

# MULHERES NEGRAS PROFESSORAS EM ARARAQUARA-SP<sup>1</sup>

Eva Aparecida da SILVA<sup>2</sup>

**Resumo:** Para este momento do presente artigo, limitar-me-ei a visibilizar a presença de mulheres negras professoras no magistério de Araraquara, tendo como referência o processo de construção das categorias sociais mulher e negro. Estas categorias foram analisadas analogicamente e são responsáveis pelas representações do que é ser “mulher negra”. Sobre as mulheres negras incidem, principalmente, as concepções racistas que dão origem à categoria negro, através da qual se determina, também, o “lugar” que essas mulheres devem ocupar na ordem social inclusiva, sobretudo no universo do magistério.

**Palavras-chave:** Gênero; raça; magistério.

**Abstract:** For this moment, in this article, I will limit myself to put in evidence the presence of black-woman teachers in teaching work in Araraquara, having as a reference the building process of the social categories “the woman” and “the black”. These categories were analyzed analogously and they are responsible for the representation of what a “black woman” means to be. Upon black women fall, specially, the racist conceptions which originate the category “the black”, through which we can also determine the “place” that those women must occupy in the inclusive social order, mainly in the teaching work area.

**Keywords:** Gender; race; teaching work.

## Introdução

As Ciências, desde tempos muito remotos, estiveram ocupadas em constituir uma “lista” de todas as semelhanças e, conseqüentemente, de todas as diferenças entre as “coisas” que compõem a natureza. As semelhanças e as diferenças foram agrupadas em categorias e contrapostas umas às outras, dando origem às chamadas oposições binárias, tais como: natureza e cultura, mulher e homem, negro e branco.

Na tentativa de apreender o segredo da vida humana na linguagem surgiram, entre os séculos XVI e o século XX, diferentes modos de representação

<sup>1</sup> Este artigo é parte da pesquisa de mestrado intitulada *Presença e Experiência da Mulher Negra Professora em Araraquara/SP*, com a orientação da Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão, em que procuro tornar visível a presença de professoras negras que atuam no magistério da mencionada cidade e apreender, por meio da memória e da narrativa, as experiências por elas vividas com a discriminação racial, com o preconceito e com o racismo, como alunas e como profissionais da educação, no decorrer das trajetórias de vida, para através delas entender a prática pedagógica, ou seja, a postura pedagógica assumida pelas professoras diante da questão racial. Orientador.

<sup>2</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação - UNICAMP - 13083-970 - Campinas - SP. Bolsista FAPESP.

da “ordem das coisas” na “ordem das palavras”, conforme demonstrou Michel Foucault (1987) em *As palavras e as coisas*. Para Foucault, todos os conceitos estabelecidos pelas Ciências para o estudo do homem, da sociedade, da cultura são representações do real, embora tenham a pretensão de ser o próprio real.

As categorias ou, ainda, os conceitos, são formulações discursivas, são modos de pensar e de representar o mundo e os homens, contribuindo, muitas vezes, para a produção de hierarquizações e de desigualdades. Desse modo, tem-se que

as distinções não estão contidas na natureza das coisas ou dos seres (...). Da natureza, tomam-se diferenças para construir, através das oposições binárias, distinções sociais fundamentais (...). Cada sociedade é, assim, resultado ou marca das suas escolhas classificatórias, não havendo sociedade humana pré-lógica ou sem lógica. Todo sistema classificatório tem sua lógica interna e cada sociedade é, portanto, escrava e senhora, ao mesmo tempo, do sistema classificatório que preside sua existência. A classificação não é uma essência e o social é sempre uma construção. (MAGGIE, 1996, p.26)

Foi neste sentido que as teorias científicas, ou pseudo-científicas, do século XIX e início do XX conceberam a mulher e o negro como objetos de pesquisa com base na analogia, procurando explicar as diferenças raciais entre os negros e os brancos, bem como as diferenças sexuais entre as mulheres e os homens. Analogicamente, mulheres e negros foram considerados “raças inferiores”, quando comparados ao homem branco da “raça superior”.

De acordo com Nancy Stepan (1994), as analogias e as metáforas assumiram, neste período, os papéis de construtoras das diferenças e das similaridades humanas, aceitas socialmente, em virtude de partirem de uma realidade empírica e objetiva, com respaldo na ciência.

Com o objetivo de explicar o porquê das diferenças de inteligência e de comportamentos sociais, os cientistas comparavam crânios e mandíbulas e pesavam cérebros. Estabeleceram-se, então, as similaridades entre mulheres e negros: impulsivos, por natureza, emocionais, imitadores, incapazes do raciocínio. De acordo com essa análise científica, o peso leve e “deficiente” de seus cérebros era o que determinava suas reduzidas capacidades intelectuais.

É importante destacar que, no processo comparativo daquele período, a mulher branca assemelhava-se ao homem negro, no que dizia respeito a determinados atributos como, por exemplo, àqueles relacionados à inteligência e ao comportamento social, e ambos se distinguiam do homem branco, quando confrontados com seus atributos “superiores”.

