A mulher negra no exercício do magistério

The black woman in the practice of teaching

Simone Barboza de Carvalho
Universidade de Pernambuco, Brasil
Petrolina, PE
simone.bcarvalho@upe.br
https://orcid.org/0000-0001-7421-1415

Recebido em: 5 de abril de 2026
Aceito em: 22 de julho de 2026

Resumo:

O presente artigo trata-se de um tópico componente da pesquisa desenvolvida em caráter de doutoramento, intitulada Ou você resiste ou desiste: racismo e trajetória de professoras negras em Jundiaí (SP), realizada no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e defendida em 2022. Objetivou-se responder de que forma ocorreu a formação de seis professoras negras que atuam ou atuaram na educação municipal da cidade de Jundiaí, interior de São Paulo, considerando suas trajetórias. Nesse ínterim, interessou-nos investigar, por meio de relatos orais, aspectos relacionados à infância, família, qualificação profissional, inserção no mundo do trabalho, percepções sobre identidade étnico-racial e episódios de racismo. Especificamente neste recorte apresentado, tratamos de especificidades relacionadas as suas atuações enquanto professoras, a partir de suas percepções sobre os sentidos presentes na identidade mulher-negra-professora. Como referencial teórico, destacam-se as contribuições de Gomes (1995; 2018) e Gonzalez (2018).

Palavras-chave: Mulheres Negras. Magistério. Trajetórias e Experiências.

Abstract:

This article addresses a component topic of the doctoral research entitled "Either you resist or you give up: racism and the trajectory of black female teachers in Jundiaí (SP)," conducted in the Postgraduate Studies Program in Education: History, Politics and Society, at the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), and defended in 2022. The objective was to answer how the training of six Black female teachers who work or have worked in municipal education in the city of Jundiaí, in the interior of São Paulo, occurred, considering their trajectories. In this context, we were interested in investigating, through oral accounts, aspects related to childhood, family, professional qualification, insertion into the world of work, perceptions of ethnic-racial identity, and episodes of racism. Specifically in this excerpt, we address specificities related to their performance as teachers, based on their perceptions of the meanings present in the identity of black woman-teacher. As a theoretical framework, the contributions of Gomes (1995; 2018) and Gonzalez (2018) stand out.

Keywords: Black Women. Teaching. Trajectories and Experiences.

Introdução

A trajetória de mulheres negras é um tema de pesquisa que tem fornecido dados significativos acerca de como elas se encaixaram no contexto social brasileiro do pós-abolição. O lugar que ocupam nos índices educacionais que tratam de formação educacional e profissional, a colocação no mercado de trabalho e seu posicionamento no *ranking* salarial são vertentes que fornecem um panorama acerca das dificuldades por elas enfrentadas nos últimos 135 anos.

Esse foi o mote de investigação da qual emerge este artigo. A pesquisa de doutoramento "Ou você resiste ou desiste: racismo e trajetória de professoras negras em Jundiaí- SP" (Carvalho, 2022), realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), buscou apreender como aconteceu a formação de professoras negras que atuam ou atuaram como professores na prefeitura de Jundiaí, cidade do interior do estado de São Paulo, considerando suas trajetórias em diferentes âmbitos, como a escola, a família, processos de qualificação profissional, trabalho, atuação política e os sentidos atribuídos ao magistério. Analisar a trajetória de professoras negras na atualidade pode nos situar a respeito das configurações que o racismo adquire nessa geração de mulheres, que atuam ou atuaram num mesmo espaço profissional, cada qual com sua jornada, até alçarem o posto de docentes de escolas municipais, concursadas.

Para tanto, foram entrevistadas seis professoras que atuam ou atuaram na Rede Municipal de Educação supracitada. Cinco delas estavam em exercício na ocasião e uma já se encontrava aposentada. Os encontros com as professoras aconteceram de forma individual e presencialmente, ao longo do mês de agosto de 2019. A partir do exame dos registros orais transcritos, à luz de Bardin (2016), foram concebidas categorias de análise, divididas nos seguintes tópicos: trajetória de vida; preconceito e racismo; o exercício do magistério; e intersecção entre raça, classe e gênero. Para a discussão aqui apresentada, nos concentramos na categoria *o exercício do magistério*[1].

Desde o início das campanhas governamentais e das políticas educacionais de promoção da igualdade racial no Brasil, a partir da promulgação da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBN), em 1996, teóricos vêm buscando

[1] Para se apropriar das discussões dispostas nas demais categorias de análise e outros aspectos relevantes da pesquisa, cf. Carvalho (2022).

analisar os impactos que essas ações têm exercido no cotidiano das famílias brasileiras. Uma série de estudos encomendados pelo governo federal em diferentes gestões, por meio do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), foi responsável pela constituição de um banco de dados que originou a criação de indicadores de qualidade, que buscam traçar um panorama a respeito de onde se encontram, social e economicamente, homens e mulheres, brancos e negros, no que tange ao acesso à educação, saúde, mercado de trabalho, entre outras categorias pertinentes. Percentualmente, é possível vislumbrar avanços nos níveis de escolaridade da população e mudanças significativas relacionadas à qualificação profissional, provenientes da implementação de políticas públicas. Contudo, tais pesquisas evidenciam as especificidades presentes nos dados, e o quanto estamos distantes de sanar desigualdades reproduzidas continuamente – e por séculos – neste país.

O estudo *Retratos da Desigualdade de Gênero e Raça* (2011) buscou comparar os dados coletados a determinantes de classe, raça e gênero, a fim de oferecer um panorama genuíno acerca de como marcadores se interseccionam na reprodução de desigualdades. A questão regional também se torna relevante nesse contexto, pois permite exprimir as diferenças de investimento estatal em políticas públicas de uma região à outra do país. Nesse ínterim, "observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra, de nordestinos e da população rural na educação" (IPEA, 2011: 20).

Interessa-nos, especialmente, informações[2] que permeiam o universo da mulher negra, pois estas "estão em desvantagem em relação às mulheres brancas e homens brancos em todos os indicadores" (IPEA, 2011: 21). Em 2009, por exemplo, 65,5% das mulheres brancas ocupadas, com 16 anos ou mais, possuíam pelo menos nove anos de estudo. Quando o recorte racial mira mulheres negras na mesma situação, esse número cai para 48,7% – mais de dezessete pontos percentuais de diferença. Os números nos fornecem algumas pistas sobre o acesso e permanência de mulheres negras na educação formal, e o impacto que as dificuldades enfrentadas nessa jornada causam em seu desempenho no mercado de trabalho – exemplificado pelo pouco acesso ao Ensino

[2] Para verificar detalhadamente os dados mencionados, consultar o relatório Retratos da Desigualdade de Gênero e Raça – 4ª edição, publicado pelo IPEA, disponível em
https://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html
Acesso em: 23/07/2025

Superior[3] e, consequentemente, pelos baixos índices salariais de mulheres negras em comparação às mulheres brancas.

Números como esses podem explicar como o não acesso à educação básica formal e, por conseguinte, à educação superior, afeta a colocação de mulheres negras no mercado de trabalho e acaba sendo determinante na alocação dessas mulheres em atividades mal remuneradas e previamente estabelecidas. A pesquisa *O trabalho doméstico 10 anos após a PEC das Domésticas* (2023)[4] revela que, enquanto o número de mulheres brancas exercendo a atividade de empregada doméstica em 2013 era de 36,1%, o de mulheres negras chegava aos 63,9%. Em 2023, dez anos após, mulheres negras correspondiam a 67,3% do total de mulheres da categoria, e as brancas, 32,7%.

