

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Simone Barboza de Carvalho

**“Ou você resiste ou desiste”: racismo e trajetória de professoras negras
em Jundiaí (SP)**

Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade

São Paulo

2022

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Simone Barboza de Carvalho

“Ou você resiste ou desiste”: racismo e trajetória de professoras negras em Jundiaí (SP)

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Educação: História, Política e Sociedade sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Junior.

São Paulo
2022

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução parcial ou total desta tese por processos de fotocópias ou eletrônicos.

São Paulo, 19 de fevereiro de 2022

O presente trabalho foi realizado com apoio a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.163134/2018-00

This study was financed in part by the a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.163134/2018-00

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – nº do processo 142301/2018-3

This study was financed in part by the do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – nº do processo 142301/2018-3

Dedicatória

Aos meus avós: Esmeralda, Antônio (in memoriam), Celina (in memoriam) e Valentim (in memoriam).

À Maria Gerlane e Luiz Felipe Macalé, dois amigos queridos que partiram cedo demais e deixaram muita saudade.

À todas as mulheres negras – que seguem carregando esse país nas costas.

Agradecimentos

É tempo de agradecer e abraçar.

“Nossos passos vêm de longe”, enfatizou Jurema Werneck no título do *Livro da Saúde das mulheres negras*. Celebrar conquistas de maneira coletiva é reverenciar a existência e memória de toda uma rede de solidariedade que nos permite alcançar qualquer objetivo, que é, ao mesmo tempo, individual e comunitário, fruto de muitas mãos. Poder estudar é uma destas conquistas. Por isso, inicio agradecendo aos meus avós, por todas as labutas e pelejas que gente pobre e/ou preta já nasce sabendo enfrentar. Mesmo com a dureza gravada em suas trajetórias, pude desfrutar, enquanto neta, de variados momentos de descontração e doçura ao lado deles. Muitas histórias. Muito aprendizado. Possibilidades inúmeras de ver e estar no mundo.

Meus pais, Marcolina e Dilermano, que cuidam da gente e se preocupam como se ainda fossemos adolescentes (risos). O incentivo e suporte que fornecem para nós três, suas filhas, nos asseguram do caminho correto. E, ainda que haja desvio, sabemos sempre para onde retornar, porque vocês estarão lá, nos apoiando e orientando quando necessário. E, quando falo de “nós”, me refiro às minhas queridas irmãs, Renata e Cris. Já fomos as “irmãs metralha” e, hoje, as companheiras das contradições e alegrias da vida adulta. Agradeço profundamente o privilégio da irmandade, e de ter crescido com vocês.

Minha família – tios, tias, primos, primas e agregados – é enorme. Somos barulhentos e festeiros. Estamos sempre juntos: rindo, brigando, comendo. Por isso, um muito obrigada geral para todos e todas, que estão sempre comigo em pensamento e coração. Em especial, tia Valdirene, tia Nalda, tia Nete e tia Lourdes, meu cunhado Emerson e Bibi, minha sobrinha.

Danilo, meu amado companheiro, que atravessou comigo essa viagem marítima que é a escrita de uma tese, repleta de tempestades e bonanças. Só a gente sabe o que é compartilhar uma rotina de trabalho em isolamento social, se apoiando mutuamente, tanto na pesquisa, como nas demandas do cotidiano. Nossas fugidas à praia, maratonas de série em algum *streaming*, as *lives* musicais pandêmicas. Foi o equilíbrio que a gente encontrou para se manter no eixo juntos, prosseguindo. Te agradeço por tanto.

Meu orientador, Carlos Giovinazzo, que talvez não tenha dimensão do tamanho do meu apreço por ele. Aproveito esse momento para registrar: professor, você impactou minha vida profundamente. Conhecê-lo, poder conviver com você, foi um divisor de águas na minha trajetória, e na maneira de encarar o magistério de nível superior. Ao longo desses anos, você tem me ensinado que é possível fazer ciência de forma séria e com qualidade sem deixar de lado a ternura, empatia e humanidade. Professor, te adoro demais!

Tenho amigos de variados momentos da vida, que seguem somando comigo, mesmo à distância. Karen, minha amiga de infância, sigo te admirando pela mulher que se tornou, e louvando nossa amizade. Sidnei, Marcela e Juliana: sempre vou lembrar da gente brincando e dizendo que os laços construídos são um dos presentes da docência. Poder contar com vocês ao longo da vida massacrante de professor de escola pública no Brasil foi de um alívio e beleza indescritíveis. E continuamos juntos! Lê e Aline, duas mulheres pretas que são uma potência. Reverencio nosso encontro, pois me ensina sobre mim mesma, e me lembram do porquê e para que estou aqui. Sandra e Helenice, filhas da PUC, de quem me aproximei por relações em comum, mas que deu *match*. A força, maturidade e inteligência de vocês me inspira. Saudade da gente curtindo algum show no Sesc. Shica e Rê, minhas ex-vizinhas que amo tanto! A Barra Funda nunca mais será a mesma sem a gente, não é? Saudade...

Agradeço aos outros amigos, do eixo Maceió-São Paulo, que me acolheram e com quem divido experiências culturais e leituras de mundo: Valmir, Jaque, Neila, Thay, Rafa, Myro, Marina, Luciano, Ingrith, Jah, Victor, Daniel, Vanessa, Jota, Gabi, Pedro e Fofa.

Obrigada aos colegas de pós-graduação. A pandemia atrapalhou um pouco nossa proximidade física, mas não nos furtou de uma conexão virtual bem leve e divertida. Obrigada especialmente para Josefa, Alessandro e Davi.

As professoras Luciana Giovanni e Elisangela Lizardo, pelas contribuições na banca de qualificação, que foram bem proveitosas e ajudaram a encaminhar a pesquisa. E as professoras Cristina Teodoro e Marieta Penna, pela disponibilidade e aceite em compor a banca de defesa de tese.

Elisabete Adania, que socorre todas as pessoas no EHPS. Betinha, você é muito querida, especial, e te agradeço pelo cuidado e amparo quando necessário.

Essa pesquisa foi desenvolvida, em partes, durante a pandemia do novo coronavírus, com superlotação hospitalar, isolamento social e muitas perdas pelo caminho. Deixo aqui minha homenagem para aqueles que partiram nesse contexto de tanta tristeza e descaso das autoridades públicas.

Resumo

A pesquisa apresentada, intitulada *Ou você resiste ou desiste: racismo e trajetória de professoras negras em Jundiaí (SP)*, objetivou responder como ocorreu a formação de seis professoras negras que atuam na cidade de Jundiaí, considerando suas trajetórias. O método escolhido foi a utilização de entrevistas semiestruturadas e, posteriormente, a análise de conteúdo (Bardin, 2010). Nesse ínterim, nos interessou investigar aspectos relacionados à infância, família, qualificação profissional, inserção no mundo do trabalho, percepções sobre designação étnico-racial e episódios de racismo. Ademais, percorreu-se alguns pormenores relacionados à história da educação de negros e negras, o magistério, e os impactos das políticas eugênicas na formação de professores. Como pressuposto teórico, articulou-se a discussão proposta pela Teoria Crítica da Sociedade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1993) e os estudos sobre racismo no Brasil (GONZALEZ, 1983; SANTOS, 1983; MUNANGA, 2008; 2009), em especial, a referência à vida das mulheres negras e professoras (GOMES, 1995). Os dados são apresentados em categorias de análise, organizados a partir do estabelecimento de eixos temáticos. A partir deles, foi possível constatar que a consciência a respeito do pertencimento racial não é uma unanimidade, o que ilustra o impacto do racismo e das políticas de branqueamento sobre a população negra; que a constatação sobre a existência do racismo se atrela ao reconhecimento de si como pessoa negra; que entraves relacionados a intersecção entre raça e classe às encaminhou para a escolha do magistério como profissão a ser seguida; e que as redes de apoio foram fundamentais no que tange à formação educacional e mudança de patamar social das professoras entrevistadas.

Palavras-chave: Racismo e educação; Formação docente; Trajetória de professoras negras; Jundiaí (cidade); Preconceito no magistério.

Abstract

The research presented, entitled *Either you resist or give up: racism and the trajectory of black teachers in Jundiaí (SP)*, aimed to answer how the training of six black teachers who work in the city of Jundiaí took place, considering their trajectories. The method chosen was the use of semi-structured interviews and, later, content analysis (Bardin, 2010). In the meantime, we were interested in investigating aspects related to childhood, family, professional qualification, insertion in the world of work, perceptions about ethnic-racial designation and episodes of racism. In addition, some details related to the history of the education of black men and women, the teaching profession, and the impacts of eugenic policies on teacher training were covered. As a theoretical assumption, the discussion proposed by the Critical Theory of Society (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1993) and the studies on racism in Brazil (GONZALEZ, 1983; SANTOS, 1983; MUANGA, 2008; 2009), in particular, the reference to the lives of black women and teachers (GOMES, 1995). Data are presented in categories of analysis, organized based on the establishment of thematic axes. From them, it was possible to verify that the awareness of racial belonging is not unanimous, which illustrates the impact of racism and whitening policies on the black population; that the verification of the existence of racism is linked to the recognition of oneself as a black person; that obstacles related to the intersection between race and class led them to choose teaching as a profession to be followed; and that the support networks were fundamental in terms of educational training and change in the social level of the interviewed teachers.

Keywords: Racism and education; Teacher training; Trajectory of black teachers; Jundiaí (city); Prejudice in the teaching profession.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
A pesquisa social e o combate ao racismo	22
1. NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS NEGROS E NEGRAS	34
2. RACISMO E PRECONCEITO NO BRASIL	48
2.1 A Teoria Crítica e os estudos sobre preconceito	50
2.2 Teoria Crítica da Sociedade e a pseudoformação	54
3. CAMINHOS DA PESQUISA	59
3.1 O processo da pesquisa	63
3.2 Perfil das professoras	68
3.3 Contextualizando o local: dados sobre a cidade de Jundiaí/SP	81
3.4 Aspectos educacionais do município	85
4. UNIDADES DE ANÁLISE	91
4.1 Trajetórias de vida – “Um corpo no mundo”	91
4.1.1 Família e relações familiares: infância, adolescência, juventude	93
4.1.2 Família e relações familiares: vida adulta	103
4.2 Preconceito e racismo	105
4.2.1 Eu sou uma mulher negra? Consciência racial (ou a falta dela)	106
4.2.2 Gritaram-me negra. Episódios de racismo	119
4.2.3 Negra sim, negra sou! Superação de obstáculos raciais e episódios de militância	130
4.3 O exercício do magistério	132
4.3.1 Ao mestre com carinho – modos de encarar a profissão	134
4.3.2 Carreira seguida, carreira pretendida	136
4.3.3 Modos de engajamento na causa da Educação (atuação política)	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144

REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	160

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

COMVEST - Comissão Permanente para os Vestibulares

CPEF - Companhia Paulista de Estradas de Ferro

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FNB - Frente Negra Brasileira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituições de Ensino Superior

IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEAB/UDESC - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios

PUC-Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SESI - Serviço Social da Indústria

TEN - Teatro Experimental do Negro

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

USP - Universidade de São Paulo

*Joguei do alto do terceiro andar
Quebrei a cara e me livrei do resto dessa vida
Na avenida, dura até o fim*

*Mulher do fim do mundo
Eu sou e vou até o fim cantar*

A mulher do Fim do Mundo (Elza Soares)

INTRODUÇÃO

Os caminhos que me direcionaram a esta pesquisa são diversos e um tanto quanto conflituosos. Desde o início de minha vida escolar, questiono-me sobre os lugares ocupados pelos sujeitos no âmbito educacional, a despeito do pouco discernimento para tal. Estudei boa parte de minha vida em instituições educacionais públicas. Especialmente em uma das escolas estive por mais tempo e, coincidentemente, era a mesma em que minha mãe atuava como secretária administrativa – um lugar que considerei minha segunda “casa” durante essa fração da vida. Andava livremente pelos corredores e salas, como se aquele território fosse um cômodo a mais. Ia aos finais de semana ajudar a lavar as salas e o pátio, já que éramos vizinhos desse local, e minha mãe uma grande amiga da caseira e de sua família. A caseira, que também era funcionária da limpeza, era uma mulher negra de pele retinta¹. As outras mulheres negras da escola, em sua grande maioria, ocupavam posições semelhantes – eram faxineiras ou cozinheiras, ao passo que o corpo docente era, predominantemente, branco e feminino. Da Educação Infantil até a antiga 6ª série, vividas nesse lugar, tive apenas uma professora negra, de Inglês, apesar de sempre ter convivido com a dúvida sobre qual pertencimento racial a mencionada professora reivindicava² para si. Quinze anos depois, nos tornamos colegas de trabalho, como docentes na Prefeitura de Jundiaí-SP, e pude constatar, por meio do relacionamento pessoal e profissional, que ela realmente não se identificava como uma mulher negra.

Na “sétima série”, assim como minha irmã mais velha, fui contemplada, por meio de sorteio promovido pela prefeitura da cidade, com uma bolsa de

¹ Reforço esse aspecto relacionado à distinção entre uma “mulher negra” e uma “mulher negra de pele retinta” a fim de explicitar os meandros presentes nas classificações raciais, componentes dos estudos sobre *colorismo*, e das políticas de branqueamento adotadas pelo Brasil. Esse termo foi cunhado por Alice Walker, em 1983.

² Esse questionamento se faz necessário por duas razões. A primeira é a ambiguidade de leituras existentes sobre pertencimento racial, construídas ao longo do tempo. Até a década de 1980, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utilizava cerca de cento e trinta e seis nuances de cor para a autoidentificação da população (MOURA, 1988), possibilitando uma infinidade de classificações raciais, ora mais próximas do negro, ora mais próximas do branco. A segunda razão, mencionada na nota anterior, está centrada no processo de branqueamento pelo qual o país passou, intensificado no período do pós-abolição, e que acarretou no surgimento do termo atualmente utilizado pelo IBGE, o chamado “pardo”, passível igualmente de inúmeras interpretações. Essa temática será aprofundada mais à frente.

estudos integral para frequentar um colégio privado tradicional da cidade, bolsa essa que duraria somente dois anos (até o final do ensino fundamental II). Foi um momento delicado da minha jornada educacional, pois não conseguia me adaptar naquele novo espaço escolar. Além da condição econômica elevada de meus colegas em relação à minha, precisava lidar com a defasagem proveniente da minha trajetória de escola pública, que explicitava como era desigual a corrida educacional rumo à universidade. Constatar que meu lugar de estudante pobre, bolsista e “mestiça” – tão destoante daquela realidade que sequer imaginava existir – era relegado às beiradas dessa estrutura educativa, fez com que eu adotasse, nesse espaço, uma postura um tanto quanto introspectiva. Fui “salva” do isolamento inicial pelas colegas que eram também bolsistas, com o “agravamento” de serem também filhas e filhos dos funcionários da limpeza dessa escola, um estigma duplo a ser carregado.

No ensino médio, de volta à escola pública, mais madura e consciente das diferenças sociais estruturantes também do espaço escolar, mas nem tanto das raciais, vi-me confrontada e compelida pelas minhas próprias divergências e confusões raciais³. Sendo neta de casamentos inter-raciais e filha de “pardos”⁴, esforçava-me para encontrar vestígios de ascendência branca-europeia quando confrontada com atividades escolares que propunham, por exemplo, a construção da árvore genealógica com vistas a celebração da colonização italiana da cidade em que nasci e cresci, Jundiaí. Nessas ocasiões, perguntava-me em qual posição coadjuvante se encaixava minha ascendência negra, indígena e amazônica⁵ na composição da narrativa celebrada. Ou quando, em momentos de brincadeira, ruborizava e ficava em choque ao ser chamada de “cara de baiana”, compreendendo que tal classificação representava mais do que uma simples brincadeira, embora não soubesse na época nomear o sentido

³ Ressalto que no ensino médio não frequentei uma escola estadual regular. Estudei numa Escola Técnica Estadual do Centro Paula Souza, que possui até hoje um sistema de ingresso semelhante ao do ensino superior, por meio de provas. Os estudantes que ultrapassam a barreira da seleção e acessam esses lugares são provenientes de origens diversas, incluindo um grande número daqueles que cursaram o ensino fundamental em escolas privadas.

⁴ A palavra “pardo” foi escrita entre aspas em razão das inconsistências presentes na sua utilização. Embora seja o termo oficial utilizado pelo IBGE, existem implicações oriundas das políticas de embranquecimento empreendidas no Brasil na segunda metade do século XIX, como mencionado há pouco.

