

ARTIGOS

Mayra Silva dos Santos¹

Mulheres negras professoras: uma análise interseccional de raça e gênero no Brasil

Black women teachers: an intersectional analysis of race and gender in Brazil



RESUMO:


A intencionalidade deste trabalho é discutir a situação das mulheres negras no mercado de trabalho, com ênfase na docência, e abordar os aspectos históricos, políticos e culturais que influenciam essa realidade. O objetivo é evidenciar como a combinação de racismo e sexismo perpetua violências silenciosas e contribui para a desigualdade de acesso a posições mais intelectualizadas, confrontando dados estatísticos educacionais e ocupacionais com a perspectiva de autores como Lilia Moritz Schwarcz (1993), Maria Muller (2003; 2008), Jerry Dávila (2006) e Sueli Carneiro (2023). Utiliza-se a interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica para analisar a condição das mulheres negras no mundo do trabalho, com foco na docência. Problematizar a trajetória escolar e profissional das mulheres negras permite desmistificar e desnaturalizar conceitos e práticas enraizados em contextos de injustiça social, promovendo uma reflexão mais profunda sobre as dinâmicas de poder e dominação que as afetam.

Palavras-chave: Mulheres negras; Docência; Trabalho

ABSTRACT:

The purpose of this work is to discuss the situation of Black women in the labor market, with an emphasis on teaching, and to address the historical, political, and cultural aspects that influence this reality. The objective is to highlight how the combination of racism and sexism perpetuates silent violence and contributes to unequal access to more intellectualized positions, by confronting educational and occupational statistical data with the perspectives of authors such as Lilia Moritz Schwarcz (1993), Maria Muller (2003; 2008), Jerry Dávila (2006), and Sueli Carneiro (2023). Intersectionality is used as a theoretical-methodological tool to analyze the condition of Black women in the workforce, with a focus on teaching. Examining the educational and professional trajectory of Black women allows for the demystification and denaturalization of concepts and practices rooted in contexts of social injustice, fostering a deeper reflection on the dynamics of power and domination that affect them.

Keywords: Black women; Teaching; Work

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Pesquisadora, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. mayra.silva9152@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0001-7274-3645>

INTRODUÇÃO

Quando analisamos a situação da mulher negra em comparação à branca em diferentes espaços de trabalhos, percebe-se a naturalização histórica que assimila mulheres negras a espaços menos intelectualizados sendo ainda, disseminada em nossa sociedade. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022), das 51,9% de mulheres negras trabalhadoras do Brasil, apenas 31% ocupam espaços gerenciais (IBGE, 2022). Se comparado às mulheres brancas que ocupam 67,7% desses cargos, o percentual de mulheres negras denota a combinação de racismo e sexismo perpetuando violências silenciosas, desenhando um lugar de servidão que historicamente foi delegado à população negra, principalmente às mulheres negras.

Confrontando dados estatísticos educacionais e ocupacionais e a perspectiva de alguns autores como Lilia Moritz Schwarcz (1993); Maria Muller (2003; 2008); Jerry Dávila (2006) e Sueli Carneiro (2023), a intenção desse artigo é discutir acerca da mulher negra no mundo do trabalho, em especial na docência, destacando aspectos históricos, políticos e culturais que perpassam a realidade de mulheres negras em atividades consideradas mais intelectualizadas.

A partir de uma análise interseccional, aponta-se os estudos de gênero e raça como cruci-

ais para compreender as relações sociais de poder construídas entre homens e mulheres, bem como, os domínios estruturais, disciplinares e hegemônicos que perpassam a presença de professoras negras na estrutura educacional brasileira.

Utiliza-se a interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica para analisar a condição das mulheres negras no mundo do trabalho, com ênfase na docência. Formulada no cerne do movimento negro, essa abordagem baseia-se na análise das estruturas a partir da concepção de uma matriz de opressões, conforme discutido por Kimberlé Crenshaw (1993) e Patricia Hill Collins (2019).

Raça é trazido como um conceito relacional e histórico. Kabengele Munanga (2004) explica que, em nossa sociedade contemporânea, raça possui uma conotação ideológica que relaciona poder e dominação entre classes sociais. A perspectiva de gênero, analisada neste trabalho, é atravessada pela crítica realizada por Lugones (2008). A contestação de Lugones nos ajuda a pensar nas mulheres que estão no entrelugar, nas fronteiras, nos espaços de opressão.

Ao sistematizar as ideias de Crenshaw (2002), Lugones (2008) afirma que o sistema colonial de gênero é profundamente marcado pela combinação entre raça, gênero, sexualidade e classe. A partir disso, “permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, y la subje-

tividad/intersubjetividad, y la producción del conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas” (Lugones, 2008, p. 79).