> Além de ser um ofício feminino, outra característica marcante do trabalho doméstico no Brasil é que ele está relacionado ao nosso passado escravocrata. Nesse sentido, há maior participação de mulheres negras na ocupação, com tendência de crescimento nos últimos anos (DIEESE, 2023: 6).

Portanto, o ingresso no trabalho doméstico acaba por ser uma saída naturalizada para sua inserção no mercado de trabalho. O IPEA traçou um perfil dessa atividade, descrito a seguir:

> O trabalho doméstico é, como muito já se tem dito, uma ocupação de mulheres e, especialmente, de mulheres negras. Em 2009, enquanto apenas 1% dos homens ocupados eram trabalhadores domésticos, essa proporção alcançou 17% das mulheres, o que representa cerca de 6,7 milhões de trabalhadoras. Esta ocupação é ainda mais importante para as mulheres negras, sendo responsável pelo emprego de 21,8% dessas trabalhadoras, frente a 12,6% das brancas. A sobrerrepresentação da população feminina e negra nesta categoria está relacionada não apenas a tradicionais concepções de gênero, que representam o trabalho doméstico como uma habilidade natural das mulheres, mas também a uma herança escravista da sociedade brasileira, que se combinou com a construção de um cenário de desigualdade no qual as mulheres negras têm menor escolaridade e maior nível de pobreza

[3] Em 2009, a taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino superior era de 23,8%, enquanto entre as mulheres negras era de apenas 9,9% (IPEA, 2009: 21).
[4] Publicação do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), disponível em
https://www.dieese.org.br/estudosepesquisas/2023/estPesq106trabDomestico.pdf
Acesso em: 23/07/2025

> e no qual o trabalho doméstico desqualificado, desregulado e de baixos salários constitui-se numa das poucas opções de emprego (IPEA, 2011: 24).

Obviamente, não nos interessa fazer um estudo aprofundado acerca dos índices de inserção da mulher negra no mercado de trabalho atual ou, ainda, no trabalho doméstico, já que variadas pesquisas[5] evidenciam qual o lugar designado à mulher negra nesse campo, e quão pouco se modificou no cenário brasileiro do pós-abolição. Gonzalez (2018) já havia traçado o perfil profissional da mulher negra no final da década de 1970, e suas posições de atuação profissional pré-determinados.

> Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão (...) ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias de classes média e alta da formação social brasileira. Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto a internalização da diferença, da subordinação e da "inferioridade" que lhe seriam peculiares (...) Quando não trabalha de doméstica, vamos encontrá-la também atuando na prestação de serviços de baixa remuneração ("refúgios") nos supermercados, nas escolas ou nos hospitais, sob a denominação genérica de "servente" (que se atente para as significações que tal significante nos remete) (Gonzalez, 2018: 44-45, grifos da autora).

No entanto, esses dados constituem parte importante na reflexão inicial a que se propõe este texto, qual seja, apreender quais circunstâncias foram determinantes para a saída das professoras, entrevistadas nesta pesquisa, do desígnio aparentemente pré-determinado para suas carreiras profissionais, e os significados designados ao magistério.

Conforme apontam pesquisas concernentes ao tema, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, a introdução das mulheres na carreira do magistério é anterior à abolição da escravidão (Demartini; Antunes, 1993: 6). Assim, é lógico pensar que as mulheres pertencentes aos primeiros cursos de formação das Escolas Normais eram brancas. Essa inserção é uma discussão atual no campo da Educação, e tornou-se tema de pesquisa

[5] Cf. Fontana; Cestari (2014), Paula (2012) e Silva; Goés (2013).

mais recorrente em décadas recentes, a partir de 1980. Havia a preocupação em refletir sobre as desigualdades de gênero presentes no envolvimento de mulheres com o ato de lecionar, e baseadas nas suposições presentes nas primeiras normativas alusivas à carreira das normalistas, tais como o "dom natural de cuidar" (Demartini; Antunes, 1993: 7), atrelado às mulheres e utilizado como justificativa para fortalecer o argumento de que essa era a carreira profissional ideal e possível para elas. Todavia, o quesito cor, durante décadas, era inexistente nas pesquisas e, quando aparecia, era carente de aprofundamentos.

> (...) o magistério primário se consolidou não apenas numericamente como profissão feminina, mas como única profissão respeitável e única forma institucionalizada de emprego para mulheres de classe média até o final da década de 30. Posteriormente, com o crescimento econômico do país, novas opções profissionais se abriram às mulheres e, em muitos casos, se firmaram como atividades essencialmente femininas (secretárias, enfermeiras etc.). (Demartini; Antunes, 1993: 8)

Ao debater questões como a incorporação ao mercado de trabalho, a baixa remuneração, já presente na carreira docente desde o século XIX, ou o ensino primário como uma profissão feminina, quase não se discutia quem e/ou como era essa mulher ocupante da docência.

O recorte racial passou a ser considerado em pesquisas que buscavam concatenar a história da instituição escolar às relações raciais presentes entre os sujeitos que as compunham, sobretudo por incentivo de setores do movimento negro, que há muito vislumbravam a necessidade de se discutir o racismo e as relações étnico-raciais no espaço escolar. Uma parcela dos trabalhos percorreu as trilhas traçadas pelas mulheres negras que cruzaram as barreiras do racismo e seguiram por esse caminho. Outras pesquisas passaram a se desdobrar sobre as professoras que estavam, naquele momento, atuando na escola, e os trajetos que as levaram a almejar a carreira docente[6].

Gomes (1995) inaugura a pesquisa no campo da formação de professoras negras, com *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. A obra, fruto de sua dissertação de mestrado realizada na

[6] Para um aprofundamento dos temas de pesquisa mencionados no parágrafo, recomendados Oliveira (2009); Fontão (2010); Nascimento (2012); Lobosco (2015); Mariano (2015); Batista (2016); Silva (2016); Clemêncio (2017) e Romão (2021).

Universidade Federal de Minas Gerais e defendida em 1994, é composta de relatos de professoras, correlacionados ao estudo de caso proposto pela pesquisadora em uma escola municipal da cidade de Belo Horizonte. Configura um marco nos estudos que buscavam elucidar os caminhos da formação e trajetórias de professoras negras, temática, até então, pouco explorada em âmbito acadêmico. Nela, Gomes (2005) narra as percepções da mulher negra que viu de perto, ali no chão da escola, e os sentidos por elas produzidos concernentes à identidade e autoafirmação étnico-racial.

Ao analisar a representatividade do acesso ao magistério, em consonância com outras possibilidades exequíveis a elas, a autora afirma

> A trajetória de vida das professoras negras entrevistadas é marcada pela negação/afirmação do ser negro, pela constante luta em prol da sobrevivência, pela procura do magistério enquanto um campo profissional que poderia redimensionar a sua história, enquanto mulher e negra, levando-as a exercer outra profissão, diferente de faxineira, doméstica, lavadeira, entre outras que já fazem parte da trajetória das mulheres negras do passado e ainda se fazem presente na realidade atual de tantas outras (Gomes, 1995: 113).

Embora não possua mais o prestígio laureado no início de sua constituição no país, a autora afirma que o magistério ainda se apresenta para essas mulheres negras como uma ruptura no seu direcionamento às atividades laborais menos valorizadas, como o trabalho doméstico.

