis e estruturais de apagamento da negritude no campo educacional.

Conforme dados do IBGE (2022), a quantidade de pessoas que se declaram pardas aumentou em 11,9% em relação a 2010. Os indicadores também demonstraram que há crescimento da autodeclaração entre indígenas e pessoas pretas: em 2010, os pretos eram 9,7% e hoje são 12,6%, enquanto os indígenas passaram de 0,5% para 0,8%. No Maranhão, pessoas pardas compõem hoje 66,4% da população do estado.

Já acerca do elevado percentual de docentes que não declaram sua raça/cor nas análises apresentadas, configura-se como um dado particularmente preocupante e revelador das tensões raciais ainda presentes no campo educacional. A não autodeclaração não pode ser compreendida como um simples silêncio estatístico, mas como expressão de processos históricos de negação, invisibilização e hierarquização racial que atravessam a sociedade

brasileira. Esse apagamento dificulta a construção de diagnósticos precisos sobre as desigualdades raciais no magistério e compromete a elaboração, o acompanhamento e a efetividade de políticas públicas voltadas à promoção da equidade racial.

Além disso, a expressiva presença de não declarados(as) tende a diluir a sub-representação de docentes pretos(as), mascarando desigualdades estruturais e enfraquecendo ações afirmativas que dependem de dados consistentes para sua implementação. Em contextos como o Maranhão e o município de Imperatriz, marcados por uma população majoritariamente negra, a recusa ou omissão da autodeclaração racial revela não apenas barreiras de acesso à docência, mas também disputas simbólicas em torno do reconhecimento da identidade negra e de sua legitimidade nos espaços institucionais. Assim, a não declaração racial opera como um obstáculo à construção de uma educação comprometida com a justiça social, a equidade racial e o enfrentamento efetivo do racismo estrutural.

A reconfiguração demográfica observada, resultante de políticas de ação afirmativa e da crescente valorização das identidades negras, aponta para avanços significativos no campo do reconhecimento racial. No entanto, a análise das dinâmicas institucionais, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, evidencia a persistência de desigualdades estruturais marcadas por cor e gênero. Apesar da predominância feminina nos espaços educacionais, as mulheres negras permanecem sub-representadas no corpo docente e, quando presentes nas escolas, são frequentemente direcionadas a funções de menor prestígio, como os serviços de limpeza e cozinha.

Isso evidencia que os avanços em termos de autodeclaração e presença negra na população não têm se traduzido de forma proporcional em inclusão qualificada no magistério, revelando a persistência de barreiras estruturais à valorização e visibilidade da mulher negra na educação básica.

3 DOCÊNCIA, GÊNERO E RAÇA: PERCURSOS E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que orientaram esta pesquisa. Inicialmente, são detalhados os caminhos adotados, os critérios de seleção das participantes, bem como os métodos de coleta e análise de dados, de modo a apreender a complexidade das trajetórias docentes considerando os marcadores de gênero e raça. Ao explicitar tais etapas, busca-se evidenciar como as escolhas metodológicas não apenas organizam o processo investigativo, mas também possibilitam captar nuances, tensões e significados que estruturam as trajetórias das professoras.

3.1 ABORDAGENS METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTAIS DA PESQUISA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), considerando que os fenômenos educacionais devem ser interpretados em seus contextos socioculturais e nas relações de poder que os atravessam. Parte-se do entendimento de que os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências são produzidos histórica e socialmente, e que tais sentidos expressam disputas, posicionamentos, tensões e modos de significar a docência.

A perspectiva interseccional, compreendida como marco analítico e político, orienta este trabalho como ferramenta teórico-metodológica para a análise das narrativas docentes (Akotirene, 2019; Collins; Bilge, 2020). Collins e Bilge (2020) reforçam que a interseccionalidade não se define somente pelo conceito, mas sobretudo pela sua capacidade de análise e intervenção: trata-se de um instrumento que permite compreender como as relações de poder se estabilizam através de práticas duráveis e socialmente naturalizadas.

Neste estudo, a abordagem interseccional atravessa o processo analítico das narrativas, iluminando como raça, gênero e outras categorias como etnia e classe se entrelaçam na constituição das trajetórias docentes no contexto de Imperatriz/MA. Ao escutar professoras normalistas e atuantes nos anos iniciais da Educação Básica, problematizam-se os modos pelos quais esses marcadores incidem sobre a docência, historicamente produzindo fronteiras de acesso, reconhecimento, legitimidade e permanência na profissão. Assim, a perspectiva interseccional permite tensionar silenciamentos, desigualdades e estratégias de resistência,

ampliando a compreensão dos sentidos atribuídos ao exercício da docência e de sua dimensão política.

3.1.1 Traçando o perfil das participantes - o campo e o perfil

Para este estudo, foram selecionadas 7 (sete) professoras da cidade de Imperatriz, Maranhão (o primeiro grupo formado por 3 (três) normalistas e o segundo por 4 (quatro) que atuam na educação básica). A escolha foi guiada por critérios de inclusão e exclusão bem definidos, assegurando a qualidade e a relevância das informações obtidas por meio de suas narrativas. Os critérios de inclusão exigiam atuação profissional na docência. Para as normalistas, era indispensável a formação no curso do Normal Regional Santa Teresinha, em Imperatriz. As participantes foram divididas em dois grupos distintos, considerando faixas etárias e momentos de carreira (seja ela ainda em exercício docente ou aposentada). A disponibilidade para relatar suas experiências e trajetórias de forma detalhada e reflexiva também foi essencial.

Como critérios de exclusão, foram considerados: ausência de vínculo com a prática docente; identificação de gênero masculino; formação, no caso das normalistas, fora do curso do Normal Regional Santa Teresinha; e indisposição para compartilhar abertamente suas narrativas pessoais e profissionais.

Esses critérios foram fundamentais para compor um conjunto de narrativas de professoras de diferentes gerações. O objetivo não era comparar diretamente essas gerações, mas sim ampliar o escopo analítico da pesquisa, incorporando múltiplas perspectivas e experiências docentes. Assim, a diversidade geracional e a disposição para o compartilhamento das trajetórias se revelaram cruciais para atingir os objetivos do estudo. Para a coleta de dados individuais, foi utilizado um formulário de entrevista com perguntas sobre cor/raça, escolaridade, profissão, data de nascimento, estado civil e naturalidade. As informações obtidas subsidiaram a construção dos quadros a seguir.

O primeiro grupo é composto por 3 (três) professoras normalistas egressas da Primeira Turma do Curso Normal de Imperatriz - MA (1960-1980). Suas trajetórias, como primeiras normalistas formadas na cidade, sinalizam um percurso em direção à esfera pública, como detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 - Perfil geral das professoras Normalistas

	Eva	Dora	Lia
Cor/Raça	Preta	Indígena	Parda
Escolaridade	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo
Profissão	Professora aposentada	Professora aposentada	Professora e técnica administrativa aposentada
Data de nascimento	05 de maio de 1942	20 de julho de 1943	09 de maio de 1942
Estado Civil	Viúva	Viúva	Viúva
Naturalidade	Barra do Corda – Maranhão	Imperatriz- Maranhão	Imperatriz - Maranhão

Fonte: da autora (2024).

O segundo grupo é formado por 4 (quatro) professoras que lecionam na educação pública do município de Imperatriz-MA. São mulheres com particularidades que constroem suas trajetórias a partir de diferentes realidades, atravessadas por múltiplas categorias, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Perfil das professoras atuantes da educação básica

	Paula	Clara	Maura	Nira
Cor/Raça	Parda	Branca	Preta	Branca
Escolaridade	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo
Profissão	Professora	Professora	Professora	Professora
Data de nascimento	03 de março de 1983	09 de setembro de 1987	07 de abril de 1957	28 de fevereiro de 1962
Estado Civil	Casada	Casada	Casada	Viúva

Naturalidade	Joselândia - Maranhão	Imperatriz - Maranhão	Luziânia- Maranhão	Socorro - Maranhão
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------	--------------------

Fonte: da autora (2024)

Ao observar o perfil dessas profissionais, percebe-se sua inserção em diferentes contextos geracionais e temporais. Wivian Weller (2010), em “A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim”², explica que uma geração é um grupo de indivíduos que compartilham características como idade, experiências históricas, valores, crenças e identidades culturais, por terem nascido em um período específico. Embora compartilhem vivências coletivas, cada um as interpreta de maneira distinta, adquirindo um caráter único (Weller, 2010).

No caso das professoras participantes, mesmo conectadas por uma geração específica que se manifesta em uma criação e vibração homogêneas, esses grupos desenvolvem perspectivas, reações e posições políticas diferentes em relação a um mesmo problema, refletindo a diversidade de ações dos sujeitos.

As entrevistadas são mulheres, professoras, mães e profissionais que lutaram por seus ideais em contextos e épocas específicas. Desde cedo, buscaram educar-se e instruir-se, desafiando estruturas de opressão. Suas histórias delineiam um olhar para o agenciamento feminino em seus múltiplos aspectos e espaços. Assim, como menciona Weller (2010), analisar trajetórias de professoras de diferentes grupos geracionais permite observar como suas experiências, valores, perspectivas e métodos pedagógicos variam conforme a geração à qual pertencem.

É importante considerar que ao longo da análise das entrevistas, com o objetivo de preservar a identidade e a privacidade das participantes, todos os nomes utilizados são fictícios. Essa escolha segue os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, e está de acordo com o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número do processo CAAE:

² Conforme cita o trabalho de Weller (2010), Karl Mannheim, um renomado sociólogo húngaro-britânico nascido em 1893 e falecido em 1947, é reconhecido por suas significativas contribuições para a sociologia do conhecimento, sociologia da juventude e teoria das gerações. Ele foi um dos pioneiros no estudo das interações entre indivíduos e sociedade, enfatizando a influência das estruturas sociais e das experiências coletivas na formação das visões de mundo e identidades individuais. Mannheim desenvolveu conceitos-chave, como “posição geracional” e “conexão geracional”, para explicar como as experiências compartilhadas por grupos de pessoas nascidas em um mesmo período de tempo influenciam suas perspectivas e comportamentos. Ele argumentava que as gerações não são apenas agrupamentos demográficos, mas sim formações sociais dinâmicas que são moldadas pelas condições históricas e sociais de suas épocas, ao mesmo tempo em que exercem influência sobre essas mesmas condições.

80522324.2.0000.5504, o que visa garantir o anonimato das professoras entrevistadas, respeitando suas histórias, memórias e vivências compartilhadas durante o processo de investigação.

As particularidades de suas trajetórias se entrelaçaram, revelando novas premissas a serem investigadas. Suas experiências, escolhas e percursos pessoais deixaram marcas decorrentes de suas condições sociais, econômicas e culturais, que se inter-relacionaram com concepções raciais e sexistas da sociedade.

3.1.2 Rodas de conversa e Entrevistas Narrativas: o entrelaçar das técnicas de produção de dados

Os estudos biográficos, presentes no campo educacional desde os anos 1980, propõem o reconhecimento do sujeito como produtor de sentidos sobre sua trajetória, rompendo com visões dicotômicas entre investigador e investigado. A partir da rememoração e reconstrução de histórias de vida, tais estudos possibilitam compreender os modos pelos quais os indivíduos, por meio da linguagem, constroem significados e conferem sentido à experiência vivida (Delory-Momberger, 2012). Nesse contexto, a pesquisa recorreu à combinação de duas técnicas: as rodas de conversa e a entrevista narrativa individual.

Entende-se que toda entrevista é um processo social (Gaskell, 2002). Ou seja, uma forma de interação em que as palavras são ferramentas de trocas. São instrumentos de “trocas de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são elaboradas e desenvolvidas” (Gaskell, 2002, p. 73). Em geral, entrevistas individuais ou rodas de conversa são formas de interação e empreendimento cooperativos que possuem especificidades.

As rodas de conversa em pesquisas com narrativas funcionam como um espaço deliberado de diálogo e troca, onde os participantes compartilham suas experiências, saberes e histórias de forma coletiva. Essas rodas são utilizadas para a produção de narrativas individuais e coletivas, permitindo compreender perspectivas diversas e promover reflexões sobre o cotidiano, práticas culturais e questões sociais. Conforme Pinheiro (2020), o uso das rodas de conversa favorece a construção de ambientes reflexivos, onde as narrativas emergem de um espaço de escuta ativa, fortalecimento de laços e entendimento das dinâmicas sociais e culturais presentes nos contextos estudados. Compreende-se que as rodas de conversa atuam como um espaço propício ao acionamento da memória das participantes, especialmente quando promovem a troca de experiências relacionadas ao cotidiano, histórias de vida e práticas culturais. A dinâmica dessas rodas favorece a evocação de memórias subjetivas e coletivas, que

surgem na medida em que os indivíduos compartilham lembranças e experiências passadas, muitas vezes associadas ao ambiente social e familiar. No caso desta pesquisa, esse instrumento foi fundamental para estimular a rememoração entre professoras acima de 60 anos, possibilitando a construção de narrativas em ambiente de acolhimento e escuta compartilhada.

A entrevista narrativa individual, por sua vez, parte da escuta da história de vida a partir do ponto de vista da pessoa entrevistada, permitindo que ela selecione, organize e conte suas experiências com liberdade. Inspirada na proposta de Jovchelovitch e Bauer (2002), essa técnica busca romper com o esquema convencional de perguntas e respostas, favorecendo a construção de narrativas mais profundas e pessoais. Ela permite ao pesquisador acessar temas mais sensíveis, muitas vezes inibidos no espaço coletivo das rodas de conversa.

Ambas as técnicas foram articuladas para atender aos objetivos da pesquisa: analisar as trajetórias de vida e formação das professoras por meio dos seus relatos, levando em conta os atravessamentos de gênero e raça. A combinação metodológica foi pensada como forma de compensar as limitações de cada técnica: enquanto a roda de conversa favorece a construção coletiva da memória, a ENI permite o aprofundamento de aspectos que, por diversos motivos, não são explorados no grupo.

No desenvolvimento da pesquisa, a primeira roda de conversa contou com professoras normalistas formadas pela Escola Normal Regional. Realizou-se um levantamento do número de egressas da instituição, o que possibilitou identificar aquelas que ainda residiam na cidade. Com o auxílio de um professor da Escola Santa Teresinha e de colegas locais, reuniram-se informações sobre professoras já falecidas, residentes em outros municípios ou em tratamento de saúde fora da cidade.

Inicialmente, houve dificuldades para localizar possíveis participantes. Os contatos estabelecidos em entrevistas anteriores facilitaram o acesso direto a duas professoras. Ao final das buscas, conseguiu-se contato com quatro delas: três da primeira turma e uma da última.

O contato com as participantes foi feito por meio de ligações e mensagens via WhatsApp. Uma das professoras, com limitações auditivas, contou com a mediação da filha para receber o convite. Considerando-se que se tratava de mulheres acima de 60 anos, informou-se, já no convite, sobre a disponibilização de transporte até o local do encontro, medida essencial para garantir a participação de todas, respeitando eventuais limitações de mobilidade e promovendo um ambiente acessível e acolhedor.

Após a confirmação de presença, enviou-se o convite para o evento intitulado “Café com Normalistas”, realizado em 28 de fevereiro de 2024, com duração de 2 horas e 36 minutos, conforme autorização e disponibilidade das participantes. O encontro ocorreu na Universidade

Estadual da Região do Maranhão, no Laboratório de Mídias, coordenado pelo Mestrado em Letras. A instituição autorizou o uso do espaço, o que garantiu um ambiente apropriado para o desenvolvimento das atividades.

Três dias antes do evento, contataram-se novamente todas as participantes para confirmar a presença e solicitar o endereço para o traslado. Com base nessas informações, organizou-se o transporte necessário. Na véspera do encontro, uma das professoras comunicou seu afastamento por motivos de saúde, mas o evento seguiu conforme previsto, com a presença das demais convidadas. Apesar disso, o encontro ocorreu com a presença de 3 (três) professoras. Ao chegarem à universidade, foram calorosamente recepcionadas e fotografadas ao lado de docentes da instituição, em reconhecimento às suas trajetórias profissionais.

Na sala de gravação, acomodaram-se nos lugares reservados e foram apresentadas à dinâmica do encontro. Apesar de um início marcado por certo estranhamento, uma conversa introdutória foi suficiente para instaurar um ambiente descontraído. Pouco tempo depois, já se ouviam diálogos espontâneos entre as participantes.

O encontro gerou contribuições significativas e alinhadas aos objetivos da pesquisa. A partir da apresentação de palavras e frases, observou-se o estímulo de memórias entre as professoras, favorecendo maior interação e aprofundamento dos relatos. No entanto, a necessidade de explorar com mais profundidade algumas questões levantadas levou à realização de um novo encontro com uma das participantes.

A escolha por essa professora deveu-se à insuficiência de dados coletados no primeiro grupo, considerando que, diante das perguntas e dos temas propostos, algumas participantes se expressaram com mais liberdade, enquanto outras permaneceram mais reservadas. No encontro individual, essa dinâmica foi confirmada pela própria participante, que mencionou ter sentido “falta de liberdade e espaço” para tratar de certos temas.

A formação da segunda roda de conversa ocorreu por meio de contato com a diretora de uma escola pública de Imperatriz-MA, que se mostrou receptiva à proposta da pesquisa. A conversa telefônica permitiu sondar possíveis participantes e definir o local da atividade. A partir desse diálogo, optou-se por convidar professoras que atuam nos anos iniciais de uma escola pública municipal do município de Imperatriz-MA, considerando-se o vínculo profissional entre elas como elemento relevante para a dinâmica do grupo.

Em razão da complexidade do calendário escolar, a diretora sugeriu a realização do encontro em um horário que possibilitasse a participação integral das docentes. Para isso, os alunos foram liberados após o intervalo, o que viabilizou a presença de todas as professoras

convidadas. A roda de conversa ocorreu no dia 7 de março de 2024, na sala dos professores da escola, com duração de 1 hora e 13 minutos.

Embora o tempo tenha sido mais curto em relação ao primeiro encontro, o ambiente mostrou-se favorável à partilha de experiências e memórias. Durante a atividade, emergiram relatos permeados por afetos, tensões e divergências, o que conferiu densidade e autenticidade às falas das participantes.

O encontro coletivo foi marcado por emoções expressas por meio de choros e risos, o que favoreceu a interação entre as participantes e a abertura para partilha de experiências. As falas possibilitaram que histórias e vivências fossem validadas e reconhecidas a partir de uma escuta sensível entre as professoras. Posteriormente, realizou-se um segundo momento com as participantes, no dia 21 de março de 2024, desta vez de forma individualizada. Devido às demandas de trabalho e à disponibilidade de tempo das docentes, as entrevistas ocorreram durante os intervalos escolares, possibilitando diálogos mais diretos e aprofundados. Não foi possível realizar entrevista individual com uma das professoras em razão de afastamento médico.

Em ambos os momentos, evidenciou-se a relevância da memória coletiva como dispositivo de reconstrução de trajetórias, especialmente no que se refere aos processos de formação docente, às condições de trabalho e à permanência na profissão. Ainda assim, algumas limitações emergiram, tais como o tempo reduzido dos encontros e a desigualdade na distribuição das falas, o que reforçou a necessidade de realização de entrevistas narrativas individuais como estratégia complementar.

As entrevistas foram construídas a partir dos encaminhamentos que emergiram das rodas de conversa, orientadas por perguntas imanentes e emanentes (Jovchelovitch e Bauer, 2002), considerando as seguintes etapas metodológicas: preparação do tema, narração central, elaboração de perguntas decorrentes do próprio relato e encerramento. As entrevistas tiveram duração média entre 15 minutos e uma hora, a depender da disponibilidade de cada participante, sendo que uma docente não pôde participar por motivo de saúde.

Para a realização tanto das rodas de conversa quanto das entrevistas individuais, adotou-se o conceito de memória com base em Denice Catani et al. (1997) e Karen Varela (2011). Varela (2011) destaca que, no campo da psicologia e da neurociência, a memória é compreendida como capacidade individual e biológica; entretanto, autores como Halbwachs, Bartlett e Vigotski contribuem para deslocar essa compreensão para um processo dinâmico e relacional, constituído nas práticas sociais e na teia discursiva. Desse modo, a memória

autobiográfica produz narrativas que sustentam continuidades identitárias, permitindo ao sujeito reconhecer-se em sua trajetória (Varela, 2011).

Varela (2011) chama a atenção para a especificidade do trabalho com idosos, posto, o declínio do funcionamento da memória a partir das perdas e deteriorações provocadas pelo envelhecimento. Logo identifica estratégias para a recordação como forma de superar momentos de incertezas e lacunas, isso porque,

[...] recontar histórias do seu passado junto com outros pode ser benéfico tanto para quem escuta como para quem fala, numa relação interpessoal que sustenta e dá sentido à continuidade da experiência. O processo de evocação da memória pode, além de propiciar uma reconstrução significativa, já que se constrói num movimento da demanda social e interna do sujeito, reafirmar sua existência no tempo, localizar o indivíduo e nessa atualização provocar mudanças (Varela, 2011, p. 107).

Catani et al. (1997), por sua vez, compreendem a memória como processo ativo de elaboração das experiências pessoais, analisando como as construções sociais de gênero organizam modos de ser, pensar e perceber o mundo. A autora evidencia que a memória feminina, especialmente a das professoras, está intrinsecamente associada ao lugar social que as mulheres ocupam e às atividades que desempenham, e não a determinismos biológicos.

Ambas as perspectivas contribuem para compreender as memórias das normalistas e professoras atuantes como material significativo para a análise das narrativas produzidas nesta pesquisa, permitindo acessar experiências de vida, escolhas profissionais, sentidos atribuídos à docência e permanência na profissão ao longo do tempo. A escuta promovida nos encontros coletivos e individuais possibilitou elaborar e ressignificar memórias, identidades e práticas, favorecendo uma compreensão mais aprofundada de suas trajetórias formativas e profissionais como normalistas e professoras atuantes da cidade de Imperatriz-MA.

3.1.3 Construindo um olhar acerca das narrativas

A constituição do *corpus* para análise fundamenta-se nos estudos biográficos, entendendo a biografia como processo contínuo de construção, elaboração e interpretação da experiência. A interseccionalidade opera como ferramenta teórico-metodológica central deste estudo, orientando a leitura e a problematização das narrativas docentes, ou seja, estrutura o processo analítico, permitindo identificar regularidades e singularidades e oferecendo maior densidade interpretativa ao material produzido.

Além disso, para operacionalizar a análise, adotam-se as categorias propostas por Christine Delory-Momberger (2012), que orientam o trabalho de organização interna do material e o modo de leitura das narrativas, a contar: (1) formas do discurso, (2) esquemas de ação, (3) motivos recorrentes (topoi) e (4) gestão biográfica. Essas categorias não funcionam como códigos fixos, mas como dispositivos para leitura, agrupamento, contraste e identificação de sentidos, permitindo analisar como cada professora constrói sua trajetória, como justifica escolhas, quais sentidos atribui à docência, quais motivos se repetem e como cada experiência singular se articula com estruturas mais amplas.

Veja o quadro abaixo:

Quadro 4 – Categorias de organização das narrativas

Categorias	Formas de uso
Formas do discurso	Identificar se os relatos utilizam predominantemente a narração, descrição, explicação ou avaliação. Como elas estruturam suas histórias? Há momentos em que justificam suas escolhas profissionais? Como avaliam suas trajetórias?
Esquemas de ação	Compreender como as professoras relatam suas tomadas de decisão. Elas adotam um agir estratégico (planejamento e negociação de carreira), progressivo (exploração gradual das possibilidades), arriscado (busca por realização pessoal apesar das incertezas) ou na expectativa (esperaram as circunstâncias determinarem os rumos da sua trajetória)?
Motivos recorrentes (topoi)	Identificar temas centrais que organizam a narrativa. Aparecem ideias como vocação para o ensino, violências e preconceitos, desafios da docência, relações com alunos e gestores, ou impacto da formação inicial? Esses temas se repetem em diferentes relatos?
Gestão biográfica	Analisar como elas articulam suas experiências com as condições socioestruturais. Como conciliam aspirações e limitações? Como percebem a influência de fatores externos (políticas educacionais, mercado de trabalho, gênero, raça, classe social) em suas trajetórias?

Fonte: da autora (2025).

Nesse processo, a hermenêutica permanece como referência interpretativa de base, compreendida enquanto compreensão dinâmica que reconhece o caráter processual da memória, da identidade e da narrativa. Contudo, a análise não se organiza a partir do modelo hermenêutico como eixo central, e sim pela articulação entre interseccionalidade (como ferramenta de problematização e interpretação) e as categorias narrativas (como forma de estruturação analítica). Desse modo, torna-se possível compreender as narrativas como construções que mobilizam memória, experiência e agência, permitindo acessar e interpretar diferentes modos de ser professora ao longo do tempo.

3.1.4 Docência, raça e gênero sob a perspectiva bibliográfica e documental

Para o desenvolvimento desta parte do estudo, foram utilizados o levantamento bibliográfico e documental. O levantamento bibliográfico foi fundamental para respaldar teoricamente a investigação. O objetivo foi mapear produções acadêmicas recentes sobre a temática e identificar contribuições que dialogassem com o cenário abordado. A pesquisa bibliográfica denominada aqui neste trabalho como revisão narrativa, foi realizada por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, priorizando trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2011 a 2023, nas áreas da Educação e das Ciências Sociais. A busca foi orientada pelas palavras-chave *docência*, *gênero* e *raça*, com o intuito de reunir estudos que tratassem dessas categorias de forma interseccional. Ao todo, foram identificadas 35 produções acadêmicas.

A partir da leitura dos títulos e resumos, e considerando o critério de maior proximidade com o objeto desta pesquisa, selecionaram-se 21 trabalhos que abordavam especificamente o exercício docente em articulação com as questões de gênero e raça. Esse mapeamento resultou na elaboração de um quadro analítico que apresenta a distribuição das produções por ano e por natureza (dissertação ou tese), oferecendo uma visão panorâmica da produção recente sobre o tema. Os resultados desse levantamento serão retomados e aprofundados na seção seguinte, que apresenta a revisão de literatura com uma discussão crítica e integrada sobre pesquisas relacionadas à interseccionalidade, à docência, ao gênero e à raça no contexto brasileiro. A revisão bibliográfica contribuiu na construção da base teórica desta tese e encontra-se apresentada, de forma detalhada, em seção própria nos anexos. Nessa revisão, foram aprofundadas as discussões sobre gênero, raça e etnia, bem como o desenvolvimento da interseccionalidade enquanto categoria analítica oriunda do feminismo negro. Essa etapa teve

como finalidade sistematizar os conceitos e categorias que sustentam o olhar analítico adotado nesta pesquisa. A opção por mantê-la nos anexos se deu em razão de sua densidade teórica, preservando a fluidez argumentativa do texto principal, sem comprometer a robustez conceitual necessária ao estudo.

A análise documental (Cellard, 2008) foi utilizada como estratégia metodológica complementar. O objetivo foi articular dados estatísticos, históricos e informações oficiais e institucionais à construção do cenário investigado. Trabalhou-se com documentos públicos e privados, tais como: portarias, relatórios, atas e outros registros da Escola Normal Regional Santa Teresinha e do Município de Imperatriz. Além disso, foram analisados documentos individuais das professoras normalistas e atuantes. Essa etapa permitiu compreender como normativas, políticas, registros institucionais e trajetórias documentadas contribuem para situar a docência no contexto histórico-social estudado, complementando a análise das narrativas produzidas.

4 GÊNERO, RAÇA E DOCÊNCIA: BASES TEÓRICAS E MAPEAMENTO DE PESQUISAS

Este capítulo apresenta inicialmente os conceitos de gênero, raça e etnia que fundamentam esta pesquisa. Em seguida, discute o conceito de interseccionalidade e sua constituição como ferramenta analítica capaz de revelar como essas categorias operam conjuntamente na produção e reprodução de desigualdades, conforme discutido por Collins e Bilge (2020).

Na sequência, o capítulo traz uma revisão narrativa de pesquisas publicadas entre 2011 e 2023, mapeadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir das palavras-chave *docência*, *gênero* e *raça*, nas áreas de Educação e Ciências Sociais. Essa revisão permite identificar tendências teóricas e metodológicas no campo e evidencia como a interseccionalidade tem sido mobilizada para compreender a docência no Brasil. Ao articular os fundamentos conceituais com o panorama das produções científicas, o capítulo estabelece subsídios para a análise das narrativas das professoras participantes, desenvolvida no capítulo seguinte.

4.1 CONCEITUANDO GÊNERO, RAÇA E ETNIA

O debate que permeia o campo dos estudos de gênero, raça e outros marcadores como etnia coadunam na perspectiva de desnaturalizar e desmistificar desigualdades provenientes de sociedades ocidentalizadas. Para esta pesquisa os estudos de gênero, raça e etnia de forma interseccional possibilitará a leitura e análise das trajetórias de professoras normalistas e professoras atuantes da cidade de Imperatriz - MA, no sentido de compreender as singularidades e desigualdades existentes nas experiências dessas mulheres que atuam nos primeiros anos de escolarização.

O estudo isolado das categorias gênero e raça é insuficiente para compreender plenamente as opressões enfrentadas, especialmente por mulheres negras, o que evidencia a necessidade de uma investigação interseccional dessas categorias. Sueli Carneiro (2011) enfatiza essa abordagem ao destacar que, em diferentes momentos de sua militância, as mulheres negras sofreram a secundarização de suas pautas diante da suposta universalidade do gênero. De fato, os movimentos feministas mais expressivos até os anos 1980 recusavam-se a reconhecer a dimensão racial dentro da temática de gênero, marginalizando as especificidades das experiências das mulheres negras.

Essa exclusão esteve diretamente ligada às hierarquias de poder estabelecidas nas interações sociais, que produziram desigualdades e preconceitos. Assim, torna-se urgente desconstruir modelos tradicionais baseados em uma lógica ocidental marcada por exclusões e silenciamentos. Nesse contexto, bell hooks (2023) destaca que o movimento feminista, em sua origem, foi majoritariamente construído por mulheres brancas e privilegiadas, o que contribuiu para sua polarização interna. De um lado, estavam as feministas reformistas, que buscavam igualdade de gênero dentro da estrutura social vigente; de outro, as feministas revolucionárias, que defendiam a transformação do sistema para a conquista de novos direitos. Diante do racismo estrutural, era esperado que os homens apoiassem mais a luta das mulheres brancas, especialmente quando essa luta não ameaçava a manutenção da supremacia branca.

Em termos gerais, o conceito de gênero pode ser compreendido como um campo em constante disputa, tanto em seu caráter categórico quanto em sua amplitude como objeto de investigação acadêmica e política (Joan Scott, 2017; Scavone, 2008; Judith Butler, 2003). Os estudos de gênero ganharam destaque a partir da década de 1970, acompanhando o movimento político liderado por mulheres e a produção científica que buscava compreender as relações entre sexo biológico, gênero e as opressões sofridas pelas mulheres, ampliando o entendimento sobre as desigualdades estruturais presentes na sociedade.

Em 1975, a antropóloga estadunidense, Gayle Rubin, foi uma das pioneiras a utilizar o conceito de gênero ao apontar a existência de um sistema sexo-gênero, que consistiria em arranjos nos quais, uma determinada sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos das atividades humanas (Rubin, 2017). As autoras Martha Giudice Narvaz e Sílvia Helena Koller (2006), destacam que essa perspectiva se destacou até a década de 80 do século XX, quando estudos feministas começaram a problematizar teorias essencialistas ou totalizantes das categorias tidos como fixas e estáveis. A reformulação do gênero passaria a ser descrito pelos estudos feministas da terceira geração como categoria relacional e política.

Dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, gênero é compreendido para além da dicotomia masculino-feminino. A virada epistemológica dos estudos de gênero no campo feminista, teria como ponto de influência os estudos de Michel Foucault a partir da história da sexualidade, poder e corpo. No debate de gênero realizado por Joan Scott em *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, publicado em 1986 e traduzido em 1990 no Brasil, Lucila Scavone (2008) destaca a presença de Michel Foucault e de Gilles Deleuze no campo.

Segundo a autora,

Scott dialoga com autores pós-estruturalistas como Michel Foucault e Gilles Deleuze e crítica com eles a ideia iluminista da existência de um sujeito único universal com características biológicas consideradas a-históricas, que fundamentam os discursos da

dominação masculina. [...] pretende compreender e explicar significativamente o caráter relacional, transversal e variável dessa categoria analítica (Scavone, 2009, p. 179)

Para Joan Scott (2017, p. 86) o gênero passa a ser destacado como “elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. A autora adverte sobre mudanças nas relações sociais que implicam, mudanças nas representações de poder. Em outros termos destaca a análise de gênero à luz dos processos históricos e sociais que produzem categorias e/ou alteram aquelas já existentes, ampliando dessa forma, o debate para o campo social, pois é nele que se constroem e reproduzem as relações desiguais entre indivíduos, assim como acentua Guacira Louro (1997).

Entre as autoras que contribuem para a reflexão sobre gênero, destaca-se Judith Butler (2003), em *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, originalmente publicado em 1990. A autora, apoiando-se nas formulações de Michel Foucault, compreende o gênero como um ato performativo, um efeito produzido e politicamente fundado em discursos históricos atravessados por relações de poder. Butler (2003) argumenta que o gênero não é uma essência ou algo que se é, mas sim algo que se faz. A partir dessa perspectiva, propõe o conceito de “performatividade de gênero”, segundo o qual as identidades de gênero são construídas por meio da repetição contínua de atos, gestos e comportamentos regulados por normas sociais.

As mudanças do conceito e o do uso da categoria gênero permitiram a desconstrução do binarismo masculino - feminino, conduzindo novas discussões no campo dos estudos feministas. Entende-se gênero, como constituinte da identidade dos sujeitos, analisando as dimensões plurais e múltiplas que os constituem e as diferenças existentes entre os indivíduos. Mas antes disso, é considerável destacar que gênero está intimamente ligado às estruturas de poder de várias maneiras.

Judith Butler (2003) e Joan Scott (2017) oferecem perspectivas distintas, porém complementares, sobre o gênero enquanto mecanismo de controle social e estrutura organizadora das relações de poder. Embora reconheçam que o gênero esteja imbricado com outras formas de opressão, como raça, classe e sexualidade, suas análises, em geral, abordam de forma superficial a complexidade dessas interseccionalidades.

Diante dessa limitação, é fundamental aprofundar a discussão a partir do conceito de raça como categoria relacional e histórica, conforme destaca Kabengele Munanga (2004). Etimologicamente, o termo raça deriva do italiano *razza*, que por sua vez tem origem no latim *ratio*, significando sorte, categoria ou espécie. Munanga (2004) ressalta que, na história das

ciências naturais, essa noção foi empregada na zoologia e botânica para classificar animais e espécies, enquanto nas sociedades medievais passou a designar grupos humanos com base na descendência e na língua, a partir de um ancestral comum.

Na sociedade francesa dos séculos XVI e XVII, a terminologia foi utilizada para designar e diferenciar as classes sociais. Já nos séculos XVIII, batizado como século das luzes, a Igreja e o Estado conduzem o conceito já existente nas ciências naturais para nomear e classificar outros. A cor da pele é designada como critério inicial e fundamental para divisão de raças, que só no século XX, passa a obter outras características como elementos classificatórios. Ou seja, a partir daí a raça surge como forma de classificação e operacionalização do pensamento com base em critérios de diferenças e semelhanças (Munanga, 2004).

Aníbal Quijano (2005) destaca a ideia de raça como forma de classificação e operacionalização do pensamento, assim como formulado por Munanga (2004). Segundo Quijano (2005), a raça não possui história anterior, antes da expansão europeia pelas Américas. Ou seja, a construção das relações sociais baseadas na ideia de diferenciação por meio das estruturas biológicas, produziu nas Américas, identidades sociais dentro de uma lógica racial e classificatória.

Nas Américas, raça surge como um critério para a distribuição e classificação da população em níveis e hierarquias e na legitimação e dominação de grupos, por meio de diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, assim como destaca Aníbal Quijano (2005, p. 118).

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.

Em terras brasileiras a proposta foi induzida na mesma perspectiva. A partir de uma lógica escravista e colonialista a ideia de raça como forma de classificar e diferenciar, se mostrava singular e habitual às propagadas pela metrópole do império transatlântico nos séculos XVIII e XIX, conforme cita Jocélio Teles dos Santos (2005). Já no final do século XIX, com a Proclamação da República (1889), intelectuais tomaram ideias de construção de uma “nação” brasileira por meio da “civilização”, conduzida pela ótica elitista e branca europeia que aqui habitava.

A partir de uma ideal de civilização, teorias raciais vigentes na Europa ganharam ainda mais força no Brasil e conduziram os ideais de “nação brasileira” que perpetuaram durante todo o século XX. Jerry Dávila em *Diploma de Brancura* (2006, p. 26) afirma que na virada do século XX, as elites determinaram a crença que brancos eram superiores e as pessoas de ascendência negra ou mestiça eram degeneradas. Por volta da segunda metade do século XX, as mesmas elites “começaram a escapar da armadilha determinista que prendia o Brasil ao atraso perpétuo por causa de sua vasta população não branca”. Ou seja, no início do século XIX, raça já funcionava como uma categoria social, em vez de biológica.

Isso porque, em razão de sua cor de pele ou de suas origens étnicas, os indivíduos se encaixam em determinadas categorias raciais, contudo, essas categorias eram flexíveis. Assim, abraçaram a noção de que degeneração, ou seja, a mestiçagem era uma condição adquirida e por isso, remediável. A negritude conservava suas proposições pejorativas, mas os indivíduos podiam “escapar” da condição por meio da melhoria da saúde, nível de educação, cultura e classe social (Dávila, 2006).

Surge a partir disso o mito da democracia racial. Ou seja, o discurso que molda as relações raciais no Brasil, conforme menciona Sueli Carneiro (2023). Essa concepção para Carneiro (2023, p. 52) estrutura e modela uma sociedade construída sob a égide um complexo de inferioridade interiorizado e legitimado cientificamente. Esse curso segue durante todo o século XX, sendo alimentado pela ideia de uma “tolerância racial” em um país cuja realidade denota a violência colonialista praticada contra a população negra e indígena no Brasil.

