

## Para não passar a vida na vassoura: magistério, espaço de ascensão social, na representação de mulheres negras\*

### To avoid spending my life with a broom in my hands: teaching, a space for social ascension in black women's representation

Jacira Reis da Silva\*\*

\*\* Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

#### Resumo

A partir de depoimentos de professoras negras sobre suas trajetórias escolares, este estudo relata as representações que deles emergiram com o objetivo de (i) captar as representações circulantes no cotidiano escolar; (ii) perceber como estas representações produzem/reproduzem, novas/velhas práticas; (iii) colaborar para desmistificar as representações naturalizadas e (iv) apontar para a possibilidade de construção de uma escola não racista e de relações sociais mais justas. Com suporte na Teoria das Representações, de Serge Moscovici, reflete sobre a produção/circulação das representações sobre o negro, na sociedade brasileira, e seus reflexos no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Professoras negras. Trajetórias escolares. Representações sociais.

#### Abstract

*In this study I have tried to perceive, through the words of black female teachers, their educational trajectories and the representations that sprang from them. My objective was to capture the representations that circulate in the school's everyday life, and identify the way such representations produce/reproduce new/old practices, contributing to demystify the naturalized representations and indicating the possibility of building a non-racist school and fairer social relations. Based on Serge Moscovici's Theory of Representations, I present my reflections on the production/reproduction of representations of black people in the Brazilian society and their consequences upon the everyday life of schools.*

**Key words:** Black female teachers. Educational trajectories. Social Representations.

*Mesmo que hoje em dia ser professora não seja como foi antigamente é melhor do que passar o resto da vida na vassoura. (IANSÃ, 1998).*

meio de entrevistas com doze professoras que exercem ou exerceram sua profissão em Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, formadas entre as décadas de 1960-1990. A escolha deste período teve como referência quatro grandes movimentos que caracterizaram a sociedade brasileira da época: a ampliação do mercado de trabalho para a mulher; o processo de feminização do magistério; a possibilidade de maior acesso das camadas populares à escola e a revitalização do movimento negro em sua luta pela educação. Dentre as doze entrevistadas, trabalhei com o depoimento de sete professoras. Essa delimitação fundamentou-se na saturação da amostra pela presença de repetições nos/dos discursos. Feita esta seleção, considerando os dados pessoais e familiares explicitados nos depoimentos, pude caracterizar o grupo da seguinte maneira:

## 1 Introdução

O título deste artigo e o sentido implícito na epígrafe que o inicia expressam as representações que permeiam todas as outras narrativas das professoras negras que se constituíram como parceiras de pesquisa durante a elaboração da tese de doutorado intitulada: *Mulheres Caladas: trajetórias escolares*<sup>1</sup> de professoras negras, em Pelotas. Produção/circulação de representações sobre os negros, na escola. (SILVA, 2000).

Os depoimentos, aqui transcritos, foram obtidos por

\* O presente trabalho tem sua origem na tese de Doutorado em Educação, intitulada: *Mulheres Caladas: trajetórias escolares de professoras negras, em Pelotas. Produção/circulação de representações sobre os negros, na escola, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e financiada pela CAPES através do Programa de Capacitação de Docentes (PICD)*. Foi apresentado no II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, realizado em Florianópolis, de 8 a 11 de abril de 2003.

<sup>1</sup> Trajetória é entendida, aqui, como um período específico, situado e datado, de uma história de vida. Trajetória escolar está sendo definida como o caminho percorrido ao longo do percurso escolar, como alunas e professoras. É o recorte temporal e espacial dos relatos e o significado que elas atribuem a este tempo/espaço.

A idade das professoras variava entre 25 e 40 anos e o tempo de serviço situava-se na faixa dos 5 a 15 anos, com exceção de uma professora, já aposentada, considerada a primeira professora negra de Pelotas e que estava com 79 anos. O nível de ensino em que desempenhavam suas atividades ia desde a Pré-Escola até o Ensino Médio e em diferentes disciplinas. Todas se auto-identificaram como negras e fizeram referência ao baixo nível de instrução de seus familiares mais idosos, ressaltando o incentivo que receberam de seus pais, especialmente das mães, para que estudassem.

Lendo e relendo os relatos, procurei captar as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões da vida dessas professoras. Neste processo, pude perceber aspectos das vivências familiares, das relações com a vizinhança e com a escola, destacando aqueles aspectos que, pela sua constância, se revelassem consensuais<sup>2</sup>.

