

A MULHER NEGRA NO MAGISTÉRIO: REFLEXÕES EM TORNO DE TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS

THE BLACK WOMAN IN THE MAGISTRY: REFLECTIONS AROUND HISTORICAL TRAJECTORIES

Camila Ferreira da Silva Telles 1
Isaias de Jesus Santos 2
Cinthia Nolácio de Almeida Maia 3
Lúcia Gracia Ferreira 4

Resumo: O presente trabalho pretende dentro de uma perspectiva voltada às narrativas como alternativas de investigação, estudar o processo de inserção da mulher negra no magistério, atentando-se para os reflexos dessa trajetória nas histórias de luta da mulher. Trata-se não apenas da reflexão das narrativas como instrumento pedagógico, mas ainda de uma tentativa situar no contexto atual a mulher negra como educadora. Com base em uma metodologia focada nas histórias de vida dessas mulheres negras, buscaremos explorar os relatos de uma realidade que produziu uma história. Alguns eixos temáticos norteiam e fundamentam o presente trabalho, a destacar: a discriminação de gênero e racial e a docente. Dessa forma, torna-se de suma importância a discussão em torno dos eixos mencionados, voltando-os para o ambiente escolar, o que implica em uma nova postura profissional das educadoras negras que constantemente lutam pela (re)construção e (re) criação da sua identidade, tantas vezes caracterizadas pela desigualdade social e a discriminação racial e de gênero.

Palavras-chave: mulher negra, magistério, narrativas.

Abstract: The present work intends, from a perspective focused on the narratives as alternatives of investigation, to study the process of insertion of the black woman in the magisterium, paying attention to the reflections of this trajectory in the stories of women's struggle. It is not only the reflection of narratives as a pedagogical tool, but also an attempt to situate the black woman as an educator in the present context. Based on a methodology focused on the life histories of these black women, we will explore the accounts of a reality that produced a story. Some thematic axes guide and base the present work, to emphasize: the discrimination of gender and race and the teacher. In this way, discussion about the aforementioned axes becomes very important, turning them to the school environment, which implies a new professional attitude of the black educators who constantly struggle for (re) construction and (re) creation of their identity, so often characterized by social inequality and racial and gender discrimination.

Keywords: black woman, magisterium, narratives.

Graduada em Pedagogia e Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: camilaftelles@gmail.com 1

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento com ênfase na Educação de Jovens e Adultos pelo CESAP. E-mail: isaiasjesuss@yahoo.com.br 2

Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: cinthianolacio@yahoo.com.br 3

Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Pós-Doutora pela Universidade Federal da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa: Centro de Pesquisas e Estudos Pedagógicos e Docência, Currículo e Formação. E-mail: luciagferreira@hotmail.com 3

Este trabalho é uma reflexão teórica acerca das trajetórias históricas da mulher negra no magistério. Essa reflexão intenta, em seu primeiro momento, analisar a contextualização histórica da educação, estabelecendo as relações existentes no processo educacional dos jesuítas e dos republicanos na trajetória de inserção da mulher no magistério. Em seu segundo momento, o presente artigo conceitua os eixos que norteiam esta pesquisa: gênero e raça. Nesse instante, o trabalho supracitado relaciona os conceitos construídos historicamente com a desvalorização da mulher, em especial negra, ora relegada a subserviência, ora a descaracterização da docência no mercado de trabalho educacional. Focamos ainda os reflexos causados por essa trajetória discriminatória nas histórias de vida das professoras negras. Dessa forma, e considerando as limitações destas reflexões, torna-se de suma importância a discussão em torno dos eixos mencionados, voltando-os para o ambiente escolar, implicando em novas posturas a serem assumidas pelas professoras negras.

Análises da contextualização histórica em torno da educação brasileira

A educação brasileira ao longo de sua trajetória, passou por diferentes estágios marcados sempre por avanços e retrocessos, continuidades e descontinuidades. A pedagogia jesuítica estabelece-se como a primeira etapa do ensino brasileiro, um ensino público religioso que atendia aos propósitos missionários da Companhia de Jesus e à política colonizadora inaugurada por Dom João III. A etapa seguinte que tem início a partir de 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo marquês de Pombal, caracteriza-se por um contraponto às idéias religiosas predominantes e uma maior atuação estatal na educação. Era a tentativa de não apenas renovar os métodos e processos do ensino, mas de torná-lo laico em seus objetivos, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos do Império Luso (CASTRO, 2003).