⁵ Meu pai é nascido em Belém (PA), e minha ascendência amazônica (afro-ameríndia) provém dele, que é filho e neto de negros, indígenas e brancos.

de tudo isso. Afinal, o que significa ter “cara de baiana⁶”, e por que essa expressão era utilizada como arma de constrangimento alheio? É digno de nota frisar que a intencionalidade presente nessas declarações ilustra o profundo incômodo que a situação me causou, fazendo com que voltasse continuamente a essa memória, ao passo que tentava entender seu significado, na época não tão evidente ou declarado, bem como o porquê de não ter me apossado desse “apelido” e transformado em algo positivo, tanto para mim quanto para meus colegas. Mantive a postura de resignação. Foi frustrante.

Estar na graduação na Universidade de São Paulo, onde cursei Pedagogia, foi outro momento complicado de administrar. Era como reviver meus anos na escola privada. Não me sentia pertencente aquele lugar. Aos poucos, percebi que havia um número considerável de pessoas que se sentiam como eu. Alunos trabalhadores, chefes de família, que passavam duas horas, duas horas e meia no trem para chegar à universidade. Que se deslocavam de periferias diversas para um objetivo comum. Mas não éramos maioria; nem no quesito classe, menos ainda no quesito raça. Em 2005, o curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo era predominantemente branco, feminino e de classe média.⁷ O grupo de professores era igualmente branco, com exceção de um único professor negro que tive nos quatro anos de curso. Era tão emblemático o fato de ter um professor negro na Universidade de São Paulo (USP) que isso o tornava uma figura bastante conhecida na faculdade. Era tido como alguém beligerante, conforme comentários de colegas, alcunha que

⁶ “Baiano” ou “baiana” é um insulto, disfarçado de brincadeira, bastante comum em São Paulo, fruto da xenofobia paulista diante da intensa migração nordestina, que modificou o cenário social do estado, sobretudo da capital paulista, a partir de 1960. Para os xenófobos, todos os nordestinos e nortistas – ou descendentes destes – são iguais, provenientes de um mesmo local, sendo ignorada toda a diversidade presente nos dezesseis estados que compõem as duas regiões ao norte do país. Outro termo semelhante é “paraíba”, que imputa a ideia de que todo nordestino é paraibano. Penna (1992) investigou esse fenômeno a partir de notícias de jornais relacionadas ao período em que a nordestina Luiza Erundina foi eleita prefeita da cidade de São Paulo.

⁷ O perfil tem se modificado a partir da implementação de cotas raciais no processo de vestibular, com início no ano de 2018. Em 2019, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo realizou uma pesquisa, a fim de traçar o perfil dos estudantes de Pedagogia com matrícula vigente. De um total de 803 matriculados, 234 responderam ao questionário (29,1%). Destes, 68 se autodeclararam pretos ou pardos. É uma incógnita o pertencimento racial dos outros 569 alunos que, por alguma razão, não participaram da amostragem. Ainda assim, é possível supor, a partir dos números apresentados, que a quantidade de estudantes negros é gradativamente maior a cada ano de ingresso. E, também, que apesar desse aumento, a mudança geral de perfil ainda é morosa. Para mais detalhes, consultar

<http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cg.perfil-est-pedag.2-2019.enviado-2.pdf>. Acesso em: 12/03/2020

considerava estereotipada. Ao refletir sobre o que é ser negro no Brasil, SANTOS (2002b) argumenta que

(...) o fato de que o trabalho do negro tenha sido, desde os inícios da história econômica, essencial à manutenção do bem-estar das classes dominantes deu-lhe um papel central na gestação e perpetuação de uma ética conservadora e desigualitária. Os interesses cristalizados produziram convicções escravocratas arraigadas e mantêm estereótipos que ultrapassam os limites do simbólico e têm incidência sobre os demais aspectos das relações sociais. Por isso, talvez ironicamente, a ascensão, por menor que seja, dos negros na escala social sempre deu lugar a expressões veladas ou ostensivas de ressentimentos (paradoxalmente contra as vítimas) (SANTOS, 2002, n. p.).

Ainda assim pude, pela primeira vez, entrar em contato com discussões que abarcava a África na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, numa pesquisa que remetia aos países africanos lusófonos. Foi a única disciplina que abordou a temática étnico-racial; não obstante, foi uma experiência relevante em minha formação, principalmente por ser uma novidade.

As ausências de certos corpos – especialmente de corpos negros⁸ – nesses lugares por onde passei, e que me constituíram, reverberaram nas minhas consequentes buscas e convicções quando finalmente cheguei ao “chão da escola”, como professora graduada. Procurei atrelar à minha prática docente, ainda que tortuosamente, aquilo que considerava primordial no que tange às questões étnico-raciais. No ano em que ingressei no serviço público, a prefeitura em que trabalhava, na cidade de Várzea Paulista, ofertava cursos de formação continuada ao quadro de docentes, numa parceria com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a UNESP. Dois mil e nove foi o ano em que fiz minha primeira formação mais alongada na temática que me interessava, no curso intitulado *A escola e a construção das identidades*, em que tive a oportunidade de examinar aspectos a respeito da população negra no pós-abolição, políticas de branqueamento que foram empreendidas, atuação de coletivos negros e assuntos correlatos. Foi um divisor de águas descobrir a potencialidade com que a temática racial aterrissava em sala de aula, e como decorria de muito estudo esse ímpeto de fazer algo efetivo no magistério. O fato é que sabia pouco sobre o tema, e pela primeira vez senti motivação para dar continuidade à minha formação, por intermédio da pós-graduação.

⁸ Aqui, o termo “negros” refere-se aos autodeclarados pretos e pardos, segundo normatização do IBGE.

Após alguns anos de procrastinação, já residindo em Florianópolis, me reaproximei da universidade. Juntei-me a um grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB/UDESC), no qual verificávamos como as escolas do estado estavam incorporando a Lei Federal nº 10.639/2003⁹ ao projeto político-pedagógico. Esse foi o tema de minha dissertação de mestrado, realizado na mesma instituição¹⁰.

Ao longo de minha estadia em Santa Catarina, e por meio do NEAB/UDESC, aproximei-me de uma infinidade de pesquisas que atuavam sobre a temática do negro e a educação. Em especial, familiarizei-me com a jornada de Antonieta de Barros – professora primária e posteriormente diretora escolar e proprietária de uma instituição de educação, além de jornalista, escritora e deputada – que se tornou conhecida, entre outros fatores, por ter sido a primeira parlamentar negra do país, eleita pelo estado de Santa Catarina, em 1934 (DOMINGUES, 2011, p.124). Os meandros da história de Antonieta, filha de lavadeira e órfã de pai, levaram-me a refletir sobre a presença/ausência de mulheres negras no magistério e, também, como e sob que circunstâncias a carreira docente passa a ser uma realidade na vida dessas mulheres.

Assim, finalizado o mestrado e de volta a São Paulo, iniciei pesquisa preliminar de levantamento de dados sobre formação, memória e trajetória de professoras negras, focando no estado de São Paulo e, posteriormente, Jundiaí – essa cidade que “apagou” de seus registros e memória a presença africana. Jundiaí é, para todos os efeitos, uma cidade de imigração italiana. É assim que se apresenta oficialmente em propagandas; é assim que registra sua história em documentos oficiais; é assim que aprendemos na escola (SALVADORI, 2013).

Mesmo vivendo na cidade, possuía conhecimento superficial da existência do Clube Beneficente Recreativo Jundiaense 28 de Setembro. O apagamento de vestígios é tão eficaz que não compreendi na época a natureza da existência do clube, e estive alheia às suas ações, desde a fundação até os dias atuais. A partir da pesquisa de um amigo da UDESC, que era paulista como

⁹ A Lei Federal nº 10.639/2003 institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do território nacional.

¹⁰ CARVALHO, Simone Barboza de. **A implementação da Lei Federal 10.639/2003 na região de Araranguá (SC) - uma análise a partir do projeto de extensão Observatório de Educação e Relações Étnico-Raciais de Santa Catarina**. Dissertação Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

eu, e pesquisou clubes recreativos negros no mestrado (LUCINDO, 2010), reconheci o quão significativo era esse espaço como local de resistência da população negra de Jundiáí, que sempre esteve por lá a partir da escravidão, embora a narrativa histórica tentasse ocultar ou suavizar esse dado. Por intermédio desse mesmo amigo, descobri também que era o clube social negro mais antigo do estado de São Paulo e o quarto mais antigo do país, tendo sido fundado logo após a abolição, no ano de 1895. Em posteriores buscas, encontrei um artigo que tratava especificamente da história do clube, seu surgimento e as questões educacionais propostas pelos dirigentes – como a criação de uma escola na década de 1930¹¹ – além de uma reflexão concernente aos apagamentos dessa memória nos registros oficiais¹². Desse modo, notei um campo de pesquisa profícuo no ensejo de pesquisar as conexões presentes – ou ausentes – na construção de memória negra de Jundiáí, dispersa em documentos e ações vinculadas primordialmente ao Clube 28 de Setembro, e sua articulação com a existência e/ou atuação de professoras negras da prefeitura na contemporaneidade.

Pesquisas relativas aos clubes e grêmios recreativos e culturais negros, e suas conexões com movimentos organizacionais e de resistência negra, surgem como objeto de análise mais consistente a partir do início da década de 1980 (MOURA, 1980), tendo se expandido desde então, com destaque para a produção de Domingues (2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2016, 2018, 2019) em tempos mais recentes¹³. Dessa forma, ampliei o olhar e o direcionei para experiências de professoras negras da prefeitura jundiáense, em exercício ou não, que viabilizassem pensar, a partir de suas trajetórias, como se conjuga o racismo e a formação social (familiar, escolar, profissional), o enfrentamento das adversidades impostas por este na “escolha”¹⁴ da carreira docente, a posterior

¹¹ Para informações complementares, consultar SALVADORI (2013).

¹² A autora coteja dados coletados do Arquivo Público do estado de São Paulo e do Centro de Memória da Prefeitura Municipal de Jundiáí, com livros editados pela prefeitura sobre a história do município, que primaram pela narrativa de colonização italiana, e ignoraram a presença indígena e de origem africana, ou deram pouca relevância, apesar de terem sido numericamente expressivas na cidade. Um exemplo é o censo demográfico de 1872, no qual consta que Jundiáí “contava com uma população total de 7.805 ‘almas’, 1.852 delas submetidas à escravidão”. Quanto ao quesito raça, categoria presente no censo, “eram 3.822 brancos, 2.138 pardos, 1.481 pretos e 364 caboclos” (SALVADORI, 2013, p.96).

¹³ Consultar complementarmente LUCINDO (2010).

¹⁴ Inserir aspas na palavra “escolha” porque, desde o início, havia a hipótese de que a carreira docente na vida de mulheres negras não decorreu, necessariamente, de uma opção. Tornaram-

“superação” e consequente ascensão social. Imbuída dessas informações e com o propósito de investigar mais a fundo, ingressei no doutorado em Educação: História, Política e Sociedade, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, programa que acolheu e respaldou a realização da presente pesquisa, que objetiva espreitar a trajetória de seis professoras negras, que atuam ou atuaram na Prefeitura Municipal de Jundiaí, em busca do entendimento sobre *como* o racismo operou, moldou e delimitou os caminhos percorridos por elas. Quais foram os mecanismos impostos pelo racismo, que dificultaram o acesso a espaços e posições por elas almejadas – e historicamente negadas à população negra? Como complementação, buscou-se apreender quais foram os obstáculos e de que forma essas mulheres elaboraram estratégias para os transporem.

A pesquisa social e o combate ao racismo

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 da formação, 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 130 anos.

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 analisar os impactos que essas ações têm exercido no cotidiano das famílias brasileiras. Uma série de estudos encomendados pelo próprio governo, em gestões anteriores, 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. Embora,

se professoras por escolha? Se pudessem, teriam estudado para outra carreira, como medicina? Talvez jornalismo? Engenharia? Essa suposição será discutida mais à frente., ao analisarmos o material obtido nas entrevistas.

percentualmente, seja possível vislumbrar avanços nos níveis de escolaridade da população e mudanças significativas relacionadas à qualificação profissional, após um olhar mais aguçado, 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* (2013) buscou comparar os dados coletados a determinantes de classe, raça e gênero, a fim de oferecer um panorama o mais genuíno possível. 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, 2009, p. 20).

Interessa, especialmente, para este trabalho informações¹⁵ 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, 2009, p. 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 Superior¹⁶ e, conseqüentemente, 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

¹⁵ 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: 25/04/2020

¹⁶ 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, p.21).

estabelecidas. A pesquisa *O Emprego Doméstico no Brasil (2013)*¹⁷ revela que, enquanto o número de mulheres brancas exercendo a atividade de empregada doméstica em 2011 era de 39%, o de mulheres negras chegava aos 61%.

O contingente elevado de mulheres negras no trabalho doméstico é consequência da histórica associação entre este tipo de atividade e a escravidão, em que tal função era majoritariamente delegada às mulheres negras. (DIEESE, 2013, p. 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 e no qual o trabalho doméstico desqualificado, desregulado e de baixos salários constitui-se numa das poucas opções de emprego. (IPEA, 2011, p. 24)

Obviamente, não interessa aqui fazer um estudo aprofundado acerca dos índices de inserção da mulher negra no mercado de trabalho atual, ou ainda, no trabalho doméstico, uma vez que variadas pesquisas¹⁸ exemplificam qual o lugar designado à mulher negra nesse campo, e quão pouco se modificou, no cenário brasileiro do pós-abolição. No entanto, esses dados constituem parte importante na reflexão inicial a que se propõe a presente tese, qual seja, apreender quais circunstâncias foram determinantes para a saída das professoras, entrevistadas nesta pesquisa, do desígnio aparentemente pré-determinado para suas “carreiras” profissionais.

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, p. 6). Assim,

¹⁷ Publicação do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

¹⁸ Para maiores informações sobre o tema, verificar Fontana; Cestari (2014), Paula (2012) e Silva; Goés (2013).

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 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, com base nas suposições presentes nas primeiras normativas alusivas à carreira das normalistas, tais como o “dom natural de cuidar” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 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 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 [19]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, p. 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 inserido em pesquisas que buscavam concatenar a história da instituição escolar às relações raciais presentes entre os sujeitos que a compõem, 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 os caminhos traçados pelas poucas mulheres negras que cruzaram as barreiras do racismo e trilharam esse caminho. Outras pesquisas passaram a se desdobrar sobre professoras que estavam, naquele momento, atuando na escola, e os trajetos que as levaram a almejar a carreira docente.

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*. Essa obra é fruto de sua dissertação de mestrado, realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, defendida em 1994. Sua pesquisa é composta de relatos de professoras, correlacionados ao

estudo de caso proposto pela pesquisadora em uma escola municipal 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, a pesquisadora narra as percepções da mulher negra que viu de perto, ali no chão da escola, tendo como referencial Munanga (1990) e Hasenbalg (1988; 1992), que produziram estudos sobre identidade negra e discriminação racial, respectivamente.

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, p. 113)

A pesquisadora julga que o magistério, ainda que não possua mais o prestígio laureado no início de sua constituição no país, se apresenta para essas mulheres negras como uma ruptura no seu direcionamento às atividades laborais menos valorizadas, como o trabalho doméstico. Considerar-se-á outros aspectos relevantes dessa pesquisa mais a frente, na análise das entrevistas das professoras que compõem a amostra investigada.

Oliveira (2009), autora da dissertação *Mulheres negras e educadoras: de amas-de-leite a professoras – um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo*, chega à mesma conclusão que Gomes (1995), ao constatar que a entrada na carreira de professora simbolizava uma conquista para suas entrevistadas, em relação aos seus ancestrais. Nesse estudo, a pesquisadora propôs “discutir as relações sociais de professoras negras da cidade de São Paulo e entender qual o sentido dado à educação por estas mulheres” (OLIVEIRA, 2009, p. 10). Ao longo do trabalho, é evidenciado que as mulheres negras, de maneira geral, buscaram mecanismos de sobrevivência por meio da formação de comunidades, que reforçam seus valores e combatem a opressão, e este foi também o caso das componentes da pesquisa.

Em *Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso*, Nascimento (2012) busca compreender se a trajetória das docentes negras que compõem o estudo foi, de alguma maneira, afetada por questões raciais, e as influências presentes na opção pela carreira do magistério, e pelo êxito profissional explicitado na conclusão da graduação e a consequente mobilidade social representada pelo ofício do magistério. Na dissertação, a autora destaca que as famílias dessas docentes, apesar da pouca instrução, tiveram um papel relevante no que tange a construção racial positiva e ao enfrentamento de situações de racismo, que possibilitaram às entrevistadas, a permanência nos espaços educacionais, apesar dos entraves encontrados. Assim, conclui que, nesse caso, o sucesso escolar das professoras não dependeu do grau de instrução de seus pais, mas do apoio emocional que recebiam em situações desfavoráveis.