Esse destaque também teve como referência a busca de compreensão dos significados atribuídos, pelas professoras, às suas vivências individuais e coletivas, pois, como Marre, (1991, p. 120), considero que:

[...] a partir da totalidade sintética que é o discurso de um indivíduo, pode-se reconstruir uma experiência humana vivida por ele e captar o movimento histórico vivenciado pelo grupo e de tendência universal levando em consideração a história individual e a estrutura social onde essa história acontece.

O referencial teórico que embasou este estudo foi a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978). Para o autor, as representações são construções sociais e mentais. São formas de apreensão da realidade construídas na própria apreensão da realidade. São constituídas tanto no mundo individual (resultante das experiências subjetivas, percepções, comportamentos) como no mundo das relações entre as pessoas. (FAAR; MOSCOVICI, 1984, p.46). Desse modo, como apontam Geertz (1989) e Mauss (1981), as representações possuem um caráter estruturante e estruturado. Estruturante porque atuam como elementos estruturadores do pensamento e das práticas sociais e estruturadas porque pertencentes ao mundo social já simbolizado, carregado de significações coletivamente estabelecidas.

É nesse contexto que o enunciado de “*ser professora para não passar a vida na vassoura*”, expressando um dos consensos presentes nas narrativas, se revela como uma das representações que expressa a articulação entre os processos vividos individualmente com elementos da história social das mulheres negras.

## 2 Mulheres Negras e Educação: Alguns dados Contextuais

Analisando o movimento histórico brasileiro com relação à educação dos negros, pode-se perceber o quanto essa representação está impregnada do desejo

e determinação de escapar do lugar social historicamente atribuído às mulheres negras.

Desde o período escravista, a negação do acesso a qualquer forma de escolarização resultou em sérias desvantagens sociais aos negros. Da mesma forma, as leis que foram lentamente afrouxando os laços do escravismo também não trouxeram, como conseqüência direta ou imediata, oportunidade de ensino para os negros (LOURO, 1997).

Quanto às mulheres negras, suas possibilidades de escolarização, de modo geral, inserem-se no mesmo contexto que impediam todas as mulheres de terem acesso ao estudo, ou seja: a representação de que a elas bastava que soubessem cozinhar, bordar, fazer doces e tocar piano.

No entanto, considerando-se o padrão de relações estabelecido entre brancos e negros, no Brasil, as dificuldades para as negras sempre foram bem maiores. Nesse sentido, como alerta Pena (1981), saber tocar piano era uma prerrogativa das mulheres brancas, porque as negras deviam, mesmo, cozinhar e lavar, fiscalizadas pela iaiá branca que, às vezes, não tirava o chicote da mão.

Nesse contexto, Souza e Abbade (1996), relatando a história do Asilo Sagrada Família, consideram um caso raro, na história da educação, em São Paulo, o fato de esta instituição ter abrigado as vinte primeiras meninas negras para freqüentarem o curso preliminar.

Em Pelotas, também foram criadas escolas que tinham por objetivo atender as meninas negras pobres e/ou abandonadas. Entre elas, ainda em funcionamento, existe o Instituto São Benedito. Esse Instituto tem sua fundação datada em 6 de fevereiro de 1901, por Luciana de Araújo, mais conhecida como ‘Mãe Preta’, e inicia suas atividades em 13 de maio do mesmo ano, com o nome de Asilo São Benedito. A manutenção da casa era feita por donativos angariados pela própria Luciana, recolhidos em peregrinação pelas ruas da cidade. De 1901 até 1912, as aulas eram ministradas por mulheres negras, voluntárias que ensinavam às meninas carentes. Hoje, o Instituto é mantido pelas irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria e, desde 1993, funciona em regime de semi-internato, atendendo somente meninas de famílias carentes, na maioria negras<sup>3</sup>.

Além desses dados, são poucas as referências específicas à educação das mulheres negras embora, no decorrer dos últimos anos, as pesquisas sobre as mulheres e sobre a educação dos negros tenham avançado.

O Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil (IPEA, 1996), por exemplo, que inclui os quadros de análise: gênero e educação, a mulher e a atividade acadêmica (p.38) e educação formal e cor (p.39), não faz referência específica à mulher negra.