A chegada de D. João VI no Brasil em 1808, abriu caminho para o incentivo do ensino técnico e superior, que norteado por diretrizes semelhantes às de Pombal, buscava suprir a necessidade de pessoal especializado, tão oportuno aos interesses do governo agora sediado no Brasil. Entretanto, nessa fase, a educação elementar, relegada a segundo plano, não mereceu iguais cuidados. A educação do povo se fez ao sabor dos interesses pessoais e políticos do Soberano no exercício de seu poder.

Com a Proclamação da Independência e a fundação do Império em 1822, surgiram novas idéias pedagógicas, tentou-se organizar um sistema educacional popular, gratuito e descentralizado, cuja organização passou a ser responsabilidade das Assembléias Provinciais. Nessas províncias, seria criada tantas quanto fossem necessárias, escolas de primeiras letras, no sentido de atender à demanda de instrução para o povo. A instrução primária nesse período ocupava-se basicamente dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, estando limitada, pela dispersão da população, pelo número insuficiente de escolas, despreparo e má remuneração dos professores, e tantos outros fatores que obstaram a ampliação e o enriquecimento do ensino elementar durante todo o Império.

Com o advento da República alguns elementos novos vão florescer no bojo do processo político brasileiro. Vencem o princípio do Federalismo e as idéias liberais de ampliação dos direitos ao voto, rompe-se a antiga associação simbiótica entre Igreja e Estado, laiciza-se o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, institui-se a liberdade de crença e de ensino. Entretanto, o que há na verdade é uma certa continuidade do movimento de idéias que se iniciara, principalmente nas duas últimas décadas do Império. A instrução popular permaneceria descentralizada, isso por conta do peso econômico do setor cafeeiro, predominante na região Sudeste, que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local (CASTRO, 2003).

Portanto, é na República que se forja um projeto de Nação pensado pelas elites. O Brasil deveria se afastar do seu passado de atraso, civilizando-se, modernizando-se, instruindo-se, posto que, a inexistência de uma instrução básica comum necessária à formação da consciência nacional ameaçava a integridade política da Nação. À educação cabia o importante papel de formar o cidadão republicano, de consolidar o novo regime e promover o desenvolvimento social e econômico. O despontar desse período trouxe consigo o ideal de civilização que exigia uma ordenação do espaço público, sua disciplinarização e higienização para transformar-se num ambiente propício para o

livre tráfego das famílias.

Paralelo à esse processo, emergia no Brasil, o movimento republicano, onde buscava-se uma república perene, alicerçada sobre o consenso do povo. Assim sendo, aos sistemas de instrução pública elementar, delegou-se a responsabilidade de eliminar o analfabetismo na nação. Desse modo, as mulheres passam a sofrer apelos das políticas públicas para que ocupem o lugar do homem na “nobre” missão de educar, políticas essas que impregnam a postura da mulher ainda com o discurso de que a mulher tem por vocação a arte de cuidar e educar, entendendo-se assim, que o indivíduo que nasce com o poder de ser mãe, tem plenas condições de transmitir a missão civilizatória e patriótica. Esse discurso perdura-se até os dias de hoje.

Educação, gênero e raça: uma discussão em torno dos processos historicamente construídos

Para uma análise em torno do termo mulher é imprescindível discutirmos inicialmente a categoria mulher, onde citaremos a clássica afirmação de Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, mas se torna mulher” (*apud OLIVEIRA, 2006, p. 33*). A autora, embora nunca tenha usado a palavra gênero, é considerada a precursora do termo quando defendeu que o ser humano vive um processo complexo e socialmente condicionado de tornar-se mulher, discussão que traz à luz o caso específico da construção social da categoria mulher na sociedade patriarcal ocidental, na qual as desigualdades sociais associadas à condição feminina são definidas como conseqüências da “natureza” da constituição orgânica da mulher, devido em particular às exigências da função materna. Beauvoir, lutando contra o essencialismo biológico, analisou a ação da sociedade na transformação do bebê em homem ou mulher e ratificou sua tese de gênero como sendo uma construção social. Robert Stoller (1968), foi quem primeiro mencionou e conceituou o termo. A partir dele, e, sobretudo na década de 1970, frutificaram estudos de gênero dentro da perspectiva da sexualidade biológica transformada pela atividade humana. Gênero é definido como a construção social do masculino e do feminino; a imagem construída pela sociedade a propósito do masculino e do feminino.