A mulher negra no exercício do magistério

A investigação acerca da mulher negra no exercício do magistério origina-se da tese de doutoramento *Ou você resiste ou desiste: racismo e trajetória de professoras negras em Jundiaí (SP)*[7]. O trabalho está dividido em capítulos e subtópicos, que almejaram refletir sobre aspectos da formação e trajetória de professoras negras ativas ou aposentadas que atuaram na cidade de Jundiaí, interior de São Paulo, cidade essa que privilegia uma narrativa de colonização italiana em detrimento do registro da vasta presença de pessoas negras em seu território, desde o século XVIII. O cenário de

[7] Para detalhes da pesquisa completa, cf. Carvalho (2022).

apagamento pode ser dimensionado pelo fato de a cidade abrigar o Clube Recreativo Negro mais antigo do estado de São Paulo, e o quarto mais antigo do Brasil (o Clube Beneficente Cultural e Recreativo 28 de Setembro, fundado em 1895), e pouco se falar ou celebrar esse marco em documentos oficiais, normativos e, até mesmo, na Proposta Curricular educacional do município.

Para entender como a narrativa de uma cidade autointitulada branca e europeia, atada a um passado escravocrata, se conecta a vida de mulheres negras que alçaram a carreira de professoras, entrevistamos seis mulheres negras que lecionam ou lecionaram na educação pública municipal. Com relação aos critérios elencados para selecionar as professoras, estipulou-se um recorte por idade. A intenção era a de fornecer dados relativos a pessoas que fizeram sua formação escolar básica e/ou universitária em períodos correlatos. Assim, as entrevistadas possuem idades que variam entre 57 e 77 anos. Outro parâmetro era que tivessem exercido a profissão na cidade de Jundiaí, especificamente na rede municipal, estando em aberto seu local de nascimento, posto que o trânsito de pessoas para a cidade foi, e permanece, intenso. Ademais, como trata-se de aspectos referentes à formação de mulheres negras, cabe ressaltar que todas elas são autodeclaradas negras (pretas ou pardas).

Um aspecto a ser destacado é que acordamos, conjuntamente, que seus nomes seriam ocultados ou substituídos por pseudônimos. Optamos pelo uso de pseudônimos que fazem alusão a mulheres negras da História do Brasil, sendo eles os seguintes: Carolina, Ciata, Felipa, Luiza, Marcelina e Tereza[8].

A opção de registro escolhido foi o oral, coletado por meio de entrevistas semiestruturadas ou semidirecionadas, e deu-se pelo fato de que é uma técnica que tem se consolidado na pesquisa social, pois "a subjetividade e a experiência individual passarem a ser valorizadas como componentes importantes para a compreensão do passado" (Alberti, 2000: 1) e dos fenômenos sociais. Assim, explorar as impressões, testemunhos e lembranças das professoras, no exercício de refletir e apreender aspectos relacionados às suas formações, dispostos na trajetória de vida delas, caminha em direção a essa proposição.

Ao longo dos encontros, pretendeu-se seguir um roteiro que contemplasse temas avaliados como importantes de serem explanados, de acordo com os objetivos de

[8] Para pormenores da biografia dessas mulheres negras que têm destaque na história brasileira, consultar Carvalho (2022: 61).

pesquisa. Buscou-se garantir que fosse possível discorrer sobre múltiplos assuntos concernentes às suas experiências, mas de maneira espontânea, uma vez que "os papeis do observado e de observador" são fluidos, e mudam de posição constantemente no decorrer do processo de entrevista (Portelli, 1997: 8). Com o material proveniente das entrevistas em mãos, o tratamento das fontes transcritas ocorreu por meio da análise de conteúdo e conseguinte categorização dos dados (Bardin, 2016), que nos permitiram dividir a ocorrência de discursos em áreas temáticas.

A importância que o magistério ocupa na trajetória das professoras negras participantes da pesquisa foi o foco do recorte aqui apresentado. Pelo longo caminho percorrido no mundo da educação, têm toda uma vida e experiência de engajamento, envolvimento e/ou militância no magistério, que transparece e afeta suas vidas, definindo-as quem são. Mesmo a ausência desse fator também é um dado relevante – a relação com o magistério não veio à tona ao longo do diálogo.

A mulher negra no Brasil está inserida no mundo do trabalho desde a escravidão, com registros mais contundentes a partir do século XIX. Fosse na lavoura ou no interior das casas grandes, sua labuta começava cedo. A exploração era tamanha que a expectativa de vida de homens e mulheres escravizados era curta, decorrente da violência física e exaustão. As formas de resistência ao trabalho exploratório também foram muitas. As populações de origem africana desejavam trabalhar, mas para si mesmas e para os seus. Técnica e conhecimento eram minuciosamente empregados nos agrupamentos que se formavam quando da fuga de grupos de escravizados, os chamados quilombos e mocambos. A eficiência era tamanha que alguns destes aquilombamentos tomaram proporções gigantes, do tamanho de cidades, com dezenas de milhares de habitantes, como foi o caso do Quilombo dos Palmares. Outros eram gerenciados por mulheres, como foi o caso do quilombo Quariterê, liderado por Tereza de Benguela.

A vida pregressa ao magistério das professoras entrevistadas expressa a dificuldade presente no rompimento desses ciclos e repetições a que está submetido esse grupo. Notemos o caso de Felipa. Anteriormente, evadiu da escola sem completar a Educação Básica, e retornou quando estava prestes a completar quarenta anos. Nesse ínterim, exerceu uma série de atividades profissionais de baixa qualificação, sem vínculo ou benefícios empregatícios.

> Eu trabalhava em papelaria, que eu era *pacoteira* [empacotadora] fazia faxina, fazia artesanato nos finais de semana. Depois teve uma empresa, e eu trabalhava no almoxarifado da empresa. Nessa empresa que eu conheci meu marido, ele era torneiro mecânico dessa empresa. E foi aí que eu casei, daí parei de trabalhar com as minhas filhas, porque mulher casada não trabalha... (Felipa, grifos meus).[9]

Carolina teve experiência parecida, mas bem mais prematura, tendo iniciado sua vida profissional ainda criança.

> Acho que eu comecei a trabalhar com uns onze, doze anos de idade (...). De doméstica, né? Eu lembro que, depois que eu vinha da escola, eu estudava de manhã... Depois que eu vinha da escola, eu ia trabalhar. Chegava lá, lavava louça, limpava casa, essas coisas assim (Carolina).[10]

É emblemático em seu caso que o curso de magistério não significou uma mudança imediata no caráter profissional que exercia. Durante um longo período, e mesmo formada, prosseguiu exercendo profissões de baixa qualificação e remuneração, como empregada doméstica e caixa de supermercado, algo naturalizado para a população negra que necessita de uma renda para sobreviver, não importa a função ou o salário.

> Continuei trabalhando de doméstica [depois de terminar o magistério]. Até que surgiu uma vaga que era um projeto federal, que daí o professor lá que dava aula, que era na zona rural até, ele ia casar e ganhava muito pouco. Ele ia *largar* de dar aula. Aí eles me chamaram. (...) Porque na época eu trabalhava na casa de uma professora. Ela tinha sido minha professora no terceiro ano do fundamental. Aí depois eu fui trabalhar na casa dela, acho que até foi ela que me ajudou a conseguir essa vaga (Carolina, grifos meus).[11]

O fato de ter encontrado dificuldades na inserção profissional no magistério a levou a um estado prolongado de alocação em uma profissão que já não condizia com sua formação. A mudança de cidade sua cidade natal, no sul de Minas Gerais, aliada a

[9] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.
[10] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.
[11] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

necessidade de constituir uma nova rede de solidariedade, fez com que continuasse atuando como empregada doméstica em sua chegada à cidade de Jundiaí