A mulher negra, entretanto, considerando esses mesmos traços, era ignorada pela ciência analógica, pois, em termos valorativos, ocupava a última escala da classificação, estando abaixo do homem branco, da mulher branca e do homem negro.

A construção das categorias negro e mulher teve como referência os aspectos biológicos situados no campo da natureza, em que as diferenças de “raça” e de sexo eram tidas como naturais, essenciais, inatas, imutáveis e desvinculadas do processo histórico.

Verena Stolcke (1991) afirma que “as diferenças de sexo, não menos que as de raça foram e continuam a ser ideologicamente identificadas como fatos biológicos socialmente significativos na sociedade de classes” (p.110).

Assim, o processo de naturalização das categorias negro e mulher parte da idéia de que o indivíduo “nasce negro” e/ou “nasce mulher”, portador de características comportamentais vistas como parte de sua essência e que, por isso, marcam sua índole. No entanto, seguindo a lógica descrita por Simone de Beauvoir (1980), “não se nasce mulher, torna-se mulher”, assim como “não se nasce negro, torna-se negro”.<sup>3</sup> Isto significa que as categorias em questão (negro e mulher) não existem *a priori*, mas são resultados de uma construção sócio-histórica ideologicamente elaborada pelos homens.

Nesse sentido, a análise analógica da ciência do século XIX e início do XX, bem como seu processo de naturalização do “ser mulher” e do “ser negro”, atuam como perpetuadores do *status quo* social e sexual prevalecente, impedindo a ocorrência de mudanças sociais substantivas no espaço das mulheres e dos negros, com relação às posições sociais que ocupam.

A crença no fato de que os negros e as mulheres apresentam características que são próprias a sua “natureza”, os responsabiliza pelas diferentes posições sociais que ocupam, e explica as desigualdades como um fato natural, e não como uma função das relações de força, presentes na sociedade brasileira, que tende a imortalizar as diferenças e a obstruir a compreensão das ações que determinam a exclusão social.

Em contraposição a este processo de naturalização, no século XX, por volta dos anos 70, surge, como resultado dos estudos sobre mulheres, a categoria gênero em substituição à categoria sexo, na tentativa de desnaturalizar o “ser

<sup>3</sup> A analogia estabelecida com Simone de Beauvoir (1980) também pode ser assim interpretada: mulher e negro são categorias socialmente construídas, portanto “não se nasce mulher”, se nasce fêmea ou portadora de uma sexualidade feminina, para depois “tornar-se mulher”, a quem são atribuídas características comportamentais, emocionais, intelectuais e um papel social específico. Da mesma forma, “não se nasce negro”, se nasce com a pele preta, para depois “tornar-se negro”. O sujeito pode “tornar-se negro”, mediante à atribuição de características, normalmente, depreciativas e de uma posição social construída ou, ainda, através do fato de que o indivíduo constitui-se política e culturalmente como negro.

mulher”. Para Verena Stolcke (1991):

o conceito analítico de gênero se destina a desafiar a máxima essencialista e universalista de que a biologia é o destino. Ele transcende o reducionismo biológico, interpretando as relações entre homens e mulheres como formulações culturais resultantes da imposição de significados sociais, culturais e psicológicos sobre identidades sexuais. (p.103)

De acordo com Joan Scott (1990), a categoria gênero traz à tona o que há de relacional entre o masculino e o feminino. A mulher deixa de ser observada isoladamente e passa a ser compreendida como participante de um tecido social, no qual interage com o homem. O gênero é, segundo a autora, “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o primeiro modo de dar significado às relações de poder” (p.17).

Já para Michele Rosaldo (1995) o “gênero, em todos os grupos humanos, deve ser entendido em termos sociais e políticos, com referência não a estrangimentos biológicos, mas a formas locais e específicas de relações sociais, ou seja, gênero é produto complexo de uma variedade de forças sociais” (p.10).

Um processo semelhante à substituição da categoria sexo por gênero ocorreu com a categoria “raça”, que foi substituída por etnia, uma vez constatada, entre os estudiosos, a ausência de raças na espécie humana, em termos estritamente biológicos.

O uso da categoria etnia teve como propósito deslocar a ênfase dada aos aspectos biológicos da “raça” para os traços culturais, supostamente compartilhados por um certo grupo de pessoas (grupo étnico). No entanto, a mudança de uma categoria para outra não alterou a realidade, pois esses traços culturais comuns, também, foram vistos como “naturais” a certos grupos de indivíduos.

Tendo em vista o processo de substituição de uma categoria por outra, Stolcke (1991) propõe a seguinte questão, “sexo está para gênero assim como raça para etnia?”, procurando, com isso, romper com o dualismo natureza/cultura que ainda constitui um desafio para a Antropologia. Para a autora essas categorias não devem ser vistas como distintas, mas como portadoras de significados sociais, portanto, como construções sócio-históricas.