Em nossa sociedade, as desigualdades entre homens e mulheres são fortemente atribuídas às distinções de sexo, com evidentes conotações biológicas. Assim, sexo remete às diferenças físicas entre homens e mulheres. Todos nascemos com algumas características que são específicas para homens e mulheres; um exemplo é a capacidade das mulheres de procriar e amamentar. Muitas vezes essas características distintas são usadas pelos indivíduos na construção de um conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições sociais. Isso é o que chamamos de gênero (VIANNA, 1997, p.96).

A maioria das sociedades apresenta uma divisão do trabalho baseada em padrões masculinos e femininos e a antropologia durante muitos anos combinou uma explicação funcionalista das sociedades coletoras-caçadoras com uma explicação evolucionista do homem, para justificar a diferença sexual, na qual o homem teria uma estrutura biológica mais apropriada à caça, e as mulheres, por sua vez, é referendada pela maternidade, inerente a sua condição de fêmea.

Essa capacidade de procriar passou a ser vista como sinal de emotividade, fraqueza, debilidade, enfim conotações que constituíram de base da determinação das identidades femininas, sendo, portanto, relacionadas às atividades ligadas ao cuidado e aos trabalhos domésticos. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolverem condutas viris, agressivas, fortes, perigosas, corajosas, provedores das necessidades materiais da família. Esse complexo simbólico acabou por determinar o papel da mulher na esfera privada e o do homem no espaço público e, também, cristaliza concepções acerca de atividades profissionais consideradas femininas (professora, enfermeira, atividades ligadas ao cuidado de pessoas ou a educação de crianças). Ou como afirma Saffioti:

A naturalização do feminino como pertencente a uma suposta fragilidade do corpo da mulher e naturalização da masculinidade como estando inscrita no corpo forte do homem fazem parte das tecnologias do gênero (2004, p.70).

A mesma autora, analisando as conseqüências dessa ideologia afirma que essa estrutura envolve relações de poder e sua distribuição é muito desigual em detrimento das mulheres. Segundo a autora

As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem (...) (op. cit., p. 34).

A partir do conceito de gênero (tomado aqui de forma genérica, envolvendo as relações de homem-homem, mulher-mulher e homem-mulher, sem necessariamente, envolver relações assimétricas) está a categoria do patriarcado, conceituado como relações assimétricas entre homens e mulheres baseadas no controle, submetendo o segundo ao primeiro. Segundo Nascimento (2003) um dos efeitos psicológicos da inferiorização da mulher no imaginário coletivo ocorre mediante o processo de “naturalização” de desigualdades, que também justifica as desigualdades raciais acompanhadas de representações que embutem preconceitos e estereótipos, derivados de teorias científicas da inferioridade biológica do africano e seus descendentes. Assim, a autora afirma que o racismo e o sexismo operam no campo das discriminações e efetuam determinações e condicionamentos às possibilidades de vida das pessoas que estão afastadas do modelo do universal humano que é masculino e branco, ou seja, o patriarcado e suas conseqüências devem ser analisados a partir do processo de domínio ocidental (colonização), processo racista e sexista, pelo qual a hegemonia masculina foi instituída e legitimada e onde tais desigualdades se agudizaram abarcando também as desigualdades de cunho racial.

No contexto nacional, podemos afirmar que o Brasil foi a última nação das Américas a abolir a escravidão e não construiu um projeto social para assegurar que os ex-escravos fossem integrados à sociedade. Assim, muitos ficaram nas fazendas, na condição de semi-escravos ou foram viver nas cidades, em favelas. Diante de uma população majoritariamente negra, só na capital da monarquia brasileira, em 1838, havia cerca de 37 mil escravos, numa população de 97 mil habitantes; em 1849, numa população de 206 mil pessoas, 79 mil eram cativas. Os cativos chegaram a representar de dois quintos a metade do total de habitantes da Corte, no curso do século XIX e em 1851 chegou a ter a maior concentração urbana de escravos no mundo ocidental desde o fim do Império Romano: 110 mil num total de 226 mil (SCHWARCZ, 2001) - a iminência da escravatura causava medo à elite dominante que procurou criar políticas públicas destinadas a embranquecer a população, cujo objetivo era a construção de um Estado nacional bem aceito entre as “nações civilizadas”.