> Fui trabalhar de empregada doméstica depois que ele [o filho mais velho] nasceu [já em Jundiaí]. Antes de casar, eu tinha feito um concurso lá do estado de Minas Gerais. Passei, mas eu passei bem longe, sabe? Uma das últimas lá, fiquei classificada. Aí, eu vim embora pra cá, mas eu estava sempre de olho no concurso que eu tinha feito. Aí, quando foi em 92 acho. É, 92... eu voltei pra Minas, porque me chamaram no concurso e eu voltei pra Minas. De 89 a 92, eu fui fazer faxina, depois eu trabalhei no supermercado (...). Aí me chamaram no concurso lá, daí eu voltei e fui embora pra lá. Meu marido ficou aqui e eu fui. Eu e ele, só tinha meu filho mais velho. Chegando lá, aí eu fui fazer faculdade (Carolina, grifos meus).[12]

Carolina retornou para Jundiaí, após conseguir ser aprovada em um processo seletivo de professora temporária, na cidade, até ser efetivada por meio de um concurso público, o que ocorreu há menos de 15 anos. Assim, gozar de possibilidades outras de exercício profissional, para além daquele fadado às mulheres negras em geral, parece bastante relevante, ainda que haja um debate atual acerca da existência ou não de prestígio na profissão docente, que não será explanado neste artigo. Gomes avalia que

> A chegada ao magistério para a jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações: a luta pela continuidade dos estudos – um fato que até hoje se coloca como um complicador na história das mulheres –; a busca de uma profissão que lhe garanta um espaço no mercado de trabalho, a perspectiva de atuar em uma profissão que lhe possibilite um outro espaço de tempo para se dedicar a outro emprego ou conciliar atividades domésticas. (Gomes, 1995: 152)

A seguir, algumas particularidades presentes na chegada do magistério à vida das entrevistadas.

[12] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

Ao mestre, com carinho – modos de encarar a profissão

O magistério tem variados significados para as professoras negras de que falamos aqui, que vão desde um desejo apreendido, logo cedo, de fazer a diferença na vida de outras crianças, até a possibilidade de emancipação de um cotidiano ou um relacionamento opressor.

Ciata, por exemplo, mobilizou traumas relativos às suas experiências como criança negra, que mais tarde tornaram-se motivadores na busca por qualificação e exercício docente. Ela conta

> Por isso que às vezes o pessoal fala que eu trabalho muito a pedagogia do amor, e trabalho mesmo, porque eu acho que tudo bem a interação. Então essa professora, hoje em dia, eu tenho esse olhar, era o que faltava pra eu decidir minha profissão. Não foi aquela coisa "ah, ao mestre com carinho" não. Foi isso que me levou a ser professora [o trauma] (Ciata, grifos meus).[13]

Relatou uma história envolvendo sua professora, que acreditava que crianças negras não deveriam permanecer na escola. Sofrer uma brutalidade racial quando na idade escolar conferiu a ela um novo olhar acerca do processo educativo, e sobre seu relacionamento com os alunos, o que gera críticas de colegas. Esse episódio delineia como o racismo se apresenta em múltiplos formatos ao longo da trajetória da pessoa negra, proveniente de ideologias que conjugam ideais de eugenia e branqueamento. Acerca desse fator, Gonzalez escreve

> Vale recordar aqui um fato muito interessante, que nos remete à ideologia do branqueamento. Como se sabe, ela consiste no fato de os aparelhos ideológicos (família, escola, igreja, meios de comunicação, etc) veicularem valores que, juntamento com o mito da democracia racial, apontam para uma suposta superioridade racial e cultural branca. Vale notar que é justamente por aí, por essa articulação entre o mito e a ideologia, que se deve entender o caráter disfarçado do racismo à brasileira (Gonzalez; Hasenbalg, 1982: 54).

O desenrolar dessa história de Ciata poderia desembocar nos dados sobre os impactos do racismo na formação da identidade de crianças negras. Romão (2013), em

[13] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

pesquisa de campo numa escola de educação básica de Florianópolis, narra o seguinte acontecimento, que corrobora com a ideia de fragilização da autoafirmação da identidade negra na escola.

> Referir-se a um negro como negro é, na maioria das vezes, constrangedor (para quem está sendo chamado) e ofensivo (para quem chama). Na escola, uma criança ser chamada de negra provoca choro convulsivo. Quando eu me assumi como negra, houve silêncio total na sala. Daí, uma aluna da 3ª série disse o seguinte: "é uma negra de alma branca, não é, tia?" (Romão, 2013: 140, grifos da autora).

A possibilidade de ter vivenciado um contraponto a essa violência racial, materializado na figura de uma professora negra, representou a possibilidade de acolhimento, que proporcionou a Ciata desfrutar da relação adulto/criança de forma a positivar sua identidade negra e ressignificar os sentidos presentes no magistério, marcados até então por um episódio perverso.

> Eu acho que, o que eu sou muito hoje, eu devo a dona Terezinha, porque ela, na época, ela era uma professora negra que, assim, o que a gente apanhava da dona Gema, que morria de medo, a gente olhava as crianças da sala dela, eram umas crianças calmas. Ela lia. E eu tive oportunidade, graças a deus, de estudar com ela no terceiro ano. Então, aquilo que eu pensava. Não sei nem sei se era assim, porque eu era muito criança na época. Tanto é que eu tinha tanto medo da professora, da Gema, do primeiro ano, que eu repeti o ano. E ela falava: "eu não falei que preto não estuda, que não sei o quê?". Então... A dona Terezinha me trouxe que isso era possível, você ser uma boa professora, você ser carinhosa, você ensinar, você se doar (Ciata).[14]

Por limitações de memória, Ciata não soube dizer aspectos da vida de sua professora, dona Terezinha. Podemos somente especular qual foi sua formação e como esta permitiu que agisse em concordância com o relato. Seria dona Terezinha fruto das ações educacionais do Movimento Negro? Teria tido em sua formação educacional e profissional a presença de outras figuras de mulheres negras? São respostas que ficarão no mundo das hipóteses. O que é concreto, nesse âmbito, é a comprovada atuação do Movimento Negro em prol da educação, que reverbera positivamente no chão da escola,

[14] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

no intuito de não somente coibir episódios de racismo, como os experenciados por Ciata, mas para amplificar o conhecimento acerca dos saberes e viveres da população negra. Gomes (2018) nos fala que

> (...) o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo de sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva (Gomes, 2018: 42).

Por outro caminho, a possibilidade de se formar professora significou, para Felipa, a libertação de um relacionamento amoroso com um homem autoritário, opressor[15]. Ela declara: "se eu não tivesse escolhido essa profissão, eu não sei como seria" (Felipa, 2019)[16]. Existiu uma espera, marcada de coação, que a deixou fora dos bancos escolares por um tempo longo. De quando abandonou a escola, ao final do Ensino Fundamental I, até seu retorno ao curso de magistério, em nível médio, passaram-se cerca de vinte anos. Nessa ocasião, suas filhas já entravam na pré-adolescência. Ainda assim, o ambiente permanecia não muito propício a qualquer mudança.

> Então, assim, era todo um peso que eu tinha que decidir. Continuar naquela vida ou que eu buscasse uma coisa melhor que fizesse bem pra mim, porque eu pensava assim: o que eu não quero pra mim, de não poder estudar, eu não quero para as minhas filhas. E eu via que ali ia se repetir a história. Daí, eu peguei e fui para ... que antigamente no magistério você fazia uma prova (...) E daí eu passei. E assim: a decisão de voltar, ter que falar, ter que contar... mas consegui passar e fiz o magistério, cinco anos de magistério. Naquela época foi, assim, bem tumultuado porque foi aquela coisa bem de não aceitar. Entrava o racismo [seu marido é autodeclarado branco], e eu ainda saía a noite. Mas eu consegui ir até o final (Felipa, grifos meus).[17]

[15] Felipa permanece casada, e ressalta que o comportamento de seu marido mudou e, hoje, é ela quem chefia a família financeiramente.
[16] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.
[17] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

Sua fala exemplifica a tensão que o simples fato de desejar estudar exercia na sua vida conjugal e familiar. Nascimento (2006), ao discorrer sobre os processos de dominação duplamente sofridos pelas mulheres negras, em função do gênero e da raça, destaca que suas subjetividades estão à mercê de forças externas, determinadas pelo capitalismo, pelo patriarcado e pelo racismo.