Alguns dados relacionando gênero e raça/cor podem

<sup>2</sup> Essa metodologia de análise deriva do próprio referencial teórico adotado: a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. Como sugere esse autor, para uma análise das representações deve-se tomar por base o consenso uma vez que, no processo de construção das representações, a conversação cria nós de estabilidade e recorrência; uma base comum de significância que capacita as pessoas a compartilharem um estoque implícito de imagens e idéias que são tidas como certas e mutuamente aceitas. (MOSCOVICI, 1978).

<sup>3</sup> Essas informações foram coletadas em entrevista com a Diretora da escola e confirmadas no Estatuto do Instituto São Benedito, (1952, p. 1).

ser encontrados em *Negros no Brasil. Dados da Realidade*, (IBASE, 1989). No capítulo que trata da população feminina economicamente ativa, há uma análise comparativa entre as mulheres brancas e negras quanto ao trabalho, escolarização, rendimento e chefias de família. Os dados, correlacionando educação e distribuição na estrutura ocupacional, por exemplo, são significativos para perceber a defasagem educacional das mulheres negras. Apontam que a maioria delas estava alocada na área de prestação de serviços onde se incluem, de modo geral, os trabalhos manuais, que exigem menos qualificação e menor grau de escolarização. Quanto ao número de anos de estudo, pode-se observar que o percentual de mulheres negras diminui à medida que aumentam os anos de escolaridade.

O levantamento feito nos cursos de Magistério, em Pelotas, para descobrir quantas alunas negras ingressaram e concluíram esses cursos durante as décadas de 1960-1990 também aponta para um percentual muito baixo. Numa média de 30 alunas por turma, o número de mulheres negras matriculadas e concluintes girava em torno de duas, ou seja, menos de 10%.

Hoje, após sete anos da realização da pesquisa em pauta, ainda que tenham mudado alguns índices estatísticos, percebe-se que eles continuam atestando a exclusão social e educacional dos negros brasileiros. O texto *Brasil – Retrato das desigualdades: gênero e raça*, (2005), comentando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, PNAD 2003), aponta para alguns desses índices. Diz o texto que:

Apesar do crescimento na média de anos de estudo da população em geral (aproximadamente 1,5 anos) ao longo da década de 1993-2003, o diferencial entre negros e brancos pouco se alterou. Em 1993, esse diferencial era de 2,1; em 2003 ele cai apenas para 1,9. Também as taxas de analfabetismo, apresentaram quedas significativas para a população como um todo, caindo de 16,4% em 1993 para 11,6% em 2003. Os benefícios deste avanço, no entanto, não foram suficientes para eliminar, ou mesmo reduzir as disparidades entre brancos e negros. 16,8% dos negros maiores de 15 anos eram analfabetos em 2003, contra apenas 7,1% para brancos. (p. 2)

No que se refere às mulheres, os dados apontam:

As mulheres possuem nível de escolarização superior ao dos homens, o que não é suficiente para lhes garantir melhores postos de trabalho e remunerações. A renda média mensal das mulheres negras no Brasil é de R\$ 279,760, contra R\$ 554,60 para mulheres brancas. (p.2)

Analisando o campo de trabalho feminino, o texto refere que:

No Brasil, 21% das mulheres negras são empregadas domésticas e apenas 23% delas têm Carteira de Trabalho assinada. Com relação às mulheres brancas 12,5% são empregadas domésticas, sendo 30% com registro em Carteira de Trabalho. (p. 1)

Relembrando que as oportunidades educacionais foram historicamente negadas e dificultadas para os negros em geral e para as mulheres negras, em particular, os dados apresentados no tempo da pesquisa, acrescidos das estatísticas mais atuais, embora não se justifiquem, colaboram para re-atualizar e tornar compreensíveis as falas das professoras negras entrevistadas, bem como captar o movimento histórico vivido pelo grupo.

### 3 O Magistério como Espaço de Ascensão Social

Ao buscar os consensos como unidades de análise dos depoimentos<sup>4</sup> das professoras, percebi que a representação de ser professora para não ser doméstica se faz bastante presente no “universo consensual” de suas famílias.

O que marca os seus discursos neste universo é o esforço das famílias para manterem-nas na escola como uma forma de melhorar de vida, de sair do lugar social ocupado pela maioria das mulheres negras: doméstica.

Minha mãe era empregada na casa e meu pai cuidava das plantações, da horta, do jardim. Eles faziam aquele sacrifício todo para poder me dar os cadernos e o uniforme. Para eu não parar de estudar, para eu ter uma vida melhor que a deles (ANASTÁCIA, 1998)<sup>5</sup>.