Na dissertação *Trajetórias de professoras negras no município de Nova Friburgo: narrativas e memórias*, Lobosco busca, a partir das memórias e relatos de duas professoras negras, “construir uma narrativa reflexiva baseada nesses três pontos – as narrativas das professoras, a história da inserção do negro na escola e a história do mito da Suíça brasileira” (LOBOSCO, 2015, p. 6). As duas professoras são de gerações diferentes: enquanto, uma é jovem e lecionou somente em uma escola privada, onde continuava atuando, a outra, concluiu sua formação nos anos 1970, e exerceu a docência nos mais diversos locais e modalidades de ensino. A pesquisadora constata que, ressalvadas todas as distinções geracionais presentes em seus itinerários, ambas viveram aspectos semelhantes do racismo, tanto na época em que foram estudantes, como no exercício da profissão – e, sobretudo, por residirem em um local que dá primazia a uma narrativa europeizada de memória. Aspectos estes relacionados, de modo geral, à estética e às incertezas expressas por outros quanto às suas capacidades e competências profissionais no exercício de cargos de gestão. Como observação, pergunta-se sobre os motivos pelos quais a pesquisadora pontuou o fato de as componentes da investigação “não estarem com uma bandeira em favor do negro levantada” (LOBOSCO, 2015, p. 106). Professores negros e negras têm essa incumbência? Se sim, qual bandeira devem os professores brancos levantar? Fica o questionamento para reflexão: qual deveria

ser o compromisso dos que atuam na área da Educação no que compete ao combate do racismo, sejam esses brancos ou negros?

Batista (2016), na dissertação *Trajetórias de professoras negras em Ituiutaba: de normalistas a professoras do ensino fundamental (1965 -1971)*, propõe-se a vasculhar as trajetórias de formação de cinco professoras negras do interior de Minas Gerais, Ituiutaba, no Curso Normal, no período de 1965 a 1971. A autora relata a dificuldades de percepção racial que algumas das entrevistadas possuíam, fazendo com que os momentos de confrontação com o racismo representassem um choque de realidade. Especificamente, sobre essa questão, analisa o relato de uma delas que, ao viajar para um evento junto à outras estudantes de magistério, brancas, foi impedida de entrar num clube onde haveria um show de um cantor famoso. Foi impedida de entrar porque era negra, justificativa verbalizada sem rodeios pelos organizadores do evento. Esse momento de embate da professora, ao vivenciar uma situação de racismo declarado, fez com que ela tomasse consciência, em primeiro lugar, de que era negra e, em um segundo momento, do lugar relegado aos indivíduos negros na sociedade brasileira – informações que ela ainda não compreendia tão explicitamente até aquela ocasião, por ter criado um “mundo simbólico” (BATISTA, 2016, p. 82), em que as diferenças raciais não existiam.

Fontão, de sua parte, investiga o caminho trilhado pela professora negra, Antonieta de Barros, primeira parlamentar negra do Brasil, eleita deputada pelo estado de Santa Catarina, na década de 1930, a fim de compreender seu papel histórico-literário e político no cenário catarinense. A tese *Nos passos de Antonieta: escrever uma vida* “utiliza-se de fotos, documentos, imagens, meio eletrônico e menções em livros e jornais, os vestígios e rastros, para contar os passos de Antonieta” (FONTÃO, 2010, p. 13), que, além de professora e deputada, foi também cronista, jornalista e editora de jornais e revistas. A autora nota como a articulação política de Antonieta de Barros, ainda enquanto era normalista, foi fundamental para a trajetória da professora que, mais tarde, ao tornar-se cronista e parlamentar, pôde articular importantes projetos de lei na área da Educação, bem como fazer denúncias contra a omissão do governo nesse campo.

Na tese intitulada *Uma escola (in)visível: memórias de professoras negras em Porto Velho no início do Século XX*, Sampaio (2010) se vale de três relatos

orais colhidos livremente¹⁹, como sublinhado pela autora, na tentativa de refletir sobre as conexões entre a presença dessas professoras negras, descendentes de imigrantes barbadianos²⁰, com a própria narrativa histórica da cidade, ao mesmo tempo em que analisa os apagamentos da história dessas mulheres, na construção da memória docente local, tendo como mote a hipótese de que se seria possível, por meio desses depoimentos, resgatar ou reconstituir a ideia de uma escola sem existência física e não institucionalizada, já que ela investiga espaços não formais de educação. O trabalho apresenta-se relevante pelo lugar geográfico referenciado, uma vez que há poucas pesquisas situadas na região amazônica e, também, pela relação que traça com os processos de colonização posto que, ainda em menor número, são as pesquisas que tratam da presença de imigrantes negros oriundos de Barbados, a partir do ponto de vista educacional. No entanto, há carência de aprofundamento no que tange a articulação dos relatos colhidos com autores que buscam pensar como se constitui a identidade – proposta oferecida pelo trabalho –, a memória, e como esse conjunto de fatores se articula com a docência e a escola, o que transforma parte do trabalho um grande relato de experiências permeado de dados históricos. A autora conclui o trabalho enfatizando que não conseguiu comprovar suas hipóteses e responder à questão inicial da pesquisa, que dizia respeito a possibilidade de entender e reconstruir a escola dos barbadianos, a partir dos depoimentos das professoras.

Na tese *A história da educação de Valença - segunda metade do século XX: memória de professoras negras*, Mariano (2015) utiliza a história oral mediante entrevistas semiestruturadas, no intuito de entender como foi possível o acesso de quantidade considerável de mulheres negras ao magistério, em um local onde a presença do negro é invisível, e grande parte das pessoas negras exercem atividades ocupacionais manuais, já que a autora demonstra o número expressivo de professoras negras na cidade de Valença. A pesquisa busca, igualmente, compreender aspectos do ingresso e permanência dessas professoras na carreira, ao mesmo tempo em que se dedica a elaborar as

¹⁹ A autora enfatiza a coleta livre dos relatos orais para explicar que alguns deles já existiam antes mesmo do início de sua pesquisa de doutoramento, e que estes foram realizados visando outros objetivos de pesquisa em ocasiões distintas.

²⁰ Barbadianos são os imigrantes provenientes de Barbados, que se instalaram na região de Rondônia no na virada do século XIX.

memórias da profissão docente no estado da Bahia. Há ainda breves relatos sobre como situações de racismo margearam essas trajetórias, modificando cursos ou provocando reviravoltas na vida dessas mulheres. A autora destaca quatro tópicos comuns observados nos relatos de ascensão profissional de mulheres negras consideradas por ela bem sucedidas: exercício de atividade remunerada conciliada aos estudos; acesso a políticas de ingresso na universidade; valor positivo atribuído à escola pública por parte das entrevistadas e suas famílias, e a educação dela proveniente; desejo e incentivo das famílias negras em verem suas filhas formadas.

Em *Memória dos professores negros e negras da UNILAB: tecendo saberes e práxis antirracista*, tese de Silva (2016), a proposta é investigar a invisibilidade dos/as professores/as negros/as nas universidades públicas, a partir do concernente à UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira). Diferentemente das pesquisas anteriores, homens foram incluídos no estudo. A autora utilizou, como fonte, a história de vida de seis professores negros, homens e mulheres, brasileiros e africanos, que atuam nessa universidade, criada em 2010, com a missão de tornar-se um espaço promotor de integração entre brasileiros e africanos, em um cenário nacional em que menos de 1% dos docentes de nível universitário é negro. Destaca como ponto de conexão entre os entrevistados que a carreira do magistério, e até mesmo o acesso à educação, ocorreu com o auxílio de redes de sociabilidade, que se materializaram na forma de exemplos que encontraram ao longo da vida, bem como em ajudas práticas e incentivos diretos, provenientes de familiares e pessoas próximas (SILVA, 2016, p. 154).

Clemêncio (2017), na tese *Professora formada, professora empossada: narrativas de vida, escolarização e profissionalização de professoras afrodescendentes no magistério (Santa Catarina, anos 50 a 70 do século XX)*, realizou um trabalho centrado na memória da escolarização e profissionalização de professoras negras do ensino chamado “primário”, na segunda metade do século XX, pois esse período se caracterizou por uma efervescente expansão educacional no estado onde se situa a investigação. É a primeira pesquisa de doutorado a cotejar dados de normalistas presentes em todas as mesorregiões do estado de Santa Catarina (sul, norte, serrana, oeste, vale do Itajaí e capital). A pesquisadora utilizou como fonte histórias de vida, além de documentos

peçoais das entrevistadas, tais como diplomas e fotografias, e ainda documentos oficiais da educação estadual, a fim de abranger tanto os processos formativos das participantes, como os percursos de ingresso nos concursos públicos (e, por fim, a iniciação na carreira do magistério). Os relatos compreendem o total de 15 professoras negras, que se formaram e/ou iniciaram sua vida docente no recorte temporal proposto. O estudo problematiza que “a educação, aliás, tem constituído para a população afrodescendente a estratégia de conquista da cidadania e inserção na sociedade de classes”, e os relatos das investigadas não poderiam ser diferentes. Observou que os concursos públicos promovidos pelo estado, “para as professoras, funcionou como um dispositivo democrático de ascensão à carreira” (CLEMÊNCIO, 2017, p. 155). No entanto, as narrativas

demonstram que, em alguns casos, havia opressão por conta do racismo, assim como situações em que não puderam permanecer nas escolas por resistência da comunidade, por esse mesmo motivo. Pode-se dizer a partir disso que este é um dado significativo de como o racismo é estrutural, suas práticas estão marcadas nas relações sociais cotidianas. (CLEMÊNCIO, 2017, p. 155)

Ainda que haja especificidades relacionadas ao elemento geracional ou localização geográfica, é pertinente assinalar que há confluência nas trajetórias dessas mulheres negras e professoras que compuseram as pesquisas citadas. Estes itens nos permitem projetar hipóteses a respeito do objeto de pesquisa da presente tese, qual seja: como aconteceu a formação de professoras negras em Jundiaí, considerando suas trajetórias?

A relação se apresenta de diversas formas. Primeiramente, foi desenvolvida por uma mulher e professora, o que nos parece um dado significativo: a maioria das investigações acerca de trajetórias no magistério feminino são realizadas por mulheres que, tal qual seu objeto de pesquisa, exercem a docência.

Outra similaridade reside nos processos de tomada de consciência racial que perpassam a constituição identitária, sobretudo aquelas que descendem de famílias inter-raciais. Por vezes, o entendimento como mulheres e negras, desenrolou-se por intermédio de episódios de racismo, que levaram essas mulheres a um choque de realidade sobre elas mesmas, modificando, assim, sua percepção racial e o posicionamento perante a temática.

As pesquisas mencionadas acima foram selecionadas a partir da pesquisa no acervo de bancos e teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Foram priorizadas e selecionadas aquelas que poderiam ser acessadas de forma *virtual*.

Um elemento citado de forma recorrente pelas pesquisadoras foi a menção ao fato de a carreira do magistério representar uma possibilidade de ascensão social. Fica evidente que, para determinada camada da população, é latente o prestígio existente tanto na possibilidade de se tornar professora, bem como no alcance da condição de funcionárias públicas, algo que permanece valorizado nos dias de hoje em face dos altos índices de desemprego que persistem em nos assombrar²¹. No caso desta tese – em que se buscou apreender como *aconteceu a formação de professoras negras que atuam ou atuaram como professores na prefeitura de Jundiaí, considerando suas trajetórias* – para algumas das entrevistadas, ser professora era o caminho para sair do emprego informal, sem registro em carteira, e obter estabilidade profissional, objetivo alcançado por todas elas. Entretanto, fatores relacionados ao quesito classe demonstram, previamente, como os caminhos até a estabilidade empregatícia foram destoantes na trajetória dessas mulheres negras.

Por fim, há convergência sobre importância prestada às redes de apoio. Foi expressiva – e, por vezes, determinante –, a colaboração oferecida para que essas mulheres granjeassem seu propósito, materializada em forma de ajuda prática, como, por exemplo, no auxílio com os filhos pequenos. Ou, ainda, como suporte emocional, com palavras de incentivo e resiliência. Seriam as redes de apoio responsáveis por fornecer entremeios aos caminhos percorridos por essas mulheres? Sem esse apoio, independentemente de sua procedência, as chances seriam ainda mais diminutas? As pesquisadoras mencionadas consideraram um diferencial positivo.

Diante disso, parece-nos interessante avaliar a maneira pela qual, primeiramente, o racismo se instalou na sociedade brasileira e impactou a

²¹ Em 2021, alcançamos o maior índice de desemprego dos últimos nove anos, chegando ao patamar de 14.7% de pessoas sem ocupação laboral, o que representa quase quinze milhões de habitantes. Para mais detalhes, comparações e ranqueamento, visitar <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> Acesso em: 09/05/2021

escolarização. Esse é o tema do capítulo 1. No capítulo 2º, são apresentados aspectos da Teoria Crítica da Sociedade, sua correlação com o tema da pesquisa e como complementa os estudos a respeito do racismo, no Brasil. Pormenores sobre as entrevistas e as professoras participantes são apresentados no capítulo 3º. Por fim, o 4º capítulo arrola trechos dos relatos orais coletados para este fim, divididos em categorias e unidades de análise. O trabalho é concluído com algumas considerações à guisa de conclusão.

1. NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS NEGROS E NEGRAS

É recente a introdução da temática que relaciona a história da população negra e os processos de escolarização no escopo de pesquisas da área de Educação brasileira. A população negra foi massivamente impedida de acessar os espaços escolares no pós-abolição²², e continuou sofrendo cerceamentos nas décadas seguintes, que culminaram em relatos de não-acesso ou evasão de uma parte significativa desses corpos, do espaço escolar (CRUZ, 2005). Essa invisibilidade nos processos educacionais fez-se presente, também, na Academia, que desconsiderava esses sujeitos no exercício da pesquisa científica, uma vez que o espaço universitário configura um “campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146).

Contudo, e apesar de todos os entraves, crianças negras estavam na escola, e enxergá-las como componentes dos processos históricos de escolarização é uma pauta cada vez mais presente nas discussões da área. Esforços de intelectuais negros possibilitaram uma mudança de perspectiva a partir da década 1970, quando um grupo se estabeleceu na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a fim de pensar estratégias que incluíssem investigações acerca da educação dos negros, formal ou não, na produção acadêmica vigente²³. Desde então, e gradativamente, observa-se o aumento da produção sobre o tema, e o presente trabalho, em certa medida, se insere no contexto mencionado. Não obstante, as pesquisas dedicadas a examinar a questão da identidade docente são poucas, se comparadas a temáticas de ordem mais geral, como a formação de professores; e os que tratam da formação

²² O conceito de pós-abolição é entendido aqui como o período que se inicia com a abolição em 1888, e que só se esgotará quando a dívida social consequente de séculos de escravidão for superada. Ver: GOMES, Flávio dos Santos; MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Da abolição ao pós-emancipação: ensaiando alguns caminhos possíveis para outros percursos. In: CASTILHO, Celso Thomas; MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo (Orgs.). **Tornando-se livre: agentes históricos e lutas sociais no processo de abolição**. São Paulo: Edusp, p.19-41, 2015.

²³ É essencial reforçar que a população negra tem se organizado política e educacionalmente ao longo do século XX, em espaços formais e não-formais de educação, com expansão a partir da década de 1970. Destacamos a Frente Negra Brasileira (1931), o Teatro Experimental do Negro (1944) e o Movimento Negro Unificado (1978) como entidades que buscaram, em maior ou menor grau, formas de inclusão social dos negros, tendo a educação como pedra fundamental. Para um aprofundamento da temática, examinar Domingues (2007).

específica de professores e professoras negras são, ainda, em menor número (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 149).

A escola, a partir de sua institucionalização – no Brasil, isso ocorreu somente na primeira metade do século passado – e durante as décadas posteriores, se constituiu, predominantemente, em um mundo branco e masculino. Isso talvez explique o fato de, inicialmente, a profissão docente estar a cargo dos homens, considerados mais aptos para a incumbência de “transferir” valores para a nova sociedade (moderna) almejada.