> (...) sua capacidade de trabalho estaria a reboque da necessidade do desenvolvimento econômico (mão de obra anexada ou excludente de acordo com as variações da economia). Fora destes espaços, ou mesmo aí, ela não o é. Será a razão fora de lugar, ou exercerá sua razão fora do campo produtivo (...) Dentro desse arcabouço qualquer expressão do feminino é revestida pela instituição moral. Representa em si a desigualdade caracterizada pelos conflitos entre submissão x dominação; atividade x passividades, infantilização x maturação. A contrapartida a esse estado de coisas coloca a mulher num papel desviante do processo social, onde a violência é a negação de sua autoestima (Nascimento apud Ratts, 2006: 127).

A necessidade de rompimento impetrado por Felipa deveu-se a preocupação em conferir às suas filhas possibilidades de saída da dinâmica de opressão à qual estavam todas submetidas, e foram fundamentais para que ela tomasse a decisão de se tornar professora com quase quarenta anos, o que acabou por ser um incentivador, visto que duas, de suas três filhas, são professoras, e uma delas também é funcionária pública do município de Jundiaí.

Já Marcelina é a única que fala do cotidiano da escola com saudosismo mais acentuado, pois também era a única que se encontrava aposentada no momento de coleta da realização das entrevistas. Relatando o início de sua carreira na prefeitura, mencionou

> (...) era uma escola de elite quando eu cheguei, acho que há vinte anos. Eu fiquei dezoito anos lá (Marcelina)[18].

Consideramos interessante essa fala da professora, pois denota um ato falho, que expõe o quanto a rotina do espaço escolar está embutida em sua vida, em quem ela é. Dizemos isso porque Marcelina fez uma confusão com as datas e o tempo em que se

[18] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

encontra fora da sala de aula. Na verdade, ela chegou a essa escola há cerca de quarenta anos pois, no momento da entrevista, já se encontrava aposentada há mais de vinte anos.

> Olha, eu sempre fui muito apaixonada pela minha profissão, né? Então, eu ainda sinto falta (...). Sinto muita falta. Meu filho lá em Fortaleza, ele mora atrás de um colégio. Então é aquele barulho, sabe? A criançada, aquele sinal que tocava. Nossa, me remetia muito (Marcelina).[19]

Ser professora é parte fundamental da identidade de Marcelina, algo que permanece em sua rotina, pelas conexões estabelecidas: seu filho também se tornou professor, suas netas estão em fase escolar, suas redes de amizade são provenientes da sua profissão de professora. Inúmeras partes de sua vida estão atreladas a sua profissão, o que torna quase impossível essa dissociação sobre quem é Marcelina e quem é a professora.

Ademais, nos chama a atenção a ênfase que faz ao fato de ter constituído carreira num colégio municipal considerado de elite, localizado na região central da cidade. Marcelina, em variados trechos da entrevista, relembra que era bem-recebida tanto pelo corpo de funcionários, quanto pelos/as alunos/as e suas respectivas famílias, sinalizando a falta de recordação, a não-existência, de episódios de racismo ao longo de sua trajetória no magistério, sugerindo que ocupou um patamar diferenciado na carreira, em comparação com as outras entrevistadas.

Relativo a esse lugar de *status* que algumas pessoas negras alcançam, Carneiro anuncia que

> Mesmo os negros que devem seu sucesso aos seus próprios talentos pessoais, são prisioneiros desta perversa dinâmica e veem-se impotentes para transferir seu prestígio pessoal para o seu grupo racial. Embora desfrutem individualmente de uma situação privilegiada, sabem que não representam nada que tenha relevância política, social ou econômica, porque os negros enquanto coletividade são considerados a parcela descartável de nossa sociedade e, se bem-sucedidos individualmente, servem apenas para legitimar o mito da democracia racial (Carneiro, 2018: 95).

Nota-se que, no caso de Marcelina, a constatação de que a circulação por certos espaços e o prestígio social alcançado não são garantias de aceitação pelo mundo branco

[19] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

veio por meio de episódios de racismo experimentados, em grau menor, por seus filhos e, mais abertamente, por suas netas em ambiente escolar.

Carreira seguida, carreira pretendida

É possível afirmar que a docência foi a primeira opção de carreira das professoras negras? A indagação concentra-se na hipótese de que, se fosse possível escolher, elas teriam optado por outra profissão que não o magistério – ainda que tenham manifestado, inúmeras vezes, o apreço que sentem pela atividade que exercem.

Luiza, por exemplo, relata que seu desejo sempre foi seguir outra profissão.

> Inicialmente, eu queria fazer psicologia. Era meu sonho! Aí, o que aconteceu? Eu prestei FUVEST[20], porque na época eu não podia pagar faculdade, meus pais não podiam pagar e naquela época não tinha Psicologia à noite, era integral. Então, eu precisava entrar numa escola do estado [pública], aí eu prestei FUVEST e... pela UNICAMP[21] pretendendo entrar na UNICAMP e passei na primeira fase, foi uma maravilha! Estudei, estudei, passei natal, ano novo estudando. Só que, na segunda fase, eu fiquei por décimos. Naquela época, era 0,1, alguma coisa. Eles reprovavam e tenho na minha memória que era 0,02, alguma coisa assim. Nossa, aquilo acabou comigo! Eu fiquei arrasada, eu falei "não vou mais fazer Psicologia". Minha família "não, você tenta Psicologia novamente". E eu falei "não, vou tentar Matemática", porque eu ia muito bem em Matemática. Então fui fazer Matemática e gostei (Luiza, grifos meus).[22]

É notório o apreço que Luiza nutria pela psicologia. Mas as necessidades objetivas e materiais a impediram de cursar uma graduação que gerasse mais um custo a si mesma ou à família. No caso, só seria possível que ela realizasse o que chamou de sonho – tornar-se psicóloga –, em uma universidade pública ou em uma instituição privada que oferecesse esse curso em período único (matutino, vespertino ou noturno), para que pudesse exercer atividade remunerada no tempo livre e, assim, bancar seus estudos. Ela já trabalhava desde o terceiro ano do Ensino Médio. Ao reprovar no

[20] FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular) é o órgão responsável pelo concurso vestibular de ingresso na Universidade de São Paulo.
[21] O concurso para ingresso na graduação da UNICAMP é organizado pela COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares).
[22] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

vestibular, buscou outras opções que fossem condizentes com suas necessidades de estudante e trabalhadora. Por essa razão, ingressou na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), em um curso de período não integral (Licenciatura em Matemática), que ela mesma custeou em sua primeira metade. Depois, ao se encontrar desempregada, pleiteou e conseguiu uma bolsa para poder concluir a graduação, visto que tinha um bom desempenho nas disciplinas. Dessa forma, embora se considere realizada na profissão, a docência não era sua primeira opção, mas o que foi possível fazer naquele momento.

Essa mudança de rumos da carreira também esteve presente na vida de outras duas professoras: Tereza e Carolina.

> Terminei o colégio, ia fazer psicologia, prestei o vestibular, passei, comecei a fazer. Mas não tinha *grana* [sic] pra pagar" (Tereza)[23].