Para Sueli Carneiro (2023), o mito da democracia é o discurso que molda as relações raciais no Brasil. Essa ferramenta de embranquecimento e ocidentalização é criticada pela autora, na medida que nega a realidade concreta do país e fundamenta uma fragmentação da identidade de grupos que compõem o território brasileiro.

Para compreender os estudos das relações raciais no Brasil, Carneiro (2023), articula o conceito de dispositivo de Michel Foucault. A autora constrói a racialidade como um dispositivo que “produz poderes, saberes e subjetividades pela negação e interdição de poderes, saberes e subjetividades” (Carneiro, 2023, p. 13), que configura a partir daí, a superioridade do Eu hegemônico branco, pela contraposição com o Outro negro. Nessa articulação entre relações raciais e dispositivo, Carneiro (2023), vai demarcando um modo de compreender a racialidade como noção produtora de um campo ontológico e epistemológico que constitui um dispositivo de poder.

Se atentando ao contexto brasileiro, a racialidade é vista como ponto articulador das representações construídas sobre o negro desde o período colonial. Para isso, traça o caminho

que evidencia, o status histórico do contingente negro dentro de papéis de assujeitamento e dominação.

Para compreender como isso se dá no Brasil, é preciso lembrar que a escravidão corrompeu o valor do trabalho: compulsório para a o escravo, não tinha como ser considerado positivo pelo senhor branco [...] [...] O trabalho manual foi estigmatizado pela tradição, igualmente estigmatizador, da escravidão. A abolição seria, nesse contexto, o momento da emergência do negro na nova ordem disciplinar que se instaura no Brasil, na passagem de uma economia baseada no trabalho escravo para o livre. [...] É assim que o negro sai da história da para entrar nas ciências, a passagem da libertação representou a passagem de objeto de trabalho para objeto de pesquisa (Carneiro, 2023, p. 44).

Ela sustenta a partir dessa ideia, o modo pelo qual historicamente, os negros estiveram ausentes como sujeitos de conhecimento. Condiciona desse modo, as formas pelas quais a raça se torna um demarcador do valor de cada agrupamento humano e, um instrumento que “pretende compreender as relações desiguais entre os diferentes grupos humanos, mais especificamente as desigualdades de tratamento e condições sociais percebidas entre negros e brancos no Brasil” (Carneiro, 2023, p. 40). Munanga (2004, p. 6) considera que o conceito e sua empregabilidade atualmente, não possui nada de biológico. “É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”.

O conceito de etnia também é destacado por Munanga (2004), que o trata dentro de uma perspectiva sociocultural, histórica e psicológica. Segundo o autor, etnia é um conjunto de indivíduos que compartilham uma ancestralidade comum, uma língua, uma religião, uma cultura e que habitam um mesmo território. Munanga (2004) explica, que a etnia é uma atividade dinâmica, com uma história, origem e evolução ao longo do tempo e do espaço. Ele também destaca, que dentro de uma categoria racial, como “branca”, “negra” ou “amarela”, podem existir diversas etnias, cada uma com suas particularidades culturais e sociais.

Glória Anzaldúa (2005) em *La consciencia de la Mestiza/Rumo a uma nova consciencia* aborda a experiência da mestiza como uma forma de consciência que transcende as visões mais tradicionais de raça, cultura e identidade. Propõe que a *mestiza* - termo defendido por ela - ao viver entre várias culturas, transita para além da simples categorização racial; ou seja, representa uma identidade complexa que incorpora múltiplas culturas, experiências e perspectivas.

Com isso, Anzaldúa (2005) aborda o conceito de etnia de maneira complexa e multifacetada, enfatizando a interseção de diferentes identidades culturais e raciais. Ela propõe

que a etnia não deve ser vista de forma isolada, mas sim como parte de um espectro mais amplo de experiências que incluem a mistura de culturas e a luta contra a opressão.

Para dar ênfase à sua discussão, a autora destaca o termo *mestiza* como símbolo dessa intersecção, representando aqueles que vivem diferentes culturas e enfrentam a dualidade de sua identidade. Argumenta que essa condição, traz uma riqueza de experiências e uma capacidade de conectar diferentes grupos étnicos, promovendo uma nova consciência que transcende as divisões tradicionais de raça e etnia.

Compreende-se que tanto raça quanto etnia são conceitos complexos e multifacetados, envolvendo aspectos históricos, sociais, culturais e políticos. Ao misturar esses termos, corre-se o risco de não reconhecer as diferenças fundamentais entre eles. Raça, nesse sentido, é entendida em termos de características físicas e biológicas, muitas vezes apoiadas em bases e crenças pseudocientíficas que sustentam a ideia de “raças” distintas e hierarquizadas. Já etnia envolve aspectos sociais, culturais e políticos; ou seja, refere-se mais à identidade cultural e social do que às características biológicas. Grupos étnicos podem incluir pessoas de diferentes “raças” que compartilham uma herança cultural comum. Essa percepção evita uma construção simplista das identidades, possibilitando novas formas de compreender as realidades sociais e políticas enfrentadas por esses grupos.

Neste trabalho, os conceitos são mobilizados na medida em que auxiliam na análise das trajetórias pessoais e profissionais das professoras, problematizadas a partir de suas narrativas de vida. Busca-se compreender como gênero e raça atravessam essas experiências, evidenciando desigualdades, resistências e sentidos atribuídos à docência. Nesse processo, é fundamental discutir as categorias de raça e etnia, uma vez que, como aponta Munanga (2004), seus usos nem sempre são claramente definidos e muitas vezes são etimologicamente manipulados. Tal imprecisão aparece em expressões como “identidade étnica negra” e/ou “identidade racial negra”, que podem obscurecer realidades sociais e políticas, reforçando estereótipos e hierarquias. Enquanto a raça é frequentemente associada a características morfo-biológicas, a etnia se refere a dimensões socioculturais, históricas e psicológicas. Assim, torna-se necessário adotar uma abordagem crítica desses conceitos, de modo a iluminar as relações de poder que estruturam as trajetórias docentes investigadas.

Além disso, Munanga (2004) destaca que tanto racistas quanto antirracistas podem utilizar esses conceitos de maneira conveniente para apoiar suas próprias agendas, perpetuando a confusão e sem resolver as questões subjacentes de dominação e exclusão presentes nas relações sociais. Portanto, a manipulação dos conceitos de raça e etnia não apenas cria confusão, mas também pode servir para manter as estruturas de poder existentes.

É nesse contexto que este trabalho se insere, ao problematizar as narrativas de vida de professoras normalistas e pedagogas da cidade de Imperatriz-MA, tomando a interseccionalidade entre gênero e raça como eixo de análise. A partir dessa perspectiva, busca-se promover uma reflexão que desnaturalize conceitos, percepções e práticas produzidas em um cenário de injustiça social, sustentado por múltiplas opressões interligadas.

Lélia Gonzalez, citada por Bairos (2000), ressalta a importância de articular marcadores sociais como gênero e raça para compreender a realidade e a luta das mulheres afro-latino-americanas. Ao analisar o movimento feminista, a autora identifica três vertentes principais: a popular, voltada às reivindicações cotidianas das mulheres em suas comunidades; a político-partidária, que busca inserção e representatividade nos espaços institucionais; e a feminista, centrada na luta por igualdade de direitos entre homens e mulheres. Contudo, ao partir da realidade das mulheres racializadas, Gonzalez afirma ser necessária a inclusão de uma quarta vertente, em que a consciência da opressão é primeiramente vivenciada pelo viés racial, que estrutura suas experiências e se articula ao gênero de forma inseparável. Essa perspectiva é fundamental para este trabalho, pois orienta a análise das trajetórias de vida de professoras, evidenciando como desigualdades de gênero e raça atravessam suas formações, percursos profissionais e sentidos atribuídos à docência.

Nessa perspectiva, Lorde (2020, p. 254) destaca a necessidade de desenvolver relações baseadas na igualdade, ao afirmar que é preciso “desenraizar padrões internalizados de opressão que existem dentro de nós mesmas” para que seja possível avançar para além das dimensões mais superficiais da mudança social. Tal compreensão aponta para a importância do reconhecimento das diferenças entre mulheres como elemento estratégico para o enriquecimento das visões de mundo e das práticas de luta. O reconhecimento da diferença, nesse contexto, torna-se fundamental para a formulação de novas concepções de poder e de modelos de convivência que integrem e valorizem a diversidade.

No estudo *Por um feminino afro-latino-americano*, Lélia Gonzalez (2020, p. 122) problematiza a realidade das amefricanas e ameríndias do Brasil e de outras regiões por meio do conceito de amefricanidade, categoria político-cultural que permite construir uma compreensão da América como um espaço multirracial e pluricultural. A autora destaca que, em um momento de estreitamento das relações, mais do que nunca surgem as similaridades da Améfrica como sistema “etnogeográfico de referência [...] fruto da criação nossa e de nossos antepassados do continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos”.

Em diálogo com Audre Lorde (2020), Gonzalez (2020) reconhece a importância do respeito às diferenças que marcam as distintas experiências sociais. Alerta para a não

reprodução do viés capitalista que transforma a diferença em desigualdade. Isso porque, para a autora, a discriminação racial e a exploração de classe constituem referências básicas da luta comum de homens e mulheres pertencentes a grupos subordinados.

Sob a ótica do sujeito subordinado, tem-se a escritora indiana Gayatri Chakravorty Spivak (2010) em *Pode o subalterno falar?* Na obra, Spivak traz as implicações do sujeito oriundo do “Terceiro Mundo” dentro do discurso ocidental a partir de uma desconstrução pós-colonial no combate à subalternidade. A autora fala a partir do contexto colonial imperialista britânico de dominação sobre a Índia e expõe como a opressão por meio da exclusão é posta de forma majoritária às mulheres.

O sujeito subordinado seria aquele pertencente “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 2010, p.12). A partir disso, a autora tece uma discussão a respeito de sua condição como mulher viúva e as implicações da situação de marginalidade do subalterno em especial às mulheres, que são subordinadas a determinadas realidades, condições e papéis.

Já Gonzalez (2020) destaca que mulheres negras enfrentam discriminações de gênero, raça e classe. Chama a atenção para o combate dessas múltiplas formas de discriminação, aspecto que também é destacado por autoras feministas negras, como Patrícia Hill Collins (2019) e Sueli Carneiro (2011). Gonzalez aborda também como as desigualdades econômicas influem nas experiências de mulheres negras. O racismo não é apenas uma questão de preconceito, mas de poder econômico. As mulheres negras são as que mais sofrem com isso, pois estão nas bases da pirâmide social e econômica, realizando os trabalhos mais precários e mal remunerados.

Spivak (2010) dialoga com Gonzalez (2020) no prisma do pensamento feminista negro e da utilização da interseccionalidade como ferramenta para compreender a fala de uma (um) subalterna (o). Se o sujeito não pode falar nem ser ouvido, outrora, não há existência sob a ótica da história vivida. Problematicar a temática das mulheres subordinadas em especial à mulher negras e indígenas no contexto da amefricanidade é pensar as formas de dominação que replicam silenciamentos e representações no sentido de desconstruir perspectivas coloniais (Gonzalez, 2020).

A desconstrução de sistemas coloniais de pensamentos e práticas em busca de justiça social é uma luta pela democracia. Autoras feministas como Djamila Ribeiro (2018), Patrícia Hill Collins (2019), Audre Lorde (2020) e Bell Hooks (2023), destacam essa prerrogativa no sentido de compreender a realidade de raça, gênero e outros marcadores sociais para intervir.

Intervir para reconhecer diferenças entre as mulheres, uma vez que, a maioria das mulheres negras esteve em posição de subordinação em relação à mulher branca.

Audre Lorde (2020) sublinha uma reflexão que leva o entendimento da necessidade de delinear as diferenças e por fim, reconhecê-las. Isso porque, conforme a autora, em um sistema patriarcal onde o privilégio de ter pele branca é um fundamento importante, as ferramentas que paralisam mulheres negras, são diferentes das utilizadas para mulheres brancas. E além, como mecanismo de controle social, é ensinado o reconhecimento da diferença humana, apenas entre homens e mulheres.

Djamila Ribeiro (2018, p. 18) em sua obra *Quem tem medo do feminismo negro?* Discute que o projeto de pensar novas epistemologias e lugares sociais é buscar por coexistência. Ou seja,

Ao quebrar a máscara, estamos atrás de novas formas de sociabilidade que não sejam pautadas pela opressão de um grupo sobre outro. Ao pensar o debate de raça, classe e gênero de modo indissociável, as feministas negras estão afirmando que não é possível lutar contra uma opressão e alimentar outra, porque a mesma estrutura seria reforçada. Quando discutimos identidades, estamos dizendo que o poder deslegitima umas em detrimento de outras. O debate, portanto, não é meramente identitário, mas envolve pensar como algumas identidades são aviltadas e ressignificar o conceito de humanidade, posto que pessoas negras em geral e mulheres negras especificamente não são tratadas como humanas. Uma vez que o conceito de humanidade contempla somente homens brancos, nossa luta é para pensar as bases de um novo marco civilizatório. É uma grande luta, que pretende ampliar o projeto democrático.

Enfatizar o projeto democrático de justiça social para mulheres negras dentro do movimento feminista, como destaca bell hooks (2023), fortaleceu a superação da negação da questão racial no movimento, o que levou à reformulação de novas teorias e práticas. Assim, problematizar e desmascarar as persistentes desigualdades que submetem mulheres negras a opressões interseccionais é uma das principais intenções deste trabalho.

Com base nisso, ater-se-á a interseccionalidade como ferramenta teórica metodológica na perspectiva de compreender por meio das trajetórias de professoras imperatrizenses como gênero e raça e outros marcadores sociais, se cruzam, assumindo formas específicas de relações de poder.

4.1.1 A interseccionalidade como perspectiva teórico-metodológica

A epistemologia do feminismo negro propõe uma reflexão sobre os interesses e pontos de vista das sujeitas que a constituem (Collins, 2019). O contexto escravocrata instituiu as experiências e as condições de existência de pessoas negras, em especial de mulheres negras,

dentro de uma lógica ocidental e colonialista. Isso permitiu que o sistema branco e heteronormativo controlassem as estruturas de validação do conhecimento e as epistemologias a partir dos interesses do seu grupo.

O feminismo negro nasce como conhecimento especializado na desconstrução de práticas discriminatórias e preconceituosas e naturalizadas historicamente em busca de justiça social. Segundo Collins (2019) a invisibilização histórica de mulheres negras e a supressão de suas ideias tem sido fator decisivo para a manutenção das desigualdades sociais. Quer dizer que, um sistema amplo de opressão suprime ideias das intelectuais negras e protege os direitos de uma elite branca, promovendo uma cultura de dominação e opressão.

Em seu cerne, o movimento feminista foi construído a partir de interesses de mulheres de uma elite branca. Apesar de um pequeno número, mulheres negras estavam ali, mas não viam seus interesses postos como pauta dentro do movimento. A articulação de um movimento que contemplasse as pautas e demandas de um grupo subordinado era necessário e emergente (hooks, 2023).

No contexto brasileiro, a filósofa e feminista negra Sueli Carneiro (2003) afirma que um olhar feminista e antirracista afirmou uma nova identidade política ao movimento, ou seja, a condição de ser mulher negra. Trazendo a articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promoveu o movimento e a luta histórica de mulheres que foram marginalizadas e violentadas em um contexto escravocrata e segregador.

Para Carneiro (2003, p.3)

Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras.

A construção de violências e subordinações propagadas durante a expansão europeia pelas Américas, perpetuou, um lugar de subordinação a afrodescendentes e indígenas. “O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social” (Carneiro, 2003, p.1). Como epistemologia, o pensamento feminista negro visa a desconstrução de práticas e paradigmas de opressão interseccionais e promove a validação das experiências desse grupo como teoria do conhecimento. Apesar do destaque às experiências de mulheres negras, sugere ainda a

investigação das condições que perpassam outros grupos minoritários e subordinados dentro de uma lógica colonial.

Para a formulação dessa epistemologia o pensamento feminista negro se baseia em quatro pilares, a saber: (1) a experiência como critério de significado; (2) o uso do diálogo como forma de reivindicação do conhecimento; (3) a ética do cuidar; (4) a ética da responsabilidade pessoal, ou seja, dever com a argumentação proposta. Os quatro pilares que sustentam essa teoria ajudam a compreender o lugar e as subjetividades das mulheres negras na/para a construção do conhecimento proposto, articulando uma epistemologia alternativa dentro das ciências.

A rearticulação do ponto de vista de mulheres negras, permite que as subjetividades das experiências da negritude feminina sejam validadas. Para que esse conhecimento seja construído, é necessário o uso e promoção de uma ferramenta capaz de examinar as formas particulares de opressão que afetam mulheres negras. Esta ferramenta é a interseccionalidade.

Patrícia Collins e Sirma Bilge (2020, p. 18) discutem que a interseccionalidade foi amplamente enfatizada por militantes e estudantes nos primeiros anos do século XXI, como forma de “resolver problemas que elas próprias ou gente próxima a elas têm de enfrentar” ou quando “percebem que precisam de estruturas melhores para lidar com os problemas sociais” (p. 18). Para melhor compreensão do termo, as escritoras traçam um percurso de utilização da terminologia como ferramenta analítica crítica para a análise das condições de grupos subordinados.

No livro *Interseccionalidade*, Collins e Bilge (2019) enfatizam que os temas centrais da interseccionalidade, tais quais: desigualdade social, o poder, a relacionalidade, o contexto social, a complexidade e a justiça social - são questões forjadas no bojo de movimentos sociais contra racismo, sexismo, militarismo e exploração do capitalista. A tessitura empregada pelas autoras, descreve a heterogeneidade da interseccionalidade e confronta sua existência, anteriormente e posteriormente a sua cunhagem por Kimberlé Crenshaw, nos estudos *Desmarginalizando a Intersecção entre Raça e Sexo: Uma Crítica Feminista Negra à Doutrina Antidiscriminação Teoria Feminista e Política Antirracista* (1989) e *mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres de cor* (1991).

Apesar da crítica empregada, Collins e Bilge (2019) caminham para o entrelaçamento das ideias, uma vez que, os movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, foram importantes para a construção das ideias centrais da interseccionalidade e a cunhagem do termo por Kimberlé Crenshaw, significou o estabelecimento do termo em espaços acadêmicos e como forma de investigação e práxis críticas.

Kimberlé Crenshaw analisa as experiências que as mulheres negras enfrentam para além das fronteiras de raça ou de discriminação de gênero, uma vez que, tomando por base que essas categorias não podem ser analisadas separadamente. O termo interseccionalidade é definido como uma maneira de explorar as formas pelas quais raça e gênero se cruzam na finalidade de conformar panoramas culturais, representativos e políticos de violência e opressão contra mulheres não brancas. Crenshaw (2002, p. 177), completa:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da 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)

A pesquisadora e defensora dos direitos civis é referência na cunhagem do termo, sendo considerada a responsável pela nomeação que tinha por intenção descrever a localização interseccional de mulheres negras e sua subordinação estrutural, conforme discute Carla Akotirene (2019). Para a autora, o termo “demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos”, nas condições estruturais que o racismo, sexismo e outras violências se sobrepõem, discriminam e criam conjunturas específicas às mulheres negras (Akotirene, 2019, p. 35).

Akotirene (2019) apresenta o conceito como uma ferramenta analítica capaz de abarcar e compreender as vivências e intersecções às quais estão submetidas as pessoas, em especial as mulheres negras. Desse modo, considera-se a interseccionalidade como um instrumento conceitual que ajuda a compreender o sistema de opressões interligadas, permitindo “enxergar a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos” (Akotirene, 2019, p. 44).

Compreende-se que o delineamento da interseccionalidade é focado em sua capacidade de fazer e não no conceito em si (Collins e Bilge, 2020). O desencadear do uso do instrumento é essencial para a compreensão das relações de poder que determinam contornos específicos e sustentam desigualdades sociais de raça, classe, gênero, sexualidade, capacidade, nação e idade entre os indivíduos.

Conforme Collins e Bilge (2020) as relações de poder dependem de práticas organizacionais duráveis para se estabelecer, que embora, variáveis, determinam formas de viver e existir entre indivíduos. Para o estabelecimento dessas formas de viver e existir, 4 (quatro) domínios distintos de poder são estabelecidos para tal intento, ou seja, formas

específicas de controle, que embora interconectadas, funcionam de modo independente a estabelecer mecanismos de opressão.

O primeiro é o *domínio estrutural* do poder que se refere às estruturas fundamentais das instituições sociais como mercado de trabalho, moradia, saúde e educação. O segundo é o *domínio cultural* do poder, que enfatiza a importância das ideias e da cultura na organização das relações de poder, contribuindo para a construção da crença de que todos os indivíduos têm acesso igualitário às oportunidades nas instituições sociais. Tem-se o *domínio disciplinar* do poder caracterizado a aplicação injusta de regras e regulamentos com base em raça, sexualidade, gênero, idade, capacidade, ação e outras categorias. E por último, o *domínio interpessoal de poder* em que se refere ao modo pelo qual, indivíduos vivenciam a concentração dos três últimos domínios. A intenção é moldar as identidades interseccionais, raça, geração, gênero, entre outros, que organizam as relações sociais (Collins e Bilge, 2020).

O delineamento das estruturas que regem os domínios do poder são cruciais para o delineamento da interseccionalidade como ferramenta teórica metodológica, uma vez que, fornece estrutura para explicar a articulação das categorias e suas posições em diferentes pessoas e grupos e, em distintos espaços e contextos.

Ao destacar a interseccionalidade como ferramenta teórica-metodológica à luz do feminismo negro, trar-se-á inicialmente, pesquisas que contemplam a interseccionalidade e trazem abordagens teóricas e metodológicas ao termo. A intenção aqui não é delimitá-la a uma única abordagem metodológica e/ou teórica específica e válida, mas destacar a gama de abordagens teóricas e metodológicas que por fim, servirá para a análise da trajetória das participantes dessa pesquisa. Entre os estudos que trazem essas abordagens, se destacam os textos de Leslie McCall (2005) intitulado: *A Complexidade da Interseccionalidade* e o estudo Baukje Prins (2006) em *Relatos narrativos das origens: um ponto cego na abordagem interseccional*.

Leslie McCall (2005) acentua a contribuição teórica que os estudos feministas trouxeram com a abordagem da interseccionalidade. A crítica empregada é de que a investigação neste campo ainda é escassa quando articulada ao campo metodológico, uma vez que, se atentaram a uma metodologia específica, etnográfica, genealogia, desconstrução entre outras, e não conseguiram se articular a questão específica da complexidade e a diversidade da experiência feminina, aspecto ressaltado também por bell hooks em 1984, em seu livro *Teoria Feminista: da margem ao centro*.

A autora destaca três abordagens metodológicas que podem ser definidas a partir da compreensão e da utilização de categorias e marcadores sociais, de forma a explorar a

complexidade da interseccionalidade na vida social. A primeira é a complexidade *anticategórica* que desconstrói e/ou rejeita as categorias de análise fixas e postas, compreendendo que a vida social é complexa e formada de determinações múltiplas - empreende a análise a partir da possibilidade da rejeição de categorias simples.

A segunda é *complexidade intercategórica* que fornece subsídios para a compreensão crítica da existência de categorias que estabelecem papéis e mantém certas relações e desigualdades entre indivíduos e grupos sociais. A terceira, denominada *complexidade intracategórica*, segundo McCall (2005) se fortalece a partir da primeira abordagem, “rejeitando” categorias e a segunda, que utiliza “estrategicamente”. Essa abordagem se caracteriza em centrar-se, em determinados grupos sociais e em pontos negligenciados, que em aspectos mais específicos seriam aqueles que ocupam “um não lugar”.

Apesar da defesa das abordagens metodológicas, McCall (2005) levanta advertências sobre as abordagens e destaca que nem todas as pesquisas sobre interseccionalidade podem ser classificadas dessa forma. Isso porque, alguns estudos podem ultrapassar uma ou outra abordagem e também, a posição do investigador em relação à complexidade categórica precisa ser considerada. Devido à complexidade que envolve as teorias feministas e a realidade social, a questão colocada por McCall (2005) é superar as fronteiras disciplinares baseadas em diferentes métodos, na intenção de vislumbrar diferentes possibilidades ao estudo da ferramenta.

Ao se atentar às abordagens teóricas da interseccionalidade, enfatiza-se o estudo de Baukje Prins (2006). A autora desenvolve um estudo das narrativas de histórias de vida de ex-colegas de ascendência holandesa e molucana e com isso, apresenta 2 (duas) abordagens teóricas da interseccionalidade, tais quais: a abordagem *construcionista e sistêmica*. No tocante, a autora explica as diferenças na forma como a interseccionalidade é tratada no contexto britânico e estadunidense. O contexto britânico se concentra nas formas dinâmicas e relacionais da identidade, já o estadunidense coloca em voga, o impacto do sistema ou da estrutura na formação de identidades.

No decorrer do estudo, Prins (2006) traça um diálogo entre a abordagem construcionista e sua abordagem de identidade como construção narrativa ao invés de prática de nomeação, na intenção de justificar que a construcionista, oferece melhores condições para responder questões relacionadas à formação da identidade interseccional quando comparada a abordagem sistêmica.

A abordagem construcionista enfatiza os aspectos relacionais da identidade social, evidenciando as dinâmicas envolvidas nas categorias de diferenciação e nos sistemas de

discriminação, especialmente no que se refere às tensões entre diferença e desigualdade. Prins (2006) observa que, no contexto britânico, essa perspectiva adquiriu relevância sobretudo na Inglaterra, ao adotar uma concepção mais relacional e dinâmica do poder. Influenciada pelas contribuições de Antonio Gramsci e Judith Butler, essa vertente teórica desloca o foco da subordinação para conceitos como articulação, agência e performatividade. A identidade, nessa perspectiva, não é compreendida apenas como narrativa, mas como resultado da atuação dos sujeitos enquanto atores e coautores de suas trajetórias e ações, tanto individuais quanto coletivas.

Já a abordagem sistemática, conforme cita Prins (2006) destaca o impacto do sistema ou da estrutura sobre a formação de identidades, problematizando aspectos relacionados a essas relações a partir de pressupostos foucaultianos. Para a autora, os marcadores sociais nesta abordagem são conceituados como sistema de dominação, opressão e marginalização que determinam a formação da identidade.

Para a autora a perspectiva de “poder” ora apresentada é destacada como recurso que uns têm e outros não, e apesar de colocarem a estrutura em primeiro plano, nesta abordagem a perspectiva de agenciamento é delegada, pois contribui para o empoderamento dos grupos subordinados (Prins, 2006). Para dar destaque a utilização da abordagem, Prins (2006) traz autoras e pesquisadoras feministas, como Kimberlé Crenshaw (1991) e Patrícia Hill Collins (1998).

Baukje Prins (2006) cita que tanto a abordagem sistêmica quanto a construcionista adotam uma visão anti-essencialista da identidade. No entanto, a primeira defende de forma simultânea como os significados das identidades sociais são determinados pelo racismo, sexismo, classicismo como sistemas fixos e rígidos. E a segunda, partindo da contribuição de Judith Butler (1990), conduz a afirmação que as construções da identidade são efeitos simbólicos-materiais de ações performativas.

Tanto a abordagem construcionista quanto a abordagem sistêmica da interseccionalidade, conformam formas específicas de investigação da formação das identidades sociais, a partir das dinâmicas e relações sociais dos indivíduos. Cabe destacar que esse trabalho, defende uma visão mais sistêmica da interseccionalidade, posto a sua articulação direta com as ideias formuladas no bojo do feminismo negro.

A interseccionalidade possibilita compreender como diferentes estruturas de poder colidem e se articulam simultaneamente na constituição das identidades. Frequentemente, categorias como raça, gênero e sexualidade são tratadas de forma isolada, desconsiderando a complexa interação entre elas. No entanto, a experiência de mulheres negras exige uma

abordagem específica, pois suas vivências são atravessadas por múltiplas formas de opressão, como o racismo, o sexismo e a exploração de classe, que se entrelaçam historicamente. Audre Lorde (2019) ressalta que, ao longo da história ocidental, as diferenças humanas foram reduzidas a definições simplistas, moldadas por uma lógica de opressão sistemática.

Dentro dessa opressão simplista e sistematizada a referência é definida por um “perfil/padrão” determinado e tudo que foge dessa “regra”, considera-se como diferente e por fim deve ser ignorado e odiado. Lorde (2019, p. 247) enfatiza que dentro dessa lógica programada, a reação é “ignorá-las e, se isso não for possível, imitá-las se acharmos que são dominantes, ou destruí-las se acharmos que são subordinadas”.

No movimento de mulheres, a condução dessa estratégia tornou, mulheres negras como as “outras” e “forasteiras” cujas experiências são “diferentes” e “exóticas” demais para ser compreendidas e estudadas no movimento feminista. Articular e problematizar as demandas específicas destas mulheres e de outros grupos inferiorizados, dentro de um espaço político que considere suas necessidades, tem sido a função principal da interseccionalidade.

No contexto brasileiro esse movimento está articulado ao movimento de mulheres negras em várias partes do país, a partir da segunda metade do século XX, no bojo das Conferências Mundiais sobre a Mulher, criadas pela ONU, com o intuito de conscientizar sobre a persistência das desigualdades e discriminações contra as mulheres (Viotti, 1995). Um desses eventos foi a I Conferência Mundial para as Mulheres promovida pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), em 1975, no México, quando, dentre outros aspectos, foi declarado o citado ano como o ano internacional da mulher.

No momento, alinhadas a esse cenário, mulheres negras brasileiras, apresentaram o “Manifesto das Mulheres Negras”, no Congresso Brasileiro de Mulheres. Nesse documento foram apontadas algumas demandas voltadas para o público feminino negro, em específico no campo do trabalho, família e economia estruturada a partir do gênero, raça e sexualidade (Collins e Bilge, 2020).

No cerne das movimentações a favor da pauta do público feminista negro estava o regime militar no Brasil (1964- 1985) que perpetuou de forma massiva o “mito da democracia racial” alegando oficialmente não ter “raças”, comungando com o modo pelo qual o governo tratava as estatísticas raciais. Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e outras ativistas negras continuaram a propagar seus ideais por meio de movimentos e manifestações se contrapondo às políticas raciais existentes em solo brasileiro.

A estrutura interseccional que estruturava a identidade de mulheres negras brasileiras e suas pautas e demandas, permitiu que se desenvolvesse uma política identitária em torno do

movimento. Essa política identitária coletiva com base em experiências comuns é discutida por Collins (2019) onde a luta de mulheres negras é destacada a partir de suas experiências nos processos históricos, políticos e culturais de subordinação, marginalização e invisibilização.

Cabe destacar que, o pensamento feminista negro e a ferramenta interseccionalidade se baseiam no ponto de vista coletivo de mulheres negras, caracterizado, por respostas diversas a desafios comuns (Collins, 2019). O destaca se dá a multiplicidade do pensamento que tem em seu cerne a experiência comum de mulheres negras. Em outros termos, conecta a produção do conhecimento por indivíduos que se mantiveram minorizados para formar saber legitimados, criando, com base nisso, políticas emancipatórias e igualitárias dentro da ciência.

A focalização da experiência como critério de desenvolvimento da interseccionalidade é mais que necessário. Ou seja, dentro do pensamento, o conhecimento pelo conhecimento, não é suficiente para tratar as questões que constituem essas mulheres como grupo, mas, as experiências vividas são critérios fundamentais para uma definição. Para destacar esse ponto, volta-se, para os pilares da epistemologia feminista negra, em especial para a experiência vivida como critério de significado (Collins, 2019).

A escritora indiana Gayatri Chakravorty Spivak, por exemplo, a partir de seu lugar como mulher viúva destaca a lógica colonial e ocidental que sustenta a subalternidade e violência epistêmica. Dar lugar sobretudo, ao “Outro” invisibilizado e silenciado, em especial a mulher negra que por muito tempo permaneceu na condição de pobreza, violência e discriminação.

Mulheres negras, latinas, chicanas, asiático-americanas e tantas outras que determinam os feminismos decoloniais e pós-coloniais são demarcados por coletivos de mulheres que possuem experiências comuns de desigualdades e injustiças, mesmo estando em contextos sociais específicos. Embora de pontos de vista diferentes, os domínios de poder que constituíam suas opressões são demarcados pela mesma lógica sexista, racista e classista que operam de forma conjunta condicionando suas experiências.

Como pilar do pensamento feminista negro, a experiência também é central na interseccionalidade, uma vez que, “os indivíduos que viveram as experiências nas quais dizem ser especialistas são mais críveis e confiáveis que aqueles que apenas leram ou pensaram sobre elas” (Collins, 2019, p. 410). A autora destaca que nas comunidades tradicionais afro-americanas, há o apoio e valorização das experiências vividas, ou seja, a “experiência como critério de significado com imagens práticas como veículo simbólico é um princípio epistemológico fundamental para os sistemas de pensamento afro-americanas” (Collins, 2019, p. 412).

Collins (2019) destaca que a perspectiva interseccional, não se mostra útil apenas para explicar a experiência de mulheres negras estadunidenses, mas também, para investigar como as opressões interseccionais moldam as experiências de outros grupos. De modo geral, lança a possibilidade de averiguar o modo pelo qual a dominação é organizada e possibilita uma análise das opressões interseccionais e seus modos de sua organização, “seu efeito na composição e história do grupo, sua influência na consciência individual e, o que é ainda mais importante, estratégias coletivas de resistência (Collins, 2019, p. 370).

Para este trabalho, considera-se a experiência como critério central na análise da interseccionalidade, bem como sua utilização como ferramenta teórico-metodológica para investigar e compreender as relações interseccionais nos diferentes domínios de poder, como o estrutural, disciplinar, cultural e interpessoal, que condicionam desigualdades e injustiças sociais na trajetória de professoras de Imperatriz. Sob a perspectiva do feminismo negro, problematizam-se essas trajetórias, reconhecendo que os percursos profissionais das professoras são diversos e marcados por especificidades.

Desse modo, reafirma-se que a experiência, enquanto fundamento epistemológico do feminismo negro, não é apenas ponto de partida, mas lente de inteligibilidade para a análise interseccional. É a partir dela que se tornam visíveis as camadas de poder que atravessam e organizam vidas e trajetórias, permitindo compreender como desigualdades são produzidas, vividas e enfrentadas. Assim, a interseccionalidade sustenta este estudo tanto como perspectiva teórico-metodológica quanto como ferramenta crítica para interpretar os modos pelos quais raça e gênero incidem na docência e orientam estratégias coletivas e individuais de resistência.

4.2 DOCÊNCIA, GÊNERO E RAÇA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOB O VIÉS INTERSECCIONAL

Com o objetivo de identificar estudos inseridos na temática da docência articulada às categorias de gênero e raça, em uma perspectiva interseccional, realizou-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram selecionadas pesquisas nas áreas de Educação e Ciências Sociais, produzidas no período de 2011 a 2023, a partir das palavras-chave: *docência, gênero e raça*.

O critério para a definição do recorte temporal entre os anos de 2011 e 2023 está relacionado à intenção de manter o levantamento dentro de um escopo mais recente, contemplando produções acadêmicas dos últimos anos. Essa delimitação visa garantir a atualização das discussões e a relevância dos estudos selecionados frente aos debates

contemporâneos sobre docência, gênero e raça, especialmente considerando os avanços teóricos e metodológicos ocorridos na última década.

A partir do levantamento realizado, foram identificadas 35 produções acadêmicas. Com base na leitura dos títulos e resumos, foi aplicado o critério de maior proximidade com o objeto de estudo. Esse processo resultou na seleção de 21 trabalhos que abordam o exercício da docência com foco nas questões de gênero e raça. A seguir, apresenta-se um quadro com a distribuição das produções por ano e a natureza das pesquisas analisadas.

Quadro 5 - Total de dissertações e teses sobre docência, gênero e raça publicados entre os anos de 2011 a 2023.

Natureza	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Dissertação	2	1							3	3	3	3	1
Tese										1		3	1
Total geral	21												

Fonte: da autora (2023).

Observa-se no quadro que, do total de pesquisas sobre Docência, Gênero e Raça identificadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 16 eram dissertações de mestrado e 5, teses de doutorado. Em relação ao volume de produções, o levantamento apontou uma ausência de trabalhos sobre o tema entre os anos de 2013 e 2018. Após a análise dos títulos e resumos, realizou-se a distribuição dos 21 trabalhos considerando os seguintes aspectos: título, ano, autor, instituição, objetivos, palavras-chave, metodologia, instrumentos, participantes da pesquisa e resultados.

Com base nesses critérios, foram selecionados os estudos que abordam a temática Docência, Gênero e Raça em diferentes níveis e modalidades de ensino: Ensino Superior; Educação Básica (Anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Técnico); Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e Educação de Jovens e Adultos (EJA)). A divisão dessas produções pode ser visualizada no quadro a seguir.

Quadro 6 - Trabalhos sobre Docência, Gênero e Raça nos diferentes níveis e modalidades de ensino

Categorias	Natureza do Trabalho	
	Dissertação	Tese
Raça, gênero e docência no Ensino Superior	9	2
Raça, gênero e docência na Educação Básica (Anos Finais Do Ensino Fundamental e Ensino Médio e Técnico)	3	2
Raça, gênero e docência na educação básica (Educação Infantil e Anos Iniciais)	3	1
Raça, gênero e docência na Educação de Jovens e Adultos- EJA	1	
Total	16	5
Total geral	21	

Fonte: da autora (2023)

Com a seleção dos estudos, notou-se que a maior parte dos estudos sobre Docência, Gênero e Raça estão concentrados no Ensino Superior com total de 9 (nove) trabalhos. Em seguida, observa-se que a temática Docência, Gênero e Raça na Educação Básica, com ênfase nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Técnico, reúne 5 (cinco) produções. No recorte da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram identificadas 4 pesquisas, e, por fim, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), consta 1 trabalho. Essa organização dos estudos visa destacar a delimitação das pesquisas em relação aos níveis e modalidades de ensino nos quais se concentram.