Seja como for, com a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827²⁴, o ensino regular passa a se estender também às meninas. Conseqüentemente, e muito lentamente, foram abertas as primeiras vagas para docentes do gênero feminino. Essa mudança positiva e gradativa acabou por incorporar ao magistério a discriminação, presente em outros setores da sociedade, uma vez que as mulheres iniciam sua trajetória na profissão já em desvantagem salarial, em comparação aos homens (DEMARTINI; ANTUNES, 1993)²⁵. A abordagem de gênero a que se faz referência diz respeito aos estudos feministas, em que as

[...] mulheres reivindicam a construção de uma nova linguagem, que revele a especificidade do olhar e da experiência cultural e historicamente constituída de si mesmas. Mais do que a inclusão das mulheres no discurso histórico, trata-se, então, de encontrar as categorias adequadas para conhecer os mundos femininos, para falar das práticas das mulheres no passado e no presente e para propor novas possíveis interpretações inimagináveis na ótica masculina. (RAGO, 1998, p. 92)

As disparidades tornavam-se cada vez mais evidentes, à medida em que mulheres adentravam o espaço escolar de forma mais contundente, no início do século XX. Progressivamente, o “dom” da mulher como mediadora do desenvolvimento da criança era naturalizado, bem como o desprestígio salarial que acompanhava cada vez mais o ofício de ensinar. Sendo os homens posicionados como chefes de família, necessitavam de um salário maior. O

²⁴ Constituição do Brasil. “Lei de 15 de outubro de 1827”. Lei de Ensino de Primeiras Letras (1827). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html> Acesso em 07/09/2020.

²⁵ Além de a questão salarial se apresentar como ponto de disparidade, pois as mulheres recebiam menos que os homens, na prática houve demora para que o magistério realmente fosse aberto para elas, visto que mesmo com a referida lei em vigência, quando do surgimento e expansão das Escolas Normais nos últimos anos do século XIX, continuou a resistência ao ingresso de mulheres no corpo estudantil. Para pormenores, consultar DEMARTINI; ANTUNES (1993).

trabalho das mulheres, considerado complemento da renda de seu marido, justificaria um provento menor no exercício da docência. Ademais, com a variedade de possibilidades de trabalho para os homens, advindas do desenvolvimento industrial e do setor de comércio nas primeiras décadas do século XX, o magistério passou a ser cada vez menos atrativo para estes. Em contrapartida, a jornada curta de aulas (geralmente meio período) possibilitava às mulheres terem um emprego que fosse possível conjugar com as responsabilidades domésticas impostas socialmente a elas, como os cuidados com a casa, com os filhos, entre outras incumbências (DEMARTINI; ANTUNES, 1993).

Cabe ressaltar que, quando sinalizamos o acesso de “mulheres” ao mundo do trabalho como algo “novo”, nos referimos, exclusivamente, às mulheres brancas, já que as mulheres negras possuem um longo percurso no campo do trabalho na condição de escravizadas, desde o início do tráfico de pessoas oriundas da África, até pouco antes da abolição e, portanto, já “inseridas” forçadamente no trabalho. Conseqüentemente, estavam, de maneira geral, impedidas de qualquer tipo de instrução (salvo exceções), e excluídas das reformas educacionais propostas nesse período (DA SILVA TELLES et al., 2019). Assim, seu acesso ao trabalho assalariado pode ser considerado uma mudança de categoria, que passou de não-remunerada a remunerada, e não, exatamente, uma iniciação. Há um campo de disputa sobre as lacunas deixadas pelas discussões de gênero que atentem apenas para a condição das mulheres brancas na sociedade, dissociando tais condições da raça e da classe, o que afeta a percepção sobre trajetórias de mulheres negras, pois fornece “análises parciais e incompletas da injustiça social que caracteriza” suas vidas (COLLINS, 2017, p. 8).

Em certa medida, homens negros – e em número bem menor, mulheres negras – também ocuparam cadeiras no magistério desde o século XIX. Dávila (2005), ao tratar do caso específico do Rio de Janeiro, relata que esses professores negros se concentravam nas escolas de instrução vocacional, destinadas a meninos de baixa renda, que, por vezes, eram também negros. Outros professores negros ocupavam cargos de gestão nessas e noutras escolas. Ao analisar uma fotografia que registrou uma cerimônia simbólica de

inauguração em uma escola de instrução vocacional, o autor descreve o seguinte:

Uma fotografia (Figura 3.4) mostra a inauguração de uma tipografia na Escola Profissional Souza Aguiar. Jovens afrodescendentes seguram uma placa de chumbo gravada, e diante deles senta-se seu instrutor afrodescendente. As crianças são ladeadas por jornalistas de cor²⁶ que assistiam à inauguração. Embora pobres, esses meninos tinham acesso a modelos adultos do sexo masculino, como seu professor e jornalistas. A fotografia sugere também ligações, por meio da educação, entre uma pequena classe média profissional e uma ampla classe trabalhadora de cor no Rio. Outras fotografias mostram diretores de cor, inclusive o diretor da escola normal da cidade (mais tarde Instituto da Educação). (DÁVILA, 2005, p. 151)

Apesar disso, e de forma gradativa, o autor argumenta que ambos passaram a desaparecer das escolas. Paralelamente, homens brancos transferiam-se para cargos de chefia ou gestão, à medida em que mulheres brancas passavam a ocupar, cada vez mais espaço como professoras²⁷, conforme descrito em parágrafos anteriores, feminizando e “clareando” a profissão. Coincidência? Segundo Dávila (2005), não: o “embranquecimento” da profissão docente também foi um projeto, executado com mais afinco a partir de 1900, e acentuado com as reformas educacionais de 1927, que mudaram a característica do magistério no Brasil. Assinala, ainda, que limitações de informações e dados não permitem afirmar com precisão os motivos que levaram a elite branca a assentir que professores negros ocupassem cargos na escola no final do século XIX, nem seus destinos nesse curto espaço de tempo em que se nota o seu desaparecimento.

A questão sobre o que fazer – ou não fazer – com a educação dos negros e negras é anterior ao desaparecimento desses professores da educação brasileira. Regressando algumas décadas, de volta ao século XIX, verificamos que as crianças negras nascidas sob a Lei do Ventre Livre²⁸ já configuravam um “problema” para alguns educadores, visto que tinham o direito de frequentar a

²⁶ A expressão “de cor” é comumente utilizada nos Estados Unidos, local de moradia do autor, e empregada para se referir à identidade racial de pessoas não-brancas (negras, latinas, indianas etc.).

²⁷ Pesquisas demonstram que os homens atuantes no magistério nas primeiras décadas do século XX, no estado de São Paulo, obtinham uma rápida ascensão profissional em comparação com as mulheres, saindo em curto espaço de tempo do cargo de docentes para o de gestão, a despeito da pouca experiência profissional. Para informações complementares, examinar Demartini; Antunes (1993, p. 9-11).

²⁸ Para um aprofundamento da dualidade presente na Lei e na condição dos ingênuos, verificar Santos (2011), Alonso (2015) e Da Silva Gonçalves; Do Nascimento (2019).

escola e, portanto, usufruir desse ambiente. A Lei do Ventre Livre, como ficou conhecida a Lei nº 2.040, promulgada em 28 de setembro de 1871, estipulava a concessão de liberdade aos filhos e filhas de escravizadas nascidos a partir daquela data. Ela é particularmente interessante porque evidencia a complexidade dos anos que antecederam a abolição. Por um lado, demarcava o acesso mais contundente de pessoas escravizadas à liberdade. Ao mesmo tempo, ainda os mantinha em cativeiro, uma vez que os “ingênuos” – as crianças nascidas de ventre livre – continuariam tuteladas pelos seus senhores. Ou seja, muda-se a condição jurídica, mas mantém-se a dinâmica do cotidiano (DIAS, 1984), que ainda permitiria muitos abusos e opressões, além de inúmeras tentativas de fraude, num esforço para prolongar o regime de escravidão. O incômodo com a incorporação de crianças negras à escola não foi externalizado de forma regular. Mas, quando realizado, era declarado abertamente por meio de correspondências, como demonstrou o professor Antonio José Rhormens em seu relatório, endereçado ao Inspetor Geral de Instrução Pública, em 1877. O professor protesta contra a presença de

[...] certos *negrinhos* que por *ahi andão*, filhos de *Africanos Livres* que *matriculão-se* mas não frequentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só frequentariam a escola para deixar *nella os vícios de que se achão contaminados*; *ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis*, que *aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem (...)* Não tendo limite o numero de *alumnos* que devão ser admitidos nas escolas publicas, e não podendo o professor fazer escolha delles, devendo aceitar a *todos* [sic]. (BARROS, 2002, p. 8, grifos da autora)

Registros como o descrito acima são raros. Porém, de extrema relevância no sentido de demonstrar o desconforto que a presença das crianças negras causava – nesse caso específico no professor branco e, talvez, em outros dos quais não temos conhecimento, por falta de fontes documentais. Isso leva a crer que a contrapartida para a repulsa foi o sentimento de rejeição possivelmente provocado nesses educandos. E as consequências puderam ser observadas nos anos seguintes: esses corpos escassos de presença no espaço escolar. Barros (2002) argumenta que, apesar de não ter encontrado registros de declarações semelhantes ao do professor mencionado no decorrer de sua investigação, tampouco de outros professores, é fato que os empecilhos impostos foram muito além desse tipo de rejeição descrita acima. Abrangem a questão socioeconômica e o distanciamento cultural. Exigências oficiais quanto

ao uso de uma vestimenta específica, uma determinada maneira de se expressar ou, ainda, a dificuldade de adequação a um modelo de educação que comprimia corpos (e mentes) não adaptados a tal rotina – corpos, estes, moldados por uma perspectiva essencialmente oral –, eram argumentos utilizados como justificativa para questionar se essas crianças deveriam estar ali.

É necessário salientar a existência de uma corrente de pesquisadores²⁹ que tem feito um contraponto à premissa do desaparecimento de professores negros do espaço escolar. Segundo esses autores, é inverídico afirmar tal fato, pois pesquisas biográficas evidenciam o oposto: que professores negros e negras sempre estiveram presentes no espaço escolar, mesmo após as reformas educacionais. Ainda que seja uma afirmação baseada em evidências mais testemunhais do que documentais, apesar de professores e professoras negras estarem presentes nesse espaço desde sempre, numericamente falando, permaneceram sendo minoria. Em outras palavras, o fato de a maranhense Maria Firmina dos Reis³⁰ ter sido uma proeminente escritora e professora negra do século XIX, ou de a florianopolitana Antonieta de Barros³¹ uma autoridade política, jornalística e educacional de seu estado, em meados do XX, não apaga o fato de que suas trajetórias foram marcadas por opressões diversas; tampouco, que grande parte das pessoas negras, libertas ou cativas, não tiveram seu acesso à educação formal dificultado – no Brasil oitocentista, por políticas escravagistas, e nos novecentos, pelo racismo. Assim, não nos compete entrar num embate acerca dessas duas linhas de investigação da história da educação da população negra. Interessa, aqui, levantar o debate sobre os processos imbuídos na marginalização desses profissionais ao longo das décadas, que os tornaram exceções dentro de seus locais de atuação profissional.

²⁹ Para mais detalhes sobre essa nova abordagem de investigação, examinar Barros; Bezerra (2020).

³⁰ Maria Firmino dos Reis é a autora do primeiro romance publicado por uma mulher negra na América Latina, no ano de 1859, intitulado *Úrsula*. Além de ter exercido o magistério ao longo de três décadas, colaborou como escritora com textos literários em diversos jornais. Para mais detalhes acerca de sua biografia, consultar: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>

³¹ Antonieta de Barros foi professora, jornalista, editora, cronista e política brasileira, nascida em 1901. Sagrou-se a primeira mulher e negra a ter sido eleita para o cargo de deputada estadual, em 1934. Dedicou-se durante toda sua carreira profissional à Educação, além de ter se desdobrado como editora de jornais e escritora. Foi a idealizadora do feriado que hoje é dedicado aos professores, no dia 15 de outubro, além de ter regulamentado os processos de ingresso na atividade docente do estado de Santa Catarina, por meio da implementação de concurso público. Para mais informações a respeito de sua trajetória, consultar Romão (2021).

Apesar dos impeditivos impetrados pelo racismo, a população negra se valia de múltiplas estratégias de permanência e circulação, pelos mais variados espaços sociais, inclusive a escola. Isto se deve a fatores ligados, especialmente, a maneira como ocorreram os processos de libertação da população escravizada ao longo do século XIX. Como mencionado há pouco, um campo da historiografia recente busca desmistificar a ideia de que os negros não acessavam a educação e, dessa forma, fornecer cabedal para refletirmos não mais *sobre a veracidade* do acesso, mas sim, *de que maneira* e em *quais condições* ele ocorreu. Graças a esses esforços, sabemos, por exemplo, que em Minas Gerais, por volta de 1925, a população escolar era racialmente diversificada (FONSECA, 2006, p. 79). Obviamente, não podemos considerar esse caso em especial como uma regra, mas um novo panorama para avaliar a educação da população negra nos últimos dois séculos. Da mesma forma, a trajetória das professoras negras de Jundiaí, na atualidade, pode igualmente 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 esse posto de professoras de escolas municipais.

Talvez, a questão do desaparecimento de professores negros das salas de aula, levantada por esse grupo de teóricos, esteja ligada ao local de exercício do magistério. Ou, em outras palavras, à recusa de professores brancos em frequentar determinadas regiões da cidade, ou atender a certos públicos, o que pode ter contribuído para a qualificação de homens negros no ofício de docente. Outra possibilidade é a rede de sociabilidade, fomentada a partir do ingresso de um deles no magistério, abrindo caminhos para que os demais também se profissionalizassem. Em referência ao fazer do pesquisador e o consequente impacto no produto da pesquisa, é prudente pontuar que o exame de fontes acaba por se limitar a um período, localização ou acervo específico, e que isso pode acarretar num conjunto de pontas soltas, que outros pesquisadores serão capazes de juntar com o passar dos anos. E, fundamentalmente, é preciso que nos atentemos ao fato de que grande parcela da documentação e correspondências dispostas nos arquivos públicos não expressam a designação de cor e raça de seus alunos e professores. Arquivos do século XIX fazem referência a origem e condição social da pessoa ali mencionada, usando expressões tais como livre, cativo, africano, pardo, cabra, entre outros. Entender

o que cada termo denota sobre a posição e, conseqüentemente, a cor das pessoas, é primordial. No século XX, findada a escravidão e com novos arranjos sociais, nem os termos acima citados constam mais, ficando a cargo do pesquisador associar os sujeitos investigados com outras fontes, a fim de encontrar pistas sobre a designação de cor/raça deles.

O fato é que as mudanças curriculares na formação de professores cooperaram para uma mudança de perfil do professorado a partir dos anos de 1920, posto que o percentual de docentes com pouca ou sem nenhuma especialização era alto, e uma das primeiras exigências da reforma educacional dessa década era a de profissionalização dos docentes, ou seja, que se qualificassem no curso de magistério.

O acervo³² analisado por Dávila exemplifica os processos de branqueamento ocorridos na docência brasileira, indicando que a Educação foi um projeto político que conjugava “valores combinados de raça, classe e gênero”, para criar o ideário considerado moderno de professor: “branco, feminino e de classe média” (DÁVILA, 2005, p. 148). Para tanto, gestores utilizaram as reformas educacionais para modificar processos de ingresso na carreira do magistério, de maneira que impedisse ou dificultasse que homens, pessoas pobres e negras tivessem êxito na admissão.

Embora não houvesse explicação sobre os objetivos citados acima, nem evidências documentais expressas de que uma determinada etnia não era bem-vinda nos programas preparatórios de docência,

Uma análise da reforma no treinamento dos professores – especificamente na seleção e nos processos de treinamento de professores no Instituto de Educação do Rio de Janeiro – mostra a implementação de práticas que tornaram difícil a candidatos que não se encaixavam naquela visão de professor moderno obterem acesso à profissão. (DÁVILA, 2005, p. 148)

Ainda que as fotografias, por si só, apresentem “problemas históricos” (DÁVILA, 2005, p. 155), por não se conectarem aos dados censitários da época, já que o censo de 1920 não continha informações sobre cor ou raça, elas permitem verificar a progressiva diminuição de pessoas negras no quadro docente e gestor das instituições. Na virada do século XIX, cerca de um quinto

³² As fotografias consultadas, em sua grande maioria, provêm do acervo de Augusto Malta, localizados no Museu da Imagem e Som do estado do Rio de Janeiro, e dos anuários do Instituto de Educação, presentes no arquivo da instituição, também na cidade do Rio de Janeiro.

dos professores eram fenotipicamente negros, inclusive, com uma quantidade expressiva ocupando cargos de direção. Em 1920, de acordo com as fontes imagéticas, esse montante cai para apenas 2% (DÁVILA, 2005, p. 149). Paralelamente, o número já ínfimo de professoras negras também diminuiu, como demonstram as fotografias encontradas (MULLER, 2008).