Sua realidade socioeconômica, tal qual a de Luiza, não a permitiu concretizar seu objetivo. Dados denotam que as faculdades de psicologia têm um alto custo de manutenção, relacionado à mensalidade e material de estudo, bem como uma baixa oferta de cursos no período noturno, o que restringe as oportunidades do estudante trabalhador. Saliente-se que tratamos aqui da realidade de Tereza e Luiza, que iniciaram a graduação há mais de 30 anos, quando a maioria dos estudantes negros e pobres sequer concluíam a educação básica de forma contundente, com raras exceções.

Quando resolveu, por fim, trocar de curso de graduação, se matriculando em Licenciatura em Artes, ainda não avistava à docência como uma possibilidade.

> (...), mas eu não queria ser professora não. Queria ser artista! (...) Aí foi num estágio, que eu tinha que fazer estágio em escola, e eu já trabalhava em escola, trabalhava na secretaria de uma escola. E aí, eu fui fazer estágio, aí me apaixonei (Tereza).[24]

A resistência inicial em encarar a docência como uma realidade demonstra que, muitas vezes, a licenciatura chega na vida dessas mulheres negras por questões outras, que não o desejo, aspiração, vontade. Fatores tais como a realidade socioeconômica da estudante negra brasileira a encaminham para cursar uma graduação que seja possível

[23] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.
[24] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

dentro de sua realidade: a que tenha a mensalidade mais baixa, que ofereça a opção do período noturno, que possibilite a conclusão em um menor tempo possível, para ingressar o quanto antes no mercado de trabalho.

> (...) é algo que se põe a todo o corpo discente, marcadamente àquele mais pobre, sobretudo, no caso dos cursos em que se requerem a compra de equipamento de alto custo (Odontologia, Medicina, Direito), além da dedicação exclusiva (Santos, 2009: 71).

Como Luiza, no transcorrer do tempo, Tereza passou a se identificar com o curso que realizava, tendo a prática como divisor de águas.

> (...) antes de me formar, já comecei a dar aula, porque faltava muito professor e aí eu estava fazendo licenciatura, e fui fazer estágio. Aí disseram: "porque você não se inscreve como eventual [professora substituta]?" (...) Aí fui, me inscrevi e dava aula, assim, na esquina de casa. Aí comecei a dar aula, e nunca mais parei. Não, já parei em alguns momentos para fazer outras coisas. Mas sempre dentro da área da educação (Tereza, grifos meus).[25]

Carolina viveu situação semelhante, com o agravante de ter crescido em uma cidade bem miúda, que oferecia apenas uma opção de carreira – a do magistério. A partir dali, não existia outro plano, a não ser que conseguisse se sustentar em outra cidade.

> Mas eu lembro que, quando eu terminei o magistério, eu não queria ser professora. Eu queria fazer administração. (...) Eu achava que não ia conseguir porque era uma coisa que eu não sentia, assim, que eu ia conseguir fazer. Administração parece que me... Sei lá... Achei que eu ia conseguir melhor, mas depois é... A primeira vez que eu comecei lá naquele projeto, nossa, daí me encantei, né, com as crianças e tudo. Não sei se eu pensei alguma coisa assim (Carolina).[26]

Carolina teve dificuldade em recordar seus pensamentos e sentimentos no que se refere a escolha da carreira: como se sente sendo professora, o que isso significa na sua trajetória, entre outros questionamentos. Atribuímos isso a timidez, por se tratar de

[25] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.
[26] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

revelar intimidades a uma desconhecida. Mas também, não pudemos deixar de notar certa apatia. Quando indagamos se houve uma vontade declarada a respeito da escolha do magistério, ou o que representava para ela ser professora, declarou que não pensava sobre isso, na época, e que não conseguiria responder. O andamento dos fatos, até sua entrada no curso de magistério, pode nos ajudar a entender o motivo.

> Só tinha escola pública até a oitava série. Depois tinha que pagar, o ensino médio era pago. Aí eu lembro que, no ano em que eu terminei a oitava série, daí a inspetora escolar lá... Inspetora? Não lembro... Era a chefe lá. Lá a gente falava inspetora. Ela era... Como que fala? Ela era filha do dono da fazenda onde meu pai trabalhava, trabalhou a vida inteira, onde a gente morava antes, quando a gente morava na fazenda. E aí, ela falou pro meu pai pra eu fazer [o magistério]. Porque aí tinha que fazer uma prova e ganhava tipo uma bolsa pra poder estudar e não precisar pagar. Daí ela falou, comentou com meu pai, acho. Eu lembro que eu fiz essa prova, ganhei a bolsa e estudei por um ano. Aí depois, aí passou a ser estadual e ninguém mais pagou, que eu lembro (Carolina, grifos meus)[27].

Carolina não teve o poder ou mesmo maturidade para avaliar as circunstâncias de sua matrícula no magistério. Houve uma possibilidade de realizar o curso, e ela foi fazê-lo. Para uma família negra oriunda da zona rural, com pai e mãe exercendo profissões de baixa renda, estigmatizadas, alocar uma filha no curso de magistério, na esperança de que se tornasse professora, representava uma guinada social. Assim, embora Carolina não tenha voluntariamente optado por seguir esse caminho profissional, a escolha abriria caminhos para sua fuga do trabalho braçal, algo que não foi imediato para ela. Gomes (1995) endossa essa premissa, ao afirmar que

> Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, 'saíram do seu lugar', isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem 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" (Gomes, 1995: 28, grifos da autora).

[27] Idem.

O contexto em que estava inserida Carolina é o mesmo de muitos estudantes de baixa renda e negros, o que nos leva a supor, com base nesses relatos, que para uma parcela dos estudantes pobres e/ou negros do país, escolhe-se estudar o que for possível, e nem sempre o que se tem vontade. A presença massiva dessa população nos cursos de licenciatura comprova essa situação. Apesar de configurar uma mudança, se comparado à condição social e profissional de seus antepassados – e entendendo que muitos desses estudantes são os primeiros de suas famílias a chegarem à universidade –, ainda assim, farão parte da mão de obra qualificada que detém os menores salários dentre profissionais com nível superior.

Modos de engajamento na causa da Educação

Ao passo que que se tornaram professoras, perguntamo-nos os sentidos que a profissão docente ocupa na vida das entrevistadas, visto elas mesmas terem atravessado situações incômodas de violência como estudantes. Essas experiências fornecem engajamento no campo do magistério? Ciata responde.

> Para mim, ser professora, eu acho que politicamente falando, é a chave mestra do nosso país, é a chave mestra pra tudo na vida, porque qualquer um passa por um professor. Eu acho que a gente tem uma missão muito importante. E dentro da minha realização pessoal, eu tenho que pra mim que eu consegui atingir os objetivos, olhando quando eu vou no mercado, que eu encontro: "prô Ciata, como você está?!".Ou então: "você não lembra de mim?". Ou: "prô, quero que você seja minha madrinha de casamento". "Te achei no Facebook". Ou quando muitas mães chegam e falam assim: "prô, te agradeço profundamente pelo que você está fazendo pelo meu filho". Então acho que não tem o que pague. É muito bonito (Ciata).[28]

A identidade docente, como demonstra Ciata, se apresenta como um entrelaçar de experiências e abordagens incutidas no histórico relegado ao ato de ensinar.

> No seio da identidade profissional, encontra-se a identidade docente, uma vez que, toda identidade docente é uma identidade profissional, no entanto, nem toda identidade profissional é docente. Assim sendo, a identidade docente é

[28] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

> percebida por meio das atividades práticas, do discurso e da forma como as professoras e os professores representam a sua profissão, tendo por base seu arcabouço teórico, a forma como interpretam a realidade e suas perspectivas profissionais (Ataide; Nunes, 2016: 176).