A análise dos trabalhos aqui apresentados, considerou a intencionalidade, a metodologia, os instrumentos e os resultados. Além desses critérios, utilizou-se a interseccionalidade como ferramenta metodológica para apreciação dos estudos com professores e professoras, visando à compreensão dos múltiplos prismas constituintes de suas identidades, conforme discutido por Crenshaw (2017).

Nesse contexto, incluiu-se também a experiência vivida pelos(as) autores(as) como critério de análise, tendo em vista sua centralidade nos estudos do feminismo negro. Para essa perspectiva teórica, conforme Collins (2019), a experiência não apenas produz significados sobre a realidade social, mas também constitui um critério de credibilidade. Desse modo, priorizaram-se estudos em que os(as) autores(as) evidenciam envolvimento pessoal ou trajetórias relacionadas aos temas abordados, partindo do princípio de que aqueles(as) que vivenciaram determinadas situações apresentam maior legitimidade para tratá-las, em comparação com os(as) que apenas teorizaram sobre elas.

Como observado, das 21 (vinte e um) produções apenas 4 (quatro) trazem a Docência, Gênero e Raça na Educação Básica com enfoque na Educação Infantil e Anos Iniciais. Elas são: 1) *Trajetória de vida e o encontro com a Docência: a inserção de professores e professoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir das marcas de classe, raça e gênero* (2022) da autora Carla Martinez Solano Pereira; 2) *Professores negros na Educação Infantil: relação entre docência, raça e gênero* (2021) do autor José Erivan Soares; 3) *Narrativas autobiográficas de Maria Helena Vargas da Silveira no Livro “É Fogo!”: docência, representações de gênero e raça e pedagogias culturais* (2019) da autora Cristina Gamino Tonial; 4) *Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça* (2020) da Kelly da Silva.

Da Pontifícia Universidade de São Paulo, tem-se a dissertação intitulada *Trajetória de vida e o encontro com a Docência: a inserção de professores e professoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir das marcas de classe, raça e gênero* (2022), de Carla Martinez Solano Pereira. A pesquisa investigou como se expressam as marcas de classe, gênero e raça nas narrativas de vida de professores e professoras iniciantes, relacionando o percurso profissional docente às dificuldades enfrentadas no processo de inserção no magistério, com ênfase na atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada a partir do estudo de narrativas de professoras e professores iniciantes da rede pública e privada de ensino vivendo o processo de inserção docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Carla Pereira (2022) evidenciou que o procedimento para a coleta de dados seria subsidiado pela construção de narrativas a partir da constituição de um grupo com características de grupo focal, com coleta e gravação em áudio, priorizando as vozes dos próprios professores e professoras. A pesquisa se destaca por ser a única do levantamento que apresenta a técnica de grupo focal. Para a autora, ouvir o percurso de cada professor(a) evidenciou o quanto, marcas singulares, próprias e únicas acompanham cada percurso

profissional e que as marcas de classe, raça e gênero estão presentes e são visíveis, algumas vezes evidenciando preconceitos e outras vezes, escancarando privilégios.

Já nos primeiros parágrafos de seu trabalho, Carla Pereira (2022) destacou que a realização do estudo só foi possível pelo entrelaçar entre a trajetória de vida dos sujeitos participantes da pesquisa e da própria trajetória como professora. Oriunda de classe média, a autora explica que o início de sua inserção profissional como professora se deu de forma natural, sua mãe como docente e proprietária de escola de educação infantil, permitia que ela frequentasse diariamente o ambiente escolar. Passou a infância brincando de lecionar e quando se deu conta estava cursando o magistério. “Essa fantasia passou a ser uma escolha profissional” (Carla Pereira, 2022, p. 19).

Como mulher branca seu estudo se ancorou na trajetória de jovens profissionais docentes da escola em que trabalhava. Foi observado que apesar de toda potência em sala de aula, os jovens docentes não se posicionavam nos encontros coletivos. Durante os encontros e formações que aconteciam, ficava notório que a trajetória desses jovens impactava o trabalho prático que realizavam com as crianças e dificultava as discussões teóricas que aconteciam nos encontros com todo o grupo docente, coordenação e direção. Fato que a direcionou em seus estudos sobre as políticas de inserção docente na educação básica.

A primeira questão a se considerar é que Carla Pereira (2022) buscou investigar como as marcas de classe, raça e gênero aparecem realmente nas narrativas sobre as trajetórias de vida de cada professora e professor iniciante. As discussões que embasam todo o trabalho estão relacionadas à trajetória e constituição da identidade docente e as condições sociais, estruturais e históricas que perpassam a vida de cada sujeito, ou seja, às questões específicas de classe, raça e gênero. Contudo, ao apresentar a trajetória de vida dos professores e as categorias a partir de uma análise interseccional, a autora explora apenas partes da entrevista relacionadas principalmente à escolha e inserção na profissão docente.

O apontamento das questões é perpassado em reflexões que trazem o ser mulher e negra numa instituição branca ou professor em séries iniciais num espaço ocupado majoritariamente por mulher e o segundo a inserção de professores (as) em escolas privadas elitizadas, demonstrando pouco interesse em utilizar a interseccionalidade como ferramenta analítica a partir do estudo das narrativas dos entrevistados.

O trabalho de dissertação de José Erivan Soares, intitulado *Professores negros na Educação Infantil: relação entre docência, raça e gênero* (2021) da Universidade de Pernambuco (UPE) teve como objetivo compreender como a intersecção entre gênero e raça repercute na atuação do professor homem e negro na Educação Infantil. O estudo foi realizado

no Agreste Meridional do Estado de Pernambuco e utilizou-se da investigação narrativa, aplicando métodos autobiográficos e apreciando experiências narradas. O autor apresenta a interseccionalidade como ferramenta analítica para destacar como as categorias raça e gênero se cruzam dentro de um determinado espaço posicionando indivíduos, nesse caso, homens negros professores da educação da infantil em determinados domínios de poder.

Uma das colocações de José Soares (2021) é seu lugar de fala. Segundo o pesquisador, o estudo se situa primeiramente no âmbito pessoal, uma vez que vivencia corriqueiramente a discriminação como professor do sexo masculino na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua narrativa denota o quão foi difícil seu percurso, desde a graduação, seguido pela Especialização e em seguida pela não aceitação dos pais na sua atuação como professor. No entanto, cumpre destacar que esse recorte se refere apenas ao gênero. Suas experiências sobre o recorte de raça, surgem das observações no ambiente em que transitou durante a caminhada profissional.

Soares (2021) observa que, no debate sobre a presença masculina na Educação Infantil, prevalece a narrativa de que homens não são aptos para cuidar e educar bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ao se considerar essa presença sob a perspectiva racial, verifica-se que a dimensão racial assume um peso ainda mais significativo que a de gênero, uma vez que homens negros tendem a ser percebidos, prioritariamente, por sua cor e, posteriormente, por seu gênero. A partir dessa análise, o estudo buscou identificar manifestações de discriminação racial e de gênero, com o intuito de compreender como essas opressões operam no campo da Educação Infantil quando se trata da atuação de homens. Nesse contexto, a interseccionalidade é apontada como uma abordagem capaz de articular diferentes marcadores sociais, como gênero e raça.

Como metodologia de pesquisa, José Soares (2021) trabalhou com entrevistas de 4 (quatro) docentes do sexo masculino negros e questionário online com professores (as) da Educação Infantil, funcionários das escolas da rede pública e privada e pais que tem filhos estudando em pré-escola e creche. Para conhecer a percepção dos entrevistados sobre a atuação de homens negros na educação infantil, José Soares (2021) apresentou 4 (quatro) AVATARES com fenótipos distintos para que os entrevistados apontassem qual deles correspondia aos profissionais qualificados e com aptidão, habilidades, responsabilidade, organização, afetividade e expertises no trabalho com crianças pequenas. Para além disso, quais as representações/papel do homem negro no espaço escolar e quais apresentavam demonstrações de sentimento sem oferecer riscos as crianças.

O autor percebeu que a escolha majoritária por indivíduos da cor branca acabou se sobressaindo em todas as respostas dos entrevistados, corroborando com a percepção da questão racial ser fortemente operante quando ligado ao gênero na educação. Isso porque ser primeiramente negro, depois homem e professor nesse nível de ensino é complexo e permeado de preconceito e discriminação. José Soares (2021) afirma que a masculinidade negra ao ser construída e baseada pela ótica falocêntrica atribui ao homem negro o status de corpo hirperssexualizado, viril, de personalidade violenta e/ou agressiva, perigosa, negando o direito de serem reconhecidos como competentes inteligentes e bons profissionais. Com isso, também os excluem do espaço da Educação Infantil, lugar historicamente delegado ao público feminino, fazendo com que sua atuação profissional se comparado aos homens não-negros seja ainda permeada de olhares desconfiados e preconceituosos.

A dissertação da Universidade Luterana do Brasil, intitulada *Narrativas autobiográficas de Maria Helena Vargas da Silveira no livro “É Fogo!”: docência, representações de gênero e raça e pedagogias culturais* (2019), de Cristina Gamino Tonial, analisa e problematiza as narrativas autobiográficas de Maria Helena Vargas da Silveira. O livro apresenta a história de vida de Maria Helena, mais conhecida como Helena do Sul, destacando suas vivências desde a infância em uma família negra e pobre no interior do Rio Grande do Sul até sua trajetória como escritora, pedagoga e professora.

Para isso, examina os processos de construção de sua identidade articulado às suas experiências de docência, às representações de gênero e raça que atravessam as narrativas de Maria Helena e os ensinamentos ou pedagogias culturais que suas narrativas produzem ou disseminam. Tomando por base as narrativas da professora no livro, Cristina Tonial (2019) realizou uma discussão sobre a submissão da mulher negra e as condições específicas que perpassam essas trajetórias como a saída para o mercado de trabalho, utilizando a interseccionalidade de raça e gênero na trajetória da professora.

Em sua dissertação, Cristina Tonial (2019) realizou uma análise cultural das narrativas autobiográficas de Maria Helena em seu livro “É Fogo!”, publicado na década de 1980. O estudo é estruturado em três eixos temáticos: a) Os estudos sobre Maria Helena Vargas da Silveira e sua obra; b) Identidade, Docência e Pedagogias Culturais; c) Identidade, Representações de Raça e de Gênero, centrada nos conceitos de Representação, Identidade e Pedagogias Culturais.

Como ponto inicial, destacou seu lugar como mulher negra professora em uma cidade do interior. Evidenciou os preconceitos em relação a sua cor e experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória. Ressalta-se que o texto aborda a história de vida da professora

destacando a luta da mulher no acesso à educação e contra a desigualdade e violência social. Destaca-se também que a categoria classe aparece como categoria unificada a gênero e raça, pois Maria Helena destaca suas raízes advindas de uma família negra e pobre. As considerações discutidas utilizam constantemente a interseccionalidade na apresentação de gênero e raça dentro das narrativas autobiográficas de Maria Helena Vargas da Silveira destacando seu pertencimento. Contudo, não problematizam os construtos mútuos (gênero, raça e classe) que moldam seu modo de vida e os complexos fenômenos e problemas que perpassam sua trajetória.

A tese da Universidade de Juiz de Fora, intitulada *Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça* (2020), de Kelly da Silva, investigou como as egressas cotistas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), campus Belo Horizonte, se construíram como professoras e como ocorre sua atuação nas instituições escolares. Além disso, a pesquisa explora de que forma essas professoras lidam com a interseccionalidade entre gênero e raça no espaço da sala de aula.

Foi observado a formação inicial e continuada das docentes, considerando que o fazer-se professora se dá em um processo contínuo que vai da entrada na graduação às questões que envolvem o exercício da docência. Como procedimentos metodológicos foram utilizadas análises dos documentos que produzem discursos sobre a política de cotas na Universidade pública, especialmente na UEMG e na produção da área. Para além desses procedimentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com ex-alunas cotistas do curso de Pedagogia da UEMG-BH e que hoje estão em sala de aula.

Inicialmente Kelly da Silva (2020) destacou sua trajetória como mulher negra professora oriunda de uma constituição familiar igual a tantas outras dirigidas por mulheres negras, pobres e trabalhadoras preocupadas com o sustento dos filhos. Suas narrativas tomam a escola como desafio e também como potencialidade de mudança. Destaca que sua trajetória relacionada à educação se faz sobre a experiência/sentido, destacado por Larrosa (2002), que propõe pensar a educação sobre este par.

Em seu trabalho Kelly da Silva (2020) evidenciou as narrativas das professoras entrevistadas e os primeiros contatos com o racismo e demais violências. Em seguida a construção de suas identidades como crianças negras, perpassando suas experiências na infância e na escola. Na segunda parte do seu trabalho, a autora discutiu e analisou a entrada das professoras na Universidade e suas relações nesse espaço, principalmente no que concerne aos novos saberes e o enfrentamento do racismo e preconceito por serem cotistas. Ademais, percorreu o campo das questões raciais na universidade e a percepção das professoras sobre o

sistema de cotas. Por último, examinou como são suas relações com as temáticas de gênero e raça e como se veem como professoras negras.

Ao se atentar às trajetórias das professoras negras na infância até a fase adulta, percebe-se diferentes cruzamentos no que se refere às suas construções sociais, aspecto que é analisado por Kelly da Silva (2020). As violências apresentadas pelo sexismo e racismo se misturam, aumentando a complexidade das discriminações. A categoria classe também atravessa e funciona de maneira unificada nos relatos das professoras que a todo tempo fornecem um arcabouço sobre a realidade econômica vivenciada no decorrer de suas histórias de vida. Em suas narrativas a valorização do trabalho como forma de sobrevivência vem em primeiro plano. Por mais que reconheçam a significância da formação, a busca pela subsistência estava nos imaginários dessas mulheres e de suas famílias.

Kelly da Silva (2021) destacou ainda, a inserção, formação e atuação das professoras no magistério, identificando a luta pelo acesso ao mundo do trabalho, representatividade, discriminações e preconceitos vivenciados pelas docentes. A construção do pertencimento racial das professoras, a trajetória de estudos, a conquista em ser professoras, seus modos de pensar e suas ações frente a realidade de suas condições de vida são analisadas tomando base nos estudos da interseccionalidade como ferramenta analítica. Isso porque, o lugar de fala das professoras a todo momento se mostra como lugar de empoderamento apesar das problemáticas que atravessam suas trajetórias. Os atravessamentos de gênero, raça e classe aparecem de forma potente nas falas das professoras e são analisadas a partir de uma crítica antirracista, antissexista e anticlassista. No estudo, as professoras são apresentadas como mulheres negras que saíram de uma estrutura do não lugar, para serem protagonistas de suas histórias apesar do longo processo de exclusão, discriminação e violência dos sistemas que estão inseridas.

No que se refere às pesquisas voltadas à educação básica, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, destacam-se: 1) *“Isso não é coisa de professora”*: Intersecções entre gênero, sexualidade e etnia/raça na construção da docência (2020) da autora Eva Fonseca Silva Spinola; 2) O trabalho docente e nó dialético gênero, raça e classe (2023) de Fernando Santos Sousa; 3) *Gênero e Branquitude: representações docentes no Brasil* (2019) de Ana Tereza da Silva Nunes; 4) *Percursos de homens e de mulheres à gestão escolar: um trabalho consubstanciado por classe, gênero e raça* de Carliene Freitas da Silva Bernardes e, 5) *Mulheres Negras na Docência: Uma avaliação da implementação da lei 12.990/2014 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFCE* (2022) de Fernanda Maria de Vasconcelos Medeiros.

A dissertação de Spinola (2020) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, teve como finalidade, analisar as relações construídas entre os discursos sobre sexualidade e as identidades étnico-raciais de professoras da educação básica atuantes nos municípios de Jequié e Ipiaú, ambos localizados no interior baiano. A intenção foi identificar as ações de resistência à produção de uma sexualidade feminina normativa e discutir as tensões enfrentadas pelas professoras em relação aos discursos sobre sexualidade da mulher professora.

Spinola (2020) destacou que gênero/sexualidade e raça/etnia atuam como categorias complementares e relacionais. A pesquisa indica que a intersecção entre identidade docente, gênero, raça/etnia e sexualidade produz efeitos distintos nas mulheres professoras analisadas, resultando em processos discriminatórios e violência. Conforme Spinola (2020), em uma cultura ocidental-cristã-branca e cisheteronormativa, existem complexos mecanismos de regulação da identidade da mulher-professora, com o objetivo de legitimar valores e pensamentos coloniais.

A investigação se deu por meio de entrevistas semiestruturadas associadas à observação participante com 3 (três) mulheres professoras. Eva Spinola (2022) buscou identificar nos discursos das professoras a narrativa sobre regimes construídos e institucionalizados nas relações cotidianas e profissionais como docentes. A partir de uma análise interseccional é evidenciado as experiências das professoras a partir das categorias gênero, sexualidade e raça/etnia, questão posta como desafiadora pela autora. Isso porque, a articulação entre o campo e as referências trouxe memórias racistas e sexistas que permitiram a visualização das opressões das mulheres negras professoras.

Como mulher negra professora, Eva Spinola (2020) pensa que pesquisar a produção da mulher docente no seio das coletividades interétnicas é posto como um requisito fundamental para se compreender as diversas formas de viver o gênero e a sexualidade no exercício da docência. A partir de seu lugar de fala a autora denota que foi produzida desde cedo a partir de constructos de gênero sobre o corpo. Narra em seus escritos a inferiorização sofrida por causa de suas características fenotípicas e além disso, os enfrentamentos ao papel idealizado de professora como figura dócil e comportada a partir de um modelo docente hegemônico.

A tese *O trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe* (2023) de Fernando Santos Sousa da Universidade de Brasília buscou compreender as mediações do nó dialético gênero, raça e classe na constituição dos sentidos atribuídos para o trabalho docente de professoras e professores da Educação Básica da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal -SEEDF. A partir da imbricação entre gênero, raça e classe, o autor busca entender o processo de constituição do ser professor e professora no contexto da sociedade capitalista.

Filho de agricultor e de uma mãe que educou trabalhando em casas de família, Fernando Sousa (2023) destacou sua origem humilde. Oriundo de escola pública e atuando como professor da educação infantil, enfrentou, em diversas ocasiões, estereótipos associados ao exercício da docência nesse nível de ensino. As contradições atravessadas pela questão racial evidenciam a complexidade de compreender como as categorias de gênero, raça e classe constituem sentidos e significados tanto para a identidade do sujeito quanto para o exercício do trabalho docente.

Fernando Sousa (2023) discute que na compreensão do trabalho docente pela e na práxis, as categorias gênero, raça e classe apresentam pouco aprofundamento teórico e um complexo tratamento. Isso porque o processo de trabalho docente é permeado por permanências e rupturas influenciadas por diferentes elementos que diferem os docentes em relação à dialética de objetivação e subjetivação. Em outros termos, o autor quis explicar que professores e professoras possuem olhares diferentes sobre o processo de trabalho e “vivenciam a carreira de forma singular, mas em uma materialidade e condições objetivas universais de sua atividade docente” (Fernando Sousa, 2023, p. 30).

Na tese *Percursos de homens e de mulheres à gestão escolar: um trabalho consubstanciado por classe, gênero e raça*, de Carliene Freitas da Silva Bernardes, da Universidade de Uberaba, o objetivo foi compreender os percursos de homens e mulheres até a função de gestão nas escolas brasileiras, considerando as relações sociais de gênero e classe. Para isso, a autora utilizou indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo Escolar e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em diálogo com a bibliografia especializada.

Carliene Bernardes (2023) evidencia que suas experiências pessoais e profissionais foram fatores que influenciaram na escolha da pesquisa. Como mulher branca, cisgênero, heterossexual, de origem camponesa que se inseriu no mundo do trabalho desde muito cedo como cuidadora de crianças e no trabalho doméstico, Carliene Bernardes (2023) destaca que sua experiência no exercício de profissões tidas como femininas (educação e psicologia) foram fatores que influenciaram na escolha da temática de pesquisa. Dedicando-se às atividades intelectuais, como educadora e gestora, enfrentou desafios na conciliação do trabalho produtivo (assalariado) e reprodutivo (atividades de cuidado para a reprodução da vida).

O trabalho pauta-se na ideia de que há poucos estudos educacionais acerca da trajetória dos trabalhadores em instâncias executivas da educação brasileira ligada às relações de gênero, raça e classe. Uma das questões evidenciadas por Carliene Bernardes (2023) e confirmada pelos dados do Censo Escolar (2017) é o processo de feminilização e feminização docente. Segundo

a autora, há um decréscimo numérico de mulheres na gestão, à medida que cresce o nível educacional. O perfil docente de Instituições de Educação Superior na categoria administrativa em instâncias públicas e privadas demonstra que o gênero predominante é o masculino, ou seja, homens brancos estão em maior percentual na direção das escolas de Educação Profissional e menor percentual nas escolas da Educação Infantil. Há ainda, disparidades em relação às funções exercidas por homens e mulheres nas instâncias administrativas e de ensino.

Carliene Bernardes (2023) conduz uma discussão que destaca as hierarquias de classe e de raça nos percursos de homens e mulheres às posições de maior ou menor prestígio dentro do ensino. É demonstrado que as carreiras de magistério federal na Educação Básica e no Ensino Superior são ocupadas majoritariamente por homens brancos. Entre os grupos de mulheres, as mulheres brancas predominam no âmbito da Educação Básica e Ensino Superior, cuja maior disparidade se acentua no Ensino Superior, com 24% de mulheres brancas para 7% de mulheres negras.

Mulheres negras (pretas e pardas) desempenham atividades de ensino nas turmas multisseriadas e multietapas (31%), na Educação Infantil (28%) como auxiliar docente (30%) etapas ofertadas pela rede municipal e com menor nível salarial e maior proporção professor/aluno. Homens pretos e pardos (negros) obteve uma menor participação desde as primeiras etapas da Educação Básica: 1,2% na função de Auxiliar docente, oscilando para um teto máximo de 12% no EJA e caindo para 5% na Pós-Graduação Stricto Sensu (Bernardes, 2023).

Por meio da análise de documentos públicos sobre a educação no Brasil, Carliene Bernardes (2023) analisou o perfil dos homens e mulheres como docentes e como gestores destacando a compreensão dos seus percursos ligados às relações de gênero, classe e raça dentro dos mais variados níveis de ensino. Sua discussão permitiu uma ampla visão sobre as desigualdades que permeiam as oportunidades de trabalho para homens brancos e negros e mulheres brancas e negras principalmente nas primeiras décadas do século XXI, contudo, houve uma carência no que diz respeito a problematização de como essas intersecções afetam e oprimem indivíduos dentro de uma estrutura dominante, principalmente no caso de mulheres negras, que estão ausentes na maioria dos cargos com maior prestígio e salário.

Isso porque, apesar do aumento do percentual da população negra em direção às escolas da Educação Básica, diretores declarados brancos, ainda são predominantes, principalmente em cargos de alto prestígio social e valorização salarial. Problematicar se há direcionamentos e estruturas que colocam homens brancos às carreiras de maior prestígio social e maiores salários e as mulheres, principalmente, pardas e pretas, às carreiras com menores

salários são diálogos que merecem atenção em análises que levam a interseccionalidade como perspectiva teórica metodológica.

A dissertação da Universidade Federal de Uberlândia intitulada, *Gênero e Branquitude: representações docentes no Brasil* (2019) de Ana Tereza da Silva buscou questionar a conservação de privilégios de raça e classe intragênero nos sistemas formais de ensino e os sentidos da feminização do magistério como possível reforço sistematizado de normas hegemônicas e de desigualdades de gênero, raça e classe institucionalizadas no campo educacional.

O contato com leituras e pressupostos feministas relacionados às interseccionalidades de gênero, raça e classe nas sociedades pós-coloniais foram primordiais para o prosseguimento da pesquisa de Ana Tereza da Silva Nunes (2019). Como mulher cisgênero, branca, educadora, de classe média e detentora de um capital cultural, começou a perceber a importância de investigar como as formas ou não de acesso à escolarização conduzem agentes a ocuparem determinadas posições sociais, com ênfase no campo educacional e no gênero feminino como um todo.

Discute-se acerca dos privilégios relativos às identidades brancas e/ou embranquecidas em relação à feminização do magistério no Brasil. A autora evidenciou a partir das narrativas de mulheres educadoras, a constituição subjetiva e objetiva de identidades e trajetórias docentes como forma de analisar os modos pelos quais, o campo da educação em seus mais variados modos de funcionamento e orientação, propagou, a manutenção de uma ordem social estrutural sexista e racista em sua trajetória histórica e nas representações dos agentes que o operacionalizam.

A entrevista partiu de entrevistas individuais com mulheres docentes, aposentadas e em atuação no município de São Gotardo, no estado de Minas Gerais. A seleção das entrevistadas considerou o critério de pluralidade em relação à temporalidade das experiências, variabilidade no que se refere a inserção discente, formação e trajetória docente no campo da educação básica. Já a seleção dos relatos, considerou as classificações acerca da sociedade, as representações da docência e os sentidos percebidos nas práticas escolares.

Ana Tereza da Silva Nunes (2019) aponta como os percursos da pesquisa demonstraram práticas naturalizadas, no que diz respeito às relações raciais, de gênero e classe na sociedade. Muitas vezes essas relações são tidas como “normais” quando apontadas, impossibilitando perceber, a origem violenta que reforça simbolicamente representações identitárias e posições sociais, fato também, visto nas experiências discentes e docentes das professoras entrevistadas. O campo educativo, em seus diversos níveis, reforça desigualdades

e invisibiliza sujeitos, mantendo a branquitude como referência estática, ao marginalizar e excluir agentes e epistemologias não hegemônicas.

A partir da condição descrita pelas professoras entrevistadas foi possível problematizar e refletir sobre as distinções sociais que articulam a realidade racial em uma sociedade pós-colonialista. Por meio de uma análise interseccional foi possível compreender que a realidade das populações brancas está inteiramente distanciada da realidade de populações não brancas. Enquanto pertencentes a um determinado grupo, no caso, professoras, que protagonizam a feminização docente, essas mulheres representam um resultado sócio-histórico de uma sociedade pós-escravocrata, que legitima desigualdades de forma interseccional.

Apesar da feminização ter dado oportunidades de visibilização no mundo do trabalho, retirando-as de uma condição de subalternização inerente a participação social e política, por outro lado, reforçou a divisão racial do trabalho em relação à exclusão de mulheres e de seus modos de existir no que se refere à docência. Segundo Ana Tereza da Silva Nunes (2019), por conta do processo de colonização europeia, mulheres não brancas são impedidas de ensinar e aprender sobre suas próprias histórias e trajetórias de luta e resistência, sem falar nas condições de exploração que perpassam as condições de trabalho e de existência.

O trabalho de dissertação da Universidade Federal do Ceará intitulado “*Mulheres Negras na Docência: Uma avaliação da implementação da lei 12.990/2014 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE)*” (2022) de Fernanda Maria de Vasconcelos Medeiros buscou contribuir para a avaliação da política pública de ação afirmativa destinada a população negra no que se refere o acesso ao serviço público federal e no caso do específico, do acesso de professoras negras. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e de campo e de um formulário com perguntas objetivas e entrevistas com perguntas abertas, o estudo objetivou apreender os sentidos e significados da docência para professoras do IFCE por meio da implementação da política de ação afirmativa para negros de acesso ao serviço público.

Como mulher negra e assistente social no Instituto Federal do Ceará, Fernanda Medeiros (2022), deparou-se com temáticas que envolvem a implementação das leis nº 10.639/03, 12.711/2012 e 12.990/2014 que versam sobre educação, cultura e política de/sobre/para pessoas negras dentro da instituição. A proximidade com os estudos sobre as referidas leis e a realização de ações por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e do Projeto Mulheres Negras Resistem: Processo formativo teórico político para mulheres negras, conduziu proposituras, ações e reflexões com professores e professoras negras do IFCE, que influenciaram a reflexão para construção da pesquisa.

A intenção foi traçar o perfil das mulheres negras que atuam na instituição, considerando a demarcação de raça e gênero no delineamento da pesquisa. Apesar de utilizar a interseccionalidade de gênero e raça para construção da investigação sobre as professoras negras, a pesquisa deu ênfase para a realidade vivenciada pelas mulheres dentro da instituição, conduzindo a problematização da política pública de ação afirmativa e seu impacto no que se refere a determinados espaços institucionais, em específico no IFCE, percebendo o marcador de gênero como elemento importante na investigação.

O levantamento bibliográfico possibilitou identificar trabalhos relevantes sobre gênero, raça e docência, abrangendo diferentes modalidades e níveis de ensino. Considerando o recorte desta pesquisa, voltado à docência nos primeiros anos escolares, observou-se apenas o estudo de José Soares (2021), realizado na Região Nordeste, que enfoca a atuação de professores homens negros na Educação Infantil do Agreste Meridional de Pernambuco. Esse achado evidencia a escassez de pesquisas que abordem a perspectiva interseccional de gênero, raça e docência nesse nível de ensino e nessa região, enquanto a maioria dos estudos concentra-se nas regiões Sudeste e Sul.

Ao analisar pesquisas referentes a outros níveis da educação básica, como os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, destacam-se os trabalhos de Eva Fonseca Silva Spinola (2020), da Bahia, e de Fernanda Maria Medeiros (2022), do Ceará, que oferecem contribuições relevantes sobre as interações entre gênero, raça e práticas formativas docentes. Nesses níveis, observa-se maior produção acadêmica nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, evidenciando novamente a disparidade regional na abordagem interseccional da docência.

De modo geral, todos os estudos mencionados incorporam a interseccionalidade como referencial teórico, entendida como um instrumento analítico capaz de examinar o entrelaçamento de categorias sociais que moldam as experiências de mulheres negras e de outros grupos historicamente oprimidos (Collins, 2019). A interseccionalidade permite que a experiência do sujeito seja reconhecida como critério central de análise, oferecendo um olhar sensível às desigualdades estruturais e às vivências individuais.

Entretanto, constatou-se que, embora a maioria dos trabalhos utilize a interseccionalidade para discutir gênero e raça, poucos problematizam as categorias de forma mútua e os constructos sociais que moldam as trajetórias de vida de sujeitos negros, em especial professoras e professores. Essa lacuna ressalta a necessidade de pesquisas que articulem a interseccionalidade de maneira mais profunda, permitindo compreender como os atravessamentos de gênero e raça influenciam o exercício da docência e a construção profissional desses sujeitos.

Quando observada sob o olhar do feminismo negro, a experiência não é apenas um dado, mas o elemento central para a compreensão e legitimação do conhecimento produzido. Assim, foi possível perceber também que muitas pesquisas que tratam das trajetórias de docentes negras e negros não partem de um lugar de fala próprio, ou seja, não trazem o posicionamento experiencial como fundamento para a aceitação e confiabilidade das narrativas.

5 TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS IMPERATRIZENSES: ANÁLISE POR MEIO DE NARRATIVAS

As narrativas analisadas nesta pesquisa apresentam trajetórias diversas de professoras normalistas e professoras atuantes de Imperatriz-MA, atravessadas por experiências pessoais e profissionais que se articulam às condições sociais, históricas, econômicas e culturais de cada participante. A análise dessas trajetórias, orientada pela interseccionalidade como operador teórico-metodológico, permitiu compreender como raça, gênero, classe, geração e território mobilizam sentidos, escolhas, tensões e permanências no exercício docente.

Para a organização interna das narrativas, adotaram-se as categorias propostas por Christine Delory-Momberger (2012), a saber: formas do discurso, esquemas de ação, motivos recorrentes (topoi) e gestão biográfica, compreendidas como dispositivos analíticos que favorecem a identificação de regularidades e singularidades nas histórias narradas. Assim, tornou-se possível acessar como cada professora constrói sua trajetória, significa suas experiências, justifica decisões e elabora sentidos sobre ser professora ao longo do tempo.

A entrevista biográfica, realizada tanto individualmente quanto em grupo, constituiu o principal instrumento de produção do *corpus*, possibilitando o compartilhamento e a elaboração reflexiva das trajetórias profissionais das docentes. O processo de análise buscou evidenciar padrões e singularidades, compreendendo as narrativas como construções que mobilizam desigualdades, tensionamentos e agenciamentos.

5.1 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE PERCURSOS INDIVIDUAIS

O processo de narrar evidencia diferentes aspectos sobre a maneira como as professoras constroem e transmitem suas histórias. Delory-Momberger (2012) explica que os participantes podem organizar seus relatos por meio de distintos modos discursivos (narrativo, descritivo, explicativo, avaliativo), compreendidos não como simples expressões linguísticas, mas como construções de sentido que revelam intenções, escolhas e objetivos no ato de narrar. Assim, a organização discursiva não se constitui apenas como estrutura formal, mas como processo de autorrepresentação, no qual as professoras dinamizam experiências em curso, articulam o presente e projetam futuros possíveis. As narrativas, portanto, não se configuram como reconstruções lineares do passado, mas como produções atuais de sentido, mostrando como a experiência se reinscreve e se reorganiza continuamente.

A natureza performativa do relato também se destaca: ao narrar, as participantes não apenas contam suas histórias, mas atuam no próprio ato de narrar, acionando

autoquestionamentos e reflexões sobre escolhas, capacidades, limites, deslocamentos e permanências. No modo narrativo predominante, o contar biográfico funciona como ação biográfica, articulando acontecimentos, decisões e sentidos produzidos ao longo da vida. Ao rememorar experiências passadas, as professoras simultaneamente reconstroem suas trajetórias e projetam horizontes futuros, num movimento dinâmico e situado.

A análise das narrativas de vida envolvendo processos pessoais e formativos, ingresso, atuação e permanência na docência permitiu identificar padrões distintos entre normalistas e professoras atuantes, atravessados por diferentes marcadores interseccionais. No *corpus* analisado, observou-se que professoras negras mobilizaram com maior ênfase narrativas de resistência e superação, especialmente em relação ao enfrentamento do racismo e do sexismo, enquanto nas narrativas de professoras brancas emergiram outros focos, relacionados à escolha profissional, à permanência e à realização docente.

A segunda categoria compreende os esquemas de ação, entendidos como atitudes comportamentais adotadas pelas narradoras diante de situações vividas, revelando posturas frente a desafios e oportunidades. Delory-Momberger (2012) identifica alguns esquemas – estratégico, progressivo, arriscado e na expectativa – que orientam essa leitura, embora outros também tenham aparecido na análise. Esses esquemas expressam formas socialmente situadas de experienciar e agir no mundo, mediadas por pertenças como raça, gênero e classe. Eles permitem identificar como esses marcadores influenciam estratégias, por exemplo, para enfrentar condições adversas, reivindicar direitos, buscar melhores condições de trabalho ou acessar espaços de poder.

Os motivos recorrentes (topoi) foram utilizados para identificar temas centrais que estruturam e organizam a ação narrativa, evidenciando conteúdos que atravessam as falas e marcam experiências comuns ou divergentes. Essa abordagem possibilitou compreender como determinados valores atribuídos à profissão, situações-chave e formas de enfrentamento adquirem centralidade nos relatos, refletindo condições sociais, históricas e raciais que moldam as trajetórias docentes. Observou-se que certos eventos são narrados como conquistas e outros, como vivências de discriminação e violência, podem emergir de forma marginal, sugerindo estratégias discursivas relacionadas a diferentes marcadores.

A identificação desses temas centrais permitiu reconhecer “lugares comuns” que se distribuem de forma distinta entre grupos de professoras. Entre as normalistas e professoras negras, por exemplo, o magistério apareceu associado à resistência, à representatividade e ao empoderamento. Outros topoi recorrentes identificados foram vocação, realização profissional,

ingresso na profissão (por oportunidade, influência familiar ou vocação) e permanência (relacionada ao reconhecimento, desafios e estabilidade).

Por fim, a gestão biográfica refere-se à maneira como as narradoras lidam com suas realidades socioindividuais, mobilizando recursos pessoais e coletivos diante de restrições socioestruturais. Essa dimensão permite compreender como as professoras confrontaram, negociaram e ajustaram motivos e expectativas ao longo de suas trajetórias. A análise evidenciou conflitos entre ideais da profissão e experiências concretas, assim como estratégias de adaptação, negociação e reorganização, especialmente diante de vivências de racismo. A gestão biográfica, portanto, evidencia como as professoras interpretam suas trajetórias passadas à luz de suas condições presentes, articulando redes de apoio, agência e resistências, e problematizando a constituição de suas formações pessoais e profissionais.

4.1.1 Da infância à escolha profissional das professoras

A análise e problematização acerca das experiências individuais da escolha até a permanência na profissão docente das professoras revela trajetórias multifacetadas marcadas por influências pessoais, sociais e culturais. As narrativas de história de vida demonstram que o caminhar da entrada à atuação docente não foi homogêneo. Cada professora enfrentou desafios e implicações distintas que moldaram suas circunstâncias individuais em suas respectivas épocas.

O primeiro grupo de professoras entrevistadas é constituído de 3 (três) normalistas maranhenses que iniciaram sua formação no primeiro curso de formação docente - o Curso Normal Regional Santa Teresinha. O primeiro ponto trabalhado durante a roda de conversa e nas entrevistas individuais foi acerca de seu lugar de nascimento, composição familiar, desafios e pontos mais significativos até a fase adulta, o que poderia demonstrar os primeiros passos da trajetória individual de cada uma. Já o segundo se referiu a escolha da profissão e as motivações para tal escolha.

A Normalista Dora, primeira professora a relatar suas experiências, é uma mulher autodeclarada indígena, o que merece problematização no sentido de compreender como sua identidade étnica intersecciona com gênero e classe na construção de sua trajetória profissional. Com 83 anos, nascida em Imperatriz, Maranhão, Dora possui formação em Magistério (Curso Normal) e graduação em Pedagogia e Letras, tornando-se referência na compreensão da docência como prática social historicamente marcada por desigualdades.