Problematizar a trajetória escolar e profissional da mulher sob uma perspectiva interseccional permite construir e refletir sobre um pensamento capaz de desmistificar e desnaturalizar conceitos, percepções e práticas construídas em um contexto de injustiça social sustentado por opressões interseccionais. É importante compreender que a opressão não se reduz a um tipo fundamental; ela atua de forma conjunta na produção de injustiça, assim como cita Kimberlé Crenshaw (1993).

DOCÊNCIA, GÊNERO E RAÇA: ASPECTOS HISTÓRICOS E INTERSECCIONAIS

É notório que o exercício do magistério tem estreita relação com o gênero feminino. Pesquisas como a de Guacira Louro (2004) e Jane Almeida (1998) discutem, que até a metade do século XX, o magistério primário no Brasil já havia sofrido um processo de feminização, tanto pela quantidade de mulheres que frequentavam as Escolas Normais, como pelas moças que já exerciam o magistério. A presença feminina nesse nível de ensino aconteceu, especialmente, num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos.

Conforme dados do Anuário Estatístico do Brasil (1959), das 183.056 pessoas que exerciam a atividade docente no Brasil, 93,1% eram mulheres. No ano de 1950, das 140.525 professoras, 104.348 lecionavam em escolas primárias. Isso demonstra que, na segunda metade do século XX, o exercício do magistério, principalmente no ensino primário, já era ocupado massivamente por mulheres nesse nível de ensino.

Almeida (1998) discute que esse aspecto estaria vinculado à ideia de que a mulher teria uma capacidade natural de cuidar e ensinar. Ou seja, as mulheres tinham “por natureza” o jeito e o cuidado para lidar com crianças, sendo, portanto, consideradas as mais adequadas para assumir a responsabilidade pela educação escolar dos pequenos. Outro argumento era que os lares não sofreriam com a ausência feminina, uma vez que sua inserção no trabalho docente não alteraria seu papel social de cuidadora e educadora.

Ou seja, o magistério foi historicamente compreendido como uma atividade de entrega, amor e devoção, sendo exercido por quem tivesse vocação. Louro (2004, p. 455) discute que a ideia de vocação para o exercício do magistério estava associada à noção de que a docência deveria ser vista mais como um sacerdócio do que como uma profissão.

A partir da segunda metade do século XX, houve uma mudança significativa com a Reforma

do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, pela Lei nº 5.692 de 1971. A lei extinguiu os cursos normais de nível ginásial ou primeiro ciclo, criando o curso de magistério. Permitiu, ainda, a expansão da mão de obra docente no Brasil, o que, no entanto, não alterou as representações em torno do exercício do magistério primário. Ou seja, a predominância feminina se manteve, assim como a representação da atividade docente como um trabalho associado às habilidades afetivas e de maternagem. Esse fato é observado nos dados do Recenseamento Demográfico de 1980, que indicavam a presença feminina em 86,6% do professorado brasileiro.

Nas últimas décadas, o cenário educacional tem passado por intensos debates e alterações, sobretudo com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). No entanto, apesar das mudanças em relação à inserção, formação e atuação de docentes na educação básica, percebe-se que as representações em torno da profissão docente, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais, fazem com que a feminização do magistério continue sendo uma realidade no espaço escolar, de forma que parece ser “natural” para a sociedade que a mulher escolha essa ocupação.

Observa-se que a profissão docente, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, continua sendo uma escolha profissional preferencialmente feminina. O exercício do magistério “[...] situa-se nas estatísti-

cas como um campo feminino por excelência” (Oliveira, 2017, p.9). Com base nisso, afirma-se que a profissão docente, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais, é permeada por componentes políticos e culturais que constituem, de certa forma, marcas sociais historicamente construídas, que estabelecem e/ou estabeleceram um determinado perfil para o exercício dessa profissão.

O que nos diz a história?

No tecido social brasileiro permeia uma forte concepção, na qual vincula ainda, características eminentemente femininas à profissão docente. Destaca-se que, essa representação naturalizada da professora como figura dócil e afetiva, estaria posta de maneira equivocada em pesquisas sobre a feminização do magistério docente. Isso porque, apesar dessa estreita ligação da docência com o gênero feminino, sua inserção e permanência estaria associada a um modelo ideal de mulher para o exercício da função.

bell hooks (2014, p. 9) discute que, historicamente, a utilização do termo “mulheres” esteve relacionada a um grupo específico, ou seja, às mulheres brancas. Isso ocorre devido à supremacia racial branca, que sempre associou o uso do termo “mulheres” às experiências das mulheres brancas. No entanto, esse costume, praticado consciente-

mente ou não, perpetuou o racismo ao negar a existência e as vivências das mulheres não brancas na América.

Esse histórico contribuiu para a construção de conceitos e ideias que marginalizam as mulheres negras. No imaginário coletivo, a mulher negra nem sempre é vista como portadora das características estereotipadas femininas, como delicadeza, docilidade e fragilidade. Davis (2016) argumenta que, em contextos escravocratas, as mulheres negras já exerciam trabalho forçado antes mesmo de se conceber uma definição de trabalho feminino, incluindo o exercício do magistério. Eram “obrigadas pelos senhores a trabalhar de modo tão ‘masculino’ quanto seus companheiros; as mulheres negras devem ter sido profundamente afetadas pelas vivências da escravidão” (Davis, 2016, p. 24).