É digno de nota ressaltar que existia uma discrepância na formação dos professores nas primeiras décadas do século XX, o que desagradava os futuros reformistas da educação. Parte dos docentes das “primeiras letras” possuía somente formação de nível básico, que corresponderia hoje aos anos finais do Ensino Fundamental, posto que a abrangência do curso Normal, de nível médio, ainda era limitada na maior parte do país³³ (DÁVILA, 2005, p. 158). Esse requisito mais flexível é um dos fatores que talvez explique o número significativo de professores negros que se encontravam em atividade, até antes das reformas educacionais, como destacado anteriormente. Associado a isso, entrevistas e depoimentos³⁴ de alguns professores e professoras negros/as atuantes no período, sugerem que uma parcela dos docentes negros contou com incentivos e redes de cooperação para completarem seu grau de instrução, seja pelo ingresso em alguma instituição educacional de caridade, seja pelo apadrinhamento por alguém de posses, que financiou essa formação, possibilitando que estes acessassem uma profissão que continha certo prestígio.

À medida em que surgiam as primeiras teorias e propostas de renovação curricular, o desprezo dos reformistas da Educação por esses professores, com formação considerada defasada, ficava mais evidente. Creditavam à capacitação profissional a virada necessária para que o país passasse a apresentar um sistema educacional considerado por eles digno do mundo “civilizado”. Como descrito,

Esses reformadores sentiam que faltava profissionalismo, capacidade técnica e força moral a esses professores. Em lugar daquela situação, imaginavam um quadro de professores formado por uma elite adequadamente selecionada e treinada, exclusiva e profissionalmente talentosa. (DÁVILA, 2005, p. 162)

³³ Segundo Dávila (2005, p.158), em 1950 apenas 60% dos professores havia alcançado a formação no nível Normal, apesar das campanhas e reformas.

³⁴ Os depoimentos utilizados em *Diploma de Brancura* (DÁVILA, 2005) foram retirados de pesquisas que investigaram a Frente Negra Brasileira e, também, um jornal negro do periódico *Getulino*, que circulou nas primeiras décadas do século XX, na cidade de Campinas (SP).

Com a efervescência de teorias de cientistas sociais provenientes do exterior, os reformadores, autointitulados *Pioneiros da Escola Nova*³⁵, lançaram uma empreitada para aproximar o país daquilo que julgavam ser a excelência, em termos de reformas e reestruturação educacionais. O grupo era constituído por cerca de vinte e seis intelectuais, que elaboraram um manifesto a favor da renovação da Educação brasileira, tendo como norteadores teorias de cientistas sociais que ofereciam uma abordagem de aprendizagem mais centrada na autonomia do educando, na gratuidade do ensino e numa ideia de “escola para todos”. Além disso, foram os responsáveis pelo início da discussão do magistério como carreira universitária, que culminou na fundação dos primeiros cursos de Pedagogia do país. Obviamente, é reconhecido o avanço proporcionado pelo manifesto desses educadores e cientistas sociais brasileiros aqui mencionados. O que se questiona, corroborando com o raciocínio de Dávila (2005), é quem são *todos*, na “educação para todos” mencionada no documento dos Pioneiros. E quem é (ou pode se tornar) esse educador capaz de transformar a sociedade?

Nota-se, a partir das entrelinhas dispostas nos documentos e ações desse grupo, que nem todo mundo se encaixava nesse papel, e nem toda criança e adolescente era bem-vinda nesse novo ambiente erigido no espaço escolar. Evidentemente, consideravam que qualquer mudança eficiente rumo a esse objetivo não estava situada em solo brasileiro. Na demanda por formatar uma “nova sociedade, modelaram sua visão cada vez mais nos Estados Unidos” (DÁVILA, 2005, p. 164), local onde um deles, Anísio Teixeira³⁶, havia realizado seus estudos, e de onde voltou obstinado em replicar o modelo estadunidense nos cursos de formação de professores em território nacional. A partir da sua atuação, o curso de formação de professores em nível médio, ou seja, o curso Normal de três anos, iniciado após o término do que hoje constitui o Ensino Fundamental, passa a se tornar a exigência mínima para lecionar nas escolas da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, afunilando as possibilidades de

³⁵ Para maiores informações sobre os Pioneiros, o manifesto e suas propostas, consultar VIDAL (2013).

³⁶ Anísio Teixeira realizou seu aperfeiçoamento profissional no *Teachers College*, da Universidade de Columbia, em Nova York, Estados Unidos. Essa instituição fundou, em 1923, o Instituto de Educação, que objetivava “recrutar educadores estrangeiros para estudar” ali, e contava com o incentivo financeiro de John D. Rockefeller, dentre outros colaboradores (DÁVILA, 2005, p.166).

carreira daqueles que outrora iniciavam na profissão com formação em nível secundário³⁷.

Alguns reformistas introduziram as mudanças na estrutura dos cursos e no tempo de duração mínimo para completar a jornada formativa ainda no início da década de 1920, flertando com ideais eugenistas já incorporados pelos intelectuais brasileiros (posteriormente, alguns destes, também flertariam com o fascismo). O movimento eugenista brasileiro organizou-se, inicialmente, na cidade de São Paulo, em 1917, sob a tutela de Renato Ferraz Khel, que congregou um grupo de médicos para discutir “a nova ciência eugênica” que corria pela Europa, elaborada por Francis Galton (STEPAN, 2004, p. 339), e que preconizava “ideias e práticas relativas ao melhoramento da raça humana” (MACIEL, 1999, p. 191). No entanto, Raymundo Nina Rodrigues – médico, professor, antropólogo e etnólogo maranhense – já havia escrito, no final do século XIX, seu *Africanos no Brasil*, publicado postumamente, pela primeira vez, em 1932. Nina Rodrigues, à luz dos conceitos de Cesare Lombroso – médico eugenista italiano, que publicou *O homem delinquente*, em 1876 –, pavimentou a chamada antropologia criminal, de origem igualmente eugenista, que atribuía à raça e, sobretudo, à “mestiçagem”, o problema social do Brasil (CORRÊA, 2006). Para tal, se utilizava de estudos morfológicos de crânios de condenados à prisão, a fim de explicar a “inferioridade social” (RODRIGUES, 1932, p. 287) da população de origem africana.

Notamos a influência dessas teorias, por exemplo, na inclusão de treinamento em “higiene e puericultura”, oferecido no novo currículo, a partir dos preceitos apreendidos (DÁVILA, 2005). O novo programa de formação, inicialmente implementado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, rapidamente foi replicado em outros estados. A escalada de restauração foi tamanha que o Instituto passou a contar com publicação própria, a revista *Arquivos do Instituto de Educação*, com uma biblioteca temática e com um curso secundário preparatório para ingresso na Escola de Professores, em nível médio. Com rígidos critérios e avaliações para ingresso, os reformadores acreditavam que era necessário que os candidatos fizessem toda a formação no Instituto para alcançar a “excelência” pretendida e, por esse motivo, só se admitia

³⁷ O nível secundário aqui expresso corresponde à formação completa no ensino fundamental II, ou seja, até o final do 9º ano.

candidatos no primeiro ano do ensino secundário, não havendo a possibilidade de transferências em período posterior. Ainda que ingressassem na escola secundária, não havia garantia de, finalmente, chegar ao magistério, já que menos de cinquenta por cento desses estudantes conseguia adentrar na Escola de Professores, dada a complexidade existente nos processos de acesso (DÁVILA, 2005).

Assim, era nas etapas de ingresso que a exclusão naturalizada de negros e negras, sutilmente, transcorria. Inicialmente, os candidatos, fossem homens ou mulheres, eram submetidos a um exame de saúde eliminatório, que expressava toda a “preocupação eugênica” de seus reformadores (DÁVILA, 2005, p. 178) e tolhia a chance dos aspirantes provindos de famílias com pouco acesso a acompanhamento médico e odontológico, bem como aqueles sem alcance a uma dieta nutricionalmente adequada, que oportunizasse adquirir um peso corporal dentro dos padrões considerados saudáveis – ou seja, a maioria da população do período. Ademais, “aparência de saúde ou de doença, de beleza ou de feiura, eram construções simbólicas da ‘superioridade’ e ‘inferioridade’ raciais” (MULLER, 2015, p. 72), amplamente utilizadas pelos eugenistas para justificar o pouco acesso de pessoas negras a bens e serviços oferecidos, bem como suas dificuldades de mobilidade social. Detalhes dessa etapa são descritos a seguir:

O exame médico era um ritual elaborado que celebrava normas eugênicas de saúde. Primeiro, abria-se a ficha que incluía uma fotografia e a impressão do polegar para a confirmação de identidade. O responsável legal pelo candidato apresentava uma declaração assinada sobre as doenças e cirurgias anteriores do candidato. O exame começava com uma verificação por parte da enfermeira da aparência do candidato vestido e do estado da sua pele. Seguia-se a medição da altura, peso e capacidade pulmonar do candidato, efetuada não por uma, mas por duas enfermeiras, que verificavam e autenticavam o julgamento uma da outra (...). Depois das medidas e do exame da aparência do candidato, um médico examinava o sistema circulatório e respiratório, enquanto outro avaliava a visão e audição, e um terceiro verificava os ossos e o sistema nervoso, assim como a higiene dental (...). As normas de peso e altura dos candidatos seguiam um ideal eugênico restrito. Alguns professores que se formaram nesse período lembram-se de colocar pesos em sua roupa de baixo ou comer grandes quantidades de manteiga em desesperados esforços de última hora para se encaixarem nos critérios. (DÁVILA, 2005, p. 179)

Somado a isso, havia a rigidez curricular exigida nas provas escritas, que conduzia os candidatos economicamente abastados a frequentar cursos preparatórios particulares e os colocava à frente dos candidatos que não tinham

a mesma oportunidade. Outro obstáculo era o limite quanto à idade dos candidatos. Dessa forma, se o postulante, por motivos adversos, tivesse parado de estudar em determinado período, encontrava-se fora da disputa. Por fim, os aspirantes necessitavam “comprovar possuir hábitos higiênicos e de personalidade (boa conduta social e vocação individual e familiar – pais, tios ou irmãos no magistério)” (MULLER, 2014, p. 77).

O ideário de professor era tão ferrenhamente defendido pelos reformadores, que o número de candidatos e candidatas admitidos era cada vez menor, em face do número de vagas oferecido. Para ilustrar, em 1933, de 949 candidatos, apenas 268 conseguiram entrar. No ano seguinte, dos 861 inscritos, ingressaram 172 estudantes, o que denota uma diminuição gradual de contemplados (ACCÁCIO, 2004). Mario de Brito³⁸, então diretor da escola secundária do Instituto de Educação, e responsável pela seleção de ingresso dos alunos, ao analisar esse fato referente à admissão em número menor ao de vagas, sentiu-se à vontade para declarar:

que tantos candidatos eram inadequados que o Instituto foi forçado a “[recorrer] a uma eliminação em grande escala”, que nos anos futuros as condições seriam diferentes, à medida que “os interessados se forem convencendo da inutilidade da tentativa a que se entregam”. (BRITO *apud* DÁVILA, 2005, p. 182, grifos do autor)

A consequência dessas mudanças nos moldes de ingresso no magistério, foi o paulatino apagamento de pessoas negras nos espaços escolares e de formação docente do Instituto. Não por acaso, a partir da década de 1920, fotografias coletadas do período registram a presença de uma esmagadora maioria de professoras mulheres e brancas, fato constatado por intermédio de mais de uma pesquisa documental³⁹. Reiteramos que não se afirma que houve o desaparecimento completo de corpos negros da função docente, mas uma diminuição gradativa em comparação com registros de anos anteriores.

³⁸ Mario Paulo de Brito era educador e membro da Associação Brasileira de Educação, tendo se envolvido em projetos referentes à reforma educacional do período descrito.

³⁹ Muller realizou uma análise semelhante, no que tange ao desaparecimento de professoras negras dos bancos escolares, no trabalho intitulado *A Cor da Escola – imagens da Primeira República* (2008). Há um comparativo de fontes fotográficas que atestam como a escola “embranqueceu” a partir das primeiras décadas do século XX. Os registros que compõem a investigação se transformaram numa exposição, disponível virtualmente no endereço <https://setec.ufmt.br/mafro/?p=111> Acesso em: 22/04/2021

Até aqui, vimos que uma das possibilidades apontadas como motivo para o desaparecimento da figura do professor e da professora negra das escolas, se relaciona ao novo imaginário de sociedade proposto pelos reformadores da Educação brasileira nas primeiras décadas do século XX, e da necessidade de se formar um novo perfil de docente, mais próximo desse imaginário. Outro fator foi a popularização dos ideais eugenistas, que influenciaram diretamente a escola.

Não obstante, a preocupação com a integração de estudantes negros ao ensino formal, estava presente nas discussões das entidades do Movimento Negro da época e, posteriormente, tais como nos clubes recreativos negros, nos órgãos de imprensa negra, na Frente Negra Brasileira e no Teatro Experimental do Negro. Diante de tantas dificuldades, é compreensível que pequenas conquistas fossem comemoradas publicamente, como é o caso do anúncio do jornal *O Menelik*⁴⁰, celebrando a formatura da normalista Izaura Ferraz, que acabava de se tornar professora com “notas brilhantíssimas”, no ano corrente (*O Menelik*, 1917, p. 2).

⁴⁰ Noticiário – formatura. *O Menelik*, 29 jan. 1917, p. 2.

2. RACISMO E PRECONCEITO NO BRASIL

A escravidão moldou as relações sociais. A partir da desumanização e mercantilização dos corpos negros, foi forjada uma nova hierarquia racial, sedimentada por teóricos diversos, em tentativas de justificar os porquês presentes na transformação dos africanos de pele negra em objeto de comercialização. As justificativas eram muitas, e giravam em torno da não-identificação do europeu branco com outras civilizações. Não os enxergavam como iguais. Registros de viajantes corroboravam com tais premissas, por meio de narrativas fantasiosas, que retratavam os habitantes de África como animais, ou como crianças, num misto de selvageria e inocência, que os impedia de se igualarem aos homens brancos. Munanga (2015), ao analisar, por exemplo, a percepção de Hegel sobre a África colonial, afirmou:

Partindo desses diferentes traços que determinam o caráter dos negros, Hegel conclui que a África é um mundo histórico não desenvolvido, inteiramente preso ao espírito natural e por isso mesmo se encontra ainda no começo da história universal. E como se encontrava ainda no começo da história universal, isto é, da história geral da Humanidade, a África foi rechaçada fora dela. No esquema da leitura da evolução da história feita por Hegel, a consciência da temporalidade é um dado imediato da consciência. É por conta da dimensão temporal da existência humana que Hegel não nega expressamente as sociedades negras da África. Mas para ele, este nível é quase sem valor filosófico, porque a natureza orgânica não tem história. (MUNANGA, 2015, p. 26)

Essa composição do imaginário a respeito do “outro”⁴¹ – nesse caso, o negro – continua, de maneira geral, determinando a estrutura social e racial vigente, posto que essa divisão racial representa uma

noção ideológica, engendrada como critério social para a distribuição de posição na estrutura de classe (...) e a definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata e da sua substituição pela sociedade capitalista, regida por uma ordem social competitiva. (SOUZA, 1983, p. 20)

Assim, parece-nos essencial apreender os enquadramentos que o racismo impõe como categoria histórica, o que afeta a percepção individual dos negros e negras a respeito de sua própria identidade, ao passo que os induz a

⁴¹ Alguns autores refletiram sobre as contranarrativas, a partir da perspectiva do “outro”, como o palestino Edward Said, em *Orientalismo* (2007), e a indiana Gayatri Spivak, em *Pode o subalterno falar?* (2010).

adotar outra configuração identitária, considerada mais adequada ao contexto racista da sociedade, que privilegia uma raça em detrimento de outra.

Retirando-se da marginalidade social, onde sempre estivera aprisionado, a ascensão social se fazia representar, ideologicamente, para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional. E, como naquela sociedade, o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os 'serviços-de-branco', ser bem tratado era ser tratado como branco. (SOUZA, 1983, p. 21)

Esse comportamento, acima citado, faz alusão a circulação por espaços, antes restritos. Importante frisar que a reflexão sobre as motivações impostas pelo racismo, combinada a “pseudoformação” – conceito de Adorno (1993) que será apresentado e discutido mais adiante –, são essenciais para pensar no modo como o racismo impacta a vida dos negros e negras na contemporaneidade. Não significa, porém, que devemos rejeitar ou não celebrar (e lembrar) os esforços hercúleos da população negra na busca por meios de sobrevivência física, social e organizativa – presentes, por exemplo, na constituição dos mocambos e quilombos, nas irmandades negras de origem católica e no surgimento dos clubes recreativos – já no período do pós-abolição. Para além do senso de comunidade, tão presente nas sociedades africanas, esses espaços de resistência demonstram que a população negra combateu, com todas as armas possíveis, o regime violento da escravidão. E, no pós-abolição, projetou novamente nos espaços de sociabilidade suas tentativas de combate ao racismo.