Sendo assim, sexo está para gênero como raça para etnia, pois são formulações simbólicas, construídas para justificar e legitimar as desigualdades sociais, já que “as categorias classificatórias não são um fenômeno independente. Para serem entendidas, não é possível divorciá-las do contexto histórico e sócio-político mais amplo em que são usadas, pois é este que lhes dá seu significado simbólico” (p.110).

## Mulheres Negras: duplo estigma e campo profissional

Partindo das discussões estabelecidas no século XIX acerca da analogia entre as categorias mulher e negro chega-se à questão da mulher negra, sujeito duplamente estigmatizado pelo gênero<sup>4</sup> e, sobretudo, pela “raça”, em virtude, principalmente, dos atributos que caracterizam a categoria negro.

Para Antonio Sérgio Guimarães (2002), “raça”<sup>5</sup> é uma categoria analítica que deve ser empregada não no sentido biológico do termo, mas no de construção social. Esta categoria tem se mostrado relevante para os estudos sobre relações raciais no Brasil, pois indica que as discriminações e as desigualdades impostas à população negra são determinadas pela cor da pele, e por isso são, efetivamente, raciais e não apenas de classe.

Entre os atributos, geralmente físicos, impostos à categoria negro está a cor da pele dos sujeitos negros, que é vista como uma “anormalidade”, quando comparada à pele branca. Segundo Erving Goffman (1975), a sociedade categoriza as pessoas e cria atributos que passam a ser considerados comuns e naturais aos membros de cada uma das categorias. Entre os atributos, físicos ou comportamentais, está aquele tido como um “defeito”, ao qual o autor denomina estigma. No entanto, se o atributo ou estigma representa a “anormalidade” dos indivíduos pertencentes a uma determinada categoria, por outro lado, representa a “normalidade” dos outros.

Desse modo, o termo estigma é usado

como referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, por si mesmo, nem honroso nem desonroso. (p.13)

Sob os sujeitos que possuem em seus corpos o estigma, a “marca”, “a cicatriz” cravada pela “raça”/cor, como é o caso das mulheres negras, incidem os mais variados tipos de estereótipos, os quais são concebidos a partir de pré-julgamentos, que objetivam desqualificar os negros.

Segundo Bardin (1979), “o estereótipo é ‘a idéia que temos de’(...) É a representação de um objeto (coisas, pessoas, idéias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com

<sup>4</sup> Considerando os propósitos da pesquisa de mestrado, concentramos a atenção nas relações raciais em detrimento das relações de gênero.

<sup>5</sup> O termo “raça” aparecerá, ao longo do texto, entre aspas para denotar o seu caráter de construção social, em contraposição a qualquer sentido biologizante.

uma certa estabilidade” (p.51).

Por meio dos estereótipos homens e mulheres negros são submetidos à força do preconceito racial, da discriminação e do racismo, como é o caso das professoras negras nas relações que vivenciam no cotidiano escolar e em suas práticas pedagógicas.

Para Cleber Maciel (1997), *preconceito racial* é a forma de avaliar os negros tendo como princípios idéias apriorísticas que lhes atribuem qualidades negativas. A *discriminação* é a ação prática discriminadora ocorrida com fundamento nos princípios preconceituosos. O *racismo* é a discriminação racial declarada ou institucionalizada, através de práticas sociais aceitas pelos costumes e leis de um determinado local ou nação.

Cabe lembrar que os estereótipos produzidos sobre o negro têm na cor da pele a justificativa que os legitima, sendo decorrentes de teorias racistas. Segundo Thomas Skidmore (1976), as teorias que legitimam o uso dos estereótipos seriam responsáveis pela construção de um “imaginário social” em torno do “ser negro”, cujos traços estão presentes, ainda hoje, nas representações sociais que formam atitudes e comportamentos de grandes setores da sociedade.

Muitas das concepções racistas tiveram origem no final do século XIX, às vésperas da abolição da escravidão, pretendendo justificar, no plano ideológico, a “não-integração” do negro na sociedade capitalista. A base da justificativa encontrava-se na incapacidade e na irracionalidade do negro para o trabalho livre, em contraposição ao imigrante europeu, capaz e racional, como demonstrou Célia Maria Marinho de Azevedo (1987).

Embora não sejam sempre lembradas tais teorias permanecem construindo as teias de representações simbólicas, imaginárias e ideológicas que permeiam as relações sociais, podendo deixar cicatrizes profundas nas psiques individuais da população negra, que incorpora os valores (ou sub-valores) negativos, definidos e difundidos como “naturais”.

A mulher e o homem negros podem vir a recusar seu corpo negro, que é visto por eles como sinônimo de inferioridade, de incapacidade, de irracionalidade, de dor e de sofrimento, em função da discriminação, do preconceito e do racismo, aos quais são submetidos. Com isso, eles buscam se aproximar do “padrão ideal branco” (civilizado, racional, capaz, superior). A população branca também incorpora tais valores, assumindo uma postura de “superioridade” diante do negro.