Assim, a construção histórica que associa feminilidade a um modelo específico de mulher - a mulher branca - exclui as mulheres negras, as quais são frequentemente vistas à margem dessas características atribuídas à ideia de “ser mulher”. Beatriz Nascimento (2021, p. 52) destaca que para compreender a inserção da mulher negro no mundo do trabalho é necessário o atentamento para as condições históricas da sociedade brasileira e a estrutura da sociedade colonial extremamente hierarquizada, onde grupos desempenham papéis “rigidamente diferenciados”.

Contrariamente à mulher branca, sua correspondente no outro polo, a mulher negra, pode ser considerada uma mulher essencialmente produtora, com um papel semelhante ao do seu homem, isto é, dotada de um papel ativo. Antes de mais nada, como escrava, ela é uma trabalhadora, não só nos afazeres da casa-grande (atividade que não se limita somente a satisfazer os mimos dos senhores, senhoras e seus filhos, mas também de produtora de alimentos para a escravaria) como também no campo, nas atividades subsidiárias do corte e do engenho. Por outro lado, [...] ela tinha a função de reprodutora de nova mercadoria para o mercado de mão de obra interno. Isto é, a mulher negra é uma fornecedora de mão de obra em potencial, concorrendo com o tráfico negreiro [...] (Nascimento, 2021, p. 52).

É importante destacar a resistência cotidiana das mulheres negras ao longo da história. A sociedade escravista e hegemônica limitou a mulher negra a um trabalho compulsório, em condições subalternas e de objetificação. Diferentemente das mulheres brancas, que viam no trabalho uma forma de participação nos espaços públicos, mulheres negras trabalhavam arduamente para sobreviver sob uma exploração sexista e racista estabelecida.

Na sociedade brasileira, onde o sistema econômico estabelece hierarquias de classes, existem formas de seletividade que definem os espaços de atuação dos indivíduos. Nesse sistema, o critério racial constitui um dos elementos de sele-

ção, “fazendo com que as pessoas negras sejam relegadas aos lugares mais baixos da hierarquia, através da discriminação” (Nascimento, 2021, p. 53).

No exercício da docência, é possível afirmar que esse espaço ofereceu prerrogativas diferentes nas trajetórias de mulheres brancas e negras. Vianna (2013, p. 169) destaca que, no início do século XX, o magistério se consolidou como um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas “das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe”. Isso aponta para a necessidade de entendermos a docência a partir das relações de gênero e raça, pois, como afirma Müller (2016), o “branqueamento do magistério” representou um modelo higienista e racista, que desconsiderava a presença de mulheres negras.

Surya Barros e Amália Bezerra (2020) destacam que, até a segunda metade do século XX, a educação era frequentemente compreendida como um atributo da população branca em diversas áreas do conhecimento. A ausência de referência à cor nas fontes oficiais reflete uma legislação educacional voltada majoritariamente para o público branco, indicando que as relações entre educação, escolarização e população negra eram praticamente inexistentes.

Apesar dessa lacuna na história da educação, pesquisas como as de Barros e Bezerra (2020)

e Marcus Fonseca (2007) mostram que as abordagens historiográficas que marginalizaram a presença de pessoas negras foram revistas. Essas revisões evidenciam que, mesmo diante do silenciamento e da marginalização, a contribuição dos negros para a educação e os processos educativos — especialmente no caso das mulheres negras — merece maior atenção e reconhecimento.

É certo afirmar que as condições escravistas e patriarcais, colocaram pessoas, principalmente mulheres negras em condições subalternas e inferiores de sobrevivência se comparado à mulher branca. Contudo, pesquisas como a de Zeila Demartini (1989) e Fonseca (2007) destacam a existência de alunos (as) negros (as) em instituições públicas e privadas durante o século XX. Quando nos atentamos ao exercício da docência, apesar da quase inexistência, pesquisas como a de Mariléia Cruz, Érica Matos e Ediane Silva (2018) demonstram a notoriedade de uma professora afrodescendente no século XIX, chamada Maria Firmina dos Reis¹.

Mariléia Cruz (2011, p. 116) conduz uma discussão interessante sobre as relações escravistas, educação e escolarização dos negros. Conforme a autora, “a escravidão representava uma negação do acesso de escravos ao ensino e não dos descendentes de africanos de forma generaliza”. Em um contexto como o do Maranhão, por exemplo, Cruz (2011) aponta que a população negra nu-

mericamente superou a branca e a miscigenação fazia parte do cotidiano do povo, então, era complexo controlar as interdições sociais aos descendentes de africanos.