Igualmente, não se faz aqui julgamento sobre o anseio de acessar bons serviços à medida em que se possui maior poder econômico, sobretudo ao tratarmos de uma população que está há cinco séculos sendo colocada à margem da sociedade. O fato é que a população branca tem acesso às melhores escolas, melhores médicos, melhores residências, melhores restaurantes, melhores alimentos, e isso nunca é problematizado. Em suma, pessoas brancas não são questionadas por terem ou quererem o que é considerado melhor em todos os campos de prestação de bens e serviços. Sendo o branco considerado o padrão de raça, pressupõem-se que tudo isso já é dele por direito. Para elaborar essa premissa, apoiamo-nos no conceito de branquitude, entendido aqui como

[...] um constructo ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios. (SILVA, 2018, p. 27)

Assim, o questionamento que elaboramos sobre a maneira pela qual o racismo tem sido combatido no seio da comunidade negra, centra-se nos motivos da não-efetividade, e não na motivação. Como mencionado, a busca é por sobrevivência e inserção social, em dinâmicas cruéis e cerceadoras do cotidiano, que devem ser enfrentadas quando necessário e possível. Dessa maneira, a indagação versa sobre como a sociedade, inserida na lógica capitalista, limita o que pode ser feito para mudar esse cenário, e acaba por disfarçar e deturpar os efeitos das ações dos grupos oprimidos, ao passo que dificulta o entendimento de que os desdobramentos da violência, tais como o racismo, o machismo, a LGBTfobia, dentre outros, não somente a constituem, como a alimentam em sua continuidade.

2.1 A Teoria Crítica e os estudos sobre preconceito

Adorno e seus colaboradores (1950), em *A personalidade autoritária*, se dedicam de forma empírica a um tema recorrente em suas reflexões: a tendência de adesão ao fascismo. A pesquisa pretendeu averiguar o quanto as pessoas “comuns” estão propensas a aderir a ideais fascistas, como ocorreu na Alemanha nazista. O chamado “indivíduo comum” é aquele que não adota uma postura declaradamente autoritária ou pertencente a alguma organização. Adorno explica:

A maior preocupação era com o indivíduo potencialmente fascista, cuja estrutura o tornava particularmente suscetível à propaganda antidemocrática. Dizemos "potencial" porque não estudamos indivíduos declaradamente fascistas ou que pertenciam a organizações fascistas conhecidas. Na época em que a maioria de nossos dados foi coletada, o fascismo acabara de ser derrotado na guerra e, portanto, não poderíamos esperar encontrar indivíduos que se identificassem abertamente com ele; no entanto, não houve dificuldade em encontrar assuntos cuja perspectiva fosse tal que indicasse que eles aceitariam prontamente o fascismo se ele se

tornasse um movimento social forte ou respeitável. (ADORNO et al., 1950, p. 1, tradução livre)

Pode-se dizer, portanto, que os potencialmente fascistas eram pessoas que estavam inseridas integralmente na sociedade, ou seja, pessoas com quem se convive no trabalho, na escola, na família ou em atividades de lazer. Paralelamente, entendemos que a maioria das pessoas, atualmente, não se declara abertamente racista ou pertencente a grupos racistas. Contudo, no dia a dia, adotam posturas ou discursos correlatos e se negam a assumir que o racismo existe, estrutura a sociedade e afeta uma quantidade expressiva de pessoas, impedindo-as de acessar bons empregos, moradias, saúde e educação. O racismo é entendido, aqui, como pertencente ao rol de opressões que Adorno e seus colaboradores agruparam como alusivo ao conjunto de características do fascismo, e que alimentam e sustentam o mundo capitalista, assim como o machismo e a LGBTfobia, outrora chamada de “homofobia”, dentre outras. No entanto, este possui particularidades no seu surgimento e manutenção que, talvez, o diferencie das outras violências acima citadas, por ser um marcador impossível de se esconder. Ou seja, “um judeu, branco entre os brancos, pode negar que seja judeu, declarar-se homem entre os homens. O negro não pode negar que seja negro ou reclamar para si esta abstrata humanidade incolor: ele é preto”; sua pertença racial está demarcada na pele, a qual ele não pode modificar (SARTRE, 1965, p. 111).

As declarações de Adorno nos parecem atuais. Em 2018, foi eleito para presidente⁴² deste país, um candidato que incorpora e reproduz um conjunto de características fascistas: autoritário, machista e racista⁴³. Já declarou abertamente que “odeia” gays, lésbicas e transgêneros. Que mulheres merecem ser estupradas. Que sua prioridade era governar para os empresários. Equiparou quilombolas a gado, pesado e vendido não por quilograma, mas por arroba⁴⁴. De repente, observamos o “indivíduo comum”, descrito por Adorno, se aproximar de tal narrativa e reproduzi-la entre os seus. Donas de casa passaram

⁴² No ano de 2018, Jair Messias Bolsonaro foi eleito 38º Presidente do Brasil, em votação em segundo turno, com 55% dos votos válidos.

⁴³ Algumas das declarações podem ser encontradas em:

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/veja-11-frases-polemicas-de-bolsonaro.shtml>

Acesso em: 21/06/2021

⁴⁴ Arroba é uma unidade de medida de massa, utilizada para pesagem do gado. Cada arroba corresponde a 15 quilogramas.

a prestar apoiá-lo. Secundaristas e universitários do ensino público e privado. Funcionários públicos dos mais variados setores. Trabalhadores do campo e da cidade. Um número significativo de moradores da periferia, que faziam ressalvas para justificar a contrariedade presente no endosso a um indivíduo que não se importa com a população de baixa renda. O cidadão comum sentiu-se, de alguma forma, inclinado e seduzido por ideais que compõem o fascismo. É evidente que não estamos afirmando que todo eleitor do presidente atual é fascista. Mas, ponderando os pressupostos que levam a população a se submeter voluntariamente a espirais de violência e opressão, como se fosse a única saída para os flagelos que vivem. Projetar a angústia no outro nos parece uma tendência autoritária, tal qual descrevem Adorno e Horkheimer. Outrossim, revela o alcance dos efeitos da pseudoformação – compreendida como falsa formação deformadora –, que leva o indivíduo a jogar contra si mesmo.

Importante ressaltar o papel da religião, presente na eleição do atual presidente, e que consiste em mais um ponto de intersecção com a teoria dos autores citados. Ao refletir sobre o papel da religião no antissemitismo, exprimem que:

A religião foi integrada como patrimônio cultural, mas não abolida. A aliança entre o esclarecimento e a dominação impediu que sua parte de verdade tivesse acesso à consciência e conservou suas formas reificadas. As duas coisas acabam por beneficiar o fascismo (...) A fé fanática, de que se vangloriavam os chefes e seus seguidores, não é outra senão a fé encarniçada que ajudava, outrora, os desesperados a aguentar, só o seu conteúdo se perdeu. Esta continua a nutrir tão somente o ódio pelos que não partilham a fé. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 146)

Adorno e Horkheimer, no trecho supracitado, discorriam sobre as mudanças na justificativa dos racistas, com relação ao antissemitismo. Se, outrora, a religião representava o maior embate – já que se tratava do “povo escolhido de deus” –, no pós-guerra a gama de explicações perpassava por temas dos mais diversos, que convergiram no nacionalismo, excluíram os judeus e os transformaram em “outros”, ou “eles”. Ou seja, agrupou os judeus numa ameaça externa.

De volta ao Brasil, a atual cruzada neopentecostal se comporta de maneira semelhante, em certos aspectos. Constitui-se como combustível que retroalimenta o comportamento do cidadão comum brasileiro, e é arma utilizada para justificar todo tipo de atrocidade. Em nome da fé cristã, que pregoa a lisura

do chamado “cidadão de bem”⁴⁵, a população negra, que nos últimos anos havia obtido uma série de avanços relacionados à área social e de educação, observa a retração de direitos e acessos, já que o *status quo* decorrente do passado escravocrata e patrimonialista, junto com o presente patriarcal e capitalista da sociedade brasileira, é uma “ordem que não pode viver sem a desfiguração dos homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 140). O desdobramento é a intolerância religiosa, a violência contra jovens negros periféricos (que representam uma ameaça a esse cidadão comum), a desapropriação de comunidades quilombolas, dentre outras ações repressoras⁴⁶.

Fazendo alusão ao antissemitismo, os autores dão pistas sobre o funcionamento da tendência fascista, ao afirmarem que este

[...] se baseia numa falsa projeção [...] transpõe o interior prestes a saltar para o exterior e caracteriza o mais familiar como algo hostil. Os impulsos que o sujeito não admite como seus e que, no entanto, lhe pertencem são atribuídos ao objeto: a vítima em potencial. No fascismo, esse comportamento é adotado pela política, o objeto da doença é determinado realisticamente; o sistema alucinatório torna-se norma racional no mundo, e o desvio, a neurose [...]. O distúrbio está na incapacidade de o sujeito discernir no material projetado entre o que provém dele e o que é alheio. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 154)

O preconceituoso projeta no outro a frustração que carrega consigo, transformando-o em objeto de sua ira e aversão, para o qual direciona sua agressividade.

Da mesma forma que os judeus foram convertidos em sub-raça e, conseqüentemente, em alvo do furor preconceituoso, pessoas negras, como resultado do processo de escravização, foram alçadas a categoria de sub-humanos, de objetos descartáveis – que serviriam a um único propósito e, por encontrarem-se apartados de sua humanidade, não haveria sentido em a eles

⁴⁵ A expressão “cidadão de bem” ganhou notoriedade nas últimas eleições presidenciais, de 2018, e foi amplamente utilizada pelos candidatos dos partidos de direita conservadores e ultraconservadores para demarcar suas credenciais, ligadas a ideia de família e costumes que remetem a um padrão: geralmente, são homens, brancos, de classe média, heteronormativos e autodeclarados “cristãos”. Contudo, a conotação da expressão “cidadão de bem” é mais antiga e faz alusão às abordagens e diligências policiais em décadas anteriores. Para maiores informações, consultar Fernandes (1989).

⁴⁶ É digno de nota pontuar que há uma série de organizações do movimento negro, bem como políticos e ativistas, que se mobilizam e se posicionam frente à barbárie praticada pela polícia nas periferias do Brasil contemporâneo, a qual conta com o aval dos governantes. Ou seja, não há inércia da parte dos movimentos negros, quanto a essa questão atual, assim como nunca houve inércia da população negra, no geral, ao longo da história. Para um aprofundamento sobre resistências negras, desde a escravidão até os dias atuais, verificar Abdias do Nascimento (1979), Beatriz Nascimento (1985) e Gomes (2015).

prover acesso a bens e serviços designados para a sociedade, embora sua mão-de-obra permaneça sendo necessária. Essa abordagem racista impactou profundamente na forma com que a população negra pôde se integrar a sociedade no pós-abolição, posto que marcas sociais, decorrentes da escravidão, foram reconfiguradas quando na condição de homens e mulheres “livres”.

[...] preconceito e discriminação raciais não se mantêm intactos após a abolição, adquirindo novas funções e significados dentro da nova estrutura social, e as práticas racistas do grupo racial dominante, longe de serem meras sobrevivências do passado, estão relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que os brancos obtêm da desqualificação competitiva do grupo negro. Desse ponto de vista, não parece existir nenhuma lógica inerente ao desenvolvimento capitalista que leve a uma incompatibilidade entre racismo e industrialização. A raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos na estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social. (HASENBALG; GONZALEZ, 1982, p. 89)

Muda-se a categoria – de *cativo* para *livre* –, mas mantém-se a marca social de inferioridade, expressa na designação para postos de trabalho menos rentáveis, mingua escolarização, moradias precárias em bairros desestruturados, violência e perseguição policial, entre outros cerceamentos. Aqui, é essencialmente relevante aprofundar os processos formativos experimentados pelas participantes desta pesquisa, considerando a existência ou não dos entraves mencionados acima, e os impactos causados em suas trajetórias. Em suma, pressupondo que houve limitação de oportunidades em decorrência do racismo, em que medida este pôde ser percebido, e se elas foram impelidas por tal cenário.

2.2 Teoria Crítica da Sociedade e a pseudoformação

A teoria crítica da sociedade é tomada como referência para pensar em um aspecto primordial: a tendência à pseudoindividação, que caracteriza a sociedade do capitalismo tardio monopolista. “Por pseudoindividação entendemos o envolvimento da produção cultural de massa com a auréola da livre escolha ou do mercado aberto, na base da própria standardização”

(ADORNO, 1986, p. 123). Embora o autor se refira às estratégias da indústria cultural expressas, principalmente, no mundo da música, considera-se também como a publicidade e o *marketing* se apropriam das identidades (negras, nesse caso), oferecendo “pseudoliberalidade” a esse público, uma vez que são “vistos” pelo mercado como possíveis consumidores; trata-se, portanto, de uma forma de subjugação disfarçada, da população negra, o que permite questionar: em que medida estamos realmente avançando no que tange ao rompimento com o racismo e a opressão? Para Adorno, “o indivíduo só se emancipa quando liberto do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado” (ADORNO, 1995, p. 68).

Estando o indivíduo envolto num ambiente de opressão, que media e provoca tensionamento em suas relações, ocorre a perda da individualidade e a transformação do sujeito livre em sujeito econômico. O coletivo se sobressai ao individual, acarretando o afastamento da prerrogativa fundamental, apontada por Horkheimer e Adorno (1973, p. 54), de que “o homem só atinge sua existência própria, como indivíduo, numa sociedade justa e humana”. As consequências estão expressas nas decisões e rumos, tomados pelo indivíduo, no decorrer de sua vida. Nessa lógica, indivíduo e sociedade são conceitos recíprocos:

[...] A interação e a tensão do indivíduo e da sociedade resumem, em grande parte, a dinâmica de todo o complexo. [...] Poder-se-ia objetar que a consideração sociológica tende, uma vez mais, a reduzir o homem a um mero ser genérico, se bem que um ser genérico de uma ordem bastante elevada, fazendo dele, nesse nível, um representante impotente da sociedade. Esta objeção é ponderável e deve ser levada em consideração; o conceito puro de sociedade é tão abstrato quanto o conceito puro de indivíduo, assim como o de uma eterna antítese entre ambos. (HORKHEIMER E ADORNO, 1973, p. 53)

A noção de formação cultural, proposta por Adorno (1995), interessa, à medida em que permite a análise mais acurada dos aspectos envolvidos nas trajetórias das professoras estudadas, no que diz respeito à escolarização, atuação política, práticas culturais e experiências diversas, de modo que seja possível elaborar um quadro preciso acerca da maneira como suas subjetividades foram se constituindo. O autor entende a formação cultural exatamente por seu potencial de realizar o esclarecimento, considerando os aspectos citados como base para entender o mundo e pensá-lo criticamente, advertindo:

Isto porque a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo "cultura geral". Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (ADORNO, 1995, p. 63)

Se a emancipação social não é possível em uma ordem injusta, e se a formação cultural e a autonomia não se realizam no capitalismo tardio monopolista, então o que fica em seu lugar é a pseudoformação socializada. Trata-se de um fenômeno que expressa a maneira superficial, e nada espontânea, com a qual os indivíduos se relacionam entre si e com os bens culturais, decorrente das limitações objetivas e subjetivas, impostas a todos, em uma ordem social extremamente repressiva. Tal situação leva à experiência incompleta, deturpada e adulterada com a cultura, em geral; com a diferença e a diversidade; com o não idêntico, deformando a personalidade. Dessa forma, sob a aparência de verdade promovida pela expansão dos modernos meios de comunicação – já que paira no ar um clima de “democratização” de acesso à cultura, em que qualquer um pode ser produtor e consumidor –, temos a falsa formação, que atinge, inclusive, as pessoas pertencentes à elite econômica.

A pseudoformação se torna aspecto imprescindível para pensar sobre as amarras e obstáculos presentes nas tentativas de desprendimento das pessoas negras, das imposições impostas pelo racismo. Por estarmos todos, brancos e não-brancos, sob o mesmo regime da sociedade administrada e repressiva e, portanto, à mercê das pressões sociais infringidas às massas, há de se ter cautela sobre os passos a trilhar, e onde empregar forças.

Adorno (1995) frisa esse aspecto ao elucubrar acerca dos passos necessários para a não repetição do que ocorreu na Alemanha nazista, elencando dois pontos importantes: que um olhar centrado na infância tende a ser eficaz, no sentido de fornecer alguma ferramenta para a emancipação; e que a atenção seja transferida da vítima para o algoz, a fim de que um exame minucioso forneça pistas não somente das razões de um agressor o ser, mas, também, que o direcione a um exercício de autoconsciência, para que a motivação possa ser percebida antes de tornar-se um ato efetivado. Ou seja, o

caminho proposto passa pela transformação da subjetividade socialmente constituída. Evidentemente, tais ações possuem um alcance limitado, uma vez que sem a ruptura drástica com a ordem econômica, que depende e que continua produzindo o racismo e outras formas de violência, a educação e demais maneiras de intervir nos indivíduos, pouco podem realizar, a não ser como resistência a esta mesma ordem.