Minha mãe dizia: estuda minha filha, se não tu vais continuar sendo o que eu sou, trabalhando no pesado, na limpeza das casas! (QUÊNIA, 1997)<sup>6</sup>.

Essa representação de que a escola pode ser um veículo de ascensão social aparece, também, quando falam sobre suas opções pela carreira do magistério.

Dandara explicita que fez o curso de Magistério, segundo ela, muito mais por influência da mãe, que já era professora, do que por opção própria.

Eu queria, mesmo, era seguir as artes; queria estudar dança e teatro. Esse era o meu sonho. Mas minha mãe não deixou. Acho que por medo do futuro<sup>7</sup>, porque naquela época o curso de magistério era valorizado e era bom ser professora... era uma profissão de mulher, na idéia de minha mãe. (DANDARA, 1998)<sup>8</sup>.

Luanda, outra professora que é filha de professora, diz que na sua família ser professora estava ligada à idéia de melhorar de vida.

<sup>4</sup> Todas as falas aqui transcritas foram coletadas em entrevistas concedidas a Jacira Reis da Silva, durante os anos de 1997 e 1998. Quanto à autoria das falas, algumas professoras solicitaram que fosse preservada sua identificação. Diante disto, lembrando que uma das formas de desenraizamento do negro foi a troca de seu nome africano por um nome europeizado, sugeri que me dissessem como gostariam de ser nominadas. Argumentando que pouco sabiam de suas raízes, sugeriram nomes de origem africana. São eles os que as identificam, neste texto.

<sup>5</sup> Entrevista concedido por Anastácia à Jacira Reis da Silva, em 22 de setembro de 1998.

<sup>6</sup> Entrevista concedido por Quênia à Jacira Reis da Silva, em 27 de outubro de 1997.

<sup>7</sup> Quando Dandara sublinha, pela entonação da voz, a expressão “Acho que por medo do futuro”, estava se reportando ao receio de sua mãe de que ela acabasse por se tornar uma “empregada em casa de família”. (Anotações do Diário de Campo, junho, 1998).

<sup>8</sup> Entrevista concedido por Dandara à Jacira Reis da Silva, em 16 de junho de 1998.

As mães achavam que fazer Magistério seria a melhor maneira de termos uma profissão. Pelo menos vai ser professora e não vai ser doméstica. (LUANDA, 1998)<sup>9</sup>.

A representação de ser professora como uma forma de escapar de ser doméstica também está presente no depoimento de Quênia.

Eu queria crescer e trabalhar. Se não tivesse estudo o que eu seria? Primeiro ia trabalhar de babá em alguma casa de família, depois doméstica. Depois, casar e continuar trabalhando, mas sempre como doméstica. Então, ser professora, naquela época era..., assim..., né, bem melhor. (QUÊNIA, 1997).

Estas falas são significativas ao mostrar a expectativa de uma trajetória de vida pré-definida para as mulheres negras e, também, a perspectiva de status que a carreira do magistério oferecia, em especial no início da década de 1950, quando Quênia concluiu seu curso.

Lansã é a professora que verbaliza a epígrafe deste texto ao relatar que resistiu muito para fazer o Magistério. Só muito mais tarde, devido às dificuldades por que passou, resolveu fazer o que seu pai tanto lhe pedira. "Mesmo que hoje em dia, ser professora, não seja como foi antigamente", diz ela, "é melhor do que passar o resto da vida na vassoura". (IANSÃ, 1998)<sup>10</sup>.

Em vários relatos, as professoras também fizeram referência à representação social que, durante muito tempo, perdurou sobre a escolarização da mulher e dos negros.

Eu acho que agora, mesmo que isso não seja mais, tão, assim, (referindo-se às dificuldades das mulheres ingressar na escola), no caso das mulheres negras elas tiveram mais dificuldades que as outras para começar a estudar. Se para a mulher branca era difícil, para nós muito pior, porque ainda tinha aquela coisa... assim... de ser negra, de ser empregada (ANASTÁCIA, 1998).

Os depoimentos revelam a baixa expectativa construída a partir das vivências de discriminação enquanto mulher e negra e a falta de perspectiva de sucesso que em geral caracterizava suas vidas. A relação entre gênero e raça<sup>11</sup> emerge como motivo que impossibilitava a conquista de escolarização e de outra profissão que lhes garantisse um melhor status social que o de empregada doméstica; daí o esforço das famílias em garantir que, pelo menos, fossem professoras.