Embora haja destaques de pesquisas em relação à presença de negros em espaços institucionalizados, observa-se que, em termos quantitativos, esse percentual era inferior ao de brancos nos mesmos espaços. Segundo Maria Müller (2016, p. 398), “a existência concreta de negros e mestiços instruídos nesse período era vista comumente como ‘a exceção que confirmava a regra’”.

Considera-se, ainda, que a expansão da educação escolarizada ocorrida na segunda metade do século XX não alterou de forma significativa esse quadro. Isso porque, desde o século XIX, a ótica do pensamento eugenista, influenciada por teorias racistas europeias e norte-americanas, preocupava-se com o desenvolvimento do país, dado sua heterogeneidade racial e cultural, conforme discutido por Maria Müller (2016, p. 398).

No final do século XIX, chegava-se a uma solução conciliatória: o Brasil deveria aspirar ao progresso “branqueando” sua população. Para tal, fazia-se necessário “importar” levas de trabalhadores europeus e, ao final de algumas gerações, com a miscigenação, teria-se, aqui, uma nova raça branca, a “raça brasileira”. Tendo o Brasil uma população predominantemente negra e indígena, suas possibilidades de construir a modernidade e o progresso, diziam,

eram praticamente nulas.

A ideologia do branqueamento influenciou profundamente as relações raciais no Brasil, resultando em políticas que inferiorizaram a população negra ao longo da história. A trajetória da presença do negro na educação está repleta de componentes ideológicos, políticos e históricos que contribuíram para o afastamento e o apagamento de seu protagonismo no ensino. Reconstruir as experiências de pessoas negras significa, portanto, enfrentar o silêncio histórico sobre a luta da população negra na educação, tanto no período escravista quanto no pós-escravista no Brasil.

Müller (2008) destaca que, após a abolição da escravidão, a oposição à igualdade entre brancos e negros foi reinventada, e a inferiorização dos negros permaneceu intensamente presente entre as elites. “A distinção entre as raças, que não podia ser dada em nível jurídico, passou a ser construída em termos simbólicos, visando a demarcar diferenças” (Müller, 2008, p. 48).

Embora existam pesquisas que ressaltam a presença de negros em espaços institucionalizados, observa-se que, quantitativamente, esse percentual era inferior ao dos brancos nos mesmos espaços. Segundo Maria Müller (2016, p. 398), “a existência concreta de negros e mestiços instruídos nesse período era comumente vista como ‘a exceção que confirmava a regra’”.

Além disso, considera-se que a expansão da educação escolarizada ocorrida na segunda metade do século XX não alterou significativamente esse quadro. Desde o século XIX, a perspectiva do pensamento eugenista, influenciada por teorias racistas europeias e norte-americanas, preocupava-se com o desenvolvimento do país devido à sua heterogeneidade racial e cultural, conforme discutido por Maria Müller (2016, p. 398).

No final do século XIX, chegava-se a uma solução conciliatória: o Brasil deveria aspirar ao progresso “branqueando” sua população. Para tal, fazia-se necessário “importar” levas de trabalhadores europeus e, ao final de algumas gerações, com a miscigenação, teria-se, aqui, uma nova raça branca, a “raça brasileira”. Tendo o Brasil uma população predominantemente negra e indígena, suas possibilidades de construir a modernidade e o progresso, diziam, eram praticamente nulas.

Em outras palavras, as relações raciais no Brasil propagaram preconceitos e discriminações que configuraram os discursos oficiais, bem como práticas educativas e médicas no território brasileiro, atingindo de forma predominante a população negra. Maria Müller (2016) explica que não eram apenas as condições econômicas que determinavam o acesso dos indivíduos a determinadas profissões, como a de professor, por exemplo. A contraposição à igualdade formal por meio da diferen-

ciação cultural fazia parte da cultura brasileira e influenciava a hierarquização ocupacional entre grupos, especialmente entre brancos e negros.

As teorias raciais incorporadas no Brasil no século XIX tinham como princípio sustentar a ideologia da superioridade de determinados grupos étnicos sobre outros, justificando práticas como a escravidão, o colonialismo e o embranquecimento da população. Lilia Moritz Schwarcz (1993, p. 19) destaca que esse modelo de ideais, influenciado pela Europa, foi bem recebido no Brasil, “em especial nos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, que na época se constituíam como centros de congregação da reduzida elite pensante nacional”.

A segunda metade do século XIX é compreendida pela autora como o momento de entrada de um “ideário positivo-evolucionista em que modelos raciais de análise cumprem um papel fundamental” (Schwarcz, 1993, p. 19). Essas teorias argumentavam que a miscigenação resultaria na degeneração da população, inferiorizando os mestiços em relação aos brancos. Pensadores da época, como Sílvio Romero, viam a miscigenação como inevitável, mas acreditavam na superioridade da raça branca sobre as demais.

No final do século XIX e início do século XX, essa ideia ganhou ainda mais força. Previa-se que, por meio da imigração europeia e do cruzamento de raças, haveria o embranquecimento e, por fim,

o "melhoramento" da população. Ideias eugenistas ganharam destaque a partir desse período, sendo representadas por políticas de controle populacional e pela promoção da imigração europeia para "melhorar" a raça brasileira.