Assim, brancos e negros partilham de um mesmo referencial, porém, em posições e significados diversos, que toma o branco e a brancura como centro,

tal como afirma Neuza Santos Souza (1983):

[...] o branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a 'humanidade'. O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo o ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidades negros deverão desaparecer. (p.5)

Ainda como força da atuação das teorias racistas e dos estereótipos, Gonzáles & Hasenbalg (1982) dizem do “lugar” socialmente concedido aos negros. Ao negro destinam-se as atividades menos qualificadas (tais como limpeza urbana, serviços domésticos etc), as moradias precárias (da senzala às favelas), as prisões e os hospícios (já que é considerado indolente e insano). Ao branco, por outro lado, é reservado um “lugar” de privilégios, de *status* e de reconhecimento.

O “ser negro” é construído, portanto, numa relação de alteridade e em oposição ao “ser branco”. Ao negro são atribuídas as características depreciativas e ao branco as positivas, que legitimam seus “lugares” nas instituições sociais e justificam os processos de inclusão/exclusão em cada uma delas.

A partir deste contexto, ser mulher e negra, no Brasil, representa luta, resistência, indignação, dor e emoção, contra a constante discriminação sexual e, principalmente, racial, a qual é submetida, conforme expressou Petronilha B. Gonçalves e Silva (1990). Implica, também, a necessidade de repensar o seu “lugar” no interior da sociedade brasileira, bem como sua postura diante de experiências que afirmam sua condição de mulher, em especial, de negra e, em particular de professora negra que atua nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

A necessidade de compreender os mecanismos de inclusão ou exclusão da mulher negra no magistério, centrado no trabalho intelectual, coloca em debate como operam os estereótipos que desqualificam o sujeito negro. As mulheres negras foram, inicialmente, excluídas do processo de ascensão à docência, particularmente devido à sua condição de negra, sobre a qual incidiam os estereótipos e as concepções racistas acerca da figura do negro, como as de sua suposta incompetência, que, ainda hoje, estão presentes no “imaginário social”.

Do ponto de vista de Demartini & Antunes (1993), o magistério foi

inicialmente ocupado por homens e, posteriormente, devido às mudanças na estrutura do mercado de trabalho e aos baixos salários, estes se deslocaram para funções consideradas mais valorizadas, abrindo espaço para o ingresso das mulheres, nesse campo, e para sua conseqüente profissionalização<sup>6</sup>.

As autoras afirmam, ainda, que aos homens foi possível trilhar uma carreira dentro da instituição escolar, ao saírem do espaço tipicamente feminino da sala de aula e ascenderem às funções de mando, de poder. Ao contrário, as mulheres tiveram maior dificuldade em constituir uma carreira no magistério e, assim, ascender aos postos de mando.

O magistério foi tradicionalmente pensado como profissão responsável pela formação das gerações futuras, que deveriam ser capazes de levar o país ao progresso. Coube à mulher assumir a “missão” de cuidar e de educar crianças, devido à crença de que era dotada de qualidades inatas para o desempenho da atividade docente, que estavam relacionadas à função materna.

Dessa forma, ser professora representava, segundo Jane Soares de Almeida (1996),

um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério. (p.706)

No entanto, a ascensão à docência não foi igual para todas as mulheres. No período que compreende a década de 20, do século XX, de acordo com os estudos de Maria Lúcia Müller (1999), o ato de educar coube apenas àquelas professoras tidas como “física e psicologicamente sadias, e, portanto, com um fenótipo europeizado que representasse um Brasil que ainda não existia, mas que nossas elites sonhavam que existiria ao final de algumas gerações” (p.27).

Segundo Müller, nessa década, “os padrões definidos pelas reformas educacionais para a professora primária têm uma conotação social e étnica precisa, não só através da exigência do diploma da Escola Normal, como da exigência do ‘mérito’, e de que a professora pudesse apresentar um biótipo ‘saudável’” (p.40). Embora não houvesse menção às moças negras nos padrões estabelecidos pelas reformas educacionais, até mesmo porque a discriminação racial nunca foi institucionalizada, quase não se encontravam normalistas negras nos Institutos de Educação.

---

<sup>6</sup> Cabe frisar que a ascensão das mulheres ao magistério foi uma conquista e não uma concessão feita pelos homens.

Por outro lado, em consequência da condição de negro, a grande maioria da população negra foi privada do acesso à educação, o que dificultou, ainda mais, suas possibilidades de inserção em atividades profissionais, como o magistério, que poderiam lhes conferir algum *status* social. Este foi o caso dos homens negros e, sobretudo, das mulheres negras.

De acordo com Neusa Gusmão (1997), no período compreendido pelas décadas de 40 e 50 do século XX, entre as mulheres negras da cidade de São Paulo, a maioria, eram de analfabetas, cabendo-lhes trabalhos sem qualificação, que dispensavam educação e instrução. Algumas delas vieram a adquirir escolarização tardia, quando já eram, inclusive, avós. O acesso tardio à educação é, também, um dos indicadores da dificuldade de inserção da mulher negra no magistério.