Professora aposentada, mãe, avó e viúva, sua experiência evidencia a sobreposição de múltiplos papéis sociais, que dialogam com sua vivência profissional. Sua narrativa nas entrevistas combina dimensões de contar, descrever e avaliar, revelando não apenas memórias individuais, mas também os desafios enfrentados por mulheres indígenas no acesso à educação formal e na inserção no magistério, permitindo refletir sobre as estruturas sociais e culturais que moldam o exercício docente no Maranhão e no Brasil.

A fala da normalista Dora é seguida por narrativas acerca da sua ancestralidade e pertencimento, a partir do seu lugar de origem - Imperatriz -, contados de maneira sequencial:

Eu nasci em Imperatriz. Minha mãe é neta de uma das indígenas que Frei Manoel Procópio achou aqui em Imperatriz. Então, toda a minha família materna é de Imperatriz. E sempre morei na antiga Rua Grande, depois Rua do Telégrafo, depois Rua do Fio, depois Rua 15 de Novembro. A pedido dos moradores, hoje chama-se Avenida Frei Manoel Procópio[...] (Normalista Dora, 2024).

Com destaque para o pertencimento ao território de Imperatriz, a professora estabelece uma conexão com sua ancestralidade a partir de sua fala e tom de voz. Essa memória familiar confere à sua identidade um vínculo direto com os povos originários da região, trazendo à tona um pertencimento étnico-racial que é afirmado com convicção durante os diálogos. Percebe-se que o reconhecimento de sua ascendência indígena não é apenas uma lembrança familiar, mas também, um posicionamento identitário. Em um país marcado por processos históricos de apagamento das identidades indígenas e negras, essa afirmação adquire um caráter político e simbólico na narrativa da docente.

Torna-se crucial refletir acerca da valorização e reconhecimento do pertencimento étnico-racial das professoras a partir das experiências vividas, o que contribui para a desconstrução de proposições fora da matriz colonial. Sobre isto, Ochy Curiel (2020) aborda acerca do silenciamento das diversas etnias indígenas, o que impede o reconhecimento cultural das raízes não europeias. Perante isso, ela destaca que:

[...] nós, feministas decoloniais brasileiras, precisamos fazer nosso dever de casa primeiro e nos aproximarmos dessa rica memória dos nossos povos indígenas. Certamente a ideologia eurocêntrica dominante colonizou de tal forma nossa mente que ainda há o pensamento predominante acerca da infantilização dos índios, do seu primitivismo. O branco tentou de toda forma eliminá-los, seja absorvendo-os, “somos todos descendentes dos índios”, seja expulsando-os das suas terras. Mas eles resistiram. Cabe a nós agora fazer com que essa voz inaudita ganhe força e seja ouvida (Curiel, 2020, p. 157).

É possível deduzir que a professora constrói uma compreensão de si a partir da perspectiva étnica de seu povo, resgatada por meio da rememoração. Vale destacar que esses aspectos podem também ter influenciado sua prática docente e sua forma de perceber a escola e a educação, com destaque a ancestralidade e o sentimento de pertencimento étnico e territorial como expressões de resistência.

Filha de pais agricultores e irmã também de mulheres professoras, Dora descreve a estrutura familiar e o papel de cada membro, evidenciando a profissão de professora que foi compartilhada entre as irmãs, apesar de algumas não seguirem a carreira, a normalista também desencadeia a narrativa de autoafirmação como mulher, professora e mãe solo viúva. Com destaque aos desafios de trabalhar e estudar para sobrevivência dela e dos filhos, ela apresenta a decisão pela profissão docente por meio do aspecto “vocacional” atravessado também pela necessidade de sustento, assim como é destacado em sua fala:

[...] Quando o pai dela morreu, ela tinha 6 meses de idade (*se referindo a filha que estava acompanhando ela no grupo*). Aí eu fui criar os filhos. Tinha que trabalhar, trabalhar, trabalhar, trabalhar para não passar fome. Fazendo uma ressalva: sempre fui muito ajudada, graças a Deus, por meus pais. Naquele tempo, o único empenho que a mulher tinha, era como professora. Mas tinha também a vocação. Eu me identificava muito com as crianças. Então, isso me deu força. Aí juntou com a carência de professores, juntou com a minha necessidade, com a minha possibilidade. Então, juntando essas coisas, eu comecei a estudar (Normalista Dora, 2024).

A forma como a professora Dora lida com os desafios e negocia sua trajetória entre suas disposições individuais e as imposições sociais é atravessado por restrições socioeconômicas, onde precisou conciliar estudo e trabalho para garantir sua formação e sustento. Ela menciona também que para além da aptidão para ensino e das necessidades, a docência era vista como um dos poucos caminhos disponíveis para as mulheres na época, ou seja, os esquemas de ação utilizados por Dora revelam uma lógica de agência e resiliência notável diante das adversidades perante a realidade vivida.

Dora destaca que sempre manifestou uma “vocação precoce” para o ensino. Ela declara: “ [...] eu tinha a vocação. Eu passava horas dando aula para as bonecas de milho (Normalista Dora, 2024). Embora reconheça que “[...] na época não tinha outro trabalho também (Professora Normalista Dora, 2024)”, a inclinação pessoal parece ter sido um fator mais forte em sua decisão inicial.

Dora também faz uma menção importante em relação às discriminações de gênero associadas às mulheres. Ela reconhece as limitações da época para as mulheres no ensino e evidencia como a desigualdade de gênero impactava o acesso à educação e o trabalho:

[...]E um detalhe importante, que naquele tempo a discriminação da mulher não é coisa nova e nem vai se acabar. As mulheres não estudavam junto com os homens. Nós tivemos um colega. Não lembro mais o nome dele, mas tinham salas que tinham só meninas. Nós fizemos parte dessa sala na Escola Santa Teresinha para fazer a 5ª série. E, a partir daí, aí que eu dei um salto grandão quando começou a história do normal, porque a carência de professores era enorme. Nós tivemos a Dona Eronita, que foi a primeira normalista (Normalista Dora, 2024).

Observa-se que tanto neste relato quanto nos outros a seguir, o reconhecimento da experiência vivida (Collins, 2019) é expresso de forma significativa. O relato da professora Dora expressa uma forma de saber que articula o sentimento de “vocação” com a consciência das limitações de gênero impostas historicamente às mulheres. Um aspecto que é importante destacar aqui, é a forma que a normalista utiliza para justificar sua motivação e as circunstâncias que a levaram a se tornar professora, destacando a necessidade econômica e a vocação como fatores que a impulsionaram a seguir essa carreira, principalmente quando ela destaca que teve que trabalhar para cuidar dos filhos e o desejo pela profissão aliada às oportunidades desencadeadas às mulheres da época.

Esse tensionamento entre desejo e limitação dialoga com Lélia Gonzalez (2018), que denuncia como o racismo e o sexismo estruturaram historicamente o acesso desigual das mulheres negras e mestiças à escolarização e à profissionalização. A autora enfatiza que, mesmo nesses contextos, as mulheres se organizaram e resistiram, construindo trajetórias próprias, muitas vezes vinculadas à educação, à oralidade e à transmissão de saberes populares.

A menção da professora às discriminações de gênero no ensino revela uma leitura crítica sobre as condições estruturais da época, o que pode ser compreendido, à luz de bell hooks (2017), como um gesto político: ao nomear a desigualdade, a professora desafia as naturalizações do papel feminino e contribui para a desestabilização dos discursos hegemônicos.

No relato de Dora, percebe-se que, por exemplo, que o *topos* da vocação docente é central, um outro lugar é o da mulher mãe solo trabalhadora evocando a imagem de força necessária para conciliar a maternidade com a busca pelo sustento em um cenário de limitações. Mais profundamente, o *topos* da ancestralidade indígena e do pertencimento territorial a Imperatriz é um pilar de sua identidade, conectando-a a uma memória coletiva e a uma luta por reconhecimento em um país que historicamente tenta apagar essas raízes. Esses motivos recorrentes não são apenas detalhes; eles são os elementos que Dora elege para dar forma e profundidade à sua história.

A gestão biográfica de Dora é evidenciada pela maneira como ela tece as diversas dimensões de sua vida em uma narrativa coerente e significativa. Ela demonstra uma notável

capacidade de conciliar e negociar sua trajetória entre suas disposições individuais (a vocação) e as imposições sociais (restrições econômicas, discriminação de gênero). Sua narrativa é um trabalho ativo de afirmação identitária, onde a ancestralidade indígena não é apenas um dado, mas um projeto de si que desafia narrativas hegemônicas e posiciona sua existência de forma singular.

A rememoração de suas experiências, desde a infância até a vida adulta como professora, mãe e avó, não é um simples recordar, mas um ato de reflexividade que lhe permite compreender quem ela se tornou e como suas vivências a moldaram. Dora, em sua fala, realiza uma complexa e potente gestão de sua própria biografia, transformando-a em um testemunho de resistência, vocação e saber experiencial.

Assim como será destacado no próximo item, a docência, para ela, não foi apenas uma possibilidade de emprego para mulheres do período, mas um espaço de identificação e realização pessoal. Sua fala expressa o esforço contínuo para conciliar maternidade e profissão, demonstrando como as condições sociais e estruturais moldaram suas escolhas e sua formação.

Eva, a segunda normalista a narrar o início de sua trajetória de vida é uma mulher autodeclarada preta, mãe e viúva de 83 anos. Nascida na cidade de Barra do Corda, no Maranhão, é professora aposentada da rede pública de ensino de Imperatriz, formada em História e Pedagogia. Atuou também como secretária de Educação do município, além de ter contribuído para a elaboração de livros didáticos atualmente utilizados na rede.

O início de seu relato é atravessado por aspectos narrativos, descritivos e explicativos, que expressam sua chegada à cidade de Imperatriz e as dificuldades enfrentadas por sua família na luta pela sobrevivência. Em seu primeiro relato, ela afirma:

[...] A minha diferença com elas.... elas nasceram em Imperatriz, e eu não. Eu sou maranhense, mas nasci no interior de Barra do Corda -MA. Terras de índio. Por conta disso, eu tenho a minha ascendência materna. [...] Quando nós chegamos aqui em Imperatriz, em 1952, ela ainda tinha 6 filhos (*se referindo a mãe*). Depois, completou 10, aqui em Imperatriz. E os meus irmãos mais novos nasceram aqui[...] Nós, estudando lá no Governador Archer, quando chegamos aqui em Imperatriz, fomos para o Governador Archer estudar lá, que era a única escola pública que tinha (Normalista Eva, 2024).

Veja que sua narrativa destaca o processo de migração da família para Imperatriz, que pode ser justificado pela busca de trabalho e melhoria da qualidade de vida. Sua narrativa revela uma trajetória marcada por deslocamentos geográficos e sociais. A migração da família de Barra do Corda para Imperatriz expressa uma busca por melhores condições de vida, um movimento comum entre famílias que, historicamente, enfrentaram a exclusão dos recursos

econômicos e educacionais nos interiores do Brasil. Como aponta Patricia Hill Collins (2019), essas experiências de mobilidade estão profundamente entrelaçadas às estruturas de raça, classe e gênero, que moldam as possibilidades de ascensão ou sobrevivência das mulheres negras.

A herança cultural e identidade étnico-racial também é um elemento veemente na narrativa da professora Eva. Ela reforça o reconhecimento de sua ancestralidade, conectando sua história pessoal à história de sua família e de sua etnia. Contudo, mais adiante, será destacado que esse reconhecimento não se imbrica a uma “consciência racial”, ou seja, percebe-se que o racismo presente em algumas das experiências de vida não a incomoda, seja alimentado pela falta de conhecimento ou silenciamento da questão.

Observa-se neste sentido, que a dimensão da “consciência racial” não parece ser crítica no sentido proposto por Sueli Carneiro (2003), que compreende a consciência racial como um passo fundamental para transformar a dor do racismo em luta política e emancipação. Essa dissociação entre identidade racial e consciência racial crítica pode ser explicada pelas estratégias de silenciamento do racismo ainda presentes em muitas trajetórias de mulheres negras e mestiças. Lélia Gonzalez (2018) já alertava sobre como o “preconceito de marca” (a forma brasileira de negar o racismo estrutural) muitas vezes produz um tipo de negação ou naturalização da discriminação vivida. Isso não significa que essas mulheres não sofrem racismo, mas sim que, muitas vezes, falta o letramento racial necessário para nomear e politizar essas violências.

No decorrer da sua fala, a professora vai tecendo e alimentando aspectos acerca dessa identidade étnica - racial, tanto pela parte da mãe e avó quanto pela parte paterna, apresentando os costumes, práticas culturais e as condições de vida de sua família:

A minha mãe dizia que a vó dela era índia, derrubava coco na pedrada. O meu pai negro, ta entendendo. E a minha mãe, quando completou 15 anos, já tinha o primeiro filho. Naquele tempo, a mulher não ia primeiro se preparar. Passasse um café bem feitinho, já estava pronta para casar. E ela vivia nas casas alheias, bolando, pra cima pra baixo, aí, casou. Nesse casamento, a minha mãe teve 15 filhos [...]. Mas, alguns morreram[...]. E aqui, a minha trajetória educativa, eu trilhei o espaço com minha mãe. A mãe tinha uma preocupação grande com a escola. Quantas e quantas noites, eu passava com a minha mãe procurando um trabalho manual: ou bater algodão, ou fiar a linha, para fazer rede. Era o nosso trabalho. E o que a gente tinha que fazer para ajudar a mãe, justamente porque era o sustento dos irmãos. O meu pai vivia muito no garimpo. Nós, estudando lá no Governador Archer, quando chegamos aqui em Imperatriz, fomos para o Governador Archer estudar lá, que era a única escola pública que tinha. E a oportunidade era essa. Eu fui para o Governador Archer estudando lá (Normalista Eva, 2024).

O relato da professora revela uma trajetória marcada pelas dificuldades socioeconômicas, pelas responsabilidades familiares precoces e pelo papel central do trabalho manual como forma de sobrevivência, o que explicita alguns esquemas de ação utilizados pela professora. A presença da ancestralidade indígena e negra é mencionada de forma natural, como parte da identidade familiar, mas também pode ser lida como um marcador social que atravessa toda a sua vivência, indicando uma possível exposição ao preconceito de marca, uma vez que a negritude do pai é mencionada explicitamente e se soma às condições materiais de vida precárias.

A narrativa evidencia que os esquemas de ação mobilizados ao longo da trajetória da professora são atravessados por uma espécie de conformismo, ocasionado pelo agir dentro das condições possíveis, sem necessariamente esperar por transformações estruturais imediatas. Esse posicionamento, no entanto, não indica passividade, mas sim uma resistência cotidiana, muitas vezes silenciosa, sustentada no trabalho coletivo e na força da mãe como referência de luta e valorização da educação.

A escola surge nesse contexto como um espaço de desejo e esforço, ainda que limitado pelas condições materiais e pela distância geográfica, como demonstrado pelas lembranças das noites procurando trabalhos manuais para complementar a renda. A figura materna, ao insistir na importância da escola, aponta para uma agência educativa feminina que contraria as condições adversas impostas pela estrutura social e econômica.

Além disso, o relato traz elementos que permitem pensar nas restrições socioestruturais - como o acesso limitado à educação formal e o trabalho infantil doméstico - como fatores que conformam trajetórias educativas e profissionais. Professora Eva ao narrar sua experiência, não apenas resgata memórias individuais, mas também ilumina um contexto coletivo vivido por muitas meninas e mulheres negras e indígenas, cuja entrada na escola é permeada por lutas, sacrifícios e resistências.

Ao longo da narrativa também são apresentadas as dificuldades relacionadas à falta de recursos básicos para ir à escola e a luta para construir a casa com o apoio da mãe e da comunidade. O que demonstra a forte influência das restrições socioestruturais em sua trajetória:

[...] Aí, todo o dinheirinho que a minha mãe arrumava, ela passava as noites trabalhando, fazendo crochê e bordando. De manhã, nós saíamos, quando só ficava, depois saíamos vendendo... Apenas com...., às vezes... um chazinho que ela fazia, a gente tomava e ia embora para a escola. E lá na escola... naqueles tempos... Nosso tempo não tinha isso. E aí, nós passamos muita dificuldade (Normalista Eva, 2024).

Destaca-se também a necessidade de trabalhar e estudar simultaneamente para garantir sua formação e sustento da família. Esses esquemas de ação (estratégico, agir arriscado) de Eva propõem uma profunda adaptação e resistência cotidiana diante das restrições socioeconômicas e estruturais. Os trechos anteriormente apresentados revelam uma conciliação constante entre estudo e trabalho, pois, embora houvesse incentivo para a educação, as condições materiais exigiam uma dedicação ao sustento familiar. Isso demonstra a negociação entre diferentes lugares: o da necessidade de sobrevivência e o da valorização da educação.

Ao destacar as motivações acerca da profissão docente, a Normalista Eva (2024), destaca o seguinte:

[...] Só que eu não conseguia dizer: trajetória, porque foi uma coisa que eu quis a vida inteira. Os meus vizinhos, eu sentava com eles e ensinava o ABC, e também aos meus irmãos mais novos. Minha mãe pedia para a gente ajudar os irmãos e assim nós fazíamos (Normalista Eva, 2024).

Vale destacar que embora a entrevistada diga que: “quis a vida inteira”, percebe-se que sua escolha profissional parece estar ligada também, às condições sociais e econômicas relacionadas à sobrevivência familiar. Ou seja, sua motivação inicial pode ser vista como um agir na expectativa, aproveitando a oportunidade do curso normal também como uma forma de melhorar sua situação, assim como apresentado no relato a seguir: “[...] Assim, eu tive... [...] além dos problemas da gente estudar e trabalhar, com a necessidade que a gente tinha, nós precisávamos comprar a casinha, como nós estávamos [...] ” (Normalista Eva, 2024).

A afirmação da “convicção” acerca da profissão revela uma dimensão relacionada ao pensamento feminista negro: a noção de que as escolhas das mulheres negras são condicionadas por estruturas sociais que as colocam em situação de vulnerabilidade econômica e afetiva. Para Patrícia Hill Collins (2019), a “matriz de dominação” composta por raça, classe e gênero não apenas oprime as mulheres negras, mas também molda suas formas de resistência, agência e decisões cotidianas. Nesse caso, optar pelo curso normal foi tanto uma estratégia de sobrevivência quanto uma oportunidade de realização pessoal, evidência da complexidade da experiência negra feminina, que combina sonho e necessidade, vocação e responsabilidade familiar.

Como analisa Angela Davis (2016), as mulheres negras, historicamente marginalizadas do sistema educacional e do mercado de trabalho, buscaram em ocupações, a exemplo do magistério, uma forma possível de inserção e resistência, ainda que dentro de limites impostos pelo racismo estrutural e pelo sexismo. Assim, ao mesmo tempo em que essa

escolha carrega traços de liberdade, ela está inserida em um campo de possibilidades marcadamente limitado pelo contexto social.

Sueli Carneiro (2003), por sua vez, denuncia como o racismo opera silenciosamente, restringindo as opções das mulheres negras sem, muitas vezes, que isso seja percebido como violência. A fala da professora, ao naturalizar a relação entre necessidade e formação, expressa o quanto as estruturas de exclusão foram internalizadas como parte do destino.

Um outro aspecto detalhado em seu relato, diz respeito ao “privilegio da gratuidade” para estudar no Curso Normal. Sobre isso, ela expressa o seguinte:

[...] Cada etapa da minha vida como professora, eu aproveitava quando aparecia. Eu sabia que eu não ia para a escola Santa Terezinha, por falta de recurso.. Como que eu ia? A minha casinha que eu morava era até de palha. Mas uma felicidade tão grande de sair todo dia para pular no rio.... Era uma vida tão livre, tão boa. A gente não tinha essa vaidade, não. Era uma vida tão boa mesmo. E aí a minha mãe começou a prestar serviço para as irmãs.... para as freiras. Quando vinham as festas da padroeira, elas faziam muitos festejos. A minha mãe, na cozinha delas, ajudando, ajudando, ajudando. E aí elas me deram de graça, a escola Santa Terezinha. Quer dizer, que fui muito privilegiada. A outra minha irmã, que estava estudando também, já não teve essa condição, foi estudando no ginásio que apareceu por Bernardo Sayão, que apareceu junto com a escola Santa Terezinha. E ela foi, como era de graça. E aí a minha irmã ficou no Bernardo Sayão e eu na escola Santa Terezinha. Quando eu já estava para terminar a Santa Terezinha, faltou uma professora para uma turma de terceiro ano na própria escola, só de meninos. Nós tivemos esse privilégio de dar aula só para meninos e ser alunas só com mulheres. Não tinha menino pelo meio. E aí eu comecei a minha primeira trajetória de vida (Normalista Eva, 2024).

Observa-se, no relato, que a gratuidade do ensino era, de certo modo, “retribuída” pelos trabalhos que a mãe da futura normalista realizava para as freiras da instituição. Esse “privilegio” evidencia as desigualdades educacionais vigentes em Imperatriz à época, uma vez que se tratava da única escola de formação docente da cidade, restringindo o acesso a um grupo bastante limitado de pessoas.

Além disso, essa troca pode evidenciar a exploração do trabalho reprodutivo e de cuidado, historicamente atribuído a mulheres negras. A mãe, “ajudando na cozinha” das freiras, personifica o papel de provedora invisibilizada, cujo labor sustentava não apenas sua família, mas também as instituições brancas. Lélia Gonzalez (2018) e Beatriz Nascimento (2021), destacam como a força de trabalho da mulher negra tem sido, ao longo da história brasileira, a base para a mobilidade e o privilégio de outros grupos, enquanto suas próprias contribuições são desvalorizadas e instrumentalizadas.

Apesar do tom de “gratidão” que atravessa suas falas em relação às oportunidades recebidas, é fundamental destacar que, ao se analisar as estruturas sociais, as desigualdades de

acesso, às normas de gênero e as dinâmicas de poder que moldaram suas experiências, percebe-se que o agenciamento da professora é atravessado por múltiplas camadas que se entrelaçam em sua trajetória como mulher negra, oriunda de uma classe social menos favorecida. Como argumenta bell hooks (2017), mulheres negras frequentemente produzem discursos conciliatórios como forma de proteger a si mesmas em contextos em que o racismo, o sexismo e a pobreza operam de maneira silenciosa, mas constante.

A maneira como ela confronta, negocia e reorganiza sua trajetória de vida, numa gestão biográfica diante das condições socioeconômicas, culturais e históricas, revelam os embates entre os padrões biográficos socialmente esperados (como o trabalho precoce, dificuldades financeiras e o casamento antecipado) e o caminho trilhado na busca por uma formação educacional. O desejo de seguir estudando e as tensões impostas pelas suas condições de vida são elementos que atravessam suas narrativas, evidenciando esses enfrentamentos.

Ademais, como aponta Ochy Curiel (2020), a intersecção entre racismo e patriarcado estrutura um sistema de controle que, embora não anule por completo a capacidade de ação das mulheres negras, a redimensiona, fazendo com que sua agência ocorra dentro de margens estreitas. Nesse contexto, o enfrentamento das dificuldades financeiras, a insistência na formação educacional e a recusa a uma trajetória “esperada”, como o casamento precoce, a exclusão escolar e a submissão econômica, configuram-se como práticas políticas, ainda que nem sempre reconhecidas ou nomeadas como tal. Ou seja, a mobilização desses elementos (*topoi*) em suas experiências revela as motivações e os modos de gestão biográfica também acionados pela professora Eva, ou seja, um processo complexo de negociação entre as imposições estruturais e suas aspirações no decorrer da trajetória.

A terceira normalista a relatar sua trajetória, é Lia, uma mulher autodeclarada parda, mãe e viúva de 82 anos. Foi a professora que teve a trajetória mais longa na área administrativa. Formou-se no curso Normal Regional e, posteriormente, concluiu a graduação em Letras. O decorrer do seu relato é atravessado por narrações, descrições e explicações que reforçam as implicações de sua trajetória de vida. A respeito da sua origem, ela traz um detalhamento histórico acerca da ancestralidade e origem familiar:

Eu nasci aqui, em Imperatriz, das minhas raízes, meus ancestrais. O meu bisavô, que é o Amaro Batista Bandeira, foi convidado por Frei Manoel Procópio, que foi o fundador da cidade, para trazer os seus rebanhos para essa região, para enriquecer o município, a vilinha na época. E assim foi. Eu sou nascida aqui, meus pais, meus avós, mas a gente encontrou muitas dificuldades para chegar onde a gente chegou (Normalista Lia, 2024).

Seguindo uma organização cronológica dos acontecimentos, a professora normalista relembra momentos marcantes de sua trajetória, como a entrada no curso Normal Regional, o casamento precoce, a maternidade e sua caminhada profissional. Além disso, a professora organiza sua trajetória de forma cronológica, dando sentido aos marcos de sua vida, como: o exame de admissão, casamento, maternidade e formação. A referência aos documentos pessoais levados a roda de conversa aponta para uma preocupação com a veracidade dos fatos, mas também pode ser vista como uma forma de reafirmar sua própria história, validando sua experiência. Ela destaca o seguinte:

[...] Em 61, eu comecei, eu trouxe até uns documentos ali para poder a gente se guiar, sobre... *(falando sobre a documentação do curso, que ela levou para a roda de conversa)*. Eu fiz o exame de admissão, mas começamos essa turma aí. E eu logo, no primeiro semestre, eu já saí para casar. E elas ficaram... desse casamento, eu tive seis filhos dos quais são dois advogados, professoras, eu só tive um dos meus seis filhos que não estudou, ele só foi até onde eu levei na marra, fez até o ensino médio (Normalista Lia, 2024).

Ao narrar as mudanças entre escolas e os diferentes formatos de ensino, ela revela as dificuldades enfrentadas para concluir sua formação, tecendo alguns elementos dos esquemas de ação utilizados. Nesse processo, evidencia-se um agir progressivo: a professora constrói sua trajetória por meio de tentativas constantes de permanecer nos estudos e de buscar oportunidades para consolidar sua carreira. Esse movimento torna-se ainda mais expressivo quando ela menciona que, mesmo sendo mãe de cinco filhos, trabalhava durante o dia e estudava à noite, demonstrando um compromisso contínuo com sua formação e profissionalização:

[...]Depois de já mãe desses cinco filhos, na época que eu voltei para fazer isso aí que elas fizeram, eu já tinha cinco filhos. Já na Santa Terezinha, a diretora era a irmã Carmelita. Ali eu fiz o que a gente chamava de ginásio. Houve um imprevisto. Eu fiz a sétima série, na escola Amaral Raposo. Voltei para lá, porque surgiu, inclusive, como surgiu o normal em um ano, que a [professora normalista Dora] falou, surgiu um supletivo, que eu ia terminar mais cedo na escola Amaral Raposo. Aí eu saio de Santa Terezinha e venho para Amaral Raposo, que era aqui esse prédio. Aqui nesse local. E não deu certo. Volto para Santa Terezinha. Lá terminei. Isso trabalhando de dia, estudando de dia também, criando esses filhos, dando conta de casa e toda essa trajetória delas também. Então, isso pode ficar de fora, porque já foi dito, se enquadra também com elas. E depois desse ginásio chamado na época, eu fiz o normal. Nessa época, eu já não podia mais estudar de dia, estava pesado. Eu já estava trabalhando... e eu fiz um esforço tremendo com a dona Juracy Conceição, que era minha colega também, já de idade, mas ela estava estudando junto comigo também. E a gente conseguiu, com as irmãs, para elas colocarem o normal, no período noturno. Foi uma coisa... exceção no Santa Terezinha, porque sempre é diurno. Sempre foi e ainda hoje

é. Mas nessa época, eles fizeram essa bondade de nos proporcionar o curso de magistério no período noturno (Normalista Lia, 2024).

Para Carla Akotirene (2018), é fundamental compreender como as opressões de gênero, raça e classe se entrecruzam de maneira indissociável. A maternidade da professora: marcada por sua condição de mulher parda, não aparece como obstáculo absoluto, mas como parte da complexidade de sua existência. O seu engajamento com a educação, portanto, é um movimento de autoafirmação e de como ela faz sua gestão biográfica, em que a profissionalização torna-se tanto um instrumento de sobrevivência quanto de ruptura com os destinos esperados para mulheres de sua posição social, demonstrando também, os esquemas de ação utilizados por ela.

A negociação com a instituição de ensino para a abertura de um curso de magistério no período noturno evidencia não apenas uma necessidade, mas sobretudo um forte desejo da professora normalista em concluir sua formação. Esse esquema de ação demonstra uma agência e gestão diante das barreiras estruturais que marcaram sua trajetória, como o casamento precoce, a maternidade e a inserção precoce no mundo do trabalho. Sua persistência diante das dificuldades impostas pelo acúmulo de responsabilidades profissionais, acadêmicas e familiares demonstram a prática cotidiana de resistência e superação, que se traduz em estratégias de permanência e adaptação ao longo de seu percurso educacional.

É possível perceber que os discursos sobre família e maternidade não apenas atravessam a narrativa de Lia, mas também se repetem nos relatos de outras professoras participantes da pesquisa, compondo uma tessitura de sentidos que evidencia como essas dimensões da vida privada se imbricam nas escolhas e trajetórias profissionais dessas mulheres professoras. A maternidade, por exemplo, aparece ao mesmo tempo como desafio e como motivação para a continuidade, já que o cuidado com os filhos muitas vezes impulsiona o desejo de garantir melhores condições de vida para a família por meio da profissão docente.

Diante das dificuldades, a Normalista Lia vai construindo caminhos possíveis, negociando com as condições dadas e reinterpretando seus papéis sociais, a partir de uma gestão biográfica, mesmo dentro de limitações. As tensões entre as exigências da maternidade e do casamento, a construção de uma identidade profissional e o desejo de formação são articuladas por meio de ajustes sucessivos que revelam uma constante reorganização de si. Essa articulação entre papéis e identidades mostra como sua trajetória é marcada por escolhas conscientes e por um movimento contínuo de reinvenção.

Em relação à escolha profissional, a normalista explica que sua entrada na profissão não estava ligada ao aspecto “vocacional”, mas à necessidade. Ela diz o seguinte: “[...] Assim,

porque... a gente eu pelo menos eu não vou dizer que era minha vocação. Não tinha opção. Tinha que ser isso. Era o que as irmãs podiam nos oferecer na época como formação. Foi por isso [...] (Normalista Lia, 2024). Conforme a entrevistada a necessidade fomentada pela única opção à época oferecida na cidade, justificam sua entrada no curso normal.

Ao longo de sua narrativa, Lia evidencia como se deu seu afastamento da docência. Inicialmente, relata uma experiência marcada pelo entusiasmo e pela presença de alunos motivados, o que lhe proporcionou um processo de aprendizado significativo. No entanto, com o tempo, o desinteresse dos estudantes tornou-se um fator central em sua desmotivação.

Esse percurso pode ser interpretado como um desencontro entre as expectativas construídas em torno da profissão docente e a realidade vivida em sala de aula. Em um primeiro momento, seu envolvimento demonstra um agir progressivo, caracterizado pela aprendizagem na prática e pelo investimento na área. Com a frustração decorrente da falta de engajamento dos alunos, seu comportamento parece ter migrado para um agir na expectativa, em que predomina uma postura de observação e espera diante do desestímulo. Mesmo se dedicando a outras áreas como a administrativa, a normalista Lia, demonstra um reconhecimento e valorização da educação, tanto para si quanto para os filhos, buscando alternativas para aqueles que não se encaixavam no ensino tradicional.

Em geral, no que diz respeito às motivações para a escolha da docência, emergem nas falas das professoras normalistas múltiplos sentidos atribuídos à profissão. Entre eles, destaca-se a necessidade de garantir a sobrevivência, tanto individual quanto familiar, a luta por estabilidade e autonomia financeira, além de interesses pessoais e afetivos ligados ao universo escolar. Esses elementos se entrelaçam e se concretizam nos modos (gestão biográfica) pelos quais essas mulheres atribuem sentido à sua trajetória, revelando como as dimensões do cotidiano, das experiências afetivas e das condições materiais se entrelaçam na construção de seus percursos formativos.

Essas motivações múltiplas que atravessam as narrativas das professoras, tais como: sobrevivência, afeto, pertencimento escolar e desejo de autonomia, podem ser compreendidas a partir da noção de “experiência situada”, discutida por Patricia Hill Collins (2019). Para a autora, as escolhas feitas por mulheres negras não podem ser compreendidas de forma desvinculada dos sistemas de opressão que moldam suas vidas: elas atuam dentro dos limites impostos por raça, classe e gênero, mas criam agências a partir de suas próprias referências, afetos e necessidades cotidianas.

Ao trazerem à tona memórias da infância, do brincar de escolinha, da influência de familiares ou da necessidade de contribuir com a renda doméstica, essas professoras elaboram

o que Lélia Gonzalez (2018) chamaria de construção identitária amefricana, ou seja, uma identidade moldada pelas raízes africanas e indígenas, permeada por práticas culturais de resistência no cotidiano, inclusive no campo educacional. A docência, nesse sentido, é mais que uma profissão: é um lugar de existência e reinvenção de si, em meio às tensões sociais.

Além disso, bell hooks (2017) ressalta que, para muitas mulheres negras, a educação é vivida como um ato político de transgressão. Ou seja, nesta perspectiva, escolher a docência pode significar ocupar um espaço socialmente desvalorizado, mas também reafirmar-se como sujeito do saber e agente de mudança, especialmente em contextos em que o acesso à escolarização foi (ou é) negado a grande parte da população negra e pobre.

Dessa forma, os *topoi* que organizam os relatos das normalistas não devem ser lidos apenas como escolhas individuais, mas como formas de narrar uma existência que se inscreve em disputas simbólicas e materiais. Suas experiências evidenciam como as percepções atribuídas à docência estão profundamente entrelaçadas à sua condição de mulheres racializadas que, mesmo diante das adversidades, constroem projetos de vida e afirmam sua presença nos espaços escolares e públicos.

A análise dos relatos das professoras atuantes imperatrizenses seguirá a mesma perspectiva aplicada às das normalistas. A concentração inicial se dará na infância, nos principais desafios e experiências vivenciadas nesse contexto. A escolha da profissão será abordada posteriormente, após a análise das questões relacionadas à infância.

A primeira professora a compartilhar sua trajetória é Nira (1), mulher autodeclarada branca, mãe, viúva e formada em pedagogia. Nascida em Governador Eugênio Barros, no Maranhão, exerce a docência há mais de 35 anos e, atualmente, aos 63 anos, atua em uma escola municipal de Imperatriz-MA, em regime de redução de carga horária. Suas narrativas revelam uma trajetória profundamente marcada pela necessidade de conciliar, desde muito cedo, os estudos com o trabalho.

A professora relata que, desde a infância, precisou trabalhar na roça, ajudar nos cuidados com os irmãos e aprender a quebrar coco com a mãe para contribuir com a renda familiar. Essa experiência de trabalho infantil, comum em muitas realidades rurais, parece ter moldado sua trajetória e sua relação com o trabalho, no modo narrativo. Ela diz o seguinte:

[...] Lá eu morava num povoado, próximo à cidade, que se chama Socorro. Então lá nesse Socorro, foi onde eu comecei a estudar. Criança, muito criança. Estudava e às vezes era preciso trabalhar também. Trabalhar como? Porque nesse tempo, trabalhava, ajudava às vezes na roça, ou às vezes ajudava em casa... Às vezes minha mãe ia quebrar coco e eu ia com ela. Aprendi a quebrar coco com ela, porque era preciso. Quebrei muito coco (Professora Nira, 2024).

Patricia Hill Collins (2019) argumenta que as experiências vividas pelas mulheres negras, especialmente as de classe trabalhadora, expressam um modo próprio de viver. Embora a professora seja uma mulher autodeclarada branca, sua experiência de infância marcada pelo trabalho infantil na roça e no extrativismo do coco babaçu, atividade comum entre mulheres negras e indígenas no Maranhão, permite perceber as interseccionalidades de classe e território. Assim, destaca-se que apesar de ser uma mulher autodeclarada branca, sua narrativa se insere no campo das mulheres do campo, cujas trajetórias são atravessadas por desigualdades de classe, gênero e território sobre as quais o feminismo negro também se debruça, com vistas à justiça social.

Nira demonstra também uma valorização do acesso à educação desde cedo, expressando a significância de conseguir aprender a ler e escrever e depois, conseguir alcançar o ginásio, que equivalia a atual segunda etapa do ensino fundamental. O trecho abaixo revela a superação de obstáculos neste período. A ausência do ginásio em sua cidade natal, exigindo que ela se deslocasse para outra localidade para continuar os estudos também é um aspecto destacado na entrevista:

[...] Comecei a estudar, a gente começava na cartinha de ABC, aí foi indo, passei, fui passando o tempo. Aí até que, com muito tempo, eu consegui chegar no ginásio. Passei pro ginásio. Isso já era uma felicidade grande, né? Passar pro ginásio, já era uma coisa. E eu já sabia muito. Na minha cidade não tinha, tive que ir pra outra cidade estudar fora. Aí passei estudando fora. Estudei o sexto. Esse tempo era aqui, né? Do ano, sexto, sétimo, oitavo. Aí voltei pra minha cidade. Já tinha terminado o ginásio, né? Nesse tempo era o ginásio. Hoje é o ensino fundamental maior, né? Até o nono ano. Antigamente a gente chamava de ginásio. Aí terminei. Voltei pra minha cidade só com o ginásio. Aí lá, como eu já tinha feito esse estudo todo, a gente já podia trabalhar. Aí comecei a trabalhar como professora, já nesse tempo (Professora Nira, 2024).

Nira adentra ao magistério aos 21 anos, logo após a conclusão do ensino fundamental II (antigo ginásio) e seu retorno ao povoado natal. Esse início de carreira apresenta o cenário educacional da época marcado pela necessidade de profissionais docentes, onde a conclusão do ginásio já abria portas para o exercício da docência.