Politicamente e historicamente, o conceito de raça passou a ser definido para além de sua compreensão em termos biológicos, constituindo-se como elemento de diferenciação em termos sociais. Nesse contexto específico, "as teorias raciais se apresentavam como modelo teórico viável na justificação do compilado de interesses que se montava" (Schwarcz, 1993, p. 24).

A construção e a reiteração de imagens negativas e estereotipadas sobre o corpo negro, especialmente o da mulher, permeavam os discursos eugenistas da época. Segundo Müller (2016, p. 406),

A legitimação da inferioridade apresentava-se englobada em figuras mais gerais definidoras e definitivas, tais como a erotização da imagem da mulher negra, o par antagônico racializado: beleza (branco)/feiura (negro). A aliança com a pedagogia traduziu essa reiteração em experiências cotidianas, no que se refere aos materiais didáticos e às práticas pedagógicas que classificavam, demarcavam e estereotipavam professoras e alunos negros. A partir dessa aliança, são reconfiguradas ideias que orientaram tanto os discursos oficiais quanto as práticas educativas, terminando por atingir o grupo negro. Processo semelhante institucionalizou

representações negativas acerca das mulheres negras brasileiras.

Ou seja, o branqueamento da população colocou em disputa as relações raciais no Brasil, conduzindo políticas de inferiorização da população negra na história do Brasil. Uma prerrogativa defendida por Carneiro (2023), no que tange a inferiorização da população negra é negação da humanidade do Outro a afirmação da incapacidade de produzir cultura dentro de uma lógica de civilização.

A partir desse viés, a educação passa a ter caráter fundamental no asseguramento de privilégios, uma vez que ela é canal para as oportunidades de acesso à justiça e equidade social (Carneiro, 2023). Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, o pensamento eugênico utilizou a educação como instrumento de aperfeiçoamento dos indivíduos.

Os dirigentes da educação pública no Brasil na primeira metade do século XX não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas. Ao contrário, entre os anos de 1917 e 1945, eles se empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não brancos, que na virada do século, eram, em sua grande maioria, excluídos da escola (Dávila, 2006, p. 21).

O projeto incluía, além da expansão da educação escolarizada, a formulação de políticas públicas voltadas para a formação de profissionais docentes que tivessem a capacidade técnica e adequada para o exercício da docência, dentro do projeto de unificação do Estado brasileiro. Ao analisar os processos de seleção do quadro de professores, é possível identificar os obstáculos baseados em gênero, raça e classe que foram inseridos durante o período.

Como destacado, existia um projeto de criação de uma identidade para os profissionais docentes. Na pesquisa de Dávila (2006), é apresentada a diminuição gradual de professores afrodescendentes no quadro docente do Rio de Janeiro entre as primeiras décadas do século XX, no Brasil. O ideal imaginado do professor e a forma como os reformistas conduziram esse projeto trazem uma problematização sobre a construção de um quadro moderno de professores na segunda metade do século XX - formado majoritariamente por um contingente branco, feminino e de classe média.

Dávila (2006) aponta como o arquivo de fotografias de Augusto Malta evidencia as mudanças nos padrões raciais na educação brasileira nas primeiras décadas do século XX, no Rio de Janeiro, à época capital do Brasil. As fotografias corroboram a seguinte afirmação: “durante as primeiras décadas do século, muitos professores eram visualmente afrodescendentes; após a década de

1930, deixaram de aparecer” (Dávila, 2006, p. 148).

Os estudos de Dávila (2006) e Müller (2008) fortalecem a análise da reforma dos treinamentos de professores e da implementação de práticas que dificultaram o acesso à profissão naquele período. Como cita Dávila (2006, p. 148),

As fotografias, entrevistas e outras fontes que apontam para as experiências de indivíduos e de afrodescendentes em particular, não substituem uma história de professores de cor no Brasil, mas as fontes proporcionam uma imagem mais concreta do processo histórico, assim como ressaltam os riscos envolvidos nas políticas de treinamento de professores. A combinação dessa leitura de fontes iconográficas e análises de processos institucionais lança luzes, de um lado, sobre a tensão entre a ambiguidade, a elasticidade e ambivalência da raça no Brasil e, de outro, sobre a influência da raça como estruturadora da vida pública brasileira.

A escola pública primária no Brasil era considerada um espaço privilegiado para a remodelagem da população. Como argumenta Müller (2008, p. 39), “Tratava-se de dar forma ao povo brasileiro, pois acreditava-se que o país não tinha um povo e sim aglomerados de populações”. No início, tanto homens quanto mulheres atuavam como docentes, conforme aponta Tanuri (2000). Posteriormente, exigiu-se um contingente “especializado” de professores, que tivessem cursado a Escola Normal

e possuíssem as qualificações e requisitos necessários para o exercício da função.