O processo de tentativa de embranquecimento por meio da miscigenação (eugenia) como forma de diluir a base inferior do estoque racial negro, fortalecendo e fazendo prevalecer o elemento superior branco, foi feito através da imigração européia, subsidiada pelo Estado – entre 1890 e 1914, mais de 1,5 milhões de europeus chegaram apenas de São Paulo, 64% com passagens pagas pelo governo estadual (NASCIMENTO, 2003), e, ainda, com base da subordinação da mulher, a branca passou a servir para manter a pureza do estoque sangüíneo enquanto a negra (cuja disponibilidade sexual era obrigatória no cativo) teve sua disponibilidade e subordinação transferidas para os serviços domésticos. Assim, definidos como desqualificados, perigosos e desordeiros, os homens negros foram excluídos do novo mercado de trabalho industrial, lhes restando subempregos e as mulheres negras, foram trabalhar como quitandeiras, babás, cozinheiras, lavadeiras.

Por volta da década de 30, a mestiçagem – menos biológica e mais cultural - passou a ser exaltada no país. A publicação de Casa Grande e Senzala, em 1933, de Gilberto Freyre foi emblemática nesse sentido. Os mestiços e morenos surgiram como um novo tipo físico, produto final da miscigenação e começou-se a difundir um pretense anti-racismo intrincado com o elogio à miscigenação e ao mito da democracia racial. Porém permaneceram incólumes, o ideal de

branqueamento e a discriminação racial, de forma velada, mas cujos efeitos são bastante ativos. Esse é o pano de fundo das graves desigualdades raciais e sociais que atingem os afrodescendentes atualmente no Brasil.

Nesse país miscigenado [...], as cores tenderam a variar de forma comparativa. Quanto mais branco, melhor; quanto mais claro, superior. Aí está uma máxima difundida que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social. Ao contrário, ele se esconde nas brechas do cotidiano, cuja decodificação é, no mínimo, passível de dúvidas. (SCHWARCZ, 2001, p. 49).

O racismo e o sexismo como sendo fenômenos culturais e sociológicos, têm se constituído em verdadeiros obstáculos que impedem tais grupos de se beneficiar de oportunidades equânimes nos diversos âmbitos da sociedade. No caso específico do racismo, é útil uma breve abordagem conceitual de seus “subprodutos”. A começar pelo preconceito, definido como:

Uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-a uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (SANTANA, 2001, p. 46).

As ideias que ligam o negro a marginalidade, a imbecilidade, a promiscuidade ou outros adjetivos negativos podem ser considerados preconceitos raciais e estes, aos poucos, vão se transformando em posições diante da vida, ao se espalharem nas relações interpessoais, carregando consigo os estereótipos e a discriminação. A partir do momento que o preconceito passa pela ação ou comportamento social real que impede o “outro” de ampliar seus espaços sociais, se configura na discriminação, que pode ser assim definida:

É o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo. Como o próprio nome diz, é uma ação (no sentido de fazer ou deixar fazer algo) que resulta em violação dos direitos (MUNANGA, 2001, p. 55-6).

Nessa perspectiva, uma das profissões “toleradas” socialmente para as mulheres é a docência já que tal profissão não descaracteriza a função de “cuidar” que é esperado da mulher e, também, devido a todos os problemas salariais envolvidos nesta profissão. Para tanto faz-se necessário entender melhor o processo de feminização do magistério e, mais precisamente, a inserção das mulheres negras neste espaço.

Trajetória histórica da mulher negra no magistério

Ao propormos uma análise da trajetória da mulher negra no magistério, torna-se de fundamental importância, contextualizar o processo histórico, principalmente brasileiro, enfrentado pelas mesmas. Por volta do século XIX, a sociedade caracterizava-se por uma sociedade agrária, constituída, basicamente, por duas classes sociais: senhores e escravos. A forte influência da igreja, representada pela ação dos jesuítas, responsabilizou-se pela transferência de ideologias advindas da religião para a Colônia, aniquilando assim, a cultura nativa. Com isso, impregnou-se, no Brasil, uma sociedade pautada nos interesses medievais, que sujeitava as mulheres a assumir uma postura de subserviência à tutela masculina.

No decorrer do século XIX, com a instalação da Corte Portuguesa, surgiram outras

necessidades, ocorrendo assim, um rápido processo de urbanização e por consequência, uma ampliação do espaço sócio cultural ocupado pelas famílias de classes dominantes.