Sobre esse lugar 'predestinado', Maria Valéria Pena (1981), analisando a presença feminina no mercado de

trabalho do início do século passado, ressalta que para as mulheres dos grupos sociais mais baixos as ocupações disponíveis estavam ligadas à prestação de serviços domésticos: lavadeiras, passadeiras, costureiras, doceiras e, quanto às negras, ex-escravas, continuaram a trabalhar como arrumadeiras, cozinheiras, lavadeiras, vendedoras ambulantes, ajudando a tomar conta de doentes e, algumas vezes, prostitutas. Suas oportunidades de emprego eram as mais modestas e menos remuneradas. (PENA, 1981, p. 112).

Com relação às possibilidades de ascensão profissional das mulheres negras, reflexões presentes em alguns trabalhos sobre a feminização do Magistério possibilitam inferir aproximações entre esse processo de ascensão e a opção por serem professoras, tão presente nos depoimentos.

Lewin (1980), por exemplo, considera que, com o aumento do nível de escolarização, as mulheres de classe média branca passam a ocupar outras atividades mais bem remuneradas. Nesse processo, o percentual de professoras oriundas dessa classe decresce, abrindo espaço para quem não possui outra perspectiva. Para a autora, a popularização da escola em uma cultura que valoriza o elitismo gera a desvalorização dos seus a Entrevista concedida a Jacira Reis da Silva. gentes sociais e uma profissão que perde prestígio é abandonada pelos que possuem outras opções e ocupada por aqueles que não possuem alternativa. (LEWIN, 1980, p. 56).

Embora na representação de muitas das entrevistadas e de suas famílias, a carreira de professora lhes permita alguns ganhos em termos de reconhecimento, melhoria das condições de vida e, conseqüentemente, maior status social, essa trajetória de ascensão está perpassada por inúmeras dificuldades decorrentes de seu pertencimento racial/étnico. Nesse sentido, os relatos estão permeados por lembranças de discriminações e preconceitos.

Benita fala da discriminação trazendo a representação sobre a incompetência da professora negra para assumir cargos de chefia.

Eu já tive cargos de chefia, Todo mundo trata bem, mas sempre tem aquela coisinha, assim...como é que ela tem tanta experiência? Como é que ela sabe tanto se é negra. Não é muito aceito que o nego saiba. Isso dá prá ver de cara! O que eu percebo é que as pessoas não admitem que o negro saiba falar bem, seja uma supervisora como eu sou. Isto mexe com as pessoas. Às vezes ninguém diz, mas fica assim...aquela coisa velada. Eu tive uma diretora negra e ela também sofria isto. (BENITA, 1998)<sup>12</sup>.

Essa mesma representação aparece na atribuição

<sup>9</sup> Entrevista concedido por Luanda à Jacira Reis da Silva, em 4 de junho de 1998.

<sup>10</sup> Entrevista concedido por Lansã à Jacira Reis da Silva, em 1 de setembro de 1998.

<sup>11</sup> O uso do termo raça não possui, aqui, nenhuma relação com o enfoque biológico que assumiu no século XIX, que classificava os grupos humanos como inferiores e superiores, a partir de suas características físicas. A utilização do termo, no contexto desta discussão deve-se ao fato de que, "no Brasil, raça ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, familiares e na mídia e que consegue dar a dimensão mais próxima do racismo que afeta os negros na nossa sociedade, onde a discriminação não se dá apenas devido aos aspectos culturais, mas também devido à relação que se faz entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal" (GOMES, 2005, p. 45). Ou seja, quando se fala em raça, a representação mais freqüente é de que se está falando de negros. Mesmo reconhecendo a validade dos questionamentos feitos ao termo, na área da antropologia, e a possibilidade de sua substituição por etnia, essa substituição não resolve a discussão do racismo em nosso país, considerando-se suas múltiplas dimensões históricas e culturais. Por isso, seguindo a orientação de alguns intelectuais e militantes do Movimento Negro, optou-se por utilizar, neste artigo, tanto o termo raça como a expressão étnico/racial.

<sup>12</sup> Entrevista concedido por Benita à Jacira Reis da Silva, em 11 de setembro de 1998.

da suposta incompetência da professora em lidar com os problemas dos alunos.