A identificação e compromisso externados por Ciata vão além da relação professora-aluno; envolvem o desejo de se capacitar cada vez mais, ocupando espaço nas salas de pós-graduação do país enquanto pesquisadora da área, pois entende que o exercício profissional vai além das questões interpessoais.

> Anseio muito me tornar mestra na área da educação inclusiva, porque eu sinto que eu preciso fazer alguma coisa dentro da pluralidade cultural e da inclusão, porque isso está no começo e eu acredito que tem alguma coisa que eu possa dar ainda. Então anseio muito isso. Se você perguntar pra mim a curto, médio e longo prazo, eu sou uma pessoa que por mim eu faria agora, já! Mas eu ainda tenho algumas expectativas, ainda faltam dois anos e meio pra me aposentar. Então, eu estou fazendo um investimento onde eu posso estar agregando. Mas meus anseios maiores no momento, com exceção da faculdade dos meus filhos, essas coisas, é isso (Ciata).[29]

Para Felipa, o compromisso com a profissão se atrela a própria superação de obstáculos raciais que ela enfrentou no início de sua carreira no magistério e, após, quando foi gestora e se encontrava numa situação de confronto com o grupo de pessoas sob sua tutela. Revela que

> (...) foi muito bom aquele ano, que as próprias mães falaram que não acreditaram que ia ser... Pessoal falava assim, gritavam que uma negra, uma mulher, ia fazer a diferença nas crianças lá. E foi isso, a turma do ano foi tudo bem (Felipa).[30]

Ademais, acredita que hoje em dia não se encontra mais em situações como as descritas no passado, justamente pelo modo como se portou frente às situações de racismo. Crê que seu posicionamento conferiu a ela respaldo acerca de como aceita ser tratada no ambiente profissional.

[29] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.
[30] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

> Então assim, hoje em dia, na prefeitura, ou me respeita... Ou me ama ou me respeita, porque assim, a gente conseguiu reverter a situação, eu e a minha filha, que aqui, falou de X [sobrenome da entrevistada e sua filha], pensam duas vezes antes de pisar na gente. Mas isso foi com muita luta, muito assim 'fecha os ouvidos, fecha o olho'... Muito! Pra poder se fazer respeitar (Felipa, grifos meus).[31]

Marcelina vai pelo mesmo caminho de Felipa, ao reavaliar sua trajetória como profissional da educação, e afirmar

> Eu consegui ter, como eu vou te dizer, um nome na escola, "ah, caiu na turma da Marcelina" (Marcelina).[32]
> [...]
> Realmente, eu conseguia lecionar numa sala de aula boa. Tinha gente que me chamava de 'general'. As crianças, essa balbúrdia que tem hoje, jamais! Nos primeiros dias a gente tinha os combinados: "aqui nessa sala ninguém põe apelido em ninguém; aquilo que vai fazer seu amigo chorar, você não vai fazer". Dessa forma eu ganhava a sala, a confiança dos pais, porque os pais viam que as coisas caminhavam muito bem e, na época, era uma escola de elite, tinha pais que acreditavam na escola pública e na escola pública de qualidade. Pra eles, era normal um filho estudar numa escola pública. Hoje em dia não, tem que estar no [colégio privado da cidade], e naquela época não. Era escola pública e fui muito feliz lá, muito mesmo. Muito reconhecida, muito mesmo (Marcelina[33], grifos meus).

A fala de Marcelina toca em dois pontos. O primeiro, o saudosismo de um tempo escolar em que a relação entre professores e alunos era mediada por um distanciamento e via de mão única, direcionada do professor ao aluno, que Paulo Freire denominava educação bancária (Freire, 1968). Sobre a abordagem educacional descrita, nos diz que

[31] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.
[32] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.
[33] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

> Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar (Freire, 1968: 38).

O segundo aspecto que chama a atenção é o destaque que oferece a valorização que pessoas economicamente mais abastadas ofereciam para o serviço educacional público. De alguma maneira, nos parece que isso atestaria a qualidade que mantinha a escola pública de outrora, já que as crianças de classe média/média alta se submetiam a tal regime.

Sendo a decana das professoras componentes desta pesquisa, e aposentada há mais de vinte anos, temos um traço geracional demarcado no posicionamento de Marcelina, que destoa do engajamento demonstrado por outras entrevistadas, como demonstra o trecho a seguir.

> Passei essa mesma história. A mesma que eu recebi e acreditei na minha infância eu passei porque era essa história que era contada pra você, então você não questionava. E você realmente falava "ainda bem que teve a princesa Isabel" [ri]. Você não pensava em todos os movimentos dos negros, das senzalas, a gente começou a ver de uma outra maneira o que era uma senzala, um quilombo, mas não passava isso (Marcelina[34], grifos meus).

Novamente, fica evidente, primeiramente, a movimentação presente na constituição da identidade racial. O fato de ser negra não conferiu a Marcelina a base necessária para problematizar tópicos tão caros a história da população negra. "Como a mobilidade social ascendente do negro brasileiro se caracteriza por ocorrer em termos individuais, que se pense no tipo de lavagem cerebral a que é submetido", assevera Gonzalez (2018: 46). Ademais, o relato evidencia a urgência no endosso e amplificação da figura dos movimentos sociais – e nesse caso, especificamente, do Movimento Negro

[34] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

– como agentes fortalecedores e propagadores de formação identitária, histórica e cultural.

Por conseguinte, a intermediação com as contradições presentes em seu posicionamento racial advém da experiência de seus filhos e netas, exemplificado pelo fato de ela rir de si mesma ao narrar a situação acima, exibindo, por um momento, uma mudança de percepção.

Carolina, embora mais jovem e atualmente em atividade docente, demonstra a mesma propensão que Marcelina, ainda que separadas por vinte anos no espaço-tempo de sala de aula, e apesar de todos os avanços preconizados pelo Movimento Negro no que tange à abordagem do negro e da história e cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica. Quando perguntamos o que achava da Lei Federal nº 10.639/2003, nos disse

> Acho bacana porque é uma forma das crianças, desde cedo, conhecerem a origem delas, porque o negro é uma parte importante na construção da, vamos falar a palavra... porque é uma mistura de negros, europeus e tudo, o brasileiro (Carolina[35]).

A declaração de Carolina se assemelha a de Marcelina, e fortalece, novamente, a centralidade que ocupa o Movimento Negro na formação identitária e educacional da população negra. Urge descortinar as competências presentes no Movimento Negro no que diz respeito ao poder de elaborar estratégias de autoafirmação racial e de romper com ideias como as expressas por Carolina, a saber: que há uma harmonia racial, constituinte do povo brasileiro, em que cada raça/etnia forneceu sua contribuição, com destaque para a figura do homem branco. Gomes atesta que

> (...) se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização –com todas as tensões, os desafios e os limites –muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção de igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (Gomes, 2017: 18).

[35] Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

São muitas as potencialidades presentes no viés educativo esboçado pela figura do Movimento Negro, apresentando-se como uma alternativa ao senso comum presente no espaço escolar, que afeta professores/as e crianças, brancos/as e negros/as.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo compreender como ocorreu a formação de professoras negras que atuam ou atuaram na rede municipal de Jundiaí (SP), apreendendo os sentidos atribuídos ao magistério a partir de suas trajetórias. A análise das narrativas evidencia que o acesso dessas mulheres à docência não se deu de forma linear, mas configurou-se como uma ruptura do desígnio naturalizado das mulheres negras para os serviços domésticos e de baixa qualificação.