Segundo Magna Chamon (2006), os seguidores das doutrinas de Comte, destacavam a participação da mulher, porém, com princípios ideológicos que afirmam ser a mulher a grande responsável pelo bem-estar físico, moral e espiritual de suas famílias e de sua pátria.

A missão então atribuída à mulher colaborou significativamente para as discussões acerca da educação feminina e o papel da mulher, agora como educadora. Vale salientar que o espaço docente, até mesmo por questões ideológicas, era ocupado quase que exclusivamente pelo gênero masculino, porém, numa sociedade patriarcal, segmentada por classes sociais, não era válido, para os homens, permanecer inseridos em um sistema (educacional), onde o trabalho docente decaía pela desvalorização do Poder Público, sendo inclusive desonroso para o homem, permanecer exercendo tal função.

Dessa forma, e considerando o período de guerras (que de certa forma influenciaram com a eliminação do homem no contexto educacional) e a Revolução Industrial (contexto moderno, valorizado e bem remunerado), conclamava-se a evasão masculina do magistério, fato que passou a ser compreendido usualmente.

Paralelo à esse processo, emerge no Brasil, o movimento republicano, onde buscava-se uma república perene, alicerçada sobre o consenso do povo. Assim sendo, aos sistemas de instrução pública elementar, delegou-se a responsabilidade de eliminar o analfabetismo na nação. Desse modo, as mulheres passam a sofrer apelos das políticas públicas para que ocupem o lugar do homem na “nobre” missão de educar, políticas essas que impregnam a postura da mulher ainda com o discurso de que a mulher tem por vocação a arte de cuidar e educar, entendendo-se assim, que o indivíduo que nasce com o poder de ser mãe, tem plenas condições de transmitir a missão civilizatória e patriótica. Esse discurso perdura-se até os dias de hoje.

A feminização do magistério: refletindo sobre a inserção da mulher negra no contexto educacional

A educação brasileira ao longo de sua trajetória, passou por diferentes estágios marcados sempre por avanços e retrocessos, continuidades e descontinuidades. A pedagogia jesuítica estabelece-se como a primeira etapa do ensino brasileiro, um ensino público religioso que atendia aos propósitos missionários da Companhia de Jesus e à política colonizadora inaugurada por Dom João III. A etapa seguinte que tem início a partir de 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo marquês de Pombal, caracteriza-se por um contraponto às ideias religiosas predominantes e uma maior atuação estatal na educação. Era a tentativa de não apenas renovar os métodos e processos do ensino, mas de torná-lo mais laico em seus objetivos, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos do Império Luso (CASTRO, 2003).

A chegada de D. João VI no Brasil em 1808, abriu caminho para o incentivo do ensino técnico e superior, que norteado por diretrizes semelhantes às de Pombal, buscava suprir a necessidade de pessoal especializado, tão oportuno aos interesses do governo agora sediado no Brasil. Entretanto, nessa fase, a educação elementar, relegada a segundo plano, não mereceu iguais cuidados. A educação do povo se fez ao sabor dos interesses pessoais e políticos do Soberano no exercício de seu poder.

Com a Proclamação da Independência e a fundação do Império em 1822, surgiram novas ideias pedagógicas, tentou-se organizar um sistema educacional popular, gratuito e descentralizado, cuja organização passou a ser responsabilidade das Assembleias Provinciais. Nessas províncias, seria criada tantas quanto fossem necessárias, escolas de primeiras letras, no sentido de atender à demanda de instrução para o povo. A instrução primária nesse período ocupava-se basicamente dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, estando limitada, pela dispersão da população, pelo número insuficiente de escolas, despreparo e má remuneração dos professores, e tantos outros fatores que obstaram a ampliação e o enriquecimento do ensino elementar durante todo o Império.

Com o advento da República alguns elementos novos vão florescer no bojo do processo político brasileiro. Vencem o princípio do Federalismo e as ideias liberais de ampliação dos direitos ao voto, rompe-se a antiga associação simbiótica entre Igreja e Estado, laiciza-se o ensino ministrado

nos estabelecimentos públicos, instituiu-se a liberdade de crença e de ensino. Entretanto, o que há na verdade é uma certa continuidade do movimento de ideias que se iniciara, principalmente nas duas últimas décadas do Império. A instrução popular permaneceria descentralizada, isso por conta do peso econômico do setor cafeeiro, predominante na região Sudeste, que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local (CASTRO, 2003).