Eu trabalhava numa escolinha e tinha um aluno que apresentou alguns problemas emocionais. Os pais estavam se separando, a criança chorava muito e não queria ficar na aula. Um dia a diretora veio chamar minha atenção como se fosse eu a responsável pelo problema que o aluno estava apresentando. Eu contei o caso para ela, disse que já tinha falado com os pais e que ela procurasse fazer o mesmo. Ela não aceitou isto e disse: pois é, a gente dá trabalho para essa gente e eles ainda se queixam! (LUANDA, 1998).

Benita, professora em duas escolas públicas, questiona a idéia, defendida por muitos, de que o acesso ao serviço público é menos discriminatório.

Tem muita gente que diz que o acesso ao emprego público é mais fácil para o negro. Eu acho que o acesso até pode ser, se tu és esforçada, estudiosa, passas nos concursos. Só que depois a discriminação não desaparece. Uma vez eu fiz concurso para professor numa das faculdades aqui da cidade e fui aprovada. Passei, sendo classificada em terceiro lugar. Quando fui me informar se havia possibilidade de ser chamada, mais tarde, a resposta foi no seguinte tom: tu tens que te contentar em ter tirado o terceiro lugar! (BENITA, 1998).

Diante do quadro preconceituoso que rege as relações entre brancos e negros, no Brasil, pode se perceber que as discriminações acompanham as trajetórias destas mulheres, enquanto estudantes e profissionais, independente do período e dos locais em que vivenciaram essas trajetórias.

O fato de a melhoria das condições econômicas e do status de professoras resultar numa maior possibilidade de reconhecimento pessoal se apresenta como um aspecto contraditório na vida das entrevistadas.

Quando uma mulher negra não anda bem arrumada ela é olhada diferente e ficam dizendo que é relaxamento. Por outro lado, quando uma negra se arruma muito bem, ficam olhando como se fosse algo raro e, muitas vezes, atribuem a ela adjetivações como: negra 'bodosa', exibida... (BENITA, 1998).

Outro aspecto significativo apontado pelas professoras é a negação, por parte de muitos alunos, de que elas sejam negras. Geralmente quando elas se identificam com as crianças negras ou quando a professora é 'mulata' a expressão mais comum que dizem ouvir é: "professora, a senhora não é negra!"

As professoras que vivenciaram essa situação a relacionam com a negação de suas capacidades levantando o seguinte questionamento: parece que nessa representação dos alunos está implícita a pergunta: como uma negra conseguiu chegar até aí? Ou seja, se no imaginário social a idéia de negro está ligada à sua incapacidade intelectual e que o lugar comum da mulher negra não é o de professora, se ela conseguiu exercer essa profissão, então, não pode ser negra.

Uma vez que, pela parcela de saber acumulado, ser professora confere certo status, na medida em que pertencem a um grupo racial/étnico visto como incapaz

de desenvolver certas capacidades e atividades, a cor dessas professoras passa a ser negada porque elas contradizem, pela posição alcançada, a representação estigmatizada. Por outro lado, se elas participam de um grupo social onde o espaço, ainda que lhes possibilite um maior acesso, é ocupado majoritariamente por pessoas brancas, negar o reconhecimento de sua cor é, de certa forma, negar o reconhecimento da competência do negro para ocupar este espaço.

Outro aspecto que revela a dificuldade do processo de ascensão do "ser professora negra" é o reconhecimento de ter lutado muito para vencer na vida.

Eu até me sinto assim... bem orgulhosa de ser negra e uma negra que venceu na vida. Eu passei muito trabalho por não ter mãe; isso faz a gente passar muito trabalho. Eu tenho orgulho porque trabalhei muito para vencer. (ANASTÁCIA, 1998).

A insistência no orgulho em ser negra, devido ao esforço para ocupar outro lugar social, confirma a luta diária que o negro, em geral, e a mulher negra, em particular, tem de enfrentar para superar-se. Essa luta envolve um processo lento e difícil em que o reconhecimento da introjeção da cultura branca vem acompanhado do sofrimento no reconhecimento das discriminações. A professora Luanda revela isto na sua fala.

Eu nunca parei e pensei que eu era negra porque eu sempre tentava me igualar aos outros. Incuti a cultura branca. Mas, depois que fui discriminada na escola, comecei a pensar que eu também era negra, era uma mulher negra, era professora negra. Às vezes eu ficava muito triste porque eu era negra. Eu me perguntava: por que tinha que ser negra? Como isso foi difícil! Como custou a acontecer! E, para muitas, nem acontece...(LUANDA, 1998).