Posteriormente, buscando aprimoramento e uma formação mais específica para a área, Nira cursou o Magistério (formação de nível médio voltada à preparação de professores (as)). Em sua narrativa, ela também relata a conclusão de um curso de agente técnico, o que pode ter representado uma oportunidade de desenvolvimento profissional, uma exigência para atuação em um contexto educacional específico, ou simplesmente um interesse em expandir seu leque de conhecimentos e habilidades.

Percebeu-se em suas narrativas que a escolha pelo exercício docente foi fortemente influenciada pela orientação de sua mãe. Consciente de que Nira já atuava como professora com a formação que possuía e considerando as dificuldades financeiras para investir em um curso de nível superior, a mãe a incentivou a buscar o Magistério. Acreditava que essa formação, focada nas práticas pedagógicas, proporcionaria uma qualificação formal mais adequada e, conseqüentemente, maiores perspectivas de continuidade e segurança em sua carreira como educadora.

[...] Aí eu disse assim: mãe, eu acho que eu vou fazer o científico. Ela disse: não, não é bom você fazer científico. É melhor você fazer magistério mesmo. Por quê? Ela Quando você já é professora mesmo, já tá sendo professora, então é melhor você se formar em professora mesmo. Porque ensino médio você vai fazer... Se você fizer o científico, não vai trabalhar com nada. Porque aí você não pode fazer faculdade. Eu não tenho condição de pagar faculdade pra vocês. Aí eu disse:: tá bom. Aí fui fazer o magistério (Professora Nira, 2024).

bell hooks (2023) afirma que o feminismo deve reconhecer a maternidade como uma experiência de luta, cuidado e transmissão de valores. A mãe da entrevistada não apenas cuida, mas orienta e projeta para a filha um caminho possível de autonomia, mesmo que limitado pelo contexto social vivido. Trata-se de um ato de amor político. A partir das influências e necessidades, a professora destaca que realizou o curso de magistério enquanto continuava trabalhando como professora, demonstrando sua dedicação e a necessidade de conciliar estudo e trabalho. A preocupação em comparecer às aulas, destacada no relato, é um aspecto que evidencia seu comprometimento com a formação:

[...] Aí nesse tempo era quatro anos o magistério. Eu fiz o magistério, aí terminei, continuei trabalhando. Eu trabalhava e estudava. E durante esse período todo, esses quatro anos estudando, eu faltei um dia de aula na escola. Porque eu tive que fazer uma viagem. Mas mesmo assim, na hora que eu cheguei, fui lá na escola (Professora Nira, 2024).

A identificação positiva com a profissão docente também é expressa com destaque em seus relatos. Ela apresenta o respeito e o reconhecimento que os professores (as) tinham em sua comunidade na época, e a “valorização” social que pode ter reforçado sua escolha e seu engajamento na carreira.

[...] E nesse tempo, professora realmente era conhecida. Conhecida sim, porque o pessoal dava assim, aquele valor. Quando a gente chegava, tinha aquela especialidade com a gente, aquele cuidado, porque era uma professora. Naquele tempo a professora tratava..... o povo da cidade, do lugar da gente. Os alunos tratavam assim como antes. Tinha mais respeito. Respeito, isso mesmo. Eu tinha respeito por aquela profissão, pela pessoa que a gente era. Porque hoje não é assim, não. É professor. É professor, como qualquer outro. Mas antigamente a gente tinha essa especialidade. Aí, eu... Tem uma coisa que eu sempre digo, que eu gostei muito (Professora Nira, 2024).

A professora também relata o fato de ter iniciado sua vida profissional na mesma escola onde estudou, o que demonstra uma forte ligação com sua comunidade e com a instituição que marcou sua formação inicial:

[...] Porque na escola que eu estudei, como eu iniciei minha vida escolar, foi a escola também que eu iniciei minha vida profissional, que é chamada a Escola Arthur Azevedo. Lá no meu povoado, ainda hoje tem essa escola... Toda vez que eu vou lá... eu gosto. Então, eu comecei minha profissão assim (Professora Nira, 2024).

A professora também utiliza uma narrativa afirmativa acerca de sua escolha profissional. Ela expressa sentimentos positivos em relação à docência e as motivações que a fizeram seguir esse caminho:

Aí eu já comecei a ser professora, foi cedo, então eu já gostava de ser professora. Era a profissão que eu escolhi pra mim. Eu trabalhei em outras áreas, trabalhei em lojas, mas a área que eu gostei mesmo foi de ser professora. Então hoje eu não me vejo assim como em outra profissão, não me vejo. Foi o que eu escolhi para mim e eu gosto de ser professora, eu gosto de a minha vida toda, eu trabalho a minha vida toda. Eu sei que não é fácil a vida de professora, não é fácil professora. [...] Eu me sinto realizada. Porque foi aqui onde eu conquistei minhas coisas, minha casa, conquistei tudo através da escola (Professora Nira, 2024).

Percebe-se que a “vocação” e o gosto pela profissão emergem como topos (lugares) centrais. A realização pessoal e profissional, atrelada às conquistas materiais e familiares através da escola, é um tema (esquema de ação) recorrente. A resiliência diante das dificuldades, tanto inerentes à profissão quanto pessoais (viuvez), também se destaca. Ela demonstra também uma gestão biográfica coerente de sua identidade profissional. Sua escolha inicial foi duradoura e alinhada com seu gosto pessoal.

Maura (2), mulher autodeclarada preta, mãe, casada e com formação em nível médio, foi a segunda professora a compartilhar sua trajetória. Atualmente, aos 68 anos, atua na educação básica em uma escola municipal de Imperatriz-MA, em regime de redução de carga horária devido ao tempo de serviço. Exerce a função de professora da sala de leitura e, eventualmente, substitui colegas em sala de aula. Sua trajetória remonta à infância vivida no interior do Maranhão, marcada pelo acesso desigual à educação.

[...] Morava no interior, em São Luis Gonzaga, Maranhão, onde eu nasci, em um lugar chamado Luziânia. E, no interior, naquela época, quem estudava era o filho do dono da terra. Os que viviam lá, os que chegavam, iam para a escola. Não tinha escola. Iam para a casa do fazendeiro, do dono da terra, onde os filhos dele estudavam, a gente

ia.. Quando ele não queria mais pagar, a gente ia embora, a gente ficava sem estudar. E, assim, eu iniciei. [...] (Professora Maura, 2024).

Mulher preta, mãe e professora da educação básica, sua história de vida perpassa os efeitos estruturais do racismo, da pobreza e da exclusão educacional, situando-se no interior do Maranhão, território atravessado por um histórico de negligência do Estado em relação ao direito à educação para as populações negras e rurais, assim como em grande parte do território brasileiro. A vivência no interior do estado, onde o acesso à educação era escasso e precário, remete diretamente às análises de Lélia Gonzalez (2018), que denuncia o epistemicídio e a marginalização histórica das populações negras no Brasil. Para Gonzalez (2018), as mulheres negras enfrentam um racismo estrutural que se desdobra em desigualdades territoriais e educacionais, como as vividas pela professora, cuja trajetória escolar se inicia sob um cenário de negação do direito à educação básica. A ausência de políticas públicas consistentes para as regiões do interior, somada à invisibilização das populações negras e periféricas, reforça os obstáculos vivenciados por essa educadora desde a infância.

Sua trajetória evidencia também aquilo que Patrícia Hill Collins (2019) conceitua como um ato de resistência. Ao se tornar professora e atuar em uma sala de leitura, espaço de construção de sentidos e acesso à palavra, essa mulher negra opera uma reconfiguração de sua trajetória. A formação em nível médio e a permanência na educação básica apontam não apenas para a dificuldade de acesso ao ensino superior, comum entre mulheres negras da classe trabalhadora, mas também para a escolha de permanecer em um campo que, apesar da desvalorização, é espaço de atuação política e pedagógica. Collins (2019) enfatiza que as mulheres negras produzem conhecimentos a partir de suas experiências de vida, tornando suas práticas educativas espaços de resistência cotidiana.

Observa-se que a professora explica que, naquela época, a oportunidade de estudar era restrita aos filhos dos proprietários de terra, enquanto os demais dependiam da boa vontade desses fazendeiros, com períodos de estudo interrompidos quando o financiamento cessava. Essa experiência inicial de privação e instabilidade de acesso à educação contrasta fortemente com as trajetórias iniciais da professora Nira que, apesar das dificuldades geográficas, teve um acesso mais contínuo à escola.

O relato de que a oportunidade de estudar era privilégio quase exclusivo dos filhos dos proprietários de terra revela um sistema de educação profundamente marcado por relações de poder e dominação herdadas do sistema escravocrata e patriarcal, em que o acesso ao conhecimento era potencialmente seletivo e controlado por elites agrárias, principalmente nos interiores.

Esse cenário é explicado por Beatriz Nascimento (2021), ao denunciar o funcionamento de uma estrutura fundiária e social que, mesmo após a abolição formal da escravidão, continuou mantendo a população negra em condições de subalternidade por meio da negação do direito à educação e à mobilidade social. A dependência da “boa vontade dos fazendeiros” ilustra uma forma perversa de tutela social, que reatualiza a lógica senhorial e impede que sujeitos negros acessem com autonomia espaços de produção e circulação de saberes.

A professora relata o deslocamento de sua cidade natal com o objetivo de dar continuidade aos estudos formais, uma vez que, em sua localidade de origem, não havia oferta educacional adequada. Segundo ela, sua mãe decidiu enviá-la para São José - MA, o que implicou a necessidade de reiniciar a escolarização a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, apesar de já possuir habilidades de leitura e contagem. Ela diz o seguinte:

[...] Quando eu saí do interior, minha mãe me mandou para São José para estudar. Lá eu voltei. Eu, com 10 anos, voltei para o primeiro ano. Eu já sabia ler, sabia fazer conta, mas, como eu não tinha documentação nenhuma que comprovasse, eu voltei lá para o primeiro ano [...] (Professora Maura, 2024).

Esse episódio evidencia as precariedades do sistema educacional em regiões do interior e a ausência de mecanismos institucionais que reconheçam os saberes prévios das crianças, especialmente com a falta de documentação oficial. A experiência de “recomeçar” tardiamente, aos 10 anos de idade, revela a descontinuidade dos processos escolares e as barreiras burocráticas que frequentemente afetam crianças oriundas de contextos rurais e socialmente marginalizados.

A infância da professora é caracterizada pela ausência dos pais biológicos e pela criação pela avó desde os 2 (dois) até os 10 (dez) anos. A mudança para trabalhar em casas de família aos dez anos, sob a justificativa de estudar, representa uma ruptura precoce com o ambiente familiar e a entrada forçada no mundo do trabalho infantil. A sensação de “abandono” e a mágoa em relação à mãe, mesmo que compreendida racionalmente na vida adulta, evidenciam o impacto emocional dessa instabilidade familiar.

A narrativa de Maura, também revela uma infância marcada pelo trabalho doméstico em troca da possibilidade de estudo e moradia “*Isso, morando nas casas, tendo que trabalhar e estudar, tipo uma mucamazinha, que a minha realidade era essa. Que era assim que o povo me tratava.*”, frase destacada por Maura (2024). Essa condição de vulnerabilidade e exploração, onde era tratada de forma desrespeitosa e estereotipada, evidencia as desigualdades sociais, de raça e de classe que permearam sua infância e limitaram suas oportunidades. Sua lembrança da

juventude como uma “mucamazinha”, expressão carregada de colonialidade, submissão e desumanização, denuncia de forma contundente as práticas contemporâneas de racismo e exploração que se perpetuam sob a aparência de “ajuda” ou “oportunidade”. Como enfatiza Lélia Gonzalez (2018), as marcas da escravidão ainda se fazem presentes nas relações sociais que naturalizam a subalternidade dos corpos negros, sobretudo femininos, associando-os ao trabalho servil e à obediência.

Esse relato remete ao que bell hooks (2023) denuncia como uma sociedade que se estrutura pela interseção entre racismo, sexismo e classismo, operando para manter meninas negras em papéis de servidão e desvalorização desde a infância. A expressão da professora: “tipo uma mucamazinha”, não é apenas uma metáfora, mas uma vivência real de negação de sua infância, de sua dignidade e de seus direitos. Ao ser forçada a trabalhar para ter onde morar e estudar, ela ocupa um espaço liminar entre a exploração e o apagamento, onde o direito à educação só é possível mediante a sujeição.

Essa vivência se diferencia qualitativamente da professora Nira. Embora esta também tenha enfrentado o trabalho infantil e a necessidade de conciliar estudos com responsabilidades familiares, sua experiência está mais ligada à solidariedade comunitária e à divisão familiar do trabalho. Já Maura experimenta o isolamento, a desvalorização e a subordinação em um espaço alheio e hostil, em que sua existência é condicionada ao desempenho de um papel servil. Como explicita Patricia Hill Collins (2019), as meninas negras são frequentemente socializadas dentro de sistemas que reforçam a inferioridade e a docilidade como forma de sobrevivência, sendo vistas como “trabalhadoras naturais”, desde muito cedo.

A professora explica que na casa onde ela morava era necessário a realização de trabalhos domésticos e outros para suprir as exigências de obtenção de um lar para morar enquanto estudava. Com isso, aos 14 anos, decidiu deixar a casa onde trabalhava e procurar sua mãe, determinada a não retornar. A ruptura desse ciclo é um gesto de insubordinação e resistência, ainda que silencioso. Trata-se de uma recusa em continuar submetida a relações desiguais e de afirmação de sua própria humanidade, uma recusa que ressoa com a noção de “transgressão” elaborada por bell hooks (2017). Transgredir, nesse caso, não é apenas desobedecer a uma norma imposta; é um ato de cuidado de si, uma aposta em um futuro outro, apesar de todas as barreiras.

Para prosseguir nos estudos, a professora Maura destaca que frequentou a quarta série (hoje quinto ano) em um convento. Em seguida mudou-se para a cidade de Pedreiras - Maranhão, para estudar (quinta a oitava série). Buscou regularizar sua situação documental, obtendo um registro com informações incorretas com a ajuda de um tio. A continuidade de sua

trajetória educacional, primeiro em um convento, depois em Pedreiras, revela os caminhos tortuosos e inventivos que mulheres negras precisam construir para acessar algo que, teoricamente, deveria ser um direito garantido: estudar.

O fato de precisar obter documentos com informações incorretas, com o auxílio de um tio, para poder se regularizar e seguir na escola, mostra como o Estado se ausenta de suas responsabilidades básicas, forçando as populações negras a recorrerem a estratégias de sobrevivência às margens da legalidade. É o que Beatriz Nascimento (2021) compreende como a vivência da “ilegalidade forçada”, imposta historicamente às populações negras, que muitas vezes não são reconhecidas como sujeitos plenos de direitos.

Correlacionando com o disposto por Nascimento (2021), Maura destaca o seguinte:

[...]Aí, eu sei que eu fui para o convento estudar de noite... Aí, fiz uma prova. Aí, lá, passei no final do ano. Fui fazer o exame de admissão para poder ir fazer de quinta a oitava. Isso na escola Corrêa de Araújo... Aí, lá, no dia que eu fui fazer essa prova, eu digo, meu Deus, eu vim de São Luiz Gonzaga sem documento. Como é que eu vou fazer? Fui atrás do meu tio... Para mim, tirar o registro. Sem documento da minha mãe, sem nada. Fui sozinha, primeiro. Nessas alturas, eu já estava com 17 anos. Aí, fui tirar o registro. Não tira. Sozinha, não tira. Aí, eu fui atrás do meu tio, irmão da minha mãe. Ele foi comigo no cartório. Lá, tirei meus documentos tudo errado... E, nessa brincadeirinha, graças a Deus, agradeço a Deus todo dia que eu consegui me registrar. Aí, fui matricular no Correia de Araújo (Professora Maura, 2024).

Observa-se também que a matrícula na escola, mesmo sem a documentação adequada inicialmente, revela sua determinação em seguir estudando. Veja também que, a necessidade de trabalhar em casas de família durante o dia e estudar à noite, assim como destacado a seguir, chegando a perder um ano letivo por não conseguir retornar à escola, ilustra a exaustiva rotina e as dificuldades extremas enfrentadas para manter-se estudando.

[...] Acho que dei até a sétima série, trabalhando nas casas, estudando de noite. Aí, teve uma época que não deu mais, não tinha mais condição. Aí, eu volto pro interior. Na férias, ia pro centro, quebrar coco. Comprar caderno, lápis, comprar minhas coisas no início do ano. Quando chegou...teve um ano que eu perdi o ano porque eu não consegui mesmo de jeito nenhum voltar pra escola novamente. Aí, no ano seguinte, eu tornei pra sétima série (Professora Maura, 2024)

A experiência de trabalhar em casas de família desde os 10 até os 28 anos é um marco central em sua infância e juventude. Ela descreve a exploração e os maus tratos sofridos na primeira casa em que trabalhou, evidenciando a vulnerabilidade de crianças trabalhadoras. A naturalização da violência ilustra a dureza de suas condições de vida. A falta de liberdade de expressão e a sobrecarga de trabalho:

[...] quando você sai do meio da sua família pra ir pra casa da pessoa que você não sabe nem quem é, lá eles fazem de você o que eles querem... Aí só nessa casa eu passei

4 anos... Aí eu vim embora... aí lá eu já era acostumada a trabalhar nas casas, e eu não tinha outra saída, pra mim estudar tinha que ficar nas casas... Aí eu fui trabalhar mesmo direto, até com 28 anos... A primeirinha que eu fui. Foi que me marcou mesmo. Em todos os sentidos. Porque a senhorinha dona da casa. E o esposo dela eram brancos. Eles não tinham filhos... Quando eu cheguei lá. Eu era a negrinha. Da casa. Era eu. Era eu que fazia tudo. Tudo. Era cobrado de mim. E aí. A mulher não me humilhava. Mas o velho me humilhava. Me humilhava. Me batia. Me judiava. Lá onde eu morava. As pessoas... Não dava nem valor. A serviço de cozinha. Eram geralmente as pessoas que ganhavam menos. Trabalhava muito e ganhava pouco. Sem direito (Professora Maura, 2024).

A experiência da professora é inseparável de sua identidade como mulher negra de classe baixa. A exploração no trabalho infantil nas casas de família brancas explicita a interseção entre raça e classe, onde sua cor de pele a colocava em uma posição de subalternidade e vulnerabilidade à exploração e ao racismo. A naturalização da violência por parte do “velho branco” da casa reforça essa dinâmica de poder racializada e classista. A dificuldade em ascender socialmente e a necessidade de trabalhar arduamente para sobreviver também são marcas dessa intersecção.

A professora também relata a dificuldade em obter uma farda para o ensino médio e a humilhação por não conseguir pagar a taxa escolar, culminando na busca pelo pai biológico, evidenciam o topos (lugar) da precariedade de suas condições materiais e a ausência de apoio familiar consistente para garantir sua educação. Essa busca pelo pai, motivada pela necessidade de não ser excluída da escola, é um ponto marcante em sua trajetória.

[...] Aí, no final, assim, quando foi pra ir pro ensino médio, foi outra confusão. A farda, cadê a condição? Graças a Deus, eu trabalhando numa casa, a mulher me deu a farda que era dela... Nesse entremeio, tinha que pagar a taxa escolar. E se eu não tivesse trabalhando, eu não tinha dinheiro como pagar. Eu não tinha ninguém pra me ajudar. Aí, ainda deu uma confusão que ainda terminou eu ficando constrangida porque não conseguia pagar a escola. E minha mãe disse pra mim que quem não tinha pai não estudava com quem tinha pai... Aí, então eu digo, olha, mas eu vou mostrar pra você que eu vou estudar. Fui lá. Primeira vez que eu procurei o meu pai, de verdade. Meu pai biológico. Fui lá na casa dele. Cheguei lá. Disse, olha, você falou na casa do meu tio que se eu precisasse de alguma coisa que eu viesse aqui... Eu tô precisando que você pague a minha escola... Aí, nessa época, ele me deu mil cruzeiros. Aí, eu vim. Quando cheguei em casa, eu disse, olha, eu não tenho pai, mas eu consegui o dinheiro pra pagar a minha escola (Professora Maura, 2024)

Acerca da escolha profissional, a professora revela que foi impulsionada pela limitação de opções de formação em sua cidade natal, Pedreiras - Maranhão. Ela explicita sua falta de interesse inicial em ser professora, considerando o magistério como a alternativa menos restritiva em comparação com científico e contabilidade, dadas suas perspectivas geográficas e socioeconômicas na época:

[...] Eu não queria ser professora. Eu morava em Pedreiras e lá só tinha duas... Três opções. Ou você fazer o científico, ou magistério, ou contabilidade. Ai eu vi assim, para eu me fazer contabilidade eu vou ficar fazendo o que? Aqui em um lugar do tamanho do ovo... científico não tinha condição de continuar. Então eu vou fazer magistério. Mas eu não queria ser professora (Professora Maura, 2024)

O que predomina em sua narrativa é a escolha pelo magistério como uma oportunidade concreta diante das condições que enfrentava naquele momento, ou seja, o que mostra os esquemas de ação, utilizados a partir da seu lugar (topos) como professora. Sua trajetória revela persistência e adaptação frente às dificuldades. Segundo a professora, ela não escolheu a profissão por vocação, mas por considerá-la o caminho mais viável diante das poucas possibilidades em seu contexto. A falta de oportunidades, marcada pela sua localização e condição socioeconômica, influenciou diretamente sua decisão. Assim, o magistério surgiu como uma chance de ascensão, mesmo sem um desejo inicial pela docência.

Como aponta bell hooks (2023), as escolhas das mulheres negras não podem ser compreendidas a partir de uma lógica liberal de autodeterminação isolada, mas devem ser analisadas à luz das restrições concretas impostas por um sistema racista, sexista e classista. Nesse caso, o ingresso no magistério não se dá como realização de uma vocação sonhada, mas como estratégia de sobrevivência e de busca por mobilidade dentro das poucas rotas de possibilidade que se abrem.

Em seguida, relata que com o passar do tempo começa a tomar gosto pela profissão, após iniciar seu trabalho como professora na cidade de Imperatriz. Ela descreve essa experiência como algo que “caiu do céu”, representando uma transformação positiva acerca do exercício do magistério. A metáfora da escola como sua “terceira família” expressa um forte vínculo emocional e de pertencimento.

[...] Só que, quando eu cheguei aqui, que eu iniciei o meu trabalho como professora, pra mim caiu caiu do céu, foi tudo. Foi tudo? Tudo. Tudo na minha vida, tudo. Tirando da minha casinha ali. A casa é a igreja, a terceira família é essa aqui (Professora Maura, 2024).

A metáfora da escola como “terceira família” reconfigura a escola para além de um lugar de trabalho: transforma-a em território de afeto, de reconstrução da sua história. Para mulheres negras, cujas trajetórias muitas vezes são marcadas por rupturas familiares, deslocamentos compulsórios e violência simbólica, a criação de laços significativos no espaço escolar pode funcionar como uma forma de reinscrição de si no mundo. Beatriz Nascimento (2021) e Lélia Gonzalez (2018) falam de como os espaços coletivos podem se tornar lugares de

reterritorialização para corpos negros, especialmente quando o pertencimento é negado ou fragmentado em outros âmbitos da vida.

Percebe-se que a professora se envolve e identifica-se com a profissão docente após o início da sua atuação. A declaração de amor pela escola e o desejo de manter o vínculo mesmo após a aposentadoria demonstram esse engajamento. A escola como um espaço de acolhimento também emerge com um lugar fundamental em sua experiência profissional, aspecto que também será destacado posteriormente.

A gestão biográfica de Maura é um poderoso exemplo de como uma pessoa pode reinventar e reescrever sua trajetória em um mundo que lhe é hostil. Ela gerencia sua vida negociando constantemente as disposições individuais (o desejo de estudar) com as pesadas restrições socioestruturais (racismo, pobreza, sexismo). Sua trajetória explicita que o magistério, mesmo quando escolhido pela oportunidade real, pode se converter em território de resistência e reinvenção. Sua narrativa tensiona os discursos meritocráticos que desconsideram os efeitos estruturantes das desigualdades e mostra que, para mulheres negras, a construção de uma trajetória docente envolve muito mais do que uma escolha profissional: é uma reescrita de si em meio a um mundo que frequentemente lhes nega voz, espaço e dignidade.

Paula (3), professora pedagoga, mulher autodeclarada parda, casada e mãe, tem 42 anos e é natural de Joselândia, Maranhão. Sua narrativa inicia-se de forma marcada pela emoção ao recordar a infância no interior do estado, vivida em um contexto de poucas oportunidades educacionais para os filhos de lavradores. Essa experiência de privação, semelhante à relatada por Maura, evidencia as dificuldades socioeconômicas como um marcador significativo em sua trajetória.

[...] Morava no interior, sem oportunidade de estudar. No interior do Maranhão, né? Município de Joselândia... um povoado chamado Solta, município de Joselândia. Meus pais lavrador, mas sem oportunidade. Mas, graças a Deus que as famílias, meu pai teve a condição de comprar uma casa e botar os filhos pra estudar. Na cidade de Esperantinópolis. Só morei até os 5 anos com meus pais. A gente teve que morar em Esperantinópolis para estudar. Teve gente que falava Mãe, você é doida deixar sua filha ir embora com 5 anos morar na cidade e vocês aqui? Ela falava: É porque eu não quero minha filha quebrando coco e trabalhando de roça. Aqui ela não tem oportunidade de estudar. Lá ela vai ter. Aí eu, muito sofrida, sem condições, sofrendo (Professora Paula, 2024).

Sua narrativa, permeada por forte carga emocional, inscreve-se no que Patrícia Hill Collins (2019) explica como conhecimentos produzidos a partir da vivência concreta da opressão interseccional entre raça, classe e gênero. A memória do deslocamento precoce de sua casa aos cinco anos de idade, impulsionada pela decisão da mãe de evitar o destino do trabalho

na roça e do quebrar coco, atividades fortemente associadas às heranças coloniais e à divisão racializada do trabalho, ilustra o que Beatriz Nascimento (2021) descreve como a luta cotidiana pela libertação das estruturas de servidão.

A decisão dos pais de migrar para Esperantinópolis para proporcionar estudo aos filhos demonstra a valorização da educação como um meio de ascensão social, superando as críticas e o sofrimento da separação familiar precoce, quando a professora tinha apenas 5 anos de idade. Essa ação revela um esquema de ação familiar estratégico em busca de melhores oportunidades, contrastando com a instabilidade familiar vivenciada também pelas outras entrevistadas.

No decorrer do relato, a professora Paula menciona o desejo de ter uma lancheira, o que ilustra as dificuldades materiais enfrentadas na infância e a valorização de objetos simples associados à experiência escolar. A conquista da lancheira representa a realização de um pequeno, mas significativo, sonho infantil:

[...]Meu sonho era ter uma lancheira. Meu sonho era ter uma lancheira e ir pra escola achar uma coisa mais linda as pessoas que tinham a condição de ter uma lancheira e ir pra escola. Mas eu consegui adquirir uma de uma família lá que tinha mais condições que a gente. Aí eles trocaram, e eu consegui uma lancheira azul, aquela de plástico que fecha assim (Professora Paula, 2024).

O desejo por uma lancheira, em seu simbolismo, traduz um conjunto de exclusões e aspirações que vão além do objeto em si. A lancheira azul de plástico torna-se metáfora da infância negada, uma infância que, como apontam autoras como bell hooks (2023), foi marcada pela ausência de direitos básicos, mas atravessada por desejos de pertencimento e dignidade. O relato dessa conquista evidencia como os afetos e os pequenos gestos de cuidado e reconhecimento social são também parte da luta pela afirmação da humanidade de meninas pobres e racializadas.

Esse episódio se articula à ideia de que o acesso à educação, embora marcado por dificuldades e sacrifícios extremos, é concebido como possibilidade de ruptura com os ciclos de exclusão. Como argumenta bell hooks (2017), a sala de aula pode ser um espaço de libertação quando é ocupada por sujeitos historicamente marginalizados que a ressignificam como território de reconstrução do eu. Nesse sentido, os esforços da família de Paula: transportar comida, bancar moradia, lidar com críticas externas, revelam a educação como projeto coletivo de libertação, mesmo quando sustentado com extremo sacrifício.

Os esquemas de ação da professora são moldados pela persistência e adaptação. Ela descreve as dificuldades enfrentadas pelos seus pais para manter os filhos estudando em outra cidade, incluindo o transporte precário de mantimentos. Isso demonstra a resiliência familiar e

o sacrifício em prol da educação. Essa luta compartilhada fortalece os laços familiares e marca a trajetória de Paula, assim como relatado:

[...] A mãe trazia, não tinha transporte, era a pé ou de burro que conseguia trazer os mantimentos no final de semana, ia trazer os mantimentos. Meus pais sofreram muito pra manter essa casa lá com os filhos. Tive que trazer mantimento muito pesado, trazer minha mãe falava.... eu colocava marmita com carne com o que ela podia levar na cabeça, outra vez ia andando a pé na lama atravessando o rio e meu pai pegava uma quarta de arroz colocava nas costas e ia levar com os filhos (Professora Paula, 2024).

A professora relata as mudanças familiares e a necessidade de morar com outras famílias em troca de ajuda doméstica: lavando os banheiros e arrumando os quartos, expõem a vulnerabilidade social e a dependência em sua adolescência, trazendo as dificuldades financeiras e os papéis de gênero como fatores relevantes. No entanto, ela reconhece a acolhida dessas famílias como um apoio fundamental para a continuidade de seus estudos:

[...]meu irmão teve que ir embora... ela veio morar em Cidelândia e eu tive que morar com a família, eu fui morar com a família não tinha com quem ficar, então eu fui morar com uma família, aí eu tinha que fazer as coisas de casa graças a Deus que teve eles pra me acolher aí eles tinham três filhos, mais eu aí eu ajudava na casa, ajudava a menina que,que cuidava da casa eu ficava lavando os banheiros e arrumando os quartos aí eu estava estudando estudando na parte da tarde, aí foi (Professora Paula, 2024).

A falta de oportunidades no interior devido à classe social, a valorização da educação como meio de ascensão, o sacrifício familiar em prol dos estudos dos filhos, o sonho de ter uma profissão como forma de superar a pobreza, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo como barreira para estudantes de baixa renda, e a gratidão pelas oportunidades recebidas emergem como lugares (topos) centrais em sua narrativa. Sua mudança para Tocantinópolis e, posteriormente, para Imperatriz, por exemplo, demonstra a busca contínua por melhores oportunidades educacionais e profissionais, marcando a mobilidade geográfica como uma estratégia de superação das limitações de sua origem.

Observa-se que a professora vai delineando e gerindo as dificuldades em motivação para buscar uma vida melhor através da educação. Ela negocia as limitações de sua classe social adaptando seus sonhos profissionais e buscando alternativas para financiar seus estudos. Sua história é marcada pela persistência e pela consciência das barreiras superadas.

Acerca da escolha da profissão docente, a professora Paula descreve o desejo inicial de cursar odontologia, frustrado pela percepção de ser inacessível para pessoas de baixa renda “pra pobre não dá”, revelando o quanto as necessidades socioeconômicas eram definidoras de seus objetivos profissionais:

[...] Meu sonho era me formar, ter uma profissão no início eu queria odontologia só que pra pobre não dá, então vamos mudar [...] eu, vamos falar que eu queria odontologia. Porque como eu tinha um defeito no dente, eu disse, ah, eu vou querer minha profissão de dentista, porque assim eu arrumo meus dentes (risos). Achava muito importante os dentes (Professora Paula, 2024).

A percepção da inacessibilidade financeira da Odontologia destacado pela professora, pode demonstrar de forma veemente o reconhecimento e aceitação das limitações impostas pelas dificuldades financeiras. Ela destaca então, que a influência familiar e identificação com pedagogia foi um forte fator para cursar pedagogia:

[...] Aí, eu, minha família inteira, deixa eu ver, tem minha irmã mais velha que é professora, tem tia também que é professora. Então, eu fui.... não, vou fazer pedagogia. Me apaixonei pelo curso. Curso maravilhoso, da FEST. Muito bom o curso. Aí, eu fui gostando, gostando. Aí, que curso maravilhoso (Professora Paula, 2024).

Beatriz Nascimento (2021) destaca acerca da valorização das redes familiares e comunitárias como estratégias de resistência e identidade das populações negras. A família da professora ao realizar esforços como o transporte de mantimentos e o sustento de moradia para os estudos em outra cidade, atua como um coletivo de suporte fundamental para que a educação seja concebida não como uma trajetória individual, mas um projeto coletivo de emancipação. Esse contexto reafirma a noção de educação como uma luta contra a exclusão histórica, fortalecendo os vínculos afetivos e a solidariedade comunitária, em consonância com a análise da professora.

A professora também destaca a realização profissional com a docência e identificação com a educação infantil, descrevendo seu trabalho como docente, o que demonstra uma realização pessoal e profissional com a área da Pedagogia, especialmente na educação infantil. Sua paixão por essa faixa etária se manifesta em suas práticas pedagógicas por meio de suas falas:

[...] A profissão de professor, eu gosto. Gosto dos pequeninhos. Eu acho muito bonito. Eu me identifico, faço o que posso pra fazer uma aula diferenciada, pra fazer isso, pra... Trago musiquinha, trago isso, trago aquilo, porque eu gosto dos pequeninhos. Até o terceiro ano, me identifico, os maiores não. Então, a profissão de professor me satisfaz. Sou feliz, graças a Deus. Sou realizada na minha profissão (Professora Paula, 2024).

Percebe-se neste sentido, que a escolha profissional da professora é marcada pela reflexão sobre seus sonhos e a realidade, reconhecimento da influência familiar e entusiasmo ao falar de sua paixão pela Pedagogia e pela educação infantil. Em sua escolha, é identificado

o sonho e idealização, reconhecimento da realidade, influência familiar, identificação pessoal e realização.

Clara (4), professora pedagoga, 38 anos, mulher autodeclarada branca, casada e mãe, foi a quarta docente a compartilhar sua trajetória. Seu relato evidencia um conjunto de experiências atravessadas por diferentes interseccionalidades desde a infância até a vida adulta. Logo no início da narrativa, Clara estabelece um contraste entre sua vivência infantil e a de outras colegas, destacando o papel central do apoio familiar, sobretudo dos pais, mesmo em um contexto de vulnerabilidade socioeconômica.

Os esquemas de ação de Clara na infância e juventude são marcados pelo recebimento de suporte familiar incondicional para a educação. Tal apoio, segundo a própria professora, foi decisivo para a construção de sua autoestima e para a continuidade de sua trajetória educacional, contribuindo para a consolidação de sua identidade profissional:

[...] A minha história vai ser mais diferente, né? Assim, porque graças a Deus, eu sempre tive a ajuda dos meus pais. Mesmo sendo de família humilde. Cinco crianças pequenas numa casa, mas nunca meus pais nunca deixaram faltar nada. Quando chegava o dia de iniciar as aulas, já estava lá todo o material. Minha preocupação era só estudar. Só estudar. Então, agradeço muito a Deus por ter te dado essa oportunidade (Professora Clara, 2024).

Ela utiliza a descrição detalhada das provisões materiais para a escola: “*todo o material já estava lá*” (Professora Clara, 2024), para ilustrar o cuidado parental e a priorização da educação. A afirmação de que sua única preocupação era estudar reforça essa imagem de uma infância protegida em relação às necessidades básicas para a educação. Percebe-se assim, que o esquema de ação predominante na infância da professora é o de recebimento de suporte familiar incondicional para a educação. Os pais atuam como provedores e facilitadores de seus estudos.

De acordo com Patrícia Hill Collins (2019), a interseccionalidade deve ser aplicada para compreender que a experiência da professora não pode ser isolada da sua posição social, racial e de gênero. Sendo mulher, branca e oriunda de uma família humilde, sua trajetória revela nuances que evidenciam como o privilégio racial, ainda que combinado a limitações econômicas, pode favorecer o acesso a recursos e oportunidades. O apoio familiar incondicional na educação é, nesse sentido, uma forma de capital social que pode contrabalançar, ainda que parcialmente, as barreiras econômicas.

Nascida em Imperatriz-MA, Clara destaca também a consciência da singularidade de sua experiência infantil em relação às dificuldades enfrentadas por outras pessoas de origem humilde. Ela reconhece e valoriza o esforço de seus pais, estabelecendo a gratidão como um

sentimento em sua narrativa. A gratidão explícita da professora Clara em relação ao esforço dos pais mostra a importância das redes familiares e comunitárias para a superação das adversidades, tema também central nos estudos de Beatriz Nascimento (2021), que destaca como a coletividade e os laços familiares são bases fundamentais para a resistência e valorização da educação nas populações marginalizadas, embora a partir de uma perspectiva negra, essa ênfase na importância do coletivo pode ser ampliada para compreender processos de apoio familiar em contextos diversos.

A professora narra também sua dedicação aos estudos ao longo da vida escolar, enfatizando seu comportamento exemplar como aluna. Ela enfatiza a frustração com as tentativas falhas de ingressar na UEMA e a alegria intensa ao ser finalmente aprovada, o que pode revelar a importância que ela atribuía à educação superior e sua persistência em alcançar esse objetivo. A valorização de cada momento da sua formação demonstra sua consciência do privilégio de ter acesso à educação.

[...] Sempre gostei muito de estudar. E, quando eu fiz o vestibular da UEMA, algumas vezes não consegui. Aí, nessa época, teve um vestibular especial na UEMA e eu consegui. Fiquei feliz. Feliz demais. Chorava de felicidade. E valorizei cada momento, tanto dos meus estudos, do ensino fundamental e médio, quanto da minha faculdade, principalmente. Porque não é pra todos. Muitas pessoas tentaram, desistiram por algum motivo. E eu consegui concluir a minha faculdade de letras (Professora Clara, 2024).