A “ideologia do branqueamento” exerceu um papel fundamental nas relações raciais no Brasil, perpetuando preconceitos e discriminações que influenciaram discursos oficiais, práticas educativas e médicas, atingindo, sobretudo, a população negra. Maria Müller (2016) destaca que as condições econômicas não eram os únicos fatores determinantes para o acesso a certas profissões, como a de professor. A diferenciação cultural e a resistência à igualdade formal faziam parte da cultura brasileira, influenciando a hierarquização ocupacional entre brancos e negros.

No século XIX, as teorias raciais que se disseminaram no Brasil sustentavam a noção de superioridade de determinados grupos étnicos, servindo como justificativa para a escravidão, o colonialismo e o processo de branqueamento. Lilia Moritz Schwarcz (1993) observa que esses ideais, influenciados pela Europa, foram bem aceitos no Brasil, especialmente nos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, que à época congregavam a elite intelectual nacional.

Schwarcz (1993, p. 19), explica que a segunda metade do século XIX marcou a entrada de um “ideário positivo-evolucionista” no país, em que teorias raciais desempenhavam papel central. Essas ideias sugeriam que a miscigenação levaria à degeneração da população, inferiorizando mesti-

ços em relação aos brancos. Pensadores como Sílvio Romero viam a miscigenação como inevitável, mas acreditavam na superioridade da raça branca.

No final do século XIX e início do século XX, essas ideias ganharam força, prevendo que a imigração europeia e o cruzamento de raças resultariam no branqueamento e, conseqüentemente, na “melhoria” da população. O pensamento eugênista ganhou destaque, promovendo políticas de controle populacional e incentivo à imigração europeia para “melhorar” a raça brasileira.

Em um viés histórico e político, o conceito de raça foi redefinido além de sua compreensão biológica, tornando-se um fator de diferenciação social. Nesse contexto, “as teorias raciais se apresentavam como modelo teórico viável na justificção do compilado de interesses que se montava” (Schwarcz, 1993, p. 24). Essas teorias contribuíram para a construção e reforço de imagens negativas e estereotipadas do corpo negro, especialmente das mulheres, conforme argumenta Müller (2016, p. 406).

O fortalecimento da formação de professores surgiu da necessidade de conhecimento mais técnico e alinhado ao projeto de nação. “Na primeira metade do século XX, menos da metade dos professores atuantes recebiam algum tipo de especialização, o que passou a ser bastante criticado pelos reformistas educacionais” (Dávila, 2006, p. 158).

A primeira tentativa significativa de fortalecimento da formação docente ocorreu em 1917, liderada pelo eugenista Afrânio Peixoto, que dirigiu o Departamento de Instrução do Rio de Janeiro. Peixoto, um médico eugenista que via a degeneração racial como adquirida e passível de correção, defendia que o treinamento de professores era uma responsabilidade feminina (Dávila, 2006).

Dávila (2006) e Müller (2008) mencionam que a consolidação de um perfil específico de professor derivou de um pensamento eugenista, legitimando representações sociais excludentes. Essa perspectiva atribuía representações negativas ao corpo negro, colocando-o como “estrangeiro” em seu próprio espaço.

Os discursos da época estabeleciam condutas moralmente aceitáveis que iam além da formação técnica e especializada, definindo padrões de aparência física e social considerados adequados. A reforma de Fernando de Azevedo de 1927 ilustra isso ao estabelecer requisitos para o ingresso na Escola Normal, como a conclusão do curso complementar, a aprovação em testes de idade mental adulta e a ausência de defeitos físicos e doenças transmissíveis (Müller, 2008).

A partir de 1932, os requisitos incluíam condições de saúde, ausência de doenças contagiosas, defeitos físicos e psíquicos, comprovante de vacinação, hábitos de higiene, conduta social e vocação individual e familiar. Esses critérios elitiza-

vam o perfil docente e excluía as camadas menos favorecidas, afastando minorias do magistério. A preferência pelo sexo feminino e pelas características “ideais” para o cargo excluía especialmente as mulheres negras.

Nas últimas décadas do século XIX, homens negros predominavam no magistério em relação às mulheres negras, ocupando posições de destaque como professores, administradores e diretores. Entretanto, a partir do século XX, a presença negra no magistério foi reduzida devido a discursos e práticas de hierarquização social e cultural.

A modernização do magistério no Rio de Janeiro e no Brasil resultou em um corpo docente predominantemente branco e elitista. A reforma de Fernando de Azevedo tornou-se essencial para o treinamento de professores, influenciando os projetos de escolas normais durante o governo Vargas. Dávila (2006, p. 172) menciona que Anísio Teixeira reconheceu o trabalho de Campos ao transformar a Escola Normal no Instituto de Educação em 1932.

O viés eugenista de Afrânio Peixoto e a reforma de Fernando de Azevedo estabeleceram critérios de admissão e promoveram o magistério como uma profissão feminina, limitando o acesso de mulheres negras. No início dos anos 1930, o perfil de “construtora da nação” foi consolidado, com as professoras primárias desempenhando os

papéis de "sacerdote", "heroína" e "líder social", associados a um ideal europeu.