Assim, chamar a atenção para os feitos e aspectos positivos dos grupos oprimidos, embora seja legítimo e fundamental para o fortalecimento individual das pessoas negras e como, insiste-se, resistência, surte pouco efeito para modificar as intenções do preconceituoso. A respeito dessa questão, o autor escreveu o seguinte:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos [violentos], é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos [...]. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. (ADORNO, 1995, p. 120)

Apesar de todos os entraves objetivos que se apresentam, ao longo do processo de luta por uma sociedade não racista ou antirracista, é necessário promover a educação política no sentido de evidenciar os nexos entre as relações de poder historicamente constituídas, os interesses econômicos do capital e os condicionamentos objetivos e subjetivos que produzem continuamente o racismo e as pessoas racistas. Caso contrário, “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão” (ADORNO, 1995, p. 120). Sob essa perspectiva, salientamos que o preconceito, como tendência de atitude, leva ao racismo como forma de dominação; o segundo se apresenta como a consumação das tendências do primeiro, encontrando na economia, na política, na cultura e nas formas de sociabilidade, salvaguarda para se desenvolver. Por fim, podemos classificar os preconceituosos como

[...] pessoas incapazes de amar. [...] denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. (ADORNO, 1995, p. 133)

É contra essa tendência que devemos nos voltar, ou seja, contra a produção contínua das condições que levam as pessoas a serem frias, indiferentes e nada empáticas com o outro, pois são incapazes de identificação com aquele que é distinto de si ou, em outros termos, contra o que impede que a diversidade se realize.

Há muito, a população negra tem realizado um duplo exercício: o de se fortalecer mutuamente como grupo, buscando uma aproximação com sua própria história ancestral e aspectos positivos dessa trajetória; e ações de sensibilização das pessoas brancas sobre as opressões pelas quais passam os indivíduos negros, como uma tentativa de que estes visualizem tamanha violência e possam se compadecer e se tornarem aliados. Embora estejamos em um cenário mais positivo em comparação com décadas atrás – com uma mudança de panorama racial nas universidades, nas empresas e concursos públicos –, na prática, prosseguimos acompanhando situações de racismo e violência nos mais variados espaços do país e do mundo.

Desta maneira, enxergar o indivíduo preconceituoso como alguém que se priva do contato com o outro, com o “diferente”, e que uma mudança será possível a partir de um exercício de autorreflexão e confrontação com sua própria consciência, poderia modificar os mecanismos pelos quais a população, em geral, se posiciona e emprega esforços no combate ao racismo e opressão. Um dado relevante, porém, é que a pseudoformação nos impede, ainda, de alcançar eficiência nesse caminho. Por estarmos submersos na racionalidade instrumental do capitalismo tardio monopolista, as possibilidades de escapatória nos parecem mínimas ou inexistentes, avaliando o contexto atual. No mais, é visível que uma parcela dos movimentos sociais, incluindo o movimento negro, busca saídas para levar à cabo a emancipação. Cabe, aqui, assim como Adorno (1995) postula, resistir as forças políticas e econômicas que impedem a transformação social.

3. CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa utilizou, como fontes primárias, relatos orais de seis professoras que atuam na Prefeitura Municipal de Jundiá – cinco em exercício e uma que já se encontra aposentada –, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Objetivou-se responder como *aconteceu a formação de professoras negras que atuam ou atuaram como professores na prefeitura de Jundiá, considerando suas trajetórias*.

A partir dessa questão principal, originaram-se os seguintes objetivos específicos: a) analisar o processo de formação da subjetividade das professoras negras investigadas, considerando suas trajetórias sociais na família, na educação e no trabalho; b) descrever, com base em seus relatos, os obstáculos que essas professoras tiveram que ultrapassar para que conseguissem alcançar um espaço historicamente negado às mulheres negras; c) descrever e analisar como encaram e vivem o exercício do magistério e o fato de serem mulheres negras; d) identificar e relacionar situações e indicadores, nas trajetórias dessas professoras, em que se cruzam classe, raça e gênero, bem como as marcas deixadas em suas vidas.

A opção pelo registro oral, colhido por meio de entrevista semiestruturada ou semidirecionada, deu-se pelo fato de que é uma técnica que tem se consolidado na pesquisa social, pois “a subjetividade e a experiência individual passam a ser valorizadas como componentes importantes para a compreensão do passado” (ALBERTI, 2000, p. 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 pesquisa. Buscou-se garantir que fosse possível discorrer sobre múltiplos assuntos concernentes às suas experiências, mas de maneira espontânea, uma vez que “os papéis do observado e de observador” são fluidos, e mudam de posição constantemente no decorrer do processo de entrevista (PORTELLI, 1997, p. 8).

O roteiro foi organizado em seções, que objetivaram contemplar aspectos diversos da formação das professoras. A primeira seção versa sobre a constituição da subjetividade, em que foram abordados temas referentes à família, ao/s bairro/bairros em que cresceram, à casa, à rotina, à escola, às amizades e brincadeiras, relação com os vizinhos, costumes, dentre outros. Ainda, temos itens associados ao entendimento, ou não, do pertencimento racial. Incluídos aqui, encontram-se os debates relativos a relacionamentos, referências artísticas (música, teatro, cinema, artes plásticas, literatura), proximidade com grupos ou coletivos político-culturais de afirmação e fortalecimento étnico-racial e o relato sobre como e quando se entenderam como mulheres negras. A atenção voltou-se aos relacionamentos estabelecidos ao longo da vida. Na fase escolar, o foco estava em rememorar a possível existência de conflitos com outros alunos, como também, com os professores, pensando na presença ou ausência de recompensa e castigos no trato com os adultos (docentes, gestores, comunidade escolar em geral) e situações de constrangimentos, quando pensamos nas crianças e adolescentes, com apelidos e brincadeiras (o que cabe, também, aos adultos). Relações amorosas foram igualmente introduzidas aqui, uma vez que é na adolescência que a maioria da população inicia sua vida amorosa e/ou sexual, conforme dados estatísticos⁴⁷. Na segunda parte, buscou-se aprofundar uma temática mais delicada: o racismo. Tópicos relacionados à disposição dessas mulheres para a profissão docente, tais como a profissão dos pais, quando ingressaram no mercado de trabalho e para qual função, porque a escolha do magistério e que o que essa escolha significava, na ocasião compuseram a seção três. Por exemplo, o que o magistério representa hoje em suas vidas; anseios, sonhos, angústias e arrependimentos alusivos à docência; o que pensam sobre o diálogo que exalta o pertencimento étnico-racial dos alunos dentro do espaço da escola; como se posicionam frente a casos de racismo; como avaliam as mudanças na legislação sobre o tema, e que lugar, a temática ocupa, em suas vidas na atualidade. Por fim, a última seção propôs um exercício de autorreflexão sobre a própria intersecção da opressão, conjugando raça, classe e gênero.

⁴⁷ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21457-a-saude-dos-adolescentes.html>. Acesso em: 03/12/2021.

Dessa forma, garantiu-se que a troca se efetivasse e resultasse em discussões relevantes para a proposta aqui apresentada. Por isso, na transcrição textual da entrevista, alguns assuntos vêm e vão com frequência, como o movimento das ondas do mar (e como naturalmente flui uma conversa). Assim, para fins de organização, a forma como os tópicos descritos acima surgem não segue necessariamente uma ordem sequencial de aparecimento nos relatos, ou na cronologia de vida das professoras, mas por estarem atrelados às seções temáticas. As categorias de análise, concebidas *à posteriori*, estão divididas nos seguintes tópicos: 1) trajetória de vida; 2) preconceito e racismo; 3) o exercício do magistério; 4) intersecção entre raça, classe e gênero.

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 52 e 70 anos. Outro parâmetro era que tivessem exercido a profissão na cidade de Jundiaí, especificamente, na rede municipal⁴⁸, estando em aberto seu local de nascimento, uma vez que o trânsito de pessoas para a cidade foi, e permanece, intenso. Ademais, como se trata de aspectos referentes à formação de mulheres negras, cabe ressaltar que todas elas são autodeclaradas negras (pretas ou pardas).

Acordamos 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.

Carolina Maria de Jesus foi uma cronista, romancista e compositora, que alçou projeção mundial ao ter o seu *Quarto de Despejo* (1992) traduzido para diversos idiomas. Moradora da favela do Canindé, na zona norte de São Paulo, traduziu em palavras impressas o cotidiano presente nas periferias da cidade da década de 1950, mas não somente isso. Sua escrita aproxima o leitor da intimidade dos eventos, tornando-o quase um cúmplice da narrativa, o que

⁴⁸ Adiante, aspectos relativos à escolha de Jundiaí serão elucidados, que compreendem, de um lado, dados socioeconômicos, e, de outro, fatos históricos alusivos à presença negra e africana na cidade.

conferiu a Carolina uma excepcionalidade lírica que abraça gerações de leitores⁴⁹.

Tia Ciata era baiana, oriunda do Recôncavo, nascida em 1854. Mudou-se para o Rio de Janeiro quando jovem adulta, estabelecendo-se no que hoje compreende o centro histórico da cidade. Lá, continuou exercendo sua religiosidade no candomblé, em que era iniciada desde criança. Foi uma das primeiras embaixadoras do samba carioca, organizando dentro de seu próprio casarão, rodas e conexões entre músicos negros da cidade. A rede de apoio mobilizada por Tia Ciata e outras mulheres negras radicadas no Rio de Janeiro recebeu o nome de “pequena África”, tamanha a projeção do movimento⁵⁰.

Maria Felipa nasceu na Ilha de Itaparica, na Bahia, em ano incerto. Pescadora e marisqueira, foi uma das lideranças dos movimentos que culminaram nas lutas por Independência da Bahia, entre 1822 e 1823. Sua participação crucial nestes eventos foi apagada da historiografia durante mais de um século. Há alguns anos, historiadores têm se esforçado para restaurar registros da existência de Felipa, fortalecendo seu protagonismo e influência nas lutas políticas baianas do século XIX⁵¹.

Luiza Mahin⁵² é uma figura controversa da historiografia brasileira, alçada a símbolo de liderança negra feminina. Foi referenciada como uma das articuladoras das lutas de resistência e emancipação em território baiano, no evento que ficou conhecido como Revolta dos Malês⁵³, em 1835. No entanto, há poucos rastros documentais a respeito de sua biografia, o que faz com que haja disputas acerca da veracidade de sua existência. Seu nome e atuação se popularizaram a partir de uma carta, escrita pelo seu filho, o jurista, abolicionista e poeta Luiz Gama, em 1880 (SILVA, 2017).

Em 1912, em Maceió, ocorreu um massacre nos terreiros e casas de religião de matriz africana, perpetrado pela Liga dos Republicanos Combatentes, e insuflado por sucessivos artigos jornalísticos, que atribuíam aos praticantes da religião estereótipos de teor racista, os relacionando à bruxaria. A Liga era

⁴⁹ Cf. Coronel (2014).

⁵⁰ Para maiores detalhes sobre Tia Ciata, o samba carioca e a “pequena África”, consultar a Dissertação de mestrado de Silva (2014).

⁵¹ Outros dados da existência e da história de Maria Felipa, consultar Santos; Moreira (2020).

⁵² Mais informações sobre Luiza Mahin estão presentes na Dissertação de mestrado de Gonçalves (2010).

⁵³ Reis forneceu pormenores sobre a Revolta dos Malês, em *A revolta dos malês em 1835* (2006).

composta por políticos e militares da região, como Fernandes Lima, Clodoaldo da Fonseca e Manuel da Paz. Esse acontecimento de intolerância religiosa, conhecido como Quebra de Xangô, consistiu na proibição de sacramentos e festas, perseguição e espancamento de seus praticantes, destruição de objetos e artefatos. Culminou no assassinato de uma das matriarcas do candomblé alagoano, Tia Marcelina, ialorixá que resistiu aos cerceamentos e foi, por fim, espancada e morta⁵⁴ (RAFAEL, 2012).

Tereza de Benguela foi uma líder quilombola que viveu em meados do século XVIII, na região pantaneira. Sob sua tutela, africanos livres, indígenas e brancos pobres viveram e resistiram ao sistema escravista por cerca de duas décadas, até um levante de soldados promover ataque ao território, espalhar seus habitantes, aprisionar e assassinar seus líderes, sobretudo Tereza, como forma de retaliação. É recente a descoberta documental da existência e importância de Tereza nas lutas emancipatórias do Mato Grosso, o que tem evidenciado detalhes, antes desconhecidos, sobre o quilombo do Quariterê e seus integrantes⁵⁵. Em 2014, por meio da Lei Federal nº 12.987, o dia 25 de julho foi instituído como Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, data amplamente incorporada ao calendário do movimento negro brasileiro.

3.1 O processo da pesquisa

O processo de aproximação com as professoras que vieram a fazer parte desta tese foi repleto de obstáculos e desafios. Inicialmente, como pesquisadora, foi preciso lidar com a timidez diante do novo, para realizar as entrevistas. Decerto, utilizar relatos orais como ferramenta, representa complexidade, no sentido de que as fontes não são “encontradas” pelo pesquisador, mas “construídas em sua presença, com sua direta e determinante participação”

⁵⁴ No ano de 2009, o Governo do Estado de Alagoas converteu o 2 de fevereiro, dia em que se homenageia Iemanjá em casas e terreiros de religião de matriz africana, em Dia do Combate a Intolerância Religiosa, no estado. Em 2012, emitiu um pedido formal de desculpas à todas as casas e terreiros de religiões afro-brasileiras da região. Consultar <https://www.palmares.gov.br/?p=3185>. Acesso em: 17/12/2021

⁵⁵ Cf. Amado; Anzai (2006) e Lourenço (2021).

(PORTELLI, 2017, p. 183). Ou seja, a habilidade e a gestão, no decorrer da coleta, são determinantes para o alcance do objetivo proposto.

Foram momentos bastante complexos, no sentido de conduzir as conversas de modo a não incomodar as participantes com tantas perguntas. A entrevista semiestruturada se apresenta como um “discurso falado, que a pessoa – o entrevistado – orquestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que a pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (BARDIN, 2016, p. 93).

A partir da motivação presente nos assuntos explorados, outras temáticas vieram à tona, e mostraram-se relevantes para as discussões aqui presentes. Por isso, a necessidade de o entrevistador se mostrar flexível com o roteiro construído. Portelli ressalta que

o trabalho com as fontes orais é em primeiro lugar uma arte de escutar, que é mais adequada à técnica da entrevista aberta. Muitas vezes, de fato, é apenas além do que os interlocutores pensam que estão os limites da entrevista e os termos da relevância histórica, que emergem os conhecimentos mais imprevisíveis (PORTELLI, 2017, p. 183).

A resposta positiva por parte da maioria das entrevistadas me tranquilizava, no sentido de obtenção de sucesso na coleta de dados, e permitia que finalizasse o encontro da maneira mais satisfatória possível. Ainda assim, como em todas as pesquisas, algumas indagações ficaram sem respostas, ao longo da fase de coleta dos relatos, pois este não é um processo opressor, dependendo da livre e espontânea vontade do entrevistado, em fornecer todas as respostas.

Podemos citar como entrave, a busca, em si, por candidatas, que se deu nas redes sociais, visto que, nelas, as relações de amizade são imensas, e seguir por esse caminho pareceu uma boa alternativa para encontrar pessoas com os perfis que almejava. Duas das professoras que compõem essa pesquisa – Felipa e Marcelina –, encontrei por meio de buscas no *Facebook*⁵⁶. A maioria das pessoas com quem tentei alguma conexão por este meio de comunicação, liam as mensagens em que eram apresentadas a pesquisadora e a pesquisa, mas não respondiam. É sabido que a possibilidade de uma proposta como esta

⁵⁶ *Facebook* é uma mídia virtual de relacionamento social, lançada 2004. Verificar <https://www.sec.gov/Archives/edgar/data/1326801/000119312512034517/d287954ds1.htm>. Acesso em: 17/12/2021

ser uma fraude é real, e as pessoas adotam posturas cautelosas, o que é bem compreensível.

Outra dificuldade apareceu após o contato inicial, ao tentar entrar em um consenso sobre onde e quando realizar a entrevista. Uma parte das entrevistadas levava um tempo longo para responder minhas mensagens ou não atendiam minhas ligações. Houve um período de desânimo por parte da pesquisadora, pois uma das potenciais participantes havia “sumido”, e havia pouca esperança de que entrasse em contato em tempo oportuno. Felizmente, o contato se concretizou e soubemos que ela esteve em viagem durante quase dois meses – por esse motivo, não atendia ou retornava as ligações.