É de se supor que, com a expansão do sistema de ensino em todo o país e, conseqüentemente, com a ampliação do número de professores, no início na década de 30, no contexto das reformas educacionais do Estado Novo (CUNHA, 1989), com a criação de cursos normais noturnos na década de 50/60 (CAMPOS, 2002) e, posteriormente, com a criação dos cursos de formação de professores no 2.º grau (anos 70), algumas mulheres negras conseguiram, gradativamente, ingressar no campo profissional docente.

Gláucia Romualdo dos Santos (2000) comenta sobre a inserção, nos anos 60, de alunas negras, futuras professoras, nos cursos de magistério (Normal) em Minas Gerais, a partir da criação do Curso Noturno do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) e, posteriormente, na década de 70, com a lei de Diretrizes e Bases do Ensino n. 5692/71. Segundo ela, ainda prevalece no imaginário da sociedade mineira a visão preconceituosa de que as mulheres negras teriam conquistado o acesso ao magistério, devido à queda da qualidade do ensino oferecido pelo Curso Normal e do prestígio da Instituição, ocasionadas justamente pelo baixo nível intelectual da clientela.

No campo da educação<sup>7</sup>, especificamente a feminina, em Araraquara-SP, a delimitação do espaço social, em especial da escola, por meio dos demarcadores de “raça” e de classe pode explicar o processo de “exclusão”, ou melhor, de “inclusão pelas margens” do contingente negro araraquarense à educação e à formação profissional. Aos negros e, ainda, às mulheres negras não foram dadas as devidas oportunidades de se inserirem nas atividades profissionais que letinham um certo *status* social, como é o caso do magistério. Sendo assim,

---

As informações sobre educação, especificamente a feminina, foram obtidas nos acervos do Arquivo Público Histórico Professor Rodolpho Telarolli e no Jornal *O Imparcial*, publicação de 28 de outubro de 2001.

torna-se compreensível o motivo pelo qual essas mulheres ingressaram tardiamente no magistério da referida cidade.

Às escolas de formação de professoras e, conseqüentemente, ao magistério, ascendiam, num primeiro momento, apenas as filhas da classe média, branca, de Araraquara, para que posteriormente algumas negras também se tornassem professoras, como evidencia a breve síntese sobre a história da educação feminina em Araraquara.

No período de 1913 a 1919 funcionou a *High School* Araraquara, posteriormente denominada *Araraquara College* (1917), fundada por iniciativa de um grupo de ingleses que veio trabalhar com o algodão na cidade vizinha de Gavião Peixoto. O objetivo da escola era educar e formar as filhas das famílias “abastadas” de Araraquara e região, brancas em sua maioria, e preparar as futuras professoras do ensino primário.

Em 1919, a *Araraquara College* foi substituída pela *Mackenzie College* ou Escola Mackenzie de Araraquara, como também era denominada, sob a direção do mesmo grupo de ingleses, agora, ligados à Mackenzie de São Paulo, em funcionamento até o ano de 1928. Entre os objetivos desta Escola estava a tarefa de educar e formar as moças araraquarenses, futuras professoras. Com a falência da associação de ingleses, a Escola passou a ser administrada pela Prefeitura Municipal, com o nome de Ginásio Municipal de Araraquara que, apesar de municipal, era privado.

Em 1931, a partir das reformas na educação instituídas pelo Governo Vargas e da expansão do ensino primário, o Ginásio Municipal de Araraquara foi transformado no Ginásio Estadual de Araraquara, por iniciativa da interventoria do Estado de São Paulo, que criou mais três Ginásios Estaduais nas cidades de Campinas, de Araras e da Capital, que atuavam na formação de professores.

Segundo o historiador Rodolpho Telarolli<sup>8</sup>, o Ginásio Estadual de Araraquara, apesar de ser estadual, tinha como clientela um segmento selecionado da população araraquarenses, os filhos e as filhas da classe média. Com isso, acredita-se que, em virtude da segmentação social, o número de alunas negras tenha sido nulo ou reduzido. É provável, que apenas com a massificação do ensino, no início da década de 30, com a criação dos Cursos Normais noturnos (décadas de 50/60) e do curso de magistério no segundo grau (ano de 1970), nos períodos diurno e noturno, o número de alunas negras tenha crescido.

O Ginásio sofreu várias alterações em sua nomenclatura: Colégio Estadual de Araraquara (1943), Instituto de Educação Bento de Abreu (1954), Instituto Estadual Bento de Abreu – IEBA (1967), Escola Estadual de 1.º e 2.º Grau Bento de Abreu (1986) e Escola Estadual Bento de Abreu – EEBA (1995).

<sup>8</sup> Informações concedidas na entrevista realizada com o historiador Rodolpho Telarolli, no mês de agosto de 2000.

Desde sua origem em 1913 (*High School* Araraquara, naquele período um estabelecimento particular) até os dias de hoje é a única escola que ainda fornece o curso preparatório para o magistério.