O magistério era visto como uma atividade de entrega, amor e devoção, destinada a quem tivesse vocação. Louro (2004, p. 455) discute que a ideia de vocação no magistério estava ligada à percepção da docência como um sacerdócio. Nunes (2019) destaca que o ideal feminino estava vinculado a uma norma hegemônica de feminilidade, sujeitando as mulheres ao ambiente doméstico e à autoridade masculina.

O magistério não impedia o exercício das funções domésticas, como o papel de dona de casa e mãe, justificando a feminização seletiva das escolas e do mercado de trabalho, acessível majoritariamente às mulheres das classes dominantes. Müller (2008) argumenta que o perfil do magistério, anteriormente feminino, elitista e branco, só começou a se transformar na segunda metade do século XX, com a expansão da escolarização.

O que temos hoje?

As desigualdades e diferenças que permeiam a educação e a escolarização da população negra no Brasil ainda são evidentes. Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2022 e 2023, revelam a persistência dessas desigualdades entre as trajetórias de pessoas brancas e negras, desde a educação infantil até o

ensino fundamental, resultado da ausência de oportunidades e de políticas educacionais ao longo da história da educação brasileira.

Observa-se que, à medida que os níveis de ensino avançam, o percentual de pessoas pretas e pardas que concluem essas etapas diminui. De modo geral, a escolarização constitui um fator de mobilidade social (Carneiro, 2021). As desigualdades entre os grupos refletem-se na participação ocupacional e no rendimento médio mensal desses indivíduos, o que impacta diretamente o acesso ao mercado de trabalho e a inserção em espaços intelectuais. Sem escolarização e formação adequadas, as oportunidades de trabalho são reduzidas.

Ao analisar a situação das mulheres negras na estrutura ocupacional de trabalho especializado e/ou intelectualizado, percebe-se que esses índices refletem a mesma problemática. Historicamente, a inserção da mulher negra no mercado de trabalho, especialmente em funções intelectuais, é uma questão que necessita ser discutida. A naturalização histórica que assimila mulheres negras a espaços menos intelectualizados é reproduzida em diversos contextos sociais e institucionais.

O número de mulheres negras em espaços de formação educacional e profissional intelectualizados ainda é reduzido em comparação com o percentual de mulheres brancas. As desigualdades educacionais e sociais entre homens e mulheres, particularmente entre mulheres brancas e negras

no Brasil, influenciam diretamente as oportunidades de inserção e permanência no mercado de trabalho.

Historicamente, as elites brancas e/ou embranquecidas têm ocupado posições privilegiadas nas esferas sociais e institucionais do Brasil, que manteve uma ordem social estruturalmente sexista e racista ao longo de sua trajetória. A realidade das populações brancas está historicamente distante da vivência das populações não brancas.

Em relação às taxas de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, dados do IBGE (2022) revelam que o percentual de analfabetismo é maior entre homens e mulheres pretas e pardas do que entre brancos. As mulheres pretas e pardas apresentam uma taxa de analfabetismo de 6,9%, enquanto a de mulheres brancas é de 3,4%; homens pretos e pardos têm uma taxa de 7,8%, em comparação com 3,4% entre homens brancos.

A exclusão de pessoas negras e outros grupos minoritários dos processos educacionais, que posteriormente se reflete no acesso ao mercado de trabalho, resulta, segundo Carneiro (2023, p. 89), na anulação e desqualificação do conhecimento desses povos subjugados. Esse fenômeno caracteriza o epistemicídio, conceito formulado por Carneiro como um processo de inferiorização intelectual e discriminação, promovido pela negação de acesso à educação de qualidade e pela “deslegitimação do negro como portador e produ-

tor de conhecimento e pelo rebaixamento de sua capacidade cognitiva”, perpetuado por meio da falta de recursos materiais e da baixa autoestima da população negra.

Mulheres negras, ao ocuparem majoritariamente trabalhos menos remunerados, acabam recebendo, em média, menos que as mulheres brancas. Considerando que os níveis de escolaridade são indicadores para as posições ocupacionais (Carneiro, 2019), percebe-se, a partir dos dados, que mulheres negras e mulheres brancas encontram-se em patamares diferentes de desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

Conforme apontado, mulheres negras ainda estão sub-representadas em ambientes educacionais e profissionais de prestígio, especialmente quando comparadas às mulheres brancas, o que se confirma ao confrontar dados estatísticos educacionais e ocupacionais.

CONCLUSÃO

É notório que há disparidades e desigualdades marcantes na trajetória de mulheres negras em comparação às brancas na história do Brasil. As formas específicas pelas quais as mulheres negras são afetadas pelo racismo e sexismo, de maneira interseccional, contrastam com as realidades vivenciadas, por exemplo, por mulheres brancas, que historicamente foram alocadas em espaços de

privilégio.