Quatro, das seis participantes, acabaram por pedir que o encontro fosse realizado em determinado local⁵⁷ – entre seus compromissos – e isso acarretou em um ambiente em que a concentração e o silêncio, que acreditava-se serem apropriados para o momento, foram exíguos. Como houve dificuldades para se encontrar pessoas dispostas a participar, não achamos seguro correr o risco de fazer imposições, já que estávamos nos embrenhando na intimidade de pessoas com as quais não existia familiaridade. Entendemos a complexidade da situação, e ficamos agradecidas por ter acesso a essas mulheres, de modo que essas circunstâncias não interferiram nos resultados.

Tínhamos em mente o recorte etário que desejávamos, levando em consideração que as componentes pertencessem a uma geração que se aproximava da aposentadoria, com mais de cinquenta anos, pois isso denotava que estavam se profissionalizando e/ou iniciando a carreira na época em que ocorreram reestruturações educacionais, nas décadas de 1970 e 1980. Por conta do fator idade, as possibilidades já se tornaram bastante reduzidas. Igualmente, surgiram entraves na busca por professoras que tivessem nascido e crescido na cidade, visto que as migrações para/no estado de São Paulo foram extensas, ao longo do século XX. Por esse motivo, passamos a considerar professoras que não fossem necessariamente jundienses, mas sim, efetivas da rede há algum tempo, com certo tempo de vida na cidade.

⁵⁷ As entrevistas foram realizadas nos seguintes espaços: biblioteca municipal, na sala onde duas das entrevistadas realizavam um curso de pintura (entrevistamos as duas professoras no mesmo dia); em uma sala aleatória da escola, em que uma das entrevistadas trabalha; e nas casas de duas outras entrevistadas.

Contávamos com alguns contatos na Prefeitura de Jundiaí, da época em que a pesquisadora atuou como docente⁵⁸ e, também, pelo fato de haver várias mulheres em sua família que trabalham no mesmo local: a irmã caçula é professora de Educação Infantil; a mãe é secretária de escola aposentada; a tia caçula é professora de Ensino Fundamental; duas outras tias são agentes de limpeza – uma, numa escola e outra, numa creche; e uma prima é agente de desenvolvimento infantil, também em creche. A escola é um elemento bastante presente na família. Por intermédio de redes de contatos, e com a ajuda de algumas dessas pessoas, conseguimos localizar duas das entrevistadas, Tereza e Ciata.

A aproximação de Luiza foi casual. Por coincidência, nos encontramos numa clínica em que a mãe da pesquisadora fazia tratamento no joelho. Já estávamos na busca por participantes para a pesquisa e, na ocasião em que acompanhava sua mãe à consulta, se conheceram. De fato, tivemos que, literalmente, sair correndo do local à procura dela, quando foi informada por sua mãe que esporadicamente elas se encontravam, e que havia relatado que era professora da rede municipal. Felizmente, ela ainda aguardava a carona do filho no estacionamento da clínica, e foi possível fazer-lhe a apresentação e proposta, a qual aceitou.

Uma das professoras, Carolina, também “surgiu” casualmente. A pesquisadora estava no *Instagram*⁵⁹, vendo os *stories*⁶⁰, quando apareceu o de uma colega sua da época de prefeitura. Ela havia registrado alguns momentos de uma festa ocorrida na escola em que leciona atualmente que, por coincidência, fica no mesmo bairro em que residem seus pais. Numa das fotos, havia uma professora que aparentava ter o perfil étnico e etário que buscava. Imediatamente, foi enviada uma mensagem a ela, relatando do que se tratava o

⁵⁸ A pesquisadora foi docente na Rede Municipal de Jundiaí, em 2009, e de 2011 a 2012.

⁵⁹ *Instagram* é uma rede social virtual para o compartilhamento de fotos e vídeos, lançada em 2010. Cf. <https://about.instagram.com/pt-br>. Acesso em: 17/12/2021

⁶⁰ *Stories* é um recurso da rede social *Instagram*, em que é possível compartilhar fotos e vídeos, interagir por meio de enquetes e perguntas, e que tem a característica de durar somente 24 horas após sua publicação. Cf. <https://about.instagram.com/pt-br/features/stories>. Acesso em: 17/12/2021

trabalho de pesquisa e o que buscava; essa colega informou o número de telefone, que possibilitou a comunicação e a entrevista.

Os encontros com as professoras aconteceram de forma individual e presencialmente, no mês de agosto de 2019. Foram realizados alguns meses antes da pandemia por Covid-19, que seria um empecilho significativo na coleta de dados, de maneira presencial. De certa forma, o isolamento social impediu que qualquer dúvida ou tema das entrevistas pudesse ser, posteriormente, aprofundado, já que não me sentiria confortável em reencontrá-las em um contexto como o que vivemos em 2020 e 2021, em virtude da faixa etária das participantes, suscetível às implicações da doença. Concluí ser mais assertivo trabalhar a partir das informações coletadas, fazendo as devidas ressalvas às questões em aberto ou que se mostraram imprecisas.

3.2 Perfil das professoras

Tabela 3.1
Dados gerais das participantes

NOME	IDADE	LOCAL DE NASC.	PROFISSÃO DO PAI	PROFISSÃO DA MÃE
Tereza	52	São Bernardo do Campo/SP	Pedreiro especializado em piscina	Costureira
Carolina	53	Carmo da Cachoeira/MG	Agricultor	Lavadeira
Ciata	56	São Paulo/SP	Vendedor/Músico	Modelista
Felipa	62	Jundiaí/SP	Sapateiro	Costureira
Luiza	62	Sales/SP	Furador de poço artesiano	Empregada doméstica
Marcelina	70	Bauru/SP	Jogador de futebol/Ferroviário	Do lar

Fonte: Dados coletados ao longo das entrevistas

Tabela 3.2
Dados profissionais das participantes

NOME	IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE PREFEITURA (CARGO EFETIVO EM JUNDIAÍ)	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Tereza	52	Cerca de 30 anos.	Cerca de 14 anos.	Ativa na prefeitura.
Carolina	53	Cerca de 28 anos.	Cerca de 12 anos.	Ativa na prefeitura.
Ciata	56	Cerca de 30 anos.	Cerca de 15 anos.	Ativa na prefeitura.
Felipa	62	Cerca de 23 anos.	Cerca de 18 anos.	Ativa na prefeitura.
Luiza	62	Cerca de 39 anos.	Cerca de 10 anos.	Aposentada no estado de SP (Matemática) e ativa na prefeitura.
Marcelina	70	Cerca de 30 anos.	Cerca de 20 anos.	Aposentada desde 2000

Fonte: Dados coletados ao longo das entrevistas

Tabela 3.3
Dados educacionais das participantes

NOME	CURSO DE MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO	MODALIDADE/PERÍODO
Carolina	Sim	Pedagogia	Privada	Parcialmente presencial (finais de semana)
Ciata	Sim	Pedagogia	Privada	Presencial (noturno)
Felipa	Sim	Pedagogia	Privada	Parcialmente presencial (finais de semana)
Luiza	Sim	Matemática	Privada	Presencial (matutino e depois noturno)
Marcelina	Sim	Não possui	Não possui	Não possui
Tereza	Não	Artes	Privada	Presencial (noturno)

Fonte: Dados coletados ao longo das entrevistas

De maneira geral, as participantes adentraram no mundo do trabalho, na infância e/ou adolescência, o que é comum à população de baixa renda, e, aparentemente, uma regra, quando se trata da população negra. A exceção é Marcelina, que só o fez ao finalizar o curso de magistério, e se mudar com a família, de Bauru para Jundiaí, por volta dos vinte anos de idade. Quando a indaguei sobre o início tardio no trabalho, em comparação com as outras professoras desta pesquisa, ela ressaltou que a necessidade de ajudar sua mãe dentro de casa, com os irmãos menores, talvez, fosse maior do que a de ajudar a família financeiramente. Ou seja, ela já trabalhava, mas dentro de sua própria casa, cozinhando, limpando e cuidando das crianças.

A população negra está imersa no mundo do trabalho há séculos, em decorrência da escravidão. No pós-abolição, ocorre a migração da mão-de-obra, outrora escravizada, para o mundo do trabalho assalariado. Ao longo do século XX, com o advento da imigração e a reorganização das relações empregatícias, ocorre a invisibilização do trabalhador negro assalariado, nas pesquisas acerca da história social do trabalho. Nas últimas décadas, alguns historiadores têm se dedicado a preencher esses hiatos, denominados, por Nascimento (2016), de “paradigmas da ausência”, em que se perpetua a ideia da substituição da força de trabalho escrava pela do imigrante europeu. Em contrapartida, os dados indicam um contexto diferente. Apesar do grande contingente de imigrantes que desembarcou em São Paulo, “em 1920, 60% dos trabalhadores registrados na indústria ‘eram brasileiros’” (NASCIMENTO, 2016, p. 614, grifos do autor).

Obviamente, cada região do país apresenta suas particularidades, no tocante ao local de exercício da atividade remunerada, de acordo com os

recursos existentes. Ou seja, nem todo trabalhador está na fábrica, assim como, nem todo agricultor em exercício, na época, era negro. Longe da Região Sudeste, por exemplo, a força de trabalho esteve concentrada, sobretudo, na zona rural, nas lavouras. Com as dinâmicas geográficas – o êxodo rural no próprio estado de São Paulo, e também o da população nordestina, que buscava escapar da seca –, há uma reconfiguração do perfil do trabalhador urbano do Sudeste, ao longo das décadas. As famílias das entrevistadas exemplificam esse movimento. O pai de Tereza, por exemplo, é oriundo da Paraíba e se deslocou até o ABC⁶¹ paulista, onde se fixou e conheceu sua mãe, que é mineira e veio a São Paulo num movimento semelhante. Já o pai de Felipa, que também era mineiro, migrou, primeiramente, com a família para o Rio de Janeiro, onde se estabeleceu numa comunidade da zona oeste da cidade, e ainda na adolescência – sozinho – *fugiu*⁶² para a região de Itatiba, na divisa com Jundiaí, onde conheceu sua mãe. A família de Luiza, que era de Sales, interior de São Paulo, rumou para Osasco, para, depois, fincar raízes em Jundiaí. Carolina e Ciata mudaram-se para lá, já na vida adulta, assim como Tereza.

Com exceção das duas últimas, citadas, chama a atenção o fato de as famílias terem empreendido forças e mobilizado todos os seus componentes – que, por vezes, eram bem numerosos –, na busca por melhores condições de vida e colocação no mercado de trabalho, algo, aparentemente, inexistente ou não tão atrativo, em suas localidades de origem. Sobre isso, Luiza nos conta o seguinte:

Na verdade, eu lembro da minha família aqui em Jundiaí. Meu pai vinha por indicação de um amigo pra vir pra cá, porque aqui era mais fácil, São Paulo era mais fácil de arrumar emprego. Daí ele veio primeiro de lá pra Osasco, aí nasceu meu irmão mais novo que já faleceu. Aí viemos pra cá. Então, lá de Osasco eu não tenho muita lembrança, não tenho lembrança de quase nada, a única coisa que eu lembro lá que a gente morava em São Paulo (Luiza).⁶³

Em Jundiaí, o pai de Luiza desenvolveu a profissão de furador de poço artesiano, e ela, por sua vez, pôde estudar em uma escola pública de renome,

⁶¹ É uma região tradicionalmente industrial da área metropolitana de São Paulo, formada pelas seguintes cidades: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Atualmente, Diadema, Mauá e Ribeirão Pires também são incluídas no grupo.

⁶² Usamos o recurso *Itálico* para enfatizar a ausência de clareza sobre as circunstâncias dessa fuga, ou os motivos de ele ter se dirigido para a cidade mencionada.

⁶³ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

na cidade. O trânsito, presente nas histórias dessas famílias, pode ter sido determinante no que tange ao acesso a bens e serviços, nas regiões que acabaram por se fixar, uma vez que as opções de trabalho, transporte e educação eram mais abundantes.

Se juntarmos um grupo de pessoas que chegaram à universidade, e perguntarmos a elas, se a carreira que exercem é a carreira que pretendiam seguir quando estavam no Ensino Médio, é possível que um grande número delas afirme que não – que seus planos de adolescência não se tornaram realidade. De forma prematura, poderíamos sugerir que é comum que os pensamentos e objetivos estudantis, muitas vezes, não condizem com a realidade. Mas o que seria essa “realidade”, quando refletimos a partir da perspectiva das famílias negras? Seriam essas aspirações muito absurdas para qualquer ser humano (o desejo de ser astronauta, por exemplo, entendendo que é uma carreira possível para apenas algumas centenas de pessoas, no mundo)? Ou, são absurdas porque advêm do discurso de homens e mulheres negras? Pensar sobre o que levou a não concretização desses desejos é o ponto que propomos aprofundar nesse tópico.

A maioria das professoras que compunha a amostra da presente pesquisa, tinha a pretensão de seguir uma carreira diferente da docência. Por isso, a indagação concentra-se na hipótese de que, se fosse possível escolher, elas teriam optado por outra profissão, e 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 atividade.

Inicialmente, eu queria fazer psicologia. Era meu sonho! Aí o que aconteceu? Eu prestei FUVEST⁶⁴, 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 UNICAMP⁶⁵ 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 fazer Psicologia”. Minha família “não, você tenta Psicologia novamente”. E eu falei “não, vou tentar Matemática”,

⁶⁴ FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular) é o órgão responsável pelo concurso vestibular de ingresso na Universidade de São Paulo.

⁶⁵ O concurso para ingresso na UNICAMP é organizado pela COMVEST (Comissão Permanente para s Vestibulares).

porque eu ia muito bem em Matemática. Então fui fazer Matemática e gostei (Luiza).⁶⁶

Era 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 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.

Luiza ingressou na universidade aos vinte e dois anos, em meados da década de 1970. É digno de nota o fato de que uma mulher negra, oriunda de escola pública, tenha alcançado esse espaço em uma universidade considerada de prestígio – ainda que fosse privada –, em uma época que poucas pessoas em condição semelhante conseguiram esse feito. Muitos estudantes de escola pública sequer conheciam as universidades. Porém, os entraves para alcançar seu objetivo – cursar psicologia – residiam no fato de que o curso não era oferecido em períodos que possibilitassem que ela trabalhasse, o que denota que determinadas carreiras não foram pensadas para essa categoria, de estudante e trabalhador. Ressalta-se que carreiras de elevado prestígio, tais como medicina, direito, engenharia, psicologia, dentre outras, até há poucos anos, só eram oferecidas em período integral. Atualmente, na Universidade de São Paulo (USP), os cursos de medicina, odontologia, psicologia, arquitetura e urbanismo, e a maioria das engenharias, permanecem sendo ofertados, exclusivamente, em período integral.

⁶⁶ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

Um estudante de graduação necessita de todo um aparato para ter êxito e finalizar o curso: material de estudo, como livros e fotocópias; transporte para o deslocamento entre sua casa e a universidade; alimentação, sobretudo se permanece o dia todo estudando fora. Tudo isso tem um custo, que é variável de acordo com a carreira pretendida⁶⁷. Se o estudante trabalhador não dispõe de auxílio financeiro, seja de uma atividade remunerada ou de um familiar, torna-se inviável prosseguir estudando. Dessa forma, a permanência desse estudante trabalhador na universidade vai além de seu ingresso, visto que necessita utilizar meios para conseguir concluir seu curso, e se graduar.

A presente indagação não reside no fato de os cursos, considerados de alto prestígio, existirem no formato que se apresentam. Tampouco, que estes deveriam passar a ser de meio período ou, talvez, oferecidos no período noturno –, pois é de conhecimento público o risco em se transferir uma grade horária de um curso integral para uma grade de meio-período, mantendo a qualidade e garantindo a boa formação desse aluno. O questionamento apresentado é o de que, por não serem moldados e pensados para estudantes trabalhadores, esses cursos deixaram, também, de articular estratégias que possibilitem o ingresso e permanência de alunos socialmente heterogêneos em seus espaços, como se fosse óbvio que, quem ali adentra, já sabe as regras do jogo – a autossuficiência financeira para resistir ao período completo de graduação. Esse foi o cenário predominante, desde a criação dos cursos de graduação no país, incluindo o período de formação das professoras participantes desta pesquisa.

Isso não significa, no entanto, uma ausência de tentativas de implementação de políticas públicas que buscassem mais equidade e diversidade na sociedade civil. Ao longo do pós-abolição, existiram iniciativas de valorização da história e cultura negra, bem como de formação profissional e colocação profissional, com intensificação a partir da década de 1970. Todavia,

⁶⁷ Para ilustrar: um livro considerado obrigatório no curso de medicina, o *Tratado de Fisiologia Médica* (Guyton; Hall, 2