Além da significativa trajetória da *High School* e de todas as mudanças que sofreu, chegando até os dias de hoje, existiu, ainda, na cidade três outras iniciativas de cunho privado. Em 1921 foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios, destinada às filhas das famílias “ilustres” da cidade, tendo por finalidade formar artistas e professoras de desenho. No entanto, esta Escola permaneceu em funcionamento por um curto período de tempo.

O Colégio Progresso, privado, foi fundado em 1924. Segundo a Ata<sup>9</sup> da Sessão Ordinária realizada a 3 de maio de 1924, pela Câmara de Vereadores de Araraquara, ele seria um “collegio modelo para meninas”, e atuaria no “preparo da mocidade e das senhoras brasileiras de amanhã” ou, ainda, na formação de professoras. Hoje, este Colégio pertence à rede particular de Araraquara, sendo responsável pelos ensinamentos fundamental e médio.

Após todas estas iniciativas, será no ano de 1983, através da Portaria do Diretor da Divisão Regional de Ensino de Ribeirão Preto, publicada no Diário Oficial do dia 22 de janeiro, criado o curso de Habilitação Específica de 2.º grau para o Magistério, da Escola, particular, Cristo Rei, no período noturno, que funcionou durante curto período de tempo.

É de se supor que mesmo sendo este curso ministrado no período noturno, podendo ser freqüentado pelas moças que exerciam atividades profissionais remuneradas durante o dia, o número de alunas negras, também aí, tenha sido reduzido, em virtude do baixo poder aquisitivo da população negra araraquarense.

Atualmente, professoras negras atuam no magistério araraquarense. Segundo Nilma Lino Gomes (1995) em *A mulher negra que vi de perto*, ao se tornarem professoras, as mulheres negras “saíram do seu lugar”, do “lugar” de empregada, de faxineira, de lavadeira, de passadeira, passando a ocupar uma posição que, “por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de *status* social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal” (p.28).

No entanto, cabe a pergunta: será que essas mulheres, realmente “saíram do seu lugar”?, isto é, da posição social atribuída ao negro? Devemos considerar que elas ainda estão expostas às imagens estereotipadas, que assumem a “raça” como verdadeiro estigma, como “cicatriz” fixada no corpo, que é visível por meio de características físicas, especificamente da cor da pele, tida como sinônimo de inferioridade, incapacidade e depreciação moral.

<sup>9</sup> Documento manuscrito – Arquivo Municipal Público “Professor Rodolpho Telarolli”.

O desafio que tal questão coloca exige a busca das trajetórias daquelas que “fugiram do destino”, segundo Gomes, no intuito de compreender a presença da mulher negra no magistério, como decorrente de momentos de transformação do sistema educacional, sem desconsiderar que estas professoras continuam a se defrontar com os elementos racistas da constituição social em que se encontram e, na qual, se formam como mulheres, negras e professoras, em particular as que exercem o magistério junto à rede escolar araraquarense.

### O Encontro com as Professoras Negras

Da busca pelas mulheres negras professoras araraquarense resultou o encontro com quarenta e uma professoras negras, distribuídas pelas vinte e oito escolas que compõe a Rede Pública Estadual do Ensino Fundamental. Quarenta e uma professoras, um número reduzido, se comparado ao total de docentes da Rede, que equivalia, aproximadamente, a seiscentos e quarenta, no ano letivo de 2001, o que já demonstrava uma limitada participação da mulher negra no magistério de Araraquara.

Como já mencionado, o universo que compõe a rede estadual do ensino fundamental de Araraquara é constituído por vinte e oito escolas, sendo treze as escolas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série (ciclo I) e quinze as escolas de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série (ciclo II).

O contexto que caracteriza essa rede, considerando a questão racial, remete ao âmbito da sociedade mais ampla, em que o racismo, embora silenciado e camuflado, faz parte da realidade da grande maioria de indivíduos que compõem a população negra brasileira e determina a existência de desigualdades sociais, econômicas, educacionais, etc.

Neste universo, majoritariamente feminino, estão inseridas as professoras negras araraquarense, embora em número reduzido, assim como os professores negros<sup>10</sup>, conforme demonstram os quadros abaixo:

**Quadro 1 - Ciclo I**

Nome da Escola	Professoras	Professores	Professoras negras	Professores negros
Antonia E. Martins	10	2	5	1
Antonio J. Carvalho	22	1	2	0
Antonio L. Corrêa	22	1	1	1
Antonio O. B. Filho	24	0	2	0
Florestano Libutti	26	0	0	0
Francisco P.M. Silva	16	0	0	0
Geraldo H. A. Sachs	25	1	3	0
Jandyra N. Gatti	9	1	1	0
José R. P. Camargo	11	1	1	0
Leonardo Barbieri*	15	0	1	0
Luisa R. Petrilli	20	0	4	0
Manoel J. Freitas	4	0	0	0
Narciso S. César	14	0	1	0
Totais	218	7	21	2

\*A escola Leonardo Barbieri é a única escola não-reorganizada, portanto apresenta os dois ciclos (I e II) no mesmo prédio. Os dados constantes neste quadro referem-se ao ano letivo de 2001.