No decorrer de seus relatos, a professora narra a precocidade de seu sonho de ser professora, descrevendo suas brincadeiras de “escolinha” como uma atividade importante. A ênfase em seu papel de professora exigente e a descrição dos “alunos” (vizinhos e irmãos) e das regras de sua “aula” pintam um quadro vívido de sua identificação precoce com a profissão:

[...] Desde pequena, meu sonho era ser professora. As minhas brincadeiras eram essas: escolinha. Eu era professora. Eu só aceitava ser a professora. E era uma professora exigente. Chamava os vizinhos, as criancinhas. Hoje, quando eu iniciei a minha carreira, né? Quando eu já tenho 11 anos, vai fazer 12 anos, eu vi assim, é diferente. O que eu imaginava para a realidade, é diferente. Mas nem por isso eu desanimo. Mas era assim. Eu gostava muito de brincar de escola. Eu era professora. Quando eu ia brincar, não era de todo jeito que as crianças entravam na minha aula. Era tudo arrumado. Bem vestidinho. Tinha que vir organizadinho para a minha escolinha (Professora Clara, 2024).

Neste sentido, ela demonstra uma conexão linear entre seu sonho infantil e sua escolha profissional. A brincadeira de escolinha não é apenas uma atividade passageira, mas um prenúncio de sua futura identidade profissional. Esse processo é fundamental para a construção da identidade profissional, conforme apontam estudos sobre formação docente que ressaltam a

importância das experiências infantis e sociais na constituição do projeto profissional (Tardif, 2014).

Apesar de demonstrar um apreço pelo trabalho em sala de aula, a professora também demonstra uma consciência das dificuldades e da falta de valorização da categoria: “*E hoje, vivendo essa profissão, assim, eu sou... Gosto da sala de aula, mas, às vezes, fica algumas coisas a desejar. O professor tinha que ser mais valorizado, quem sabe, né?*” (Professora Clara, 2024). Essa percepção da realidade da profissão gera uma desilusão parcial em relação ao sonho idealizado da infância.

Ou seja, a gestão biográfica de Clara é um exemplo de negociação contínua entre um ideal internalizado e uma realidade externa desafiadora. Ao refletir sobre a diferença entre o sonho infantil e a realidade da profissão, a professora demonstra consciência crítica sobre as condições de trabalho e o reconhecimento social dos (as) professores (as). O comentário “*O professor tinha que ser mais valorizado, quem sabe, né?* (Professora Clara, 2024)” expressa a percepção de uma profissão que, apesar do amor e da dedicação, enfrenta desafios estruturais como a desvalorização salarial, precarização e falta de reconhecimento social. Esse entendimento aponta para uma tensão entre o ideal profissional e as condições materiais reais, que impactam diretamente na motivação e na qualidade do trabalho docente.

Sob a lente da interseccionalidade proposta por Patricia Hill Collins (2019), pode-se interpretar que, embora a Clara seja branca e tenha recebido apoio familiar que facilitou sua trajetória educacional, sua posição enquanto mulher na docência ainda a coloca em uma categoria profissional historicamente desvalorizada no Brasil, especialmente no que diz respeito à valorização social e econômica. O gênero, nesse contexto, é um marcador importante para compreender a precarização da carreira docente, vista muitas vezes como uma extensão do trabalho de cuidado tradicionalmente atribuído às mulheres.

Além disso, seguindo os ensinamentos de bell hooks (2017), a sala de aula é também um espaço de resistência e transformação, mesmo diante das dificuldades. A paixão da professora pela sala de aula e pelos “pequeninhos” (como já mencionado anteriormente) se mantém viva apesar das adversidades, configurando a docência como um ato político e de cuidado que resiste à invisibilidade social.

No decorrer de sua narrativa, a professora explica que sua experiência na profissão leva-a considerar outras formações e caminhos profissionais, conforme a professora:

[...] hoje, já, vivendo na sala de aula, sendo professora, eu penso em outra formação, em outras coisas... penso muito em matemática e inglês... penso muito em fazer outro

curso, ter meu próprio negócio. Já pensei em fazer direito e ter meu escritório (Professora Clara, 2024).

Essa abertura a outras possibilidades sugere que, apesar do sonho infantil e da identificação com a Pedagogia, a realidade da carreira docente não corresponde plenamente às suas expectativas a longo prazo. Por sua vez, Lélia Gonzalez (2018) chama atenção para a importância de entender as singularidades e especificidades das trajetórias femininas no Brasil, considerando que a “mulher brasileira” vive em um contexto marcado por desigualdades estruturais, onde o gênero, raça e classe intersectam-se para moldar suas possibilidades e desafios. A narrativa da professora Clara, branca e de classe humilde, pode ser lida como um exemplo das complexas dinâmicas de privilégio e vulnerabilidade, onde o reconhecimento das dificuldades materiais convive com vantagens relativas relacionadas à raça.

Por fim, a narrativa da professora Clara reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem o trabalho docente não só em termos salariais, mas também pelo reconhecimento do impacto social e emocional da profissão, contribuindo para a construção de uma carreira mais digna e motivadora.

5.1.2 O Caminhar da formação e atuação docente das professoras

O segundo ponto trabalhado nas entrevistas foi acerca da formação e atuação com destaque ao início da carreira docente e algumas das dificuldades ao adentrar a profissão. Ao questionar acerca dos desafios em relação à entrada no curso de formação é possível perceber as motivações, expectativas, desafios e experiências iniciais das professoras investigadas.

Investigar a trajetória das normalistas quanto das professoras atuantes, desde o ingresso no curso de formação (como o curso normal) até os desafios enfrentados no início da carreira possibilitam compreender as implicações da formação docente em Imperatriz-MA em diferentes momentos históricos. As vivências das normalistas Dora, Eva e Lia oferecem um panorama acerca da formação e atuação, aspecto que se repete ao analisar as experiências das professoras Nira, Maura, Paula e Clara.

As narrativas de normalistas e de professoras atuantes contribuem para compreender a constituição da docência em Imperatriz-MA, evidenciando percursos formativos, sentidos atribuídos ao trabalho docente, modos de ingresso e permanência no magistério, bem como os desafios vividos em diferentes contextos sociopolíticos. Essas narrativas dialogam diretamente com a hipótese desta pesquisa, segundo a qual a interseccionalidade constitui lente analítica capaz de revelar como gênero, raça e outros marcadores sociais conformam experiências

profissionais, produzindo não apenas desigualdades, mas também estratégias de agência, resistência e representatividade. Assim, ao analisar as narrativas pela perspectiva interseccional, torna-se possível problematizar como tais marcadores atravessam as histórias de vida e formação das professoras, incidindo sobre sua constituição formativa, sobre o reconhecimento social da docência e sobre as percepções acerca do fazer docente no território pesquisado.

Em relação aos relatos da normalista Dora - mãe solo e viúva - percebe-se que os caminhos de escolha de formação foram atravessados por diversas mudanças, incluindo a entrada, saída e retorno aos estudos. Conforme relato por ela, a decisão de interromper o curso normal em Imperatriz e buscar uma formação mais rápida em Tocantinópolis³ (Goiás, no CFPP - Centro de Formação de Professores (as) parece ter sido motivada pela duração do curso (um ano) e, possivelmente, pela viabilidade financeira e a urgência de melhorar seu salário. Em relação a tal fato, ela diz:

[...] Fui na Escola Santa Terezinha, mas ia custar muito. Aí apareceu a possibilidade de fazer o curso normal em um ano. Em Tocantinópolis- Goiás, no CFPP-Centro de Formação de Professores. Saí eu, Deixei com a mamãe, os filhos. E fui embora. Fiz o meu normal fora de Imperatriz. Era essa ressalva que eu queria fazer, porque eu não fiz aqui (Normalista Dora, 2024).

A decisão de ir estudar em outra cidade envolveu um sacrifício pessoal significativo, pois a normalista precisou deixar seus filhos aos cuidados da mãe. Isso demonstra sua determinação em investir na formação para garantir um futuro melhor para sua família, contando com o apoio familiar para viabilizar essa mudança, o que demonstra mais uma vez os esquemas de ação utilizados pela professora. Afirma-se neste sentido que escolha por uma formação mais curta e financeiramente viável também revela a tensão entre os modelos ideais de formação docente e as realidades concretas vividas por muitos professores (as), sobretudo mulheres de contextos populares. Essa escolha estratégica ilustra como os saberes docentes não são construídos apenas pela lógica curricular, mas pelas condições de existência dos sujeitos (Tardif, 2014).

A narrativa da professora revela um percurso marcado pela resiliência e pela busca de oportunidades, evidenciando o impacto das condições sociais na vida das mulheres docentes. A decisão de migrar temporariamente para concluir sua formação ilustra como a docência, além

³ Na década de 1960, Tocantinópolis ainda integrava o estado de Goiás. A região norte goiana, onde o município está situado, só foi desmembrada e transformada no estado do Tocantins com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Até então, Tocantinópolis era administrativamente vinculada ao território goiano, sendo considerada parte do chamado “norte goiano”.

de representar um meio de sobrevivência, também poderia ser um caminho de emancipação e reconhecimento social.

Em seguida, a normalista destaca que seu retorno à Imperatriz com o certificado de conclusão do curso normal de Tocantinópolis resultou em um reconhecimento imediato de sua qualificação no mercado de trabalho:

[...] Quando voltei, a coisa mais engraçada, o tanto que a gente... O tanto que o diploma favorece a vida da gente. Quando eu cheguei no diploma. com o diploma não, pq o diploma só depois de 6 meses. Não me lembro agora o nome que a gente faz para poder receber. Estágio. Estágio. Quando eu cheguei com aquele certificado na mão, trazendo de Tocantinópolis, onde eu apresentava aquele certificado, eu era aceita. Logo, logo, trabalhei na primeira escola municipal de Urbano Rocha, já como diretora da escola (Normalista Dora, 2024).

A afirmação de que, ao retornar com o certificado de Tocantinópolis, ela foi “aceita” imediatamente em diferentes instituições destaca o reconhecimento formal e o valor social do diploma de normalista para ingressar no mercado de trabalho da educação em Imperatriz na época. Esse certificado abriu portas e validou sua qualificação profissional.

Bernardete Gatti et al (2019) destaca que os professores (as), especialmente nas regiões periféricas e cidades do interior, muitas vezes entram na profissão por meio de trajetórias descontínuas e marcadas por precariedades. A facilidade com que a professora foi inserida no mercado de trabalho após obter seu diploma pode ser interpretada, conforme Gatti et al (2019), tanto como um reconhecimento de sua qualificação quanto como um indicativo da escassez de mão de obra docente qualificada, o que pode ser constatado a partir da realidade de Imperatriz, na década de 60 do século XX.

Nesse sentido, a docência aparece, para a normalista, como uma estratégia de mobilidade social, mas que exige um alto custo pessoal e familiar, evidenciando a falta de políticas públicas que considerem as múltiplas dimensões que envolvem a formação e o exercício da profissão docente.

A trajetória profissional da normalista Dora, revela uma experiência rica e diversificada em diferentes níveis e tipos de instituições de ensino: escolas municipais, particulares e estaduais. Essa variedade demonstra sua adaptabilidade às oportunidades que se apresentaram ao longo de seus 37 anos de sala de aula. Uma dos aspectos foi sua ascensão imediata à diretoria da primeira escola municipal em que trabalhou, o que demonstra não apenas a demanda por profissionais qualificados, mas também a confiança depositada em sua formação:

[...] Logo, logo, trabalhei na primeira escola municipal de Urbano Rocha, já como diretora da escola. Fui convidada pelo Santa Terezinha quando eu estava fazendo o primeiro período de letras, aqui na UEMA. Porque aí eu tinha que fazer vestibular, de fazer tudo. E até então eu não podia fazer. Foi assim a trajetória de vida, trabalhei nada mais, nada menos, juntando a primeira assinatura da carteira, que foi feita por Renato Cortez Moreira, lá em 1967. Na escola municipal. Juntando tudo, 37 anos de sala de aula. Nesses 37 anos, eu fui indo, do município, escolas particulares como Santa Terezinha, Cristo Redentor, Imperador. Passei para a escola estadual Graça Aranha. Fiz o concurso público federal. Passei. Fui para Castanhal, no Pará. Passei três anos lá na escola agrícola, hoje instituto, todos passaram a ser institutos. Tem lá, tem aqui, o CEFET, e etc. Me aposentei como professora estadual e como professora federal. Me aposentei desde 2006. E agradeço a Deus e digo com toda sinceridade, creio que a minha vocação era para professora, porque uma coisa eu aprendi. Muitas coisas aprendi. Entre elas, que o professor não entra na sala para ensinar. Isso é ilusão. O professor entra na sala para ensinar e aprender. Porque dentro da sala de aula a gente diz e a gente escuta (Normalista Dora, 2024).

No final do relato, a normalista fala sobre o papel do professor em sala de aula, aprender e ensinar, o que demonstra uma concepção progressista da docência, centrada na interação e na troca de conhecimentos entre professor e aluno (Freire, 1996). Ela enfatiza a importância da escuta e do aprendizado mútuo. Com destaque também à valorização dada à Escola Santa Teresinha e ao Grupo Escolar Governador Archer, o que demonstra a relevância dessas instituições na formação da professora e de sua família.

Diferentemente das entrevistadas Eva e Lia que realizaram o curso normal em Imperatriz, a trajetória da normalista Dora, envolveu a busca por uma formação mais rápida e viável fora da cidade, impulsionada por suas necessidades familiares imediatas. Sua trajetória de entrada no curso normal foi marcada pela ausência inicial devido à necessidade de sustentar seus filhos, seguida por uma decisão estratégica de buscar uma formação mais rápida e viável em Tocantinópolis. Essa escolha demonstra seu agenciamento e determinação (gestão biográfica) em prol da qualificação profissional como um meio de garantir a sobrevivência e o bem-estar de sua família, resultando no “reconhecimento” imediato ao retornar a Imperatriz.

Ao falar acerca das implicações no decorrer dos estudos, a narrativa da normalista Eva segue a ótica dos desafios financeiros de continuação dos estudos e das desigualdades e preconceitos de gênero que permearam o caminhar do acesso à educação. Como exemplo ela cita a recusa do tio da normalista Lia, dono de uma farmácia na cidade, em vender um livro fiado e a disponibilidade materna no estímulo a continuação da formação:

[...] pois é, aqui também, o teu tio, né, Gumercindo Milhomem, ele tinha um comércio que era..., uma farmácia (se referindo ao tio da normalista Lia). E ele foi pra Belém e trouxe uns livros de exame de admissão. Daí, minha mãe foi lá pra comprar um fiado. E ele disse que não vendia, que no lugar de mulher era na cozinha. Ele vendia pra minha mãe, fiado -remédio. Mas dizia: lugar de mulher era na cozinha, trabalhando, não com história de livro, não. Mas a minha mãe voltou, chateada. Eu disse: deixa, é assim mesmo. Nunca fiquei reprovada, nenhuma vez. Nunca repeti, só uma época, uma vez no Santa Terezinha por causa de molecagem. Mas assim, com sinceridade,

eu estudava mesmo, porque eu gostava de estudar. E também, me livrar da tal cozinha. Eu sei fazer as coisas da cozinha, mas se tiver alguma outra coisa pra fazer que não seja a cozinha, eu acho melhor. É melhor tirar a cozinha (Normalista Eva, 2024).

O episódio em que o tio da narradora, dono de uma farmácia, se recusa a vender livros de exame de admissão fiado para sua mãe, com o argumento de que “lugar de mulher era na cozinha”, explicita como a ideologia patriarcal se enraizava nas relações familiares e comunitárias, atuando como um dispositivo de controle dos corpos e dos desejos femininos, no caso da normalista, o desejo de aprender e de estudar. Este episódio expõe o que Lélia Gonzalez (2018) chamou de naturalização da subalternidade feminina nas estruturas familiares e comunitárias. Ao restringir o acesso da sobrinha ao conhecimento, o tio não apenas exerce uma autoridade econômica, mas reafirma o lugar simbólico da mulher negra como aquela destinada ao serviço, à domesticidade, à obediência.

A fala evidencia um conflito entre o projeto de futuro vislumbrado pelas mulheres (no caso, a mãe da professora e, indiretamente, a própria normalista) e as normas de gênero hegemônicas, que restringiam a mulher ao espaço doméstico e à função de cuidado. Ao afirmar que livros “não são coisa de mulher”, o tio reforça um modelo de divisão sexual do trabalho e nega à figura feminina o direito ao conhecimento, perpetuando a lógica da exclusão.

No decorrer da narrativa, a normalista Eva segue afirmando seu gosto pelos estudos não apenas como um valor abstrato, mas como uma prática de resistência. Seu empenho em estudar aparece como uma estratégia de deslocamento de um destino socialmente prescrito: a cozinha. Ao dizer “me livrar da tal cozinha”, ela explicita o quanto esse espaço, embora domesticamente naturalizado como “lugar da mulher”, é também um lugar de opressão e confinamento simbólico. A cozinha aqui funciona como metáfora para o papel tradicional atribuído às mulheres, um papel que ela questiona e do qual tenta se desvincular por meio da escolarização.

Patricia Hill Collins (2019) também aborda essa dinâmica ao discutir os sistemas de opressão interligados. A cozinha, nesse contexto, torna-se um símbolo potente da estrutura de dominação que impõe à mulher negra um lugar fixo na ordem social. O gesto de Eva ao buscar “se livrar da cozinha” é, portanto, um ato político de negação da subjugação e de afirmação do desejo de aprender, ensinar e romper com o destino imposto.

Ao expressar “*Eu sei fazer as coisas da cozinha, mas se tiver alguma outra coisa pra fazer que não seja a cozinha, eu acho melhor*” (Normalista Eva, 2024), revela uma consciência crítica sobre a divisão sexual do trabalho e os caminhos possíveis de ruptura. Não se trata de uma recusa completa das tarefas domésticas, mas de uma escolha: se for possível escapar, ela

escapa. E faz isso com leveza, mas também com firmeza: “*é melhor tirar a cozinha*” (Normalista Eva, 2024). Essa afirmação carrega o desejo de deslocar o lugar da mulher para além do espaço doméstico, reafirmando o direito ao estudo, ao trabalho intelectual, à presença em outros mundos simbólicos e materiais.

Ao lembrar que nunca foi reprovada e que gostava de estudar “com sinceridade”, a professora também constrói uma autoimagem positiva, de alguém comprometida com seu processo formativo, apesar dos obstáculos e das tensões. Essa autoafirmação não é comum: é uma forma de reivindicar o próprio valor diante de uma trajetória marcada por silenciamentos de classe e de gênero.

Essa narrativa, assim como a anterior, apresenta o que Patricia Hill Collins (2019) chama de “resistência cotidiana”, aquela que acontece nos gestos, nas escolhas e nos desvios que as mulheres negras fazem para sobreviver e existir com dignidade em um mundo que as empurra para lugares de subalternidade. Estudar, para essa professora, não era só um caminho profissional: era um modo de existir no mundo fora da cozinha, fora do lugar onde “é assim mesmo”, como ela ouviu da mãe e tentou transformar com sua própria história.

Em suma, os esquemas de ação utilizados pela normalista revelam uma determinação em superar as barreiras de gênero e classe para ter acesso à educação. Sua ação de estudar com persistência é uma resposta direta à visão limitada que o tio de Lia tinha sobre o papel da mulher. Há também uma ação de escolha, ao preferir o trabalho intelectual à rotina doméstica.

Observa-se que a luta contra o preconceito de gênero e a valorização da educação como forma de emancipação emergem como lugares (topos) centrais em sua narrativa sobre o período de formação e a motivação para a docência, ou seja, as narrativas da normalista Eva, confrontam a visão sexista do tio de Lia com sua própria ambição intelectual e seu desejo de uma vida além do espaço doméstico. Sua gestão biográfica envolve a internalização da importância da educação como um caminho para a autonomia e a rejeição das limitações impostas pelo gênero.

Enquanto aluna e trabalhadora, a professora normalista vivenciou diferentes experiências profissionais, mas destacou a recusa de uma oportunidade mais lucrativa fora do campo da docência. Ao lembrar esse momento, ela fala o seguinte: “[...]trabalhei um mês nas pernambucas, na área de comércio, no escritório. Eu ia pra lá trabalhar, mas eu ficava pensando: o que eu estou fazendo aqui, eu queria era dar aula.” (Normalista Eva, 2024). Essa fala evidencia a centralidade da docência em sua trajetória, não apenas como profissão, mas como projeto de vida e realização pessoal.

Em sua narrativa, a professora destaca sua entrada na carreira docente marcada por uma lógica de contratação distinta da que predomina atualmente. Ela relata ter sido nomeada

para atuar no magistério estadual sem a realização de concurso público, em razão da carência de professores (as) na época:

[...] Quando eu já estava para terminar a Santa Terezinha, faltou uma professora para uma turma de terceiro ano na própria escola, só de meninos. Nós tivemos esse privilégio de dar aula só para meninos e ser alunas só com mulheres. Não tinha menino pelo meio. E aí eu comecei a minha primeira trajetória de vida. Só que eu não conseguia dizer: trajetória, porque foi uma coisa que eu quis a vida inteira. Os meus vizinhos, eu sentava com eles e assinava ABC, e também aos meus irmãos mais novos. Minha mãe pedia para a gente ajudar os irmãos e assim nós fazíamos. Quando eu terminei o normal regional, nós fomos realmente para a primeira turma. A irmã, a diretora, procurou manter além da escola normal, o normal pedagógico. Então eu terminei o normal regional e nesse tempo não havia concurso. A nossa diretora, que era a irmã Jesulina, foi para São Luís, levou nosso diploma e trouxe a nomeação para quatro das mais necessitadas de Imperatriz. Era Socorro Rocha, que foi trocada pelo Socorro Milhomem, Evane, Alenice e Laura Herenio. Então nós entramos no Estado em 1964, mas não foi às vezes concurso de jeito nenhum, nem contratada também não. É porque a necessidade surgiu. Tinha que ter professores para essas turmas. Tanto que quando eu recebi a minha nomeação, eu fui trabalhar justamente no Governador Archer (Normalista Eva, 2024).

Esse ingresso revela um sistema de acesso ao magistério atravessado por critérios de urgência, necessidade local e relações de proximidade institucional, bastante distinto das atuais exigências de concursos públicos e processos seletivos formais. Tal cenário suscita reflexões acerca das implicações desse tipo de entrada na carreira para a qualidade da educação e para os processos de profissionalização docente.

Além disso, a narrativa também evidencia a docência como projeto de vida, como desejo antigo que se concretiza mesmo em meio às limitações estruturais. Eva, ao afirmar que não consegue chamar sua trajetória de “trajetória” porque o desejo de ser professora a acompanhava desde sempre, explicita uma imagem da docência como vocação naturalizada, enraizada em práticas informais de ensino, como ajudar irmãos ou vizinhos a aprenderem o alfabeto. Essa relação entre ensinar e cuidar dos que estão próximos remete a uma lógica de caridade e solidariedade, muitas vezes associada às mulheres, reforça a ideia de que a docência é uma extensão das tarefas domésticas e do cuidado familiar, o que pode contribuir também para a desprofissionalização da carreira docente.

Um outro aspecto é a menção à turma “só de meninos” e à experiência de ser aluna “só com mulheres”, o que pode demonstrar a divisão de gênero marcada no ambiente escolar na sua época de aluna e professora. O uso do termo “privilégio”, pode indicar uma percepção positiva da separação, seja pela ordem, disciplina ou menor conflito percebido na

homogeneidade de gênero, o que reproduz uma lógica conservadora de papéis e expectativas de gênero desde a educação básica.

A entrada da normalista Eva na docência, sem concurso público, motivada pela escassez de professores(as) e pelo apoio das irmãs, traz à tona o que Patricia Hill Collins (2019) denomina de conhecimento situado, ou seja, o modo como as mulheres negras constroem sentidos sobre sua vida profissional a partir de suas experiências, afetos e redes de solidariedade. O ensino surge, aqui, como um campo de possibilidade dentro de um contexto de impossibilidades, revelando como os sujeitos constroem alternativas diante da exclusão estrutural.

Por fim, essa entrada precoce e direta na profissão aponta para a possibilidade de mobilidade social proporcionada pela docência, especialmente para mulheres de camadas populares, ainda que em um contexto de ausência de garantias trabalhistas formais. Trata-se de uma memória que nos permite pensar os cruzamentos entre formação, acesso, gênero, vocação e as condições materiais de trabalho docente em um Brasil marcado por desigualdades históricas.

Maurice Tardif (2014) ajuda a compreender que os saberes docentes não são apenas acadêmicos, mas também experienciais, relacionais e práticos. A prática pedagógica que antecede a formalização da profissão da normalista Eva, ao alfabetizar informalmente pessoas próximas, se torna um exemplo de saber construído na vida e não apenas na formação institucional.

Ao abordar os desafios enfrentados ao longo de sua formação e atuação profissional, especialmente no que diz respeito à entrada na profissão docente, a normalista Lia, como já foi mencionado, revela que sua escolha não foi motivada por uma vocação inicial, mas sim pela escassez de oportunidades de formação disponíveis para ela na época. Ela esclarece que sua decisão foi influenciada pela possibilidade que suas irmãs lhe ofereceram.

A professora apresenta um episódio pessoal ocorrido durante o ginásio, em que ela vivencia uma tensão entre o desejo de experimentar novas vivências (como a excursão ao Rio de Janeiro) e as restrições impostas pelas normas sociais (as expectativas do marido) e religiosas daquele período.

[...] Quando eu terminei em 72, o ginásio, tinha uma excursão para o Rio de Janeiro. Ai, minha... Eu, louca pra ir, meu marido não deixava, porque eu estudava, mas era no amargo, não queria. E foi preciso... ir muita gente na casa pedir pra mim ir. Pra ele deixar eu ir. Até que, enfim, foi a irmã Carmelita, foi a irmã Evangelina, na época, e ele deixou eu ir. Mas foi uma alegria tão grande. Quando chegou lá, uma das minhas colegas, que era a Sônia do Coló, disse, sendo eu muito mais velha do que ela, diga-se de passagem, ela disse, porque ele disse que eu ia, mas eu não ia banhar no mar. Eu

não ia vestir maiô. Ai, ela só me dizia: minha vida é besta, ele não tá vendo, não entra. Eu digo, não, minha filha, eu não posso, porque tem minha consciência, eu não posso fazer isso. Essa coisa marcou a minha vida (Normalista Lia, 2024).

O episódio revela as normas sociais da época, em que o marido da normalista possuía um controle significativo sobre as decisões da esposa, até mesmo em relação a atividades educacionais e de lazer. A necessidade da intervenção de duas irmãs religiosas, para convencer o marido a permitir que a normalista fosse à excursão, destaca a influência da Igreja Católica e de suas representantes nas dinâmicas familiares da época. A aprovação de figuras religiosas tinha um peso considerável nas decisões do marido.

Além disso, o diálogo da normalista com a colega sobre não se banhar no mar e não vestir maiô sublinha as normas religiosas e sociais de modéstia que moldavam o comportamento feminino. A “consciência” da normalista como mulher casada, a impedia de realizar essas ações, evidenciando a internalização dessas normas morais e religiosas. A preocupação com o que o marido poderia pensar, mesmo não estando presente, reforça o controle social sobre o corpo e as ações das mulheres. A ênfase dada à sua “consciência” como um fator limitante ilustra o peso da moralidade religiosa nas suas decisões pessoais.

O episódio ilustra o que bell hooks (2023) chama de “controle do corpo feminino pela moralidade patriarcal”. O mar torna-se um espaço interditado para essa mulher, já atravessada pela vigilância simbólica do marido e pela “consciência” moldada pela religião. A narrativa não apenas mostra uma limitação externa, mas a internalização das normas sociais e religiosas, algo que o feminismo negro analisa como parte do processo de subordinação feminina dentro da estrutura familiar e comunitária.

No contexto de sua formação, a normalista Lia, diferente da normalista Dora, que buscou o curso normal em Tocantinópolis, realizou sua formação em Imperatriz na mesma turma da normalista Eva. A fala da normalista Lia, remonta a um tempo em que as opções de formação para mulheres eram mais restritas, e o curso normal era uma das principais vias de acesso ao mercado de trabalho, especialmente na área da educação.

Em relação aos primeiros passos de sua atuação docente, a normalista Lia descreve uma experiência inicial positiva, marcada pelo aprendizado e pelo interesse dos alunos. Contudo, essa fase foi seguida por uma desmotivação significativa devido ao desinteresse dos alunos: “[...] O que mais me desmotivou com a sala de aula foi o desinteresse dos alunos. A gente se matava para preparar uma aula e eles não davam a menor importância” (Normalista Lia, 2024). Esse desinteresse parece ter contribuído para um possível afastamento da sala de aula, embora a narrativa não detalhe a transição exata.

A fala da normalista Lia acerca do esforço investido na preparação de aulas, contrastando com o desinteresse dos alunos, revela um elemento essencial da docência que Maurice Tardif (2014) destaca: os saberes pedagógicos são constantemente confrontados com a realidade concreta da sala de aula, o que pode provocar frustrações e desânimo. Sua desmotivação não é com a profissão em si, mas com a resposta dos alunos, o que reforça a ideia de que a docência é um campo permeado por relações afetivas e emocionais. Isso evidencia o que Tardif (2014) chama de dimensão subjetiva da prática docente, marcada por desgastes simbólicos quando não há reciprocidade.

Sua narrativa confirma também as análises de Bernardete Gatti et al (2019) ao mostrar que muitas professoras das décadas passadas entraram no magistério por falta de alternativas mais viáveis, e não por um plano de carreira estruturado. Isso evidencia como o acesso à docência, especialmente para mulheres de camadas populares e racializadas, se deu muitas vezes por trajetórias não-lineares, improvisadas, e sustentadas por vínculos familiares.

A autora também afirma que os primeiros anos de docência são cruciais para a permanência ou afastamento da profissão, e a normalista Lia parece se enquadrar nesse diagnóstico. Sua frustração inicial, aliada às dificuldades de resposta dos alunos, pode ter contribuído para seu distanciamento da sala de aula, embora ela tenha continuado a valorizar a educação como um projeto pessoal e familiar.

Apesar da desmotivação, a normalista Lia demonstra uma valorização da educação, tanto para si quanto para seus filhos. Ela buscou alternativas para aqueles que não se encaixavam no ensino tradicional, mostrando que sua desmotivação estava mais ligada à dinâmica da sala de aula do que ao valor intrínseco da educação: “[...] Igual a [...] (se referindo a normalista Eva) deixava os filhos com a mãe, eu também. Ajeitei para ela ir morar do meu lado, para ela cuidar do menino enquanto eu saía para trabalhar e estudar.” (Normalista Lia, 2024).

A trajetória de normalista Lia, contrasta com a de normalista Dora, que expressou uma forte vocação pela docência, e com a de normalista Eva, que, apesar das barreiras de gênero, seguiu sua paixão pelo ensino. A escolha de normalista Lia, pela profissão docente, condicionada pela falta de outras opções, reflete a realidade de muitas mulheres da sua geração em Imperatriz. Diferente da rápida ascensão da normalista Dora, à diretoria, a narrativa da normalista entrevistada foca nos desafios que ela encontrou na sala de aula.

Em geral, percebe-se que a entrada da normalista Lia na docência foi marcada por uma escolha sensata, resultante das limitações de seu contexto, enquanto sua experiência na sala de aula passou de um início positivo para uma desmotivação com o desinteresse dos alunos.

Mesmo diante dos desafios, a normalista Lia manteve uma valorização da educação, buscando equilibrar trabalho e estudo, o que manifesta os diferentes esquemas de ação utilizados. Sua trajetória, diferente da vocação das normalistas Dora e Eva, reflete mais as escolhas condicionadas pelo contexto social e familiar da época.

No que tange às narrativas da professora Nira, destaca-se as dificuldades financeiras e de sobrevivência no decorrer de acesso e formação do curso e a influência das normas de gênero na decisão de “acompanhar” o marido, demonstrando como as expectativas sociais e de gênero podem moldar as escolhas profissionais das mulheres.

A professora detalha, ao longo dos relatos, o aspecto da mobilidade geográfica para ter acesso à educação básica (ginásio), assim como destacado no item anterior. Ela lista as cidades onde estudou, demonstrando uma trajetória fragmentada e a necessidade de se deslocar para continuar seus estudos. Houve também um esquema de dependência do apoio familiar da irmã e do cunhado para viabilizar seus estudos em outras cidades. Diante disso, ela tece uma gestão biográfica de sua trajetória educacional, adaptando-se às limitações de sua cidade natal e buscando alternativas em outros locais com o apoio de sua família. A necessidade de trabalhar para pagar seus estudos no magistério evidencia sua determinação em investir em sua formação profissional:

[...] Aí quando eu saí de lá nós fomos pra Terezinha... Aí o meu ensino médio que já foi o curso de pedagogia. Pedagogia não. Magistério. Foi lá em... Governador Eugênio Barros, na minha cidade próxima... Aí eu fiz os três anos lá... Eu trabalhava lá em Governador Eugênio Barros, né? Eu estudava e trabalhava pra ir pagar meu curso[...] (Professora Nira, 2024).

A necessidade de trabalhar para pagar os estudos do magistério mostra o quanto a formação docente, longe de ser linear, se constituiu como uma conquista arduamente construída, feita à custa de múltiplas jornadas e renúncias. Isso reafirma o que Gatti et al (2019) destaca: a ausência histórica de políticas de valorização da formação inicial que contribuam para a formação dos docentes, especialmente ao falar acerca da presença de mulheres das periferias e zonas rurais.

A professora demonstra resiliência pessoal ao lidar com as dificuldades de moradia enquanto se dedicava aos estudos e ao trabalho. A busca por soluções habitacionais envolveu a mobilização de sua rede social. Convivendo e adaptando-se a condições adversas, ela e sua família conviveram com a precariedade da moradia, assim como é relatado a seguir:

[...] Aí quando terminei de me formar nesse Magistério que era uma formatura muito especial... Aí voltei lá pro Socorro. Eu trabalhava lá em Governador Eugênio Barros, né? Eu estudava e trabalhava pra ir pagar meu curso. Aí voltei pra Socorro. Lá onde

eu comecei a trabalhar de professora já. Voltei pra lá trabalhar de professora de novo. Lá em Eugênio Barros eu me formei, né? Eu estudava e trabalhava lá. Aí quando terminei, aí eu voltei pro meu povoado lá. Porque lá em Eugênio Barros eu morava lá. É uma casinha cedida por uma uma tia minha que tinha uma casinha velha. Ela tinha uma usina aí. Ela disse que fechou o usina. Eu sei que... Não, eu sei que fica nessa casa aqui. Estudo, ou seja, eu vou estudar. Fica nessa casa aqui. Aí eu sei que ela veio a essa casinha pra ficar. Aí nós ficamos, parece que mais de um ano nessa casa velha. Aí a casa, o meu irmão estava direto com um plástico em cima da minha cama, com minhas roupas, tudo em cima da cama. Eu dormia já com um plástico em cima. Em cima de mim. Eu tava com um plástico em cima de mim. Porque se chovesse, molhava tudo. Meu Deus! Porque a casa era coberta de palha e as paredes estavam muito estragadas (Professora Nira, 2024).

A professora narra também a transição marcada pelo casamento e mudança de cidade, descrevendo a necessidade de interromper sua atuação profissional em sua cidade natal para “acompanhar” o esposo. Há uma justificativa culturalmente marcada para essa decisão, que ela explica no relato a seguir:

[...] Aí, tive que deixar meu trabalho, me casei, aí meu esposo tinha que vir pra Imperatriz acompanhando ele. Se casou, tem que acompanhar seu marido. É, tinha que acompanhar, ficar lá e ele aqui, né? Não pode... tem que acompanhar seu marido. Se casou, pode acompanhar. Aí, tive que deixar meu serviço, primeiro vir pra cá, que eu trabalhava lá como professora, aí vim pra cá. Aí, logo no início, assim, engravidei logo. Eu não tenho como evitar a gravidez, porque eu podia ser, ó, você já casou de idade, aí você foi... aí engravidei com a raiva, aí eu também não evitei, né? Aí, engravidei logo, acho que já tava pronto mesmo pra engravidar. aí graças a Deus, engravidei logo, tive o meu primeiro filho. Aí, quando fiquei grávida, eu já vim morar aqui na Vila Cafeteira [...] (Professora Nira, 2024).

Na narrativa da professora, a gravidez precoce (topos) após a mudança é apresentada como um evento natural e não evitado. A busca por inserção no mercado de trabalho em Imperatriz é o foco principal do seu relato de dificuldade. Neste sentido, a professora teve que se adaptar a novas circunstâncias, ou seja, a mudança de cidade e a interrupção de sua carreira. Percebe-se também um esquema de busca ativa por emprego ao procurar a diretora da escola. A dependência da oportunidade oferecida pela diretora para retornar ao trabalho é evidente:

[...] Aí, nessa Vila Cafeteira, quando eu cheguei, aí já começou, quando... foi o tempo que abriu a escola, aí eu vim lá e falei com a diretora. Falei com a diretora, que eu era professora, mas estava sem trabalhar. Se ela precisasse, eu podia trabalhar. Ela disse, tá bom, com certeza eu vou precisar e eu vou lhe chamar. Na hora que, aí, a minha dificuldade foi essa. Mas logo ela veio me chamar, porque tava precisando mesmo (Professora Nira, 2024).

No decorrer da mudança de cidade e espaço profissional, percebe-se que a influência das normas sociais de gênero no casamento: “*Se casou, tem que acompanhar seu marido*”, é

um elemento importante. A transição da vida profissional para a vida familiar e a maternidade emerge como um fator que impacta sua carreira. A necessidade de reinserção profissional em um novo contexto geográfico é outro tema central.

A professora reforça como o modelo hegemônico de família patriarcal continua operando como elemento de subordinação feminina. Esse deslocamento geográfico, não decidido por ela, revela o que Patricia Hill Collins (2019) denomina como controle institucionalizado sobre os corpos e destinos das mulheres, que, mesmo com formação, seguem submetidas a uma lógica que as define como “acompanhantes” e não como protagonistas de seus projetos de vida.