Portanto, é na República que se forja um projeto de Nação pensado pelas elites. O Brasil deveria se afastar do seu passado de atraso, civilizando-se, modernizando-se, instruindo-se, posto que, a inexistência de uma instrução básica comum necessária à formação da consciência nacional ameaçava a integridade política da Nação. À educação cabia o importante papel de formar o cidadão republicano, de consolidar o novo regime e promover o desenvolvimento social e econômico. O despontar desse período trouxe consigo o ideal de civilização que exigia uma ordenação do espaço público, sua disciplinarização e higienização para transformar-se num ambiente propício para o livre tráfego das famílias.

A partir desse ideal, à mulher é atribuída a responsabilidade de instruir-se, pois dela dependia a educação dos filhos e dos futuros cidadãos sendo necessário ter uma formação moral exemplar e uma conduta irrepreensível. Porém, esse ideal se esbarrava com ideias imbricadas no imaginário social acerca das mulheres. A elas cabia o espaço privado, exercendo suas “funções de mulher”, cuidando do lar e dos filhos, concepção construída ao longo da história. Assim, para as mulheres conquistar esse espaço público não foi algo fácil, mas um pouco mais possível a partir da conquista de um outro: da educação. Essas conquistas foram conseguidas mesmo com a perpetuação de alguns discursos e práticas que tentaram impedi-las de terem acesso às escolas, tais como, sua incapacidade intelectual e a necessidade de preservação da honra da família através do bloqueio de sua capacidade para fazer leituras impróprias e possíveis cartas para namorados (CASTRO, 2003).

Entretanto, para ensinar meninas, não se podia conceber professores do sexo masculino. Desta forma, o crescente número de Escolas Normais que começaram a ser criadas para suprir a necessidade de professoras preparadas – uma verdadeira raridade – vai absorver em sua grande maioria um público feminino que encontra ali uma oportunidade de conquista de direitos, mesmo com todos os condicionamentos de uma ideologia patriarcalista de sujeição das mulheres que teimava em tentar reproduzir através da escola os papéis sociais definidores de estereótipos sexistas. Assim, ocorre a feminização do magistério. Uma das profissões que no curso da história se solidificou como uma profissão fundamentalmente feminina, isso porque, está indubitavelmente ligada à tarefa de cuidar de crianças, preparando professores para a docência primária. Tornou-se uma profissão feminina socialmente aceita, por ter se configurado em um espaço que poderia se abrir às mulheres, mas que não descaracterizaria a sua principal função na sociedade: “aquela que cuida”.

Com essas transformações, o magistério destinava-se não mais às moças das classes abastadas, mas às jovens das camadas subalternas que, longe da possibilidade de realizar um casamento com um rapaz rico, encontram no magistério uma fonte de renda fundamental à sua sobrevivência, sem ferir a sua moral. Igualmente, está ligado ao processo de industrialização que gerou a necessidade crescente de escolarização para as classes trabalhadoras. A política governamental traz para o foco central a educação como forma de integrar as sociedades cada vez mais ao processo produtivo. Assim, privilegia o professor como protagonista central desse processo, que passa a ser uma peça-chave na renovação do sistema de ensino. Com isso, a quantidade de professores passou a multiplicar-se cada vez mais. Paralelo à esse processo de feminização do magistério (até então ocupado exclusivamente pelo gênero masculino), acontecia o processo de abandono dos homens pelo magistério, pois numa sociedade patriarcal, segmentada por classes sociais, não era válido para os homens, permanecer inseridos em um sistema onde o trabalho docente decaía pela desvalorização, inclusive por parte do Poder Público, sendo até mesmo desonroso para o homem, permanecer exercendo tal função. Aqueles que permaneciam na Educação buscavam outras opções na estrutura hierárquica escolar, aspirando a cargos de chefia e direção, enquanto as mulheres continuavam nas salas de aula (CASTRO, 2003).

Evidentemente, o processo de feminização do magistério não ocorreu somente por razões econômicas. Havia aspectos sociais da condição feminina e das relações de gênero construídas historicamente (e já mencionadas), que permitiram a majoritária posição da mulher nessa função.

A ideologia do período pós-republicano permeada pelas idéias higienistas, cientificistas, positivistas tratava a função materna não mais apenas como biológica, mas social e patriótica, principalmente.