### Quadro 2 - Ciclo II

Nome da Escola	Professoras	Professores	Professoras negras	Professores negros
Angelina L. Rolfsen	33	7	2	0
Antonio Santos	29	6	0	1
Augusto S. César	29	6	1	1
Dorival Alves	30	6	1	2
Ergília Micelli	35	6	2	1
Francisco Colturato	22	3	0	0
Leonardo Barbieri	18	2	1	1
Lysania Campos	20	2	0	0
João P. Camargo	22	7	3	0
João B. Oliveira	21	7	2	0
João M. Amaral	22	0	3	0
Leticia Godoy	23	6	0	0
Pedro J. Neto	20	5	1	0
Parque São Paulo	20	6	2	3
Victor Lacorte	35	7	2	0
Totais	379	76	20	9

Os dados deste quadro referem-se ao ano letivo de 2001.

Em ambos os quadros, alguns dados se destacam: a intensidade da feminização do magistério (mulheres em maior número que homens); o número reduzido de professores negros, homens e mulheres, em termos do total de professores, em maioria não-negros; por fim, destaca-se o total de professoras negras ou vistas como tal. Serão estas quarenta e uma professoras, as que permitem compor o mapa da realidade araraquarense, com relação ao magistério de mulheres negras no ensino fundamental (Ciclo I e II), como se vê no Quadro 3.

Quem são, portanto, as professoras negras que atuam no magistério araraquarense? No quadro abaixo são destacados os primeiros nomes, as idades, as auto-classificações raciais, a formação educacional, o ciclo de ensino em que lecionam as quarenta e uma professoras e suas respectivas disciplinas:

<sup>10</sup> Fizemos referência ao número de professores negros presentes na rede estadual do ensino fundamental, no entanto, nossa intenção não foi realizar a discussão sobre relações de gênero.

## Mulheres Negras Professoras em Araraquara

**Quadro 3**

Professoras	Idade	Auto-classificação	Formação educacional	Ciclo de ensino	Disciplin
Andréia	28	Negra	Geografia	5.ª a 8.ª série	Geografia
Ana	44	negra=preta	Ed.Física	5.ª a 8.ª série	Ed.Física
Aparecida	39	Negra	Magistério/Matemática	5.ª a 8.ª série	Matemática
Edna	40	Negra	Letras	5.ª a 8.ª série	Português
Elaine	33	Morena	Pedagogia	1.ª a 4.ª série	Todas
Eva	50	Negra	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Geni	55	negra=preta	Letras	5.ª a 8.ª série	Inglês
Inês	32	Morena	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Irani	49	Morena	Matemática	5.ª a 8.ª série	Matemática
Irene	43	Morena	História	5.ª a 8.ª série	História
Ivani	45	Negra	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Jussara	39	Negra	História	5.ª a 8.ª série	História
Laura	40	Branca	Magistério	1.ª a 4.ª série	Coordenação
Lúcia	36	Indígena	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Luíza	39	Morena	Magistério	1.ª a 4.ª série	Coordenação
Maria Ap.I	55	Negra	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Maria Ap.II	46	Morena	Matemática	5.ª a 8.ª série	Matemática
Helena	51	Morena	História	5.ª a 8.ª série	Coordenação
Maria Joana	51	Morena	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Marli	38	Branca	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Mirai	42	Morena	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Nazaré	50	Negra	C.Sociais/História	5.ª a 8.ª série	História
Neli	60	negra=preta	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Núbia	33	Morena	Letras	5.ª a 8.ª série	Português
Odete I	38	Morena	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Odete II	26	Negra	Letras	5.ª a 8.ª série	Espanhol
Raquel	52	Branca	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Rosângela I	38	Negra	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Rosângela II	43	Negra	Magistério/Geografia	1.ª a 4.ª série	Todas
Rosenilda	30	Morena	Ed.Artística	5.ª a 8.ª série	Ed.Artística
Rosilene	30	Negra	Letras	5.ª a 8.ª série	Português
Regina	39	Negra	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Solange	38	Branca	Magistério/Pedagogia	5.ª a 8.ª série	Diretora
Tânia	38	Negra	História	5.ª a 8.ª série	História
Terezinha	56	Mulata	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Valéria I	36	Negra	Química	5.ª a 8.ª série	Matemática
Valéria II	26	Negra	Letras	5.ª a 8.ª série	Português
Valquíria	43	Morena	Letras	5.ª a 8.ª série	Português
Walderés	36	negra=preta	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Wanda	46	negra=preta	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas
Zilaine	39	Morena	Magistério	1.ª a 4.ª série	Todas

Entre as quarenta e uma professoras consideradas, destaca-se o fato de dezesseis entre elas se auto-definirem como negras, cinco como negras ou pretas. As demais, em número de vinte pessoas distribuem-se no gradiente de cor, típico do pensamento mais geral.