A narrativa da professora destaca a superlotação das salas de aula e as dificuldades com alunos específicos que apresentavam resistência à aprendizagem. Ela enfatiza a constância da superlotação em sua carreira e utiliza algumas frases mais exageradas, para ilustrar a situação extrema, como a lista de alunos que não cabia mais. A exclamação: “[...] *Meu Deus do céu, como é que pode?*” (Professora Nira, 2024), expressa seu espanto e a dificuldade de lidar com um número tão elevado de estudantes:

[...] Pois é, o meu desafio, também, era a super locação da sala. Sempre, eu nunca tive sorte de pegar uma sala com bem pouquinhos alunos. Toda a vida, era muito aluno. Meu Deus, aí tinha uma vez que eu via uma sala de... Acho que era muito só no trabalho, uma sala com pouco aluno. Mas, eu nunca tive uma sala com pouco aluno. Quando iniciei a sala, era de 35, 40 alunos. Já teve um tempo que já teve até... A lista nem cabia mais. A diretoria tinha a lista e não cabia mais. Foi, menino. Meu Deus do céu, como é que pode? [...] Aí, teve um tempo que eu tive um desafio muito grande com um aluno. Ele vinha pra escola, sem querer, um aluno de segundo ano, não sabia escrever seu próprio nome, não sabia nada, nada, nada. Aí, eu disse assim... Eu disse, meu filho, você tem que aprender a ler, você está na idade de aprender. Aí, ele disse assim... Ah, mas eu não quero aprender, não. Minha mãe manda. so venho porque ela mandou. Depois: se ela mandou, é porque ela quer que você aprenda. E, pra você ter uma vida melhor do que a dela. Ela não quer a vida que ela tem, ela não quer a vida pra você, não. Ela quer a sua melhor. Por isso que ela colocou você na escola pra estudar. E, você vai aprender [...] (Professora Nira, 2024).

A superlotação das salas de aula aparece como um ponto constante de angústia. A hipérbole usada: “a lista não cabia mais” e a expressão: “[...] *Meu Deus do céu, como é que pode?*” (Professora Nira, 2024) revelam as condições indignas de trabalho docente que permanecem ao longo dos anos. Para Maurice Tardif (2014), o cotidiano do professor é constituído por um conjunto de saberes práticos e emocionais que são constantemente tensionados pelas políticas públicas deficitárias. Observa-se que em relação ao aluno, a professora detalha suas estratégias concretas para lidar com a resistência do aluno, sua persistência demonstra uma gestão engajada diante do desafio individual do aluno. Sua

persistência em buscar estratégias para envolvê-lo e sua crença no potencial do aluno são evidentes.

Sua narrativa também destaca aspectos acerca da profissão docente e do reconhecimento social. A professora compara o reconhecimento social dos professores (as) no passado com a realidade atual, percebendo uma diminuição do respeito e da valorização. Ela também reflete sobre as mudanças no comportamento dos alunos, notando um aumento da desobediência:

[...] Porque aí, quando eu fiz... Eu terminei de fazer o meu curso, né? Agente técnico. Aí voltei pro subúrbio e já fiquei trabalhando de novo... Aí quando eu cheguei lá, fui lá na escola e a professora disse, não, tem que pagar pra tu aqui. Porque professor não fala do próprio trabalho... Aí quando foi um dia que eu dei a fé ela chegou lá em casa... E o seu marido respondeu, ele disse não, ele não ia ser. Eu falei, mandou e ele me chamou pra lá... E antigamente, eu só queria que ele ia chamar o pai, e hoje não, eu vejo que a desobediência é muito grande. E isso também respinga em vocês, né? Porque assim, antes não era dessa forma, hoje já mudou muita coisa, né? (Professora Nira, 2024).

Há um esquema de ação de comparação temporal em sua análise da profissão, voltado para a busca de estratégias de manejo das dificuldades com os alunos, como o esforço em promover o envolvimento das famílias no cotidiano escolar, por meio de reuniões, conversas e parcerias com os pais. A perda do status social da profissão docente e a mudança no comportamento e no respeito dos alunos surgem como temas centrais nas reflexões das professoras sobre a percepção da profissão.

O caminhar da formação docente e início da atuação docente da professora Maura é atravessado por diversos aspectos que delinearam a sua identidade como professora. A escolha pela profissão permeada de desafios, a realidade socioeconômica e a ausência de formação em nível superior são pontos que chamam a atenção. A ausência de formação superior, por exemplo, evidencia a precariedade das condições de formação inicial, tema presente nos estudos de Bernardete Gatti et al (2019), ao refletir sobre as dificuldades históricas enfrentadas por professoras das camadas populares para concluir a escolarização formal, sobretudo em regiões periféricas.

O iniciar da sua atuação docente, ocorreu devido a necessidade de professores (as) na instalação da nova comunidade, o que levou à realização de um teste seletivo, que ela decidiu fazer apesar de suas inseguranças. Ela explica o seguinte:

[...] Aí foi quando eu vim embora pra cá. Eu cheguei aqui, surgiu o bairro, entrei aqui desde o segundo dia de invasão que eu estou nesse lugar... vamos atrás de professor. Todo mundo ia fazer o teste. Tinha que fazer o teste. Aí lá o teste era as quatro operações, um texto pra você ler e responder as questões, e um pouco de gramática.

Era assim (fala o nome da professora)? Aí quase todo mundo ia. Aí tinha caligrafia. Porque se você tivesse uma caligrafia ruim demais, ele te descartava. Aí eu dizia, meu Deus, vou fazer esse teste se o pessoal que mora aqui, povo que mora aqui, estudaram aqui, na universidade mais evoluída, não conseguiram. Será que eu vou conseguir? Mas eu vou lá (Professora Maura, 2024).

A professora relata também a realidade desafiadora que de ser a principal responsável pelo sustento de sua família após o acidente do marido, sendo essa uma das justificativas utilizadas por ela, para indicar o impedimento da formação em nível superior:

[...]Quando eu consegui essa oportunidade, em 1999, eu fiz o concurso. Eu não tenho nível superior. Não tive condição de seguir, porque eu que seguro a peteca da minha família toda, meu filho, todo mundo, é isso. Meu esposo se acidentou, aí não pode mais trabalhar, então o pilar da casa, sou eu, a base sou eu. Aí fui investir nos filhos, paga uma coisa pra um, paga uma coisa pra outro[...] (Professora Maura, 2024).

Vale destacar que a professora Maura, é a única dentre as 7 entrevistadas que não adquiriu formação em nível superior. O esquema de ação aqui utilizado foi a priorização das necessidades familiares em detrimento da própria formação. Há também a busca por qualificação profissional através de cursos de formação continuada oferecidos pela prefeitura, aspecto que ela utiliza para declarar que “não parou de estudar”.

O reconhecimento de seus conhecimentos através do processo seletivo e a oportunidade de trabalhar na escola do bairro marcaram o início de sua carreira docente: “*Aí fiz a minha prova.[...]. Estava precisando, eu iniciei a minha vida aqui nessa escola (Professora Maura, 2024).* A professora também expressou grande emoção ao relatar o reconhecimento e o carinho de seus ex-alunos, que a lembram com afeto mesmo após seguirem seus próprios caminhos. Essas demonstrações de apreço reforçam o impacto positivo de sua atuação como professora.

[...] E eu dizia, dizia a Ilza, que foi diretora daqui, que quando eu me encerrasse minha carreira eu ia ser amiga dessa escola. Eu amo esse lugar aqui de coração... só os abraços que eu ganho, os elogios que eu ganho dos meus ex-alunos... O dia que eu subir pra receber o meu diploma lá na faculdade e tal, veio na minha mente a senhora. Eu quase desmaio na igreja: o Alisson. Tem muito, muito, muito, muito aluno que aonde me vê, graças a Deus até hoje, eles.... Me abraçam, eles conversam comigo (Professora Maura, 2024).

Percebe-se que a construção de relações afetivas com os alunos ao longo de sua carreira, resultou em carinho e reconhecimento, sendo este um aspecto dominante em seus relatos. Como propõe Patricia Hill Collins (2019), o afeto, o cuidado e a escuta são práticas que historicamente estiveram presentes nas pedagogias das mulheres negras, muitas vezes

invisibilizadas por um discurso universal. O impacto duradouro da figura do professor na vida dos alunos e o valor do reconhecimento afetivo são os principais elementos neste aspecto. Ou seja, ela encontra significado e validação em sua trajetória profissional através do reconhecimento de seus ex-alunos, o que reforça seu amor pela profissão, mesmo que a escolha inicial não tenha sido por vocação.

Embora reconheça tais aspectos, a professora Maura, com sua vasta experiência desde a década de 80 do século XX, compartilha uma análise acerca dos desafios da atuação docente ao longo do tempo, contrastando o passado com o presente. Seus relatos se concentram em três aspectos principais: a quantidade de alunos por turma, as questões salariais e a participação familiar.

Ela desmistifica a ideia de que turmas cheias são um problema novo. Para ela, a superlotação era ainda mais crítica no passado, impactando diretamente a qualidade do trabalho pedagógico:

[...] Hoje, a menina fala que tem turma cheia. Hoje, não tem turma cheia. turma cheia, tinha antes. Quando você, pra trabalhar com alunos, você chega em uma sala, de primeiro ano, de segundo ano, de terceiro, e você trabalha com 45 alunos, o professor sem auxiliar, sem nada, esse aí era um dos piores, sempre foi esse aí (Professora Maura, 2026).

Ou seja, sua fala revela que a dificuldade de atender às necessidades individuais dos alunos era uma constante, intensificada pela ausência de apoio em salas superlotadas. A professora expõe a precariedade salarial do passado, marcada pela incerteza e até pela humilhação no momento do pagamento. Ela percebe uma melhora na situação atual, embora sua fala possa conter ironia diante de sua longa experiência:

[...] Segundo, o salário: que também não era além essa coca-cola, hoje, tá valorizado demais. Fora, até o dia do pagamento, tá diferente. Antigamente, minha amiga, não era assim. Era por letra. Eu que sou letra N, no dia do pagamento, nós dormíamos lá na calçadinha, na subsecretaria, pra receber o dinheiro outro dia. E, de vez em quando, chegar no outro dia, nove horas da manhã, aparecia um distinto lá, dizendo pra gente, que simplesmente não tinha dinheiro. A gente dormia lá, sem nada (Professora Maura, 2024).

Sua narrativa evidencia a vulnerabilidade enfrentada pelos professores (as) no passado e a luta por condições mínimas de dignidade profissional, em contraste com a relativa estabilidade salarial observada atualmente. Para a professora, a participação das famílias na

educação dos filhos, apresenta, no presente, uma piora significativa, caracterizada pelo desinteresse e pela delegação total da responsabilidade à escola:

[...] E, a participação da família... a gente vê a dificuldade que a gente tem hoje, antigamente, era pior. Antes, era pior. A dificuldade muito grande. Os pais, uns não ajudam, porque não sabem ler. Outros não ajudam, porque o pai mora na roça, o filho mora aqui, na casa do Senhor Fulano.. Outros não ajudam, simplesmente, porque não querem ajudar. Ou seja, a maioria dos pais não tem participação na aprendizagem de filhos, deixam a responsabilidade somente da escola. E, lá em cima, lá da secretaria, vem lá, tá cada vez mais acarretando essa responsabilidade pra nossa escola. Pai hoje, não tem serventia quase pra quase pra nada. Pra os filhos, só ir arrumar eles, mandar pra escola. Fora o que a gente ouve, quando vem de lá pra cá, descendo aqui nessa rua: aí manda aquele bicho vir pra escola. Se você mandar ele vir, ele vai vir. Não manda.. a criança na rua.. não tem aquele... É.... manda o bichinho, sabe o que eu quero dizer? Vai, fulano! Aí, quando chega aqui, o menino... Vira. Aí, fica difícil pra nós. A nossa dificuldade, hoje, se antes a gente tinha, tinha muita, mas era diferente, hoje, a pior é a participação dos pais (Professora Maura, 2024).

Sua fala expressa uma profunda frustração com o desinteresse de muitos pais atualmente, que delegam completamente à escola a responsabilidade pela educação dos filhos, dificultando o trabalho dos professores (as) e o processo de aprendizagem dos alunos. A linguagem utilizada pelas famílias, ao se referir aos filhos: “ [...] *manda aquele bicho*” (Professora Maura, 2024) revela uma falta de valorização da educação e da relação família-escola.

Por meio de suas narrativas, a professora descreve o quadro de evolução dos desafios da atuação docente. Se no passado a luta era contra a superlotação e a precariedade salarial, hoje a falta de engajamento familiar emerge como um obstáculo ainda mais complexo e desmotivador. Sua análise, baseada em décadas de experiência, oferece uma perspectiva valiosa sobre as mudanças e as permanências na profissão.

Apesar das limitações iniciais, Maura desenvolve uma leitura crítica sobre a docência contemporânea. Ao contrastar o passado e o presente, especialmente quanto à superlotação de turmas, precarização salarial e ausência da família na escola, ela constrói um olhar que revela a profissionalização a partir da prática, característica das professoras que, mesmo sem titulação formal, consolidaram-se como referências pedagógicas.

Essa capacidade de análise crítica também pode ser pensada à luz de bell hooks (2019), que defende que o trabalho, especialmente exercido por mulheres negras, pode ser um ato de resistência e de transformação social, mesmo quando não reconhecida institucionalmente. Além disso, no decorrer de sua narrativa, percebe-se que sua trajetória foi marcada por desafios socioeconômicos que a impediram de buscar formação superior, mas seu legado é evidente no

carinho e reconhecimento de seus ex-alunos, demonstrando o impacto significativo de sua atuação, independentemente da escolha inicial.

Acerca das dificuldades no decorrer do curso de formação e entrada na profissão docente, a professora Paula, descreve sua gestão em conciliar trabalhos e estudos. Ela menciona que a jornada de trabalho no comércio, dificultava a dedicação aos estudos, a participação em trabalhos em grupo e o próprio bem-estar físico e mental:

[...] A minha dificuldade também foi da mesma forma. Trabalhava o dia inteiro no comércio. É... Às vezes, chegava cliente, quando a loja tava baixando, tinha que ficar até o final. Então, só pra quem mesmo quer, pra conseguir mesmo, não é fácil. Trabalhar o dia inteiro, de oito da manhã, às dezoito, e depois ir pra faculdade, ficar até dez e meia, várias aulas, apresentação de trabalho, tudo. Não ter tempo pra se reunir, pra fazer trabalho com os colegas (Professora Paula, 2024).

Esse dado ilustra o que Bernardete Gatti (2019) destaca como um dos maiores desafios para a formação inicial de professores (as) nas classes populares: a concorrência entre as exigências da sobrevivência e as demandas da formação acadêmica, que muitas vezes leva à evasão nos cursos de licenciatura. A descrição acerca da rotina de sobrecarga e exaustão enfatiza a necessidade de trabalhar para sobrevivência e manutenção dos estudos. Um outro fator que merece destaque a alta evasão do curso à época, assim com ela destaca a seguir:

[...] É difícil, né? O curso, a sala começou lotada. No final, se formaram poucos. Por quê? Porque não é fácil. Só fica ali mesmo quem quer, né? Quem tem o propósito, né? Aí, eu não. Fiquei lá, fiz meu curso. Maravilhoso curso (Professora Paula, 2024).

Ou seja, a fala destacada pela professora apresenta a significativa taxa de evasão no curso de Pedagogia. A imagem de uma sala que “começou lotada” e terminou com “poucos” formados, ilustra um fenômeno comum no ensino superior, especialmente em cursos com alta demanda. Apesar das dificuldades de permanência no curso, a professora demonstra resiliência e determinação em concluir a formação. Ao abordar os desafios, o tom é de desabafo sobre a dificuldade, mas também de orgulho pela superação.

Sobre os desafios do início de carreira, o maior desafio apresentado pela professora, foi o de ser colocada em uma sala de aula superlotada, sem experiência, tendo que lidar com alunos considerados “muito difíceis”. Essa dificuldade inicial é um choque de realidade entre a teoria aprendida na faculdade e a complexidade da prática pedagógica. Este início da carreira da professora Paula expõe o abismo entre a formação teórica e a realidade escolar. Esse é um ponto central em Tardif (2014), ao discutir que a prática docente exige a construção de saberes

que vão além da teoria acadêmica, ou seja, saberes que são produzidos no e pelo cotidiano escolar.

Uma outra questão apontada foi a ausência de apoio familiar, como um fator que agrava a dificuldade de lidar com os alunos. A transferência da responsabilidade da educação para a escola, com famílias que enviam filhos considerados “desobedientes” e “não engajados”, sobrecarrega o trabalho do professor também foi mencionado:

[...] Assim, a família joga pra escola a responsabilidade de educar, né, receber filhos que não obedecem, não obedecem pai, não obedecem mãe, não obedecem ninguém. Então, esse foi o desafio, foi sem experiência, fui aprendendo a dia a dia, a cada dia eu ia aprendendo como superar aquelas dificuldades, né, porque não é fácil ir na sala com as mulheres lotadas, com alunos de diferentes, né, aí, o mais difícil foi esse, sem acompanhamento da família, então, esse foi o desafio (Professora Paula, 2024).

Ao relatar que muitas famílias “jogam” os filhos na escola sem oferecer apoio, a professora denuncia uma sobrecarga emocional e pedagógica do professor, especialmente as mulheres, tradicionalmente associadas ao cuidado. bell hooks (2017) nos ajuda a compreender esse ponto, ao afirmar que a escola, como instituição, reproduz desigualdades sociais e de gênero, e que a pedagogia do cuidado, embora necessária, tem sido explorada como obrigação silenciosa das professoras, muitas vezes em detrimento de seu próprio bem-estar.

Essa denúncia também ecoa a crítica de Collins (2019) à divisão racializada e de gênero do trabalho: o trabalho de educar e cuidar de crianças, sobretudo em comunidades populares, é constantemente delegado a mulheres negras e pardas, sem que sejam garantidas as condições materiais ou simbólicas para que esse trabalho seja valorizado.

Um fato também destacado pela professora foi o preconceito de gênero na profissão, que ocorreu no relato de uma que ficou surpresa com a presença de um professor homem na escola. Essa questão ilustra um preconceito de gênero ainda presente na sociedade em relação à profissão docente, especialmente nos anos iniciais. A reação da aluna sugere uma expectativa cultural de que professoras dos anos iniciais sejam predominantemente mulheres.

[...] Teve um caso de uma aluna minha, que ela disse que, ela era minha aluna, e no outro ano, ela foi pra outra escola, ela disse que quase cai, quando chegou na porta, e perguntou assim, a professora não chegou? Não, o professor sou eu. Ela disse, (nome da professora), eu quase caio, mulher. Agora, é um professor. Entendeu? (Professora Paula, 2024)

Em seguida ela expressa uma opinião pessoal sobre a competência masculina na docência, onde apresenta uma visão inclusiva e baseada na competência individual, desvinculando a capacidade de exercer a profissão do gênero: *“Pra mim, se ele tem a formação,*

é dedicado, tem a responsabilidade de exercer, pra mim, não” (Professora Paula, 2024). No entanto, ela reconhece que o preconceito existe na família dos alunos.

Em termos gerais, o decorrer do curso e início de carreira docente de Paula, foi marcado pelo choque entre a formação teórica e a complexidade da prática, especialmente em um contexto de salas superlotadas e falta de apoio familiar. Sua capacidade de aprendizado e adaptação foram cruciais para superar esses obstáculos. Por fim, o relato sobre a reação da aluna revela a persistência de preconceitos de gênero na percepção da figura do professor nos anos iniciais.

Os relatos da professora Clara trazem algumas questões relacionadas às dificuldades no decorrer da formação e profissão docente. A principal delas foi a gravidez ocorrida antes da conclusão do curso de graduação. O que gerou desafios específicos no âmbito acadêmico:

[...] Pra mim, assim, dificuldade mesmo, até que no início não, foi bem tranquilo. A minha dificuldade que eu tive foi quando eu engravidei. Eu engravidei e ainda tava estudando. Foi essa a dificuldade. Teve algumas disciplinas. Eu não cheguei a reprovar, mas eu tive muitas faltas[...] (Professora Clara, 2024).

Conforme destacado pela professora, a gravidez, associada ao fato de não ser casada e ainda residir na casa dos pais, gerou um período de dificuldade emocional e social para a professora. O choro mencionado indica o sofrimento e a vulnerabilidade vivenciados nesse momento. Conforme ela: “[...] *Eu chorava, né? Porque quando eu engravidei, eu ainda não era casada. Eu tava dentro de casa ainda. Aí, foi uma época bem difícil na minha vida [...]* (Professora Clara, 2024).

Apesar de todo impacto, a docente relata o apoio compreensivo de alguns professores (as), que demonstraram empatia e ofereceram suporte. Esse acolhimento foi crucial para que ela não desistisse e conseguisse concluir a formação, assim como mencionado:

[...] mas eu tive uns professores que foram bem legais comigo, me chamaram, conversavam comigo. Como eles já me conheciam, né? Cristina, o que tá acontecendo? Eu posso te ajudar. Vem, senta aqui, conversa comigo... Aí, consegui me formar. Quando eu me formei, ele já tinha nascido e deu tudo certo (Choros). Foi só essa a minha dificuldade (Professora Clara, 2024).

Sua narrativa enfatiza a superação dessas dificuldades e a conclusão bem-sucedida da graduação após o nascimento do filho, marcando um período de resiliência e vitória pessoal. A gravidez como um desafio para a continuidade dos estudos e o apoio institucional como fator de permanência são aspectos relevantes a serem considerados neste sentido.

A gravidez antes da conclusão da graduação se configura como um ponto de inflexão na trajetória da professora Clara. No Brasil, onde a maior parte dos estudantes da área da Pedagogia são mulheres, eventos relacionados à maternidade ainda são fatores determinantes de evasão ou atraso nos cursos de formação. A narrativa da professora Clara, no entanto, destaca a resiliência pessoal e a importância do apoio institucional, particularmente de professores (as) sensíveis à sua situação, o que se apresenta como elemento crucial de permanência.

Essa vivência pode ser lida à luz do que bell hooks (2017) chama de “pedagogia do cuidado”, que deve considerar os sujeitos como inteiros, com suas dores, responsabilidades e complexidades. Em contextos formativos marcados pela rigidez, o acolhimento torna-se ato político e pedagógico.

Já acerca do início da carreira docente, a professora menciona alguns fatos. O primeiro deles foi relacionado à falta de transporte. Ela descreve a dependência de terceiros para se locomover e enfatiza o impacto negativo dessa dependência em sua pontualidade e, conseqüentemente, em sua imagem profissional. A narrativa do episódio em que quase foi mandada embora por chegar atrasada é carregada de emoção. O outro momento é o contraste com a situação atual, onde ela cita possuir seu transporte próprio, o que caracteriza uma realização:

[...] Não, a dificuldade que mais me marcou já eu sendo professora. É, na vida pessoal e profissional. Primeiro na vida pessoal. Foi assim, ó. O que mais me marcou era que eu não tinha como ir. Porque no começo eu não tinha transporte, dependia dos outros. E era ruim depender de homem. Às vezes eu chegava atrasada. Lembro que um dia eu cheguei atrasada nessa primeira escola. Porque era longe. Eu descia aqui no viaduto e ia de pé lá pra Vila Nova. Aí quando eu cheguei lá a coordenadora disse assim eu deveria colocar você pra voltar porque você chegou atrasada. E foi de chorar, né? Eu chorei. Logo no início e tudo. Mas eu fiquei. Meu Deus, mas eu sei que Deus vai me abençoar. Hoje eu já tenho o meu transporte, graças a Deus. Aí chego, deu hora de chegar já tô aqui, deu hora de ir pra casa, já vou. Não precisava, às vezes ficava até seis horas esperando o ônibus. Aí foi difícil (Professora Clara, 2025).

Cabe citar o enfrentamento de assédio moral por parte de uma gestora devido a divergências em opiniões, incluindo questões religiosas e práticas de gestão. A professora citou que a gestora demonstrava intolerância e tentava impor seus próprios costumes, invadindo sua individualidade. Ela destaca que sua recusa em participar de atividades que considerava desnecessárias desencadeou o assédio, assim como explicado:

[...] É, a minha dificuldade foi em relação, em relação a, a Patrícia já até citou, a uma gestora, foi a minha primeira gestora, assim, por ela não aceitar algumas opiniões, até mesmo de religião, porque ela tinha a religião dela e tinha os costumes dela, e eu tenho a minha religião, não é que eu não aceitava, mas é que eu vi que já tava.. invadindo demais. Ela criava.... que pra mim não tinha muita necessidade, né? Então, eu me

recusei a participar, e foi aí que começou. Ela não gostou, ela veio sofrer assédio moral mesmo (Professora Clara, 2025)

Ela destaca o sofrimento causado pelo assédio moral, mas demonstra resiliência ao permanecer na escola até o seu fechamento, juntamente com sua colega de trabalho, que no caso era a Paula, terceira professora destacada. Apesar da experiência negativa, ela adota uma postura de aprendizado e crescimento pessoal e profissional, buscando extrair lições de todas as dificuldades enfrentadas:

[...] De todas as dificuldades, eu levo como aprendizagem, eu vejo apenas o lado que eu aprendi. E vou crescer, tanto na minha vida profissional, como na minha vida cotidiana. Vou levando os meus conhecimentos para me fortalecer e seguir em frente (Professora Clara, 2024).

Nesse ponto, a narrativa da professora Clara revela aspectos do que Saffioti (1987) chama de “violência simbólica de gênero”, pois a cobrança de performance e pontualidade ignora a realidade material e familiar das mulheres. O assédio moral vivenciado também é um indicador da precarização das relações de trabalho na docência, e aparece aqui como um segundo grande desafio enfrentado por essa professora.

Em suma, observa-se que no decorrer de seus relatos, a professora Clara demonstra um tom pessoal e emotivo, expressando seus sentimentos e a importância do apoio recebido durante a gravidez e permanência no curso e na profissão, retratando a gestão biográfica dos elementos centrais de sua narrativa. Ou seja, sua trajetória revela que as dificuldades no percurso formativo estiveram ligadas a eventos pessoais significativos, como a gravidez, mas foram superadas com o apoio de alguns docentes. Já no início da carreira, a principal dificuldade residiu em questões interpessoais e assédio moral, demonstrando que os desafios da profissão docente podem envolver não apenas a relação com os alunos, mas também com a gestão e o ambiente de trabalho. Sua capacidade de resiliência e de extrair aprendizado das adversidades se destaca em sua narrativa e na das outras professoras.

5.1.3 Percepções e atravessamentos no construir e caminhar da trajetória profissional e pessoal

O terceiro e último ponto trabalhado nas entrevistas com as professoras normalistas e professoras foi acerca dos preconceitos e discriminações que perpassam suas trajetórias de vida. É importante destacar, que a percepção do preconceito e da discriminação pode variar significativamente ao investigar as narrativas, principalmente porque trabalha-se com

diferentes gerações de professoras, o que pode revelar através dos relatos as mudanças nas normas sociais, na linguagem e nas dinâmicas de poder ao longo do tempo.

Por exemplo, a geração mais jovem de professoras tende a ter um vocabulário mais desenvolvido e um maior conhecimento sobre as diferentes formas de preconceito (racial, de gênero, sexual, capacitista, etc.). Elas identificam e nomeiam as microagressões, como no caso da professora que anteriormente destacou o assédio vivenciado em seu antigo trabalho e as formas sutis de discriminação que talvez não fossem tão evidentes ou discutidas em gerações anteriores, como no caso da normalista que experienciaram vários tipos de preconceitos, incluindo racial.

Em geral, as falas revelam como o preconceito se manifesta de maneiras diversas: racial, capacitista, de gênero, geracional e político e como as professoras desenvolveram diferentes estratégias para lidar com essas experiências.

A narrativa da normalista Dora se destaca pela ausência de relatos diretos de discriminação ou preconceito vividos por ela, seja por raça, gênero ou condição física. No entanto, sua fala revela uma consciência crítica sobre algumas dinâmicas sociais, especialmente no que diz respeito ao machismo e à descrença generalizada na política institucional. Em seu relato, Dora não expressa apoio ou rejeição a partidos específicos, mas compartilha uma visão herdada de seu pai, camponês, que ensinava a evitar discussões sobre política e religião, por serem temas sensíveis e geradores de conflito. Segundo ela, a classe política, de modo geral, falha em promover o bem comum, independentemente de ideologias, como ilustra no seguinte trecho:

[...] Meu pai era Camponês. Minha mãe e meu pai eram casal de Camponês. Muito assim. Centrados. Muito sábios. E ele dizia. O papai dizia pra nós: Minhas filhas [...] [...] Olha. Não se discute. Com o vizinho. Com a parede. Com o amigo. Sobre muitas coisas. Mas duas são as principais: Religião, Cada um tem a sua. Olha a sabedoria desse homem Camponês. Quem discute é Deus. A segunda coisa que ninguém discute: Política. Olha o ditado que ele dizia que até hoje eu digo. Político é farinha do mesmo sapo. Então não adianta você falar deles.. Porque você está falando desse aqui também. Então fique quietinho. É farinha do mesmo saco. Pronto. Me criei. Levei pra escola. Levei pra vida. Levei pra vida. Eu tenho até hoje. [...] Quando estão naquela...(se referindo a discussão política). Um dia eu disse: O telefone é pra gente conversar. Eu quero lhe dizer uma coisa: Todos são farinha do mesmo sapo. Porque o que um faz, bem feito.. As vezes num foca a educação. Ele leva de bem comum. O outro já leva saneamento. Triste é aquele que não leva nada. Esquece que eles são eleitos pra promover o bem comum. É o bem comum. Ah, isso aqui não votou pra mim. Não, senhora. Não tem nada disso. Você está eleito. É pra promover o bem comum. Então eu sigo o que meu pai dizia. Não mexa. Que é farinha do mesmo saco. Então deixa pra lá [...] (Normalista Dora, 2024).

O preconceito de gênero, na perspectiva de Dora, manifesta-se primariamente através da internalização e perpetuação de papéis e expectativas distintos para homens e mulheres dentro do ambiente familiar, o que ela identifica como a principal raiz do machismo na sociedade:

[...] Sabe quem é o maior responsável pelo machismo dos homens? A família, principalmente as mulheres. Sem dizer nome, eu conheço uma pessoa que o neto de 11 anos, parece que é 11 anos, ele sai com um ovinho e diz assim, tia, eu posso fritar esse ovinho lá no seu fogão? Você sabe mexer no fogão? Ele disse, não sei, tia. Pode lá, vamos lá. Porque o meu fogão é elétrico. Porque quando ele chega no fogão, eu faço, tia. O fogão é elétrico, não precisa de fósforo. Aí eu vou acendo o fogão. Põe a panelinha, em cima dele tem o azeite, um pouco de azeite, um pouco de sal. Aí diz, vamos lá. Porque a vovozinha deles, dele, não aceita que ele vá na cozinha pra fritar o ovinho. Isso não é a história do ano passado, isso é a história de hoje. Se vocês quiserem, vocês podem deixar o tempo passar que vocês vão ver. Não aceita. Ela faz a comida, bota tudo na mesa. Se alguém precisar ir lá no fogão, a fulana vai lá, pra lavar o sapato do irmão, não. Aliás, não é a história.[...] Ele não é pra lavar aquele sapato, ele serviço de mulher, não serviço de homem. Então, eles saem machões de dentro das famílias. Gente, não tem isso. A única coisa que homem não pode fazer, vou dizer um palavrão, é parir. Mas é assim que os meninos [...] (Normalista Dora, 2024).

A professora critica veemente à perpetuação do machismo dentro das famílias. Ela observa como a divisão de tarefas baseada no gênero e a atribuição de papéis distintos para homens e mulheres começam cedo, limitando o desenvolvimento e as experiências dos meninos. Apesar da professora não se colocar como vítima direta de discriminação em razão de sua raça, capacidade ou gênero, sua narrativa é permeada por uma observação atenta e crítica às formas de preconceito que moldam as relações sociais e familiares. Sua estratégia de enfrentamento parece ser a internalização de uma filosofia de vida que a protege de se envolver em conflitos desnecessários (no caso da política) e a promove uma visão de igualdade e desconstrução de estereótipos de gênero, conforme destacado.

A narrativa da normalista Eva revela uma experiência permeada por diferentes formas de preconceito, desde apelidos raciais e capacitistas até às restrições impostas pela socialização de gênero. Sua estratégia em lidar com esses preconceitos parece ter sido, em grande parte, a indiferença e o desapego emocional.

No decorrer de sua fala ela menciona apelidos como “pretinha”, “cega” e “mula cega” o que atesta a presença constante do preconceito em seu cotidiano: “[...] *Me chamava de pretinha. Me chamava de cega. Me chamava de mula cega*” (Normalista Eva, 2024). O apelido “pretinha”, embora possa ser usado em contextos afetivos, carrega um histórico de depreciação racial no Brasil. Sua utilização como forma de se referir a normalista sugere, no mínimo, uma falta de “sensibilidade” racial e, em um contexto hostil, pode ter sido uma forma de inferiorização. Da mesma forma, os apelidos “cega” e “mula cega” são inequivocamente

pejorativos e revelam um preconceito capacitista cruel, utilizando a sua condição visual como motivo de escárnio e ofensa. A aparente indiferença de Eva, ao dizer que “*nunca ligava*” (Normalista Eva, 2024), pode ser interpretada como uma estratégia de sobrevivência emocional. No entanto, a frequência com que esses apelidos são lembrados sugere que, apesar de sua aparente resiliência, essas experiências deixaram marcas em sua trajetória.

A menção acerca do apelido “Feijão Preto” também introduz uma complexidade adicional à análise do preconceito racial. O fato de normalista considerar o apelido “bonito” e aceitá-lo no contexto do jogo de bola levanta questões sobre a internalização do racismo e a percepção de apelidos raciais em diferentes épocas e contextos. Ao observar sua fala isso fica claramente explícito: “[...] *não existia essa história de bullying, não. Eu gostava demais de jogar bola. O meu apelido que botaram lá foi feijão preto. Eu achava era bonito. Na hora de jogar bola: oh, feijão preto na linha*” (Normalista Eva, 2024).

Observa-se que para alguns o que pode ser imediatamente reconhecido como um termo potencialmente ofensivo, para outros, em um ambiente específico, pode ter adquirido um significado diferente. No entanto, essa aceitação não anula o potencial racista do termo e convida a refletir sobre a sutileza e a complexidade das manifestações do preconceito racial.

Um outro aspecto destacado é a influência do preconceito de gênero e sua manifestação na trajetória da normalista Eva, o que é evidenciado em suas falas:

[...] Quer dizer, a gente já é orientado nesse sentido pra não andar muito próximo de menino. Existiam essas coisas, né? Era coisa que a mãe da gente dizia. Ela não ia dizer assim diretamente. Vocês sabem que os pais toda vez tiveram essa dificuldade pra falar nesse sentido. De gravidez, de menstruação, dessas coisas. E aí acho que ela foi por um lado muito emocional por isso ela dizia isso. E a gente teve que aguentar e sair e não fazer (Normalista Eva, 2024).

As restrições impostas pelas orientações familiares em relação à proximidade com meninos, baseadas em temores sobre a sexualidade feminina e a gravidez precoce, ilustram um sistema de crenças que limitava a liberdade e as interações das meninas. Essa socialização, permeada por estereótipos de gênero, moldava o comportamento esperado de mulheres e homens e perpetuava a ideia de uma separação estrita entre os sexos.

Nos trechos relatados pela normalista Eva, destaca-se que a discussão sobre preconceito e discriminação não é um tema central em sua fala, ao contrário das outras professoras normalistas. A maior parte de sua participação se concentra em narrar sua trajetória educacional, detalhando os cursos que fez, as escolas em que estudou e trabalhou, e compartilhando memórias sobre a época.

Já Lia concentra sua opinião sobre a predominância feminina na educação infantil e levanta a questão do “instinto materno” como uma possível explicação, o que, pode envolver estereótipos de gênero, mas não se refere a experiências de discriminação sofridas por ela. Ela destaca: [...] *eu já não digo que são as únicas, mas são as mais indicadas. Pelo instinto materno. Mas, não que um homem também não possa fazer o trabalho igual ou até melhor* (Normalista Lia, 2024).

Essa afirmação sugere uma crença de que as mulheres teriam uma predisposição natural ou um “instinto” inato para cuidar e educar crianças, o que pode ser visto como um estereótipo de gênero. Embora ela ressalte que homens também podem fazer o trabalho igualmente bem ou até melhor, a menção ao “instinto materno” evoca uma visão tradicional dos papéis de gênero.

Destaca-se, em sua fala, a ausência de relatos sobre situações de preconceito ou discriminação relacionadas à sua raça, capacidade, gênero ou qualquer outra característica. Sua contribuição para a discussão se concentra principalmente em sua opinião sobre a presença feminina na educação, o que pode ser compreendido como uma lacuna em relação ao compartilhamento de experiências pessoais.

Ao analisar a narrativa da professora Nira, observa-se a ausência do relato acerca de atos de preconceito ou discriminação ao longo de sua trajetória. As dificuldades mencionadas em seus relatos são principalmente de ordem financeira, de acesso à educação (mobilidade geográfica) e de condições de moradia, que embora possam estar interligadas a questões sociais mais amplas, não são apresentadas como atos diretos de discriminação direcionados a ela por sua raça, classe social, etc.

Contudo, apesar de não relatar diretamente, percebe-se que a força das expectativas de gênero impactou sua trajetória de carreira, justificada pela norma social: [...] *se casou, tem que acompanhar seu marido [...]* (Professora Nira, 2024). Apesar de isso ser apresentado como uma “escolha” pessoal dentro de um contexto cultural, reflete uma norma de gênero que historicamente limitou a autonomia e sua trajetória pessoal. Essa norma, em si, pode ser vista como uma manifestação de preconceito de gênero estrutural, onde as expectativas sociais desfavorecem a continuidade da carreira feminina em detrimento da masculina. A professora não relata ter sido forçada diretamente, mas a força da norma social a leva a essa decisão. Assim como demonstrado no relato a seguir:

[...] *Aí, tive que deixar meu trabalho, me casei, aí meu esposo tinha que vir pra Imperatriz acompanhando ele. Se casou, tem que acompanhar seu marido. É, tinha que acompanhar, ficar lá e ele aqui, né? Não pode.. tem que acompanhar seu marido. Se*

casou, pode acompanhar. Aí, tive que deixar meu serviço, primeiro vir pra cá, que eu trabalhava lá como professora, aí vim pra cá. [...] (Professora Nira, 2024).