Assim, a atividade docente da mulher era vista como uma continuação de suas lides maternas, estavam bem próximas das que eram exigidas para as funções de mãe. Isso pode ser verificado com a presença de disciplinas como Puericultura no currículo do curso Normal, que instruíam a cerca da higiene e desenvolvimento das crianças. Além disso, as “aptidões” femininas permitiam uma atuação mais eficaz em uma profissão que tem como tarefa cuidar de crianças, sem trazer prejuízos para a família, por ser uma atividade exercida em tempo parcial.

Vale lembrar que, antes de ser considerado como uma profissão, o magistério foi aureolado pela idéia de sacerdócio, de vocação, de missão. Isso esteve atrelado à tradição religiosa do ato de ensinar, mas principalmente, à idéia de que a mulher tinha todas as características para o desenvolvimento desse dever sagrado: docilidade, passividade, “instinto materno”. Ao ser ideologicamente erigido como um dever sagrado é reforçado o caráter de doação da atividade docente, ao mesmo tempo em que a desprofissionaliza, visto que, no caso, uma boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário e mais com o resultado do seu esforço na formação de seus alunos e alunas.

Tal processo de ingresso da mulher no magistério foi ainda mais complexo para a mulher negra já que historicamente ela foi tolhida de ter acesso ao espaço escolar. Os diversos dispositivos legais que tocavam questões educacionais implementados no Brasil, desde a Constituição de 1824, a qual garantia o direito de educação aos cidadãos, excluiu as mulheres negras escravas, visto que, elas não eram consideradas cidadãs. Ainda em 1837 com a criação do Colégio de Pedro II, que representou a primeira tentativa do governo imperial de estabelecer o ensino público, elas continuaram excluídas porque quem tinha acesso a essa instituição eram os filhos das famílias latifundiárias, sustentadas pela pujança da agricultura cafeeira. Durante o século XIX com o projeto republicano de modernização do país e uma maior flexibilização do ensino, as mulheres negras continuaram com dificuldades para ter acesso à escola pois na pós-abolição não houve um projeto de inclusão dos negros e negras no mercado de trabalho e, muitas dessas mulheres continuaram tendo que trabalhar, principalmente, em serviços domésticos, não tendo por isso muita oportunidade de ir à escola.

Por volta do século XX, inclusive com advento da Escola Nova, houve uma maior flexibilização da entrada dessas mulheres na educação, pois tornou-se obrigatória a escola pública integral, estabelecendo-se ainda, transformações do direito civil em social. Diante da conjuntura político-social da segunda metade do séc. XX, detectou-se uma crescente demanda no magistério, onde podemos identificar o princípio de uma maior aceitação da mulher negra em detrimento da ocupação de funções relacionadas à educação.

Entretanto, as trajetórias de vida e preconceitos vivenciados cotidianamente pelas mulheres (negras) ainda permaneciam. Nesse sentido, percebemos que a professora negra, no bojo de sua formação profissional, forma-se a partir de fortes influências histórico-sociais concernentes a raça e gênero. O sujeito de quem se fala nesse trabalho sofre preconceitos por três categorias como já ditas anteriormente: ser mulher, ser negra e ser professora. O ser professora negra numa instituição escolar torna-se extremamente difícil quando esta é identificada a partir de resquícios da trajetória histórica de seu grupo social de pertença. Conforme Oliveira:

Assim, a história do indivíduo transcorre no interior de uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, como podemos ver nos sistemas de disposições individuais que reproduzem variantes estruturais de grupo ou de classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças que as separam, e onde se exprimem as diferenças entre trajetórias e as posições dentro ou fora da classe (2006, p. 47).

A história individual do sujeito transcorre no interior de uma especificação da história coletiva do grupo. Nesse processo de formação, a identidade docente dessa professora é construída a partir dos referenciais de sua cultura e de sua história. O processo de construção identitária desse sujeito

perpassa pela luta de movimentos negros, feministas e do professorado presentes na história, viva ainda, e sempre lembrada, graças a memória coletiva.

Na sociedade atual, a professora negra além de lidar com todos esses preconceitos, ainda sofre o processo de desprofissionalização do magistério, que acaba por desvalorizar a profissão docente. Ser docente já não é fácil diante de tantas adversidades pelo qual passa a profissão atualmente, sendo negra e ainda mulher, tudo fica ainda mais difícil, principalmente, quando, vale lembrar, vivemos em um país chamado Brasil, que é preconceituoso e se diz democrático.