### Considerações Finais

Dar visibilidade à mulher negra no campo da docência mostrou-se, então, relevante, devido ao fato deste espaço profissional, até aproximadamente os

anos 50 do século XX, ter sido ocupado por mulheres brancas, predominantemente, filhas da classe média. Supomos que a inserção de mulheres negras no magistério, tanto no contexto nacional quanto de Araraquara, foi possibilitada pelo processo de “democratização do ensino”, início dos anos 30 deste mesmo século, e, conseqüentemente, pela ampliação do acesso à educação, pela criação de Cursos Normais noturnos, por volta dos anos 50/60, e pela instituição do Curso de preparação para o magistério no 2.º grau (anos 70).

Aqui se falou em professoras negras, mas pergunta-se: **Negras?** Tal questionamento considerou a categoria negra como referência das quarenta e uma professoras, constituindo-se, assim, um grupo relativamente homogêneo (professoras negras), com base em alguns elementos que se acreditou serem compartilhados por todos os membros do grupo, como é o caso da cor da pele, da textura do cabelo e de outros traços físicos, e que indicavam uma possível “pertinência racial”. Sendo assim, o fenótipo exerceu o papel de identificador e, supunha-se fosse responsável em conferir aos membros do grupo uma mesma “identidade racial”, ou melhor, uma “identidade negra”.

O que prevaleceu foi a idéia de que, pela atribuição da pesquisadora, seriam consideradas negras todas as professoras cuja cor da pele, independente das várias tonalidades, e outros traços físicos, como cabelo, nariz, boca, etc, apontassem para uma ascendência africana, considerando a presença de traços fenotípicos como elemento definidor numa primeira aproximação.

Esta classificação, que pode ser equiparada à noção classificatória norte-americana, qual seja, em que basta uma gota de sangue negro e origem africana para que o indivíduo seja classificado como negro, foi ressignificada pelo Movimento Negro brasileiro, por meio da afirmação de uma “identidade negra”, fundamentada na crença de que todos os negros do mundo estariam unidos por uma essência originada na África, transportada em seus corpos, o que faz com que o fenótipo se transforme em elemento identificador comum. Parte de um movimento mais amplo, tal concepção atua como “arma de luta” dos negros brasileiros na aquisição de direitos.

No entanto, no decorrer da pesquisa, a auto-atribuição feita pelas próprias professoras revelou que a categoria negra não é homogênea, como demonstraram as diversas categorias que emergiram das auto-classificações “raciais”, tais como: preta, morena, mulata, branca, indígena, negra, que estão marcadas pelo caráter mestiço da população brasileira, sob o qual as teorias da miscigenação e do branqueamento, ainda hoje presente no imaginário social, exercem uma forte influência. A pesquisa revelou, também, que não há uma identidade essencial e

fixa, como se quer a “identidade negra”, mas identidades múltiplas, constantemente (re) negociadas, dependendo do contexto em que se processam.

As identidades, uma vez que o mesmo sujeito é constituído por múltiplas identidades (de gênero, de classe social, de “raça”/etnia, etc.) e, por isso, é portador de diferentes “posições de sujeito” (MOORE, 2000) ou de diferentes “mentalidades” (VIEIRA, 1995), não são coisas, mas *processos*, pois sua constituição se dá a partir das *experiências vividas, observadas e refletidas* pelos sujeitos, ao longo de suas trajetórias de vida, e através do como estas experiências são significadas e interpretadas por eles.

## Referências

- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- CAMPOS, M. C. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. de S.; SILVA, V. L. G. da (Org.). **Feminização do magistério: vestígio do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Ed. USF, 2002.
- CUNHA, C. da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez, 1989.
- DEMARTINI, Z. de B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, p.5-14, 1993.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Maza, 1995.
- GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

- GUSMÃO, N. M. M. de. Fundo de memória: infância e escola em famílias negras de São Paulo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 18, n.42, 1997.
- O IMPARCIAL, Araraquara, out. 2001.
- MACIEL, C. da S. **Discriminações raciais: negros em Campinas (1888-1926)**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.
- MAGGIE, Y. Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, M. C. (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.
- MOORE, H. L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos Pagu**, v.14, 2000.
- MÜLLER, M. L. R. Professoras negras na Primeira República. **Cadernos PENESB**, Niteroi, n.1, 1999.
- ROSALDO, M. O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento intercultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 1995.
- SANTOS, G. R. dos. Mulher negra e magistério primário. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.1, 2000.
- SCOTT, Joan, Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, 1990.
- SILVA, P. B. G. Organização das mulheres negras, hoje. **Revista de Cultura Vozes**, v. 84, n. 2, 1990.
- SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- STEPAN, N. L. Raça e Gênero: o papel da analogia na ciência. In: HOLLANDA, H. B. de. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**, Rio de Janeiro: Rocco,1994.
- STOLCKE, V. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? **Estudos Afro-Asiáticos**, n.20, p.101-19, 1991.
- VIEIRA, R. Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 4, p.127-47, 1995.