Já em relação a professora Maura, diferente da Nira, seus relatos expressam uma trajetória marcada por significativas experiências de preconceito e discriminação, especialmente relacionadas à sua raça e à sua condição socioeconômica pregressa. Sua narrativa oferece um olhar profundo sobre as formas sutis e explícitas de desigualdade que permearam sua vida antes e durante sua carreira docente.

A experiência mais marcante de discriminação racial na vida de Maura, ocorreu durante o período em que trabalhou em casas de família. A forma como era tratada na primeira casa em que trabalhou, sendo referida como “a negrinha da casa”, explicita um tratamento inferiorizado e desumanizador. A imposição de realizar todas as tarefas domésticas e o abuso físico e emocional sofrido pelo “velho” da casa demonstram um ambiente de exploração e preconceito racial arraigado.

A necessidade de trabalhar desde a infância em casas de família para sobreviver e, posteriormente, para custear seus estudos, expõe uma realidade de discriminação socioeconômica. A exploração do trabalho doméstico, com longas jornadas e baixos salários, reflete a desvalorização do trabalho de pessoas em condições de vulnerabilidade. A fala sobre as condições de trabalho: *[...] trabalhava muito e ganhava pouco. Sem direito. Final de semana da gente... Isso era até domingo. Depois de... Duas horas. Que a gente saia e ia para casa. Mas até duas horas eu trabalhava. [...] E o salário... Era lá embaixo [...]* (Professora Maura, 2024), ilustra essa exploração.

É importante notar que, em relação ao ambiente escolar, Maura afirma não ter sofrido discriminação racial direta como professora. Isso pode indicar uma mudança no ambiente em que ela se insere profissionalmente, ou talvez uma forma diferente de manifestação do preconceito que não se traduziu em atos explícitos de discriminação racial no seu local de trabalho.

Paula relata nunca ter sofrido preconceito e ou discriminação diretamente. No entanto, ela observa o preconceito de gênero presente em algumas famílias em relação aos professores homens, revelando uma expectativa social sobre quem deve ocupar o papel docente. Essa relação com as famílias, marcada por percepções estereotipadas, também aparece como um desafio na atuação das professoras, que, diante das dificuldades com os alunos, buscam estratégias de manejo, como o esforço para envolver os responsáveis no cotidiano escolar. A tentativa de estabelecer parcerias com as famílias surge, portanto, como parte de um esquema

de ação que visa lidar com situações de indisciplina, falta de engajamento ou conflitos em sala de aula. Ainda assim, a perda de prestígio da profissão e a mudança nas formas de respeito dos alunos seguem sendo temas (*topos*) centrais nas reflexões das docentes sobre a docência.

As falas das professoras entrevistadas constituem como importantes instrumentos para refletir acerca da complexidade das desigualdades sociais e a importância de adotar uma perspectiva interseccional para compreendê-las em sua totalidade. Ao problematizar suas experiências a partir de um marco teórico que articula raça, gênero, classe e outros marcadores sociais, pode-se denunciar as múltiplas formas de opressão que permeiam a sociedade e lutar por um mundo mais justo e igualitário.

Por exemplo, ao analisar a experiência de ser uma mulher negra, como relatado pela professora Maura, percebe-se como o aspecto racial se intersecciona com a classe social, resultando em formas específicas de opressão. A discriminação racial no mercado de trabalho, a exploração do trabalho doméstico e a luta por melhores condições de vida são desafios que marcam a trajetória de muitas mulheres negras, inclusive a de Maura.

As falas das professoras entrevistadas, ao serem analisadas através das lentes do feminismo negro e da interseccionalidade, revelam nuances importantes sobre como diferentes formas de opressão se manifestam e se entrelaçam em suas experiências. Ao investigar a predominância de mulheres na docência, por exemplo, sua constituição não pode ser problematizada como uma escolha natural, mas como resultado de uma divisão sexual do trabalho que historicamente relegou as mulheres ao cuidado e à educação.

Essa divisão, como apontam as professoras, pode ser reforçada por estereótipos de gênero e expectativas sociais que limitam as oportunidades de homens e mulheres na profissão. A análise das falas das professoras revela um cenário complexo em relação à predominância feminina na docência, especialmente nos anos iniciais, e como essa realidade é percebida por elas. Em vez de uma visão homogênea, emergem diferentes perspectivas, influenciadas por suas experiências e posicionamentos sociais.

A normalista Dora não direciona sua crítica diretamente ao papel das mulheres na docência, mas à educação recebida no âmbito familiar. Segundo ela, “[...] a família, principalmente as mulheres, é a maior responsável pelo machismo dos homens” (Normalista Dora, 2024). Para sustentar sua argumentação, Dora recorre a exemplos do cotidiano, como a avó que impede o neto de fritar um ovo, ilustrando como as tarefas domésticas são associadas, de forma naturalizada, a determinados gêneros. Em sua fala, defende que esses ensinamentos, transmitidos desde a infância, contribuem para a formação de homens com atitudes machistas, o que pode repercutir em diferentes espaços sociais, inclusive no ambiente escolar.

Entretanto, essa compreensão demanda problematização. Embora a educação familiar desempenhe papel relevante na reprodução de estereótipos de gênero, atribuir às mulheres a principal responsabilidade pelo machismo dos homens pode resultar em uma leitura reducionista e deslocar o debate das estruturas sociais mais amplas que sustentam essas desigualdades.

O machismo é uma construção histórica e social vinculada ao patriarcado, que atravessa instituições como a escola, a religião, o Estado e os meios de comunicação, e não se limita às práticas femininas no espaço doméstico. As mulheres que reproduzem tais normas o fazem, muitas vezes, a partir de processos de socialização marcados pela própria subordinação de gênero, não podendo ser responsabilizadas isoladamente.

Ainda assim, ao defender a necessidade de uma educação familiar igualitária e da desconstrução dos estereótipos desde a infância, ao afirmar que a única diferença biológica relevante entre homens e mulheres é a capacidade de parir, Dora contribui para a reflexão sobre a divisão sexual do trabalho como uma construção social prejudicial, ainda que sua crítica precise ser ampliada para reconhecer a responsabilidade coletiva e estrutural na reprodução do machismo.

Já a normalista Eva, não expressa uma opinião direta sobre a capacidade de homens e mulheres na docência. Em sua fala, ela compartilha experiências pessoais relacionadas às normas de gênero que influenciaram sua criação e percepção sobre a relação entre meninos e meninas.

Ela relata que, em sua infância, havia uma preocupação em relação à proximidade entre meninos e meninas, com o objetivo de evitar situações como a gravidez precoce. Essa preocupação era transmitida por meio de orientações e restrições, o que demonstra como as normas de gênero moldavam o comportamento e as interações sociais.

Em relação a normalista Lia, assim como destacado acima, sua fala representa uma visão que ainda ecoa em muitos discursos: a ideia de um “instinto materno” que inclinaria as mulheres para o cuidado e a educação de crianças. No entanto, sua fala não é absolutista. Ela reconhece que os homens também podem realizar o trabalho igualmente bem ou até melhor, demonstrando uma abertura para a desconstrução dessa norma tradicional. Sua perspectiva equilibra uma crença em certas predisposições de gênero com a admissão da capacidade masculina.

Em termos gerais, é possível interpretar que, ao explorarem outros aspectos, as professoras podem estar, de certa forma, silenciando ou naturalizando suas percepções acerca da predominância feminina na docência. Ou seja, a predominância de mulheres na docência

pode ser vista como algo natural e, por isso, não ser questionada e problematizada. As professoras podem ter internalizado essa realidade a tal ponto que ela se torna invisível, não sendo percebida como um problema ou uma questão relevante.

Torna-se significativo considerar, que as normalistas fazem parte de uma geração que vivenciou um período de transição no Brasil, marcado por transformações no papel da mulher na sociedade, pela luta por direitos civis e pela evolução das discussões sobre gênero e sexualidade. No entanto, é importante reconhecer que cada uma delas possui suas particularidades e vivências individuais, que também moldaram suas perspectivas.

Outra questão a se observar é que ao falarem sobre suas experiências, as professoras podem ter receio de generalizar suas percepções sobre a predominância feminina na docência, temendo que suas falas sejam interpretadas como uma crítica à atuação das mulheres ou como uma forma de desvalorizar a presença feminina na área. É importante ressaltar que esse silenciamento não ocorre necessariamente de forma intencional ou consciente. As professoras podem estar reproduzindo discursos e práticas que naturalizam a predominância feminina na docência sem se darem conta disso.

A professora Nira, por exemplo, apresenta uma percepção acerca da presença feminina, “desprovida” de preconceitos de gênero. Ela utiliza, por exemplo, a experiência positiva de seu neto com um professor homem para argumentar que o gênero não é um fator relevante para a qualidade da educação ou para o estabelecimento de vínculos positivos entre professor e aluno. Sua fala enfatiza a capacidade e o gosto pelo trabalho como os principais determinantes da atuação docente, e não o gênero. Ela explica que:

[...] Eu também não tenho problema nenhum, não, com o professor masculino, porque....o meu neto mesmo, ele estudava com a professora, aí, quando foi no ano seguinte, aí, foi o professor. Minha filha, gosta do professor. Todo mundo fala que não gosta do professor. Aí, quando foi no ano seguinte, disse, mãe... vovo, eu quero estudar com o meu professor de novo. Acho que, tanto assim, que ele passou o tempo, né? Ele aprendeu gostando do professor, o professor Damacena. Tem muito menino assim, que tem que estudar com ele, não quer aquela coisa toda [...] (Professora Nira, 2024).

Já Maura, demonstra uma postura neutra em relação à questão de gênero na docência. Ao relatar o estranhamento inicial à sua presença em um turno (matutino) e afirmar que não vê problemas nisso, ela sugere que não considera o gênero um fator limitante ou determinante para a atuação docente. Ela diz: [...] *aqui mesmo, quando eu cheguei, foi o primeiro, pela manhã, foi. O pessoal achou assim, não muito adequado, só que eu também não tenho problema nenhum [...]* (Professora Maura, 2024).

As falas das professoras Nira e Maura expressam uma aparente neutralidade em relação à presença masculina na docência. Ao afirmarem que “não têm problema nenhum” com professores homens ou que “gênero não é determinante”, elas reproduzem uma lógica de igualdade formal que ignora as estruturas históricas e sociais que moldam o acesso, a permanência e a percepção sobre homens e mulheres no magistério.

Segundo Almeida (2006) a educação das mulheres está atravessada por um percurso histórico em que o ensino foi um dos poucos espaços permitidos à atuação feminina pública. Assim, essa naturalização da presença feminina e a negação dos marcadores de gênero pode ser lida como parte do processo de invisibilização das lutas e desigualdades de gênero no campo educacional. A negação da questão de gênero também atua como um mecanismo de defesa frente à tensão da autoridade docente ser constantemente posta à prova pelas hierarquias de gênero.

Paula também defende a igualdade de oportunidades para homens e mulheres na docência, desde que ambos atuem com responsabilidade e dedicação. No entanto, ela aponta para a existência de um preconceito de gênero presente em algumas famílias, que ainda demonstram preferência por professoras mulheres, revelando uma tensão entre a igualdade defendida e a realidade social observada:

[...] Eu, particularmente, acho que todo mundo tem oportunidade. Espero que ele, se ele quiser exercer, que exerça com responsabilidade, né? Com dedicação. Mas, as mães, tem mães, a família.... quer professora. Teve um caso de uma aluna minha, que ela disse que, ela era minha aluna, e no outro ano, ela foi pra outra escola, ela disse que quase cai, quando chegou na porta, e perguntou assim, a professora não chegou? Não, o professor sou eu. Ela disse, Patrícia, eu quase caio, mulher. Agora, é um professor. Entendeu? Pra mim, se ele tem a formação, é dedicado, tem a responsabilidade de exercer, pra mim, não. Agora, a família, sim, a família tem preconceito [...]

A fala de Paula oferece uma tensão interessante: embora defenda a igualdade de oportunidades entre os gêneros na docência, ela reconhece que as famílias ainda preferem mulheres, revelando um descompasso entre o discurso da igualdade e a prática social. O espanto da aluna, ao descobrir que teria um professor homem: “quase cai, mulher”, evidencia a naturalização da mulher como figura do cuidado e da afetividade. Essa expectativa social de que mulheres são naturalmente vocacionadas para cuidar de crianças é sustentada por discursos históricos que associam docência e maternagem, como argumenta Almeida (2006).

Já Clara não aborda diretamente a questão da predominância feminina na docência nos trechos da entrevista. Não há relatos ou comentários que revelem sua opinião ou análise sobre esse aspecto da profissão. A ausência de um apontamento mais amplo, como no caso da

professora Clara, é reveladora. O silêncio pode significar não apenas desinteresse, mas também uma dificuldade em nomear as tensões de gênero como problema, o que é uma característica recorrente em espaços institucionais que evitam o confronto com desigualdades estruturais.

Segundo bell hooks (2017), a recusa em falar sobre opressão de gênero nas escolas pode ser entendida como parte de uma cultura do silêncio que atravessa o cotidiano educacional. A análise dessas falas aponta para um ponto essencial trabalhado por Gatti et al (2019), ou seja, a necessidade de politizar o cotidiano da prática docente, reconhecendo que a educação é um campo tensionado por desigualdades, mas também por potências transformadoras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito investigar de que modo a interseccionalidade possibilita problematizar as narrativas de vida de professoras normalistas e professoras atuantes nos anos iniciais da educação básica no município de Imperatriz-MA. Consideraram-se suas trajetórias pessoais, percursos formativos, processos de inserção e permanência no magistério, buscando compreender como marcadores como gênero, raça e outros como classe estruturam de maneira diferenciada suas experiências docentes. A hipótese que orientou a pesquisa sustenta que a interseccionalidade, ao articular esses marcadores sociais, constitui uma lente analítica capaz de evidenciar tanto desigualdades históricas, expressas em mecanismos de exclusão e privilégio, quanto formas de resistência, produção de agência e representatividade presentes nas trajetórias das professoras investigadas.

As narrativas analisadas revelaram que as desigualdades estruturais de gênero, raça e classe incidem de forma cotidiana e determinante sobre as experiências docentes, atravessando desde a história de vida inicial e o acesso à educação básica até a escolha da profissão, as condições de ingresso e permanência no magistério, bem como as percepções sobre a própria docência. As trajetórias de mulheres negras, professoras de origem rural e periférica, como nos casos de Maura e Eva, deram visibilidade às privações históricas, como o trabalho infantil, o machismo e o patriarcado, a ausência de documentação pessoal e a instabilidade socioeconômica. Por outro lado, experiências mais estáveis e com maior apoio familiar, como as de Paula e, principalmente, Clara, mostraram como os marcadores sociais produzem efeitos desiguais no interior do mesmo campo profissional.

Ao mesmo tempo, as narrativas evidenciaram que a docência não pode ser compreendida apenas como um espaço de opressão ou reprodução das desigualdades estruturais. À luz da perspectiva interseccional, conforme discutem Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), observa-se que as professoras mobilizam estratégias que tensionam e reconfiguram as relações de poder inscritas nas dimensões de gênero, raça e classe. Suas trajetórias revelam formas de resistência e agência que desestabilizam os mecanismos de subordinação, ressignificando o magistério como um campo de representatividade, reconhecimento e transformação social.

A escolha pela docência, portanto, não se limita a um movimento de adaptação ou sobrevivência, mas expressa também um projeto de realização pessoal e compromisso social, no qual experiências marcadas por desigualdades se convertem em potência formativa e emancipatória. Seja quando a profissão surge como alternativa de inserção social, seja quando

é alimentada por influências familiares e afetivas, as narrativas analisadas mostram que o exercício docente é atravessado por múltiplos pertencimentos e experiências interdependentes que conferem novos sentidos à profissão, reafirmando-a como espaço de enunciação e (re)existência das professoras entrevistadas.

No plano teórico-metodológico, a interseccionalidade revelou-se uma ferramenta fecunda ao articular as experiências singulares das professoras com as dinâmicas estruturais de gênero, raça e outros marcadores sociais como classe que conformam suas trajetórias. A percepção acerca das narrativas e sua forma de organização, fundamentada em Christine Delory-Momberger (2012) e Rosa Oliveira (2011) foi central nesse movimento, pois permitiu compreender os modos como as professoras constroem sentidos sobre si mesmas e sobre a docência, elaborando processos de constituição identitária e de ressignificação da experiência. Conforme Delory-Momberger (2012), o relato biográfico é espaço de mediação entre o individual e o social. Em consonância, Oliveira (2011) destaca o caráter formativo das narrativas ao possibilitar que as professoras revisitem suas vivências e atribuam novos significados à prática docente.

Nesse cenário, a articulação entre análise narrativa e interseccionalidade, associada à escuta coletiva potencializada pelas rodas de conversa, ampliou a compreensão das memórias, afetos e tensões que atravessam a experiência docente. As histórias de vida evidenciaram que subjetividade e condição social se entrelaçam, permitindo visibilizar como as trajetórias são produzidas na interdependência entre dimensões pessoais, históricas, políticas e estruturais.

A forma de estruturação da análise foi decisiva nesse processo: a combinação entre a interseccionalidade como lente central e as categorias de leitura narrativa propostas por Delory-Momberger (2012) (formas do discurso, esquemas de ação, motivos recorrentes e gestão biográfica) possibilitou construir uma matriz analítica capaz de ordenar, interpretar e sustentar a leitura das narrativas. Essa escolha funcionou como organização epistemológica e não como codificação rígida, permitindo aproximar singularidades e tensões estruturais, revelando como marcadores sociais estruturam e atravessam as experiências docentes. Reconhece-se, assim, as narrativas como espaço legítimo de produção de conhecimento e campo formativo na pesquisa em educação.

Dessa forma, responde-se à questão de pesquisa ao afirmar que a interseccionalidade possibilitou analisar as narrativas ao articular dimensões individuais, históricas e estruturais na leitura das experiências docentes. Essa lente tornou visível como raça, gênero e outros marcadores sociais como classe constituem, de forma interdependente, trajetórias, escolhas profissionais, condições de ingresso e permanência no magistério, revelando simultaneamente

desigualdades, privilégios, resistências e agências. Ao permitir conectar experiência e estrutura, singularidade e contexto, a interseccionalidade operou como ferramenta analítica central para compreender não apenas o que as professoras viveram, mas como esses atravessamentos produziram sentidos, tensões, rupturas e (re)existências nas suas narrativas de vida e de profissão em Imperatriz-MA.

Ao afirmar a centralidade desse arranjo teórico-metodológico, a pesquisa desloca o olhar da simples descrição das desigualdades para a compreensão crítica de como elas são produzidas, narradas e ressignificadas. Reafirma-se, assim, a relevância de epistemologias feministas negras que tomam a experiência como locus de produção de saber e como elemento constitutivo da formação docente. A articulação entre trajetória, interseccionalidade e narrativa amplia os debates sobre formação de professores no Brasil, situando-os em uma perspectiva histórica, política e socialmente localizada e necessária para o enfrentamento das desigualdades estruturantes que atravessam a docência.

Ao fazê-lo, o estudo contribui para o fortalecimento da epistemologia feminista negra, ao reivindicar a legitimidade de perspectivas que partem da experiência e da enunciação de mulheres professoras como locus de produção de conhecimento e de reflexão sobre a educação. Além disso, amplia os debates sobre formação docente, raça e gênero no Brasil, ao conectar contextos locais, como no caso de Imperatriz-MA, a dinâmicas estruturais mais amplas, evidenciando a necessidade de uma leitura crítica e situada das práticas educativas.

Conclui-se, portanto, que a docência nos primeiros anos de escolarização, quando analisada pela lente interseccional, configura-se como um espaço de complexidade, permeado por contradição, no qual coexistem processos de subalternização e possibilidades de resistência, luta e emancipação. Tal compreensão exige reconhecer que a docência é atravessada por tensões entre estrutura e agência, entre imposição e criação, conflitos e possibilidades, o que implica considerar o trabalho docente não como uma prática neutra, mas como uma ação social situada, permeada por relações de poder, desigualdades e por movimentos de resistência. Ao reconhecer essas tensões, abre-se espaço para formular políticas públicas mais sensíveis às condições concretas da docência, que levem em conta as dimensões históricas, sociais, políticas e subjetivas que constituem o ser e o fazer docente no Brasil contemporâneo.

Isso significa, por exemplo, repensar políticas de formação inicial e continuada de modo a incluir debates sobre gênero, raça e classe nas licenciaturas e programas de desenvolvimento profissional, valorizando os saberes construídos na experiência e as narrativas de vida como instrumentos formativos. Do mesmo modo, implica reformular políticas de valorização e carreira docente que considerem as desigualdades regionais e as condições

materiais de trabalho, garantindo equidade no acesso à formação, remuneração digna e suporte necessário.

Além disso, compreender a docência sob essa ótica permite fortalecer políticas de cuidado e bem-estar docente, reconhecendo que as dimensões subjetivas, como o cansaço, a sobrecarga emocional e o adoecimento, estão diretamente ligadas às estruturas sociais e institucionais que configuram o trabalho na educação básica. Assim, políticas orientadas por uma perspectiva interseccional e narrativa de história de vida e formação, podem contribuir para construir práticas educacionais mais inclusivas, plurais e emancipadoras, nas quais o reconhecimento das diferenças se traduza em ações concretas de justiça social e valorização profissional docente.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Jane Silva. **Mulher e educação pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

ALMEIDA, Jane Silva. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-101.

ARAUJO, Michelle Sena Rosa. Políticas de Gestão Educacional no Brasil e no Maranhão Contemporâneos (1998-2002): Avanço ou Retrocesso da Questão Democrática? In: III Jornada Internacional de Políticas Públicas, **Anais da III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís – MA**, 2007. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/c606f5d5ff63c32a78e9Michelle.pdf>.

BAIROS, Luíza. Lembrando Lélia Gonzalez 1935-1994. **Revista Afro Ásia**, n. 23, Salvador, p. 223-244, 2000.

BARROS, Edevair Marques de Moraes. **Eu, Imperatriz. Imperatriz-MA**, 1972.

BARROS, Edevair Marques de Moraes. **Imperatriz memória e registro**. Imperatriz: Ética, 1996.

BARROS, Surya; BEZERRA, Amália. Não brancos(as) e periféricos(as): histórias da docência no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TGQtFgQDwc6T8MXBG7LnG4r/#>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BASTOS, Kllenys Lys Silva. **Curso Normal Pedagógico de Imperatriz: Traços da formação de professores e professoras (1969-1980)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Imperatriz, 2017.

BAUER, Martin; GASKELL, George. (org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNARDES, Carliene Freitas da Silva. **Percursos de homens e de mulheres à gestão escolar: um trabalho consubstanciado por classe, gênero e raça**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Uberaba, Uberaba - MG, 2022.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**. Universidade Estadual de Maringá, v. 34, n. 2, jul-dez., 2012. p. 157-168.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Dados Qualitativos. In BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. P.147- 202.

BRASIL, CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, homologado pelo MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988, São Paulo, Saraiva, 1996.

BRASIL. **Decreto Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar Escolas de Primeiras Letras. Disponível em: [https:// www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398- 15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Ato Adicional de 1834. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm). Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Reforma Leôncio de Carvalho. Disponível em: [https:// www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html). Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [https:// www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4). Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [https:// www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11). Acesso em: 29 Jul. 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 124, 02 jul. 2015. p. 8-12. Retificação publicada no DOU, 03 jul. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-0307205- pdf/file](http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-0307205-pdf/file). Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **O Decreto lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937- 1946/Del8530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm). Acesso em: 25 jul. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís: SIOGE, 1984.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Publicado em 06 de março de 2011. Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/sueli-carneiro/17473-suelicarneiro-enegrecer-o-feminismo-a-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-genero>>. Acesso em: 01 jan. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados [online]**, v. 17, n. 49, 2003. pp. 117-133. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>>. Acesso em: 17 ago. 2022. ISSN 1806-9592.

CASTRO, Augusto César (org.) **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

CATANI, Denice. et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 1997.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, Consciência e a Política de Empoderamento**. Nova York: Routledge, 1991.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, n. 1, p. 139- 167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, Vol. 43, No. 6, Jul., 1991. p. 1241-1299.

CRUZ, Mariléia dos Santos; ANJOS, Pamela Daniele Cardoso. A modernização do ensino no interior do Maranhão: indícios da escola graduada em Imperatriz. In: CRUZ, Mariléia dos

Santos (org.). **História da Educação em Imperatriz: textos e documentos**. Ética: Imperatriz, 2012.

CUSTÓDIO, Maria Aparecida. O papel da Congregação das Capuchinhas na formação de classes médias e elites regionais. **Pro-Posições**, v. 28, n. 3, p. 169–203, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/ZwG76sBGpvtbtMbXbnPQ5zG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DANTAS, Vanessa Amorim. BAUER, Carlos. O Ensino Público Maranhense em Tempos de Ditadura Civil-Militar. Anais [evento online: recurso eletrônico]. **X Jornada Internacional de Políticas Públicas: Trabalho alienado, destruição da natureza e crise hegemônica; consciência de classes e lutas sociais na superação da barbárie**, de 16 a 19 de novembro de 2021, São Luís: Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo3/o-ensino-publico-maranhense-em-tempos-de-ditadura-civil-militar.pdf>. Acesso em 24 abr. 2024.

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

DAVIS, Angêla. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523–536, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 de jan. 2024.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A escolarização do negro na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. **Ande: Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, n. 14, p.147-163, 1989.

FILHO, Francisco; ARAUJO, Elvira de; CARNIELLO, Mônica Carniello. Educação Superior em Imperatriz: em busca da formação de um polo regional de Ensino Superior. **III Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento**, Universidade de Taubaté, 2014. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_154/MPH1496_1427395257.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

FONSECA, Marcus Vinicius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação, Maringá**, v. 7, n. 1 [13], p. 11-50, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38616>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 23 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40–51, set. 2002. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmxrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo**. Tradução livre. Plataforma Gueto: Rio de Janeiro, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução: Bhuvli Libanio. 21.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2019**. Rio de Janeiro, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese dos Indicadores Sociais 2023**. Rio de Janeiro: IBGE; 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 21 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2023**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 02 jul. 2024.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Políticas de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e Sociedade (CEDES)**, n. 68, 1999.

LOPES, Sonia de Castro. Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio, 2009. p. 597–619, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fq5gBWx4xvcCX3h4RwGGjZh/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LORDE, Audre. “Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença”. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 238-249.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres nas salas de aula. In: PRIORI, M. del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, UNESP, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARANHÃO. **Decreto nº 55, de 27 de junho de 1905**. Regulamento da Escola Normal, dos institutos que lhes são subordinados e da Escola Modelo “Benedito Leite” e Curso Anexo. Maranhão: Typografia Frias, 1905. Disponível em: http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/201408272214071409188447_4011409188447_401.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

MARANHÃO. **Indicadores da Qualidade e Relações Raciais nas Escolas de Imperatriz - MA**. Coleção Educação e Relações Raciais. Ação Educativa, 2023. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/indicadores-da-qualidade-na-educacao-relacoes-raciais-na-escola-de-imperatriz-ma/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

McCALL, Leslie. **The Compeclity of Intersecconality**. *Journal of Women in Culture and Society*. Vol. 30 nº. 3, 2005. p. 1771-1800.

MEDEIROS, Fernanda Maria. **Mulheres Negras na Docência: Uma avaliação da implementação da lei 12.990/2014 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE)**. Dissertação (Dissertação de mestrado). Mestrado profissional em avaliação de políticas públicas. Universidade Federal do Ceará, 2022.

MELO, Sandra Maria Barros Alves. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o Instituto de Educação do Maranhão (1939-1973)**. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 1, n. 1, p. 126–141, 6 Mai 2015 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/3439>. Acesso em: 11 jul 2024.

MULLER, Lúcia. **As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República**. Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A Cor da Escola – imagens da Primeira República**. Cuiabá- MT : EdUFMT/Editora Entrelinhas, 2008.

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 Educação*, Paranaíba, v. 5, n. 14, p. 68-81, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/462/428>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras Negras na Primeira República In: OLIVEIRA, Iolanda (Coord.) **Relações raciais e educação: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto, 1999. p. 21-68.

MUNANGA, Kabelenge. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoId entidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 03 out. 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NUNES, Ana Tereza da Silva. **Gênero e Branquitude: representações docentes no Brasil. Universidade Federal de Uberlândia**. Dissertação (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

OLIVEIRA, Ana Carla Menezes de. A história da mulher no magistério no século XX: vocação e representação. **IV Congresso Nacional de Educação**, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/.../TRABALHO_EV073_MD1_SA3_ID3324_13092017. Acesso em: 11 abr. 2019.

OLIVEIRA, Raquel Maria de. **O diálogo intercultural na formação de professores na Universidade Federal do Maranhão: um estudo das disciplinas de história e cultura afro-brasileira e indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289–305, 2011.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PEREIRA, Carla Martinez Solano. **Trajetória de vida e o encontro com a Docência: a inserção de professores e professoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir das marcas de classe, raça e gênero**. Dissertação (Dissertação de mestrado). Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

PEREIRA, Francisco Sirdenyo Rodrigues. **Mercado imobiliário em médias cidades: um estudo da formação, crescimento e influência do mercado de imóveis em Imperatriz-MA**. Belém, 2013. (Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Administração da Universidade da Amazônia – UNAMA). Disponível em: www6.unama.br/ppad/download/dissertacoes/dissert_2013/Dissert_Mestrado_Francisco_Sirdenyo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

Pinheiro, Leandro R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, e20190041, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>. Acesso em: 1 set. 2025.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212. 1992. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/andreacosta/memoria-e-patrimonio-cultural/texto-de-michael-pollak-memoria-e-identidadesocial/view>. Acesso em: 30 set. 2020.

PRINS, Baukje. “Narrative Accounts of Origins: a Blind Spot in the Intersectional Approach?”. In: **European Journal of Women’s Studies**, v. 13, n. 3, 2006, p. 277-290.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, UEMASUL, Imperatriz, 2023. Disponível em: <http://www.uemasul.edu.br/centros-e-cursos/cchstl/pedagogia/>. Acesso em: 20 de jun. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Fernanda Sena. CRUZ, Marileia dos Santos. Formação de Professores no Maranhão e em Imperatriz. In: CRUZ, Mariléia Santos (orgs). **História da Educação de Imperatriz: textos e documentos**. Imperatriz, Ma: Ética Editora, 2012.

RODRIGUES, Cristiano; PRADO, Marco Aurélio. Movimento de mulheres negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o Estado brasileiro. **Psicologia & Sociedade**, 22(3), 2010. p. 445-456. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/GYt9tjpSqnHgy6tV7JF8D6c/#>. Acesso em: 23 març. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e feminismo: tensionamentos e desafios na relação entre mulheres e educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250010021>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu editora, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Bogotá, Colombia: IISA; Universidad Nacional de Colombia, 1998. Disponível em:

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipación.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, Cledineia Carvalho. Educação, estudos póscoloniais e decolonialidade: Diálogos com a Lei 11.645/08. **Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade** - UESB. ISSN: 2525-4715 – Ano 2018, Volume 3, número 5, Janeiro – Junho de 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/mayra/Downloads/4143-Texto%20do%20artigo-6916-3-10-20180823%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mayra/Downloads/4143-Texto%20do%20artigo-6916-3-10-20180823%20(1).pdf). Acesso: 20 jun. 2023.

SANTOS, Edgar Oliveira. **Dinâmica de desenvolvimento, redes e trajetórias migratórias no contexto da formação histórica de Imperatriz - MA**. Tese (Tese de doutorado)

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2240>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SANTOS, Jocélio Teles dos. De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 32, 2005. DOI: 10.9771/aa.v0i32.21089. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21089>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SANTOS, Mayra Silva dos. **O enredo do magistério em Imperatriz - MA: Mulheres e docência (1960-1980)**. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas. Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4381/2/MAYRASILVADOSSANTOS.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SCAVONE, Lucília. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 173–186, jan. 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 287p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Decenal de Educação do Município De Imperatriz- Ma (2021-2023)**. PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ, 2014. Disponível em: http://transparencia.imperatriz.ma.gov.br/upload/plano_municipal_educacao/75420.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.

SILVA, Alexandre Ribeiro; RIBEIRO, Fernanda Sena; CRUZ, Marileia dos Santos . Escolas de Primeiras Letras para o sexo feminino. In: **Livro de História da Educação de Imperatriz**, 2012. p. 33-36.

SILVA, José Nilson Oliveira; CASTRO, Gisilda Maria Pereira. **Escola Santa Teresinha: 80 anos educando vidas**. Imperatriz – MA: Ética, 2004.

SILVA, Rosa Soares. **O curso Normal do Centro de Ensino Graça Aranha nas Representações memoriais das Normalistas Egressas (1985-2004)**. Tese (Tese de Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021.

SILVA, Kelly da. **Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça**. Tese (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora -MG, 2020.

SOARES, José Erivan. Professores negros na Educação Infantil: relação entre docência, raça e gênero. Tese (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas. Universidade de Pernambuco, 2021.

SOUSA, Fernando Santos. **O trabalho docente e nó dialético gênero, raça e classe**. Tese (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SPINOLA, Eva Fonseca Silva. **“Isso não é coisa de professora”: Intersecções entre gênero, sexualidade e etnia/raça na construção da docência**. Dissertação (Dissertação de mestrado). Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010. 135 p.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. São Paulo, SP: **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. p. 61-89. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 12 ago. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONIAL, Cristina Gamino. **Narrativas autobiográficas de Maria Helena Vargas da Silveira no Livro “É Fogo!”: docência, representações de gênero e raça e pedagogias culturais**. Dissertação (Dissertação de mestrado), Mestrado em Educação. Universidade Luterana do Brasil, Canoas- RS, 2019.

VARELA, Karen. M. **Memória autobiográfica em idosos saudáveis: um estudo sobre o papel do outro na recordação**. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Dissertação de mestrado do Pós-Graduação em Psicologia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19129?locale=en>. Acesso em: 25 maio. 2023.

VIANA, Maria. **Os desafios da implementação da lei federal nº 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão**. Dissertação (Dissertação de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 10 set. 2020.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O Mestre-escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VIOTTI, Maria Luiza Ribeiro. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher**. Universidade de São Paulo (USP), 1995. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, Vol. 25 N. 2. Maio/agosto, 2010. Disponível em: http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_062_12.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

YANNOULAS, Silvia. **Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria**. Brasília: Temporalis, ano 11, n. 22, jul./dez. p.271-292, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>. Acesso em: 14 nov. 2019.

APÊNDICES

ROTEIRO PARA PESQUISA

Trajetória pessoal (origem)

Conte- nos sobre suas origens:

Onde nasceram?

Como era a composição familiar?

Quais os desafios e pontos mais significativos da sua infância até a fase adulta?

Escolha da profissão (motivação para a escolha docente)

Porque escolheu ser professora?

Quais foram as maiores motivações?

Podem surgir questionamentos, como: você acha que tal fato pode ter contribuído para tal questão? Fale mais sobre isso?

Formação/preparação para a docência (Desafios da formação)

Conte-nos sobre a entrada no curso de formação.

Quais foram os maiores desafios no decorrer do curso?

Atuação da profissão (Dificuldades ao adentrar na profissão)

Conte sobre a atuação na sala de aula. Houve desafios? Dificuldades? Se sim, quais foram?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

**DOCÊNCIA, GÊNERO E RAÇA: PERCEPÇÕES E INTERSECCIONALIDADES PARTIR
DE NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA CIDADE DE IMPERATRIZ – MA**

Eu, **Mayra Silva dos Santos**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar a convido a participar da pesquisa **“Docência, Gênero e Raça: percepções e interseccionalidades a partir de narrativas de professoras da cidade de Imperatriz - MA”** orientada pela Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi.

O tema deste projeto consiste na análise de narrativas de professoras com enfoque em suas percepções sobre o exercício da profissão docente, de modo articulado aos atravessamentos de gênero e raça. Nossa intenção é entrevistar professoras normalistas e professoras pedagogas da cidade de Imperatriz –MA, localizada no Sul do Estado do Maranhão. Partimos do pressuposto que a docência possui impacto diferente na vida de mulheres brancas e negras, uma vez que, historicamente, o status da profissão docente para mulheres negras representa a ocupação de um espaço de poder, resistência e representatividade tendo em vista suas particularidades de vida.

Você foi selecionado (a) por ser uma profissional docente que contribui/contribuiu para a história de excelência do sistema de ensino da cidade de Imperatriz/MA, cidade que o estudo será realizado. Neste momento, você está sendo convidado a participar de uma roda de discussão, interação e compartilhamento de histórias e vivências, juntamente com outros professores da cidade. Os encontros serão realizados na Sala do Mestrado da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL e contará com uma discussão em grupo.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas discussões, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a interação a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Os profissionais psicólogos poderão ser contatados caso houver

necessidade específica. As solicitações podem ser realizadas a partir de contato por telefone, e-mail e/ou presencialmente pelos endereços dispostos neste documento.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, principalmente na construção de conhecimentos que envolvem docência, gênero e raça. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento a senhora pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, dos encontros do grupo e da presença de um relator nesses encontros coletivos. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora e por mais dois transcritores, que receberão trechos dessas gravações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação. Esses dados serão guardados em arquivo digital, sob responsabilidade e guarda da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término do estudo. Em consonância à resolução CNS 510/2016, você receberá uma cópia em formato digital dos resultados da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São

Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Mayra Silva dos Santos

Endereço: Rua Doutor Viriato Fernandes Nunes, 50. Jardim Santa Paula, São Carlos -SP. CEP: 13.564-070

Contato telefônico: (99) 99152-6035 **E-mail:** Mayra.silva9152@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Imperatriz-MA, 01 de setembro de 2024.

Nome do Pesquisador

Nome do Participante