O sofrimento que acompanhou esse 'processo de passagem' é manifesto, também por Luanda, da seguinte forma:

Acho que ser como era antes é mais cômodo. É muito difícil de lidar com isto. É muito sofrido ter que estar sempre lutando para mostrar quem tu és. (LUANDA, 1998).

#### 4 Considerações Finais

Como se pode ver, pelas expectativas de algumas professoras e de suas famílias, a escolarização significa uma possibilidade de ascensão social para os negros e o magistério se apresenta como uma escolha profissional que lhes oportunizou, com mais facilidade, melhoria de vida e sair do lugar social, geralmente, destinado à mulher negra: doméstica. Mesmo reconhecendo que, hoje, o magistério não chega a ser uma profissão compensadora em termos econômicos, percebe-se, nas falas, a relação entre ser professora e ter melhores condições materiais.

A representação de ser professora para não ser doméstica explicita o valor que as famílias atribuem à educação e evidencia que ninguém mais do que aqueles que historicamente foram impedidos de terem acesso à escola compreendem o que é viver numa sociedade

que só lhes possibilita certo grau de reconhecimento, na medida em que conquistam determinadas posições e parcelas de conhecimento, ainda que isso, muitas vezes, signifique sacrifício e sofrimento.

Como diz Rofino (1997), para um segmento social historicamente considerado intelectualmente inferior, conquistar uma profissão que lhe proporcione esse avanço, passa a ser considerado, pela mulher negra, um objetivo a ser alcançado.

Mesmo que, como apontam Lewin (1980) e Rofino (1997), esse espaço tenha sido conquistado na esteira do espaço deixado pela mulher branca e que, hoje, ser professor já não confira o mesmo status de décadas anteriores, dentro do quadro de oportunidades profissionais oferecidas às mulheres negras, o exercício do Magistério, ainda é um espaço possível de valorização pessoal e ascensão social. O fato é que, embora a trajetória seja difícil e permeada por discriminações e preconceitos, seja pela aquisição de uma certa parcela de saber, seja pela garantia de uma remuneração mínima, estudar, ser professora, é um jeito de subir na vida e sair do lugar de doméstica, considerado socialmente subalterno, pelo menos para essas professoras de Pelotas.

## Referências

BRASIL – Retratos das Desigualdades: gênero e raça. *Integração* – Revista eletrônica. Disponível em: <[http://integracao.fgvsp.br/BancoPesquisa/pesquisas\\_n47\\_2005.htm](http://integracao.fgvsp.br/BancoPesquisa/pesquisas_n47_2005.htm)>. Acessado em: 13 abr. 2006.

FAAR, R.; MOSCOVICI, S. *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. (Coleção Educação para todos).

IBASE. *Negros no Brasil*. Dados da realidade. Petrópolis: Vozes, 1989.

INSTITUTO SÃO BENEDITO DE PELOTAS. *Estatutos*.

Pelotas: Echenique & Cia, 1952. Reformulado e aprovado em sessão de Assembléia Geral Extraordinária, realizada em 9/12/1951.

IPEA. *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 1996.

LEWIN, H. Educação e força de trabalho feminina no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 32, p. 45-59, fev. 1980.

LOURO, G. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 89-142, jan./jul. 1991.

MAUSS, M. *Ensaio de Sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PENA, M. V. J. *Mulheres e trabalhadoras: presença feminina na constituição do sistema fabril*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ROFINO, S. dos S. *Memórias em exclusão: ser professor negro na cidade de São Paulo, 1950-1990*. 1997. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

SILVA, J. R. da. *Mulheres caladas: trajetórias escolares de professoras negras, em Pelotas. Produção/circulação de representações sobre os negros, na escola*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SOUZA, C.; ABBADE, M. Escolarização de Meninas Negras: um caso raro na história da educação paulista, no início do século. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACION LATINOAMERICANA, 3., 1996, Caracas. [Anales...]. Caracas, Venezuela: Sociedade de Historia de la Educacion Latinoamericana/Universidad Central de Venezuela, 1996. Mimeografado.

---

**Jacira Reis da Silva\***

Doutora em Educação (UFRGS).  
Docente do Departamento de Ensino da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

e-mail: <jacirasr@bol.com.br; jacira@ufpel.edu.br>

\* **Endereço para correspondência:**  
Rua Laureano Al Allan, 750 Villa Mariana - Laranjal – CEP 96090-480 – Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

---