Sabe-se que a formação docente é fruto de lutas por uma melhor qualificação profissional, mas que essa vem ao longo de avanços legais, tendo recuos pragmáticos. As políticas de formação não são assim tão favoráveis aos docentes já que vem “de baixo para cima” construídas por quem nada entendem de sala de aula, verdadeiros profissionais de gabinete, sendo ainda propostas de formação vinculadas a vontades e aos devaneios do Banco Mundial (LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999). Assim, é relevante pensarmos que a formação de professores perpassa por questões de cunho político, conforme Souza (2006, p. 17) “é pertinente compreender que a formação de professores se configura como um problema político, porque se vincula ao sistema de controle e de regulação social pelas relações que se estabelecem entre poder e saber”. Dessa forma, com todos esses agravantes, torna-se difícil alcançar uma formação docente de qualidade e buscar soluções para os problemas como preconceito e discriminação da profissão docente e também de professoras negras.

Outra questão relacionada a professora negra é o fato de sua prática docente da mesma ser norteadada por influências desse processo histórico de sua construção identitária. Sabe-se que ao ensinar valores são transmitidos e Gomes diz que “a auto-imagem da mulher negra está em permanente confronto com o imaginário social” (1995, p. 134). Assim, a autora fala que a construção dessa auto-imagem é um processo conflituoso e que “tratando-se da mulher negra e professora, esse processo tão conflituoso de construção da identidade repercutirá, sem dúvida, na formação dessa mesma identidade nos alunos e alunas negros” (p. 135). Nesse âmbito, fatores sócio-histórico-culturais, políticos e econômicos, estéticos influenciam na formação de professores e perpassam pela prática docente de professoras negras.

Nessa perspectiva, tal contexto merece profundas observações pelo fato de detectarmos, através de narrativas e histórias de vida, fortes influências do processo histórico da negra, trazendo consigo os (pre)conceitos enraizados e inerentes ao processo histórico.

De acordo com Gomes, podemos perceber a força do discurso discriminatório do negro, em frases aparentemente ingênuas e bastante presente no imaginário social e nas práticas educativas, “como por exemplo: esta aluna é negra, mas é inteligente” (GOMES, 1999, p. 56).

Segundo a autora, a necessidade de tal pesquisa dar-se-á pelo fato de percebermos, inclusive através das narrativas, intrínsecas relações entre o discurso do professor, as práticas educativas e a sua trajetória histórica. Tal necessidade se explica ainda, pelo fato de notarmos que desde o início da trajetória escolar, a criança negra se percebe inserida em um contexto em que sua voz não é ouvida, sua imagem não é vista. Cabendo, principalmente, ao professor refletir sobre as práticas docentes atuais para que os educandos não desenvolvam o espírito do silêncio e da submissão.

Dessa forma, pode-se afirmar que a condição oferecida à mulher é um tema que merece destaque em diversas áreas do conhecimento, sendo nessa perspectiva, de responsabilidade das pessoas que se encontram inseridas no processo educacional, o compromisso de se dedicar à assuntos e discussões que colaborem para a produção de reflexões que modifiquem posturas preconceituosas, que apenas dificultam a inserção da mulher negra na educação.

Referências

DAVIS, D. J. **Afro-brasileiro hoje**. São Paulo: Summus, 2000.

BRUSCHINI, C; SORJ, B (Orgs). **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero, Fundação Carlos Chagas, 1994.

CASTRO, G. **Professor submisso, aluno cliente: reflexões sobre a docência no Brasil**. Rio de Janeiro:

DP&A, 2003.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro, José Olympio 1933.

GOMES, N.L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Nazza edições. 1995.

LUDKE, M; MOREIRA, A.F.B; CUNHA, M.I. **Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores**. *Educação e Sociedade*. Ano XX, nº 68, dez. 1999, 278 -298p.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1996.

MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

NASCIMENTO, E.L. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, E. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCHWARCZ, L.M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SCOTT, J. **História da mulheres**. In: BURKE, P (Org). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

SANTANA, A.O. **História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados**. In: MUNANGA, K. (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

SOUZA, E.C. **A Didática como iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores**. In: *Políticas educacionais e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p.15-27.

VIANNA, C. **Sexo e Gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar**. In: AQUINO, J. G. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

Recebido em 21 de setembro de 2018.

Aceito em 6 de dezembro de 2018.