Neste trabalho, a análise interseccional dos marcadores de gênero e raça no contexto do mundo do trabalho, com ênfase na docência, contribui para problematizar a condição da mulher negra a partir de uma perspectiva histórica no contexto brasileiro. Essa análise promove uma reflexão sobre as condições estruturais de racismo, sexismo e violência, que se sobrepõem, discriminam e impõem encargos singulares às mulheres negras.

A crescente feminização do magistério, aliada à expansão do acesso à educação, criou novas oportunidades para as mulheres negras, aumentando sua visibilidade no mercado de trabalho, tirando-as de uma condição de subalternização na participação social e política. Contudo, esse movimento mascarou a divisão racial do trabalho, ao manter a exclusão de mulheres negras e seus modos de existir na docência em diferentes níveis de ensino.

Refletir sobre as intersecções entre os marcadores sociais de gênero e raça, especialmente ao analisarmos a presença das mulheres na docência, é fundamental para compreender a luta feminina no mundo do trabalho, bem como as desigualdades e a sobreposição de opressões e discriminações que permeiam suas trajetórias.

Problematizar a trajetória da mulher negra no mercado de trabalho, em especial na docência, a partir da articulação de raça e gênero, é desafia-

dor. Isso ocorre devido à construção histórica racista e sexista, que submete mulheres negras a opressões interseccionais, restringindo ou dificultando suas possibilidades de acesso ao trabalho, à educação e ao tratamento equitativo na esfera pública.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Publicado em 06 de março de 2011. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/sueli-carneiro/17473-suelicarneiro-enegrecer-o-feminismo-a-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-genero>. Acesso em: 01 jan. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados [online]**, v. 17, n. 49, 2003. pp. 117-133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>. Acesso em: 17 ago. 2022. ISSN 1806-9592.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, Vol. 43, No. 6, Jul., 1991. p. 1241-1299.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Alunos escravos em escolas maranhenses do século XIX: uma contribuição para a ampliação das abordagens em História da Educação Brasileira**. In: FARIA, Regina Helena Martins de Faria; COELHO, Elizabeth Maria Besera. *saberes e Fazeres em construção: Maranhão sec. XIX-XXI*. São Luís: EDUFMA, 2011.

CRUZ, Mariléia dos Santos.; MATOS, Érica de Lima. SILVA, Ediane Holanda. “Exma. Sra. D. Maria Firmina dos Reis, Distinta Literária Maranhense”. **Notandum**, n. 48, 30 ago. 2018.p. 151-166. Disponível

em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/59293>. Acesso em: 14 jan. 2024.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DAVIS, Angêla. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A escolarização do negro na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. **Ande: Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, n. 14, p.147-163, 1989.

HOOKS, bell. **Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo**. Tradução livre. Plataforma Gueto: Rio de Janeiro, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2023. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 02 jul. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres nas salas de aula**. In: PRIORI, M. del (Org.). História das mulheres no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, UNESP, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, María. “Colonialidade e gênero”. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 56-91.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**. Bogotá. No 9: 73-101, jul-dez,2008.

MULLER, Lúcia. **As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República**. Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

MULLER, M. L. R. **Professores Negros na Primeira República**. 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/-GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A Cor da Escola – imagens da Primeira República**. ‘ Cuiabá- MT: EdUFMT/Editora Entrelinhas, 2008.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n.

14, p. 68-81, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/462/428>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Professoras Negras na Primeira República** In: OLIVEIRA, Iolanda (Coord.) *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999. p. 21-68.

MUNANGA, Kabelenge. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.

Disponível em: biblio.fflch.usp.br/

Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoõesDeRaçaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 03 out. 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NUNES, Ana Tereza da Silva. **Gênero e Branquitude: representações docentes no Brasil**. Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

OLIVEIRA, Ana Carla Menezes de. **A história da mulher no magistério no século XX: vocação e representação. IV Congresso Nacional de Educação, 2017**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/.../TRABALHO_EV073_MD1_SA3_ID3324_13092017. Acesso em: 11 abr. 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 287p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010. 135 p.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. São Paulo, SP: **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. p. 61-89. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 12 ago. 2018.

YANNOULAS, Sílvia. **Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria**.

Brasília: Temporalis, ano 11, n. 22, jul./dez. p.271-292, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es › servlet › articulo>. Acesso em: 14 nov. 2019.

NOTAS

¹Maria Firmina dos Reis nasceu em 11 de março de 1822 em São Luís do Maranhão. Foi a primeira romancista brasileira a publicar no Brasil. Segundo Cruz, Matos e Silva (2018, p. 153), Maria Firmina foi professora régia da Escola de primeiras letras, escritora e romancista na província do Maranhão. “Era uma mulher mestiça, filha natural da mulata forra Leonor Felipa. Após os cem anos da morte de Maria Firmina (1917 -2017) não podemos esquecer de fazer lembrar a sua história como exemplo que contribui para a negação da ideologia da inferioridade feminina”.