É recorrente, nas trajetórias das entrevistadas, a inserção precoce no mundo do trabalho e a condição de estudante-trabalhadora, o que demonstra a dificuldade de interrupção do ciclo que encaminha esse grupo para ocupações precarizadas, justamente na faixa etária em que deveriam estar focadas nos estudos, se qualificando educacional e profissionalmente. Nesse sentido, a inserção no magistério representa, para essas profissionais, uma via de mobilidade social, estabilidade empregatícia e reconhecimento de uma profissão que, embora desvalorizada em termos salariais, opera com o saber formal como ferramenta de trabalho, distanciando-as de atividades empregatícias estritamente manuais, físicas.

Constatou-se, ainda, que o magistério significou, para algumas delas, emancipação frente a opressões de gênero e raça. O caso de Felipa, por exemplo, ilustra como a escolha pela carreira docente foi responsável pelo rompimento de um ciclo de violência e submissão doméstica, inspirando suas filhas a também conquistarem independência profissional e financeira.

Por outro lado, a análise demonstra que a escolha pela licenciatura, em muitos casos, foi mediada por condicionantes socioeconômicos, revelando que a inserção no ensino superior ainda é, para parcela significativa da população negra, uma estratégia de sobrevivência e ascensão, e não necessariamente uma escolha inicial. O pertencimento racial solidificado não significou uma unanimidade, o que impacta na maneira como algumas das professoras entrevistadas se relacionam com a temática da educação das relações étnico-raciais e sua relevância. Nesse ínterim, retomamos a importância do

papel desempenhado pelo Movimento Negro nas estratégias educacionais de fortalecimento racial da população negra. Perceber e combater episódios de racismo no cotidiano escolar depende de um olhar treinado para sua constatação, e de uma identidade racial consolidada.

A pesquisa, portanto, analisa a mulher negra não apenas sob a ótica das desigualdades estatísticas, mas como sujeito político e pedagógico que ressignifica o espaço escolar. A investigação demonstra que a escola é um território de disputas: ao mesmo tempo em que pode reproduzir violências raciais veladas e explícitas, também se constitui como espaço de reparação, acolhimento e afirmação identitária, especialmente quando mediada por educadoras que compreendem a docência como um ato de resistência.

Os temas discutidos neste artigo suscitam implicações diretas para a formação docente, para as relações étnico-raciais e para as políticas educacionais. No que tange à formação docente, inicial e continuada, os resultados indicam a urgência de um currículo que não apenas cumpra a Lei Federal nº 10.639/2003 de forma instrumental, mas que promova uma educação antirracista consistente e estruturada. É imperativo que as instituições formadoras reconheçam as especificidades das trajetórias discentes negras e ofereçam ferramentas teóricas para que os educadores saibam lidar com o racismo, tendo o Movimento Negro como um agente epistêmico fundamental na construção de saberes emancipatórios.

No âmbito das relações étnico-raciais, a presença de professoras negras em sala de aula rompe com a hegemonia branca e eurocentrada do corpo docente. A representatividade dessas profissionais pode oferecer a crianças e estudantes negros e negras referências positivas na construção da autoestima, da identidade, e de possibilidades inúmeras de ser e estar no mundo.

Por fim, no que se refere às políticas educacionais, entende-se que a garantia de acesso ao ensino superior não é suficiente para assegurar a equidade. Faz-se necessário o desenvolvimento de políticas de permanência estudantil e valorização profissional que considerem a sobrecarga histórica e a dupla ou tripla jornada dessas trabalhadoras. Além disso, as redes de ensino devem instituir mecanismos institucionais eficazes de combate ao racismo no ambiente de trabalho, protegendo essas profissionais e fomentando práticas pedagógicas que transcendam o senso comum.

Referências

ALBERTI, V. *Indivíduo e biografia na história oral*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.

ATAÍDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. *Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental.* Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 1, p. 167-188, jan. 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016

BATISTA, Eliane Ribeiro Dias. *Trajetórias de professoras negras em Ituiutaba*: *de normalistas a professoras do ensino fundamental (1965-1971)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2016.

BRASIL. *Lei Federal nº10.639*, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (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).

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

CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2018

CARVALHO, Simone Barboza de. *"Ou você resiste ou desiste"*: *racismo e trajetória de professoras negras em Jundiaí (SP)*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. *Professora formada, professora empossada*: *narrativas de vida, escolarização e profissionalização de professoras afrodescendentes no magistério (Santa Catarina, anos 50 a 70 do século XX)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do estado de Santa Catarina, 2016.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. *Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina*. Cadernos de Pesquisa, 1993, 86: 5-14.

DEPARTAMENTO INTERSIDICAL DE ESTATÍSTCA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *O trabalho doméstico 10 anos após a PEC das Domésticas*, n. 106, p. 1-25, abril de 2023. Disponível em https://www.dieese.org.br/estudosepesquisas/2023/estPesq106trabDomestico.pdf Acesso em: 12/08/2025

FONTANA, M. G. Z.; CESTARI, M. J. *Cara de empregada doméstica: discursos sobre os corpos de mulheres negras no Brasil*. Revista Rua, Edição Especial 20 anos, p. 167-185. Campinas, 2014.

FONTÃO, Luciene. *Nos passos de Antonieta*: *escrever uma vida*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

GOMES Lino, Nilma. *A Mulher Negra que Vi de Perto* – o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições. 1995.

GOMES Lino, Nilma. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Editora Vozes; 2018.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

HASENBALG, Carlos; GONZALEZ, Lélia. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA et al. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4ª ed. Brasília: Ipea; ONU Mulheres; SPM; SEPPIR, 2013. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>
Acesso em 23 de jul. de 2025.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA et al. *Observatório Brasil da Igualdade de Gênero*. Impacto da Crise sobre as Mulheres. Brasília: IPEA: SMP: OIT, 2009. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_Impacto_da_crise_sobre_mulheres_port.pdf>Acesso em 23 de jul. de 2025.

LOBOSCO, Márcia de Souza Silva Lengruber. *Trajetórias de professoras negras no município de Nova Friburgo*: narrativas e memórias. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2015.

MARIANO, Maria José. *A história da educação de Valença - segunda metade do século XX*: *memória de professoras negras*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual da Bahia, 2015.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. *Histórias de vida de professoras negras*: *trajetórias de sucesso*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, 2012.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. *Mulheres Negras e Educadoras*: *de amas-de-leite a professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PAULA, Marise Vicente de. *De escrava à empregada doméstica: o fenômeno da (in) visibilidade das mulheres negras*. Revista Latino-americana de geografia e Gênero. Ponta Grossa, v. 3, n. 2, ago-dez/2012. pp. 155-164.

PORTELLI, Alessandro. *Forma e significação da história oral. A pesquisa como um experimento de igualdade*. Projeto História. São Paulo, n.14, p. 7-24, fev. 1997.

RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica*: *sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2007.

ROMÃO, Jeruse Maria (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROMÃO, Jeruse Maria. *Experiências educacionais em Santa Catarina*. Cadernos de Pesquisa, n. 63, Fundação Carlos Chagas, 2013, p.140.

ROMÃO, Jeruse Maria. *Antonieta de Barros*: *professora, escritora, jornalista, primeira deputada catarinense e negra do Brasil*. Florianópolis: Editora Cais, 2021

SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira. *Igualdade racial no Brasil*: *reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2013.

SILVA, M. L. da. *Memória dos professores negros e negras da UNILAB*: *tecendo saberes e práxis antirracistas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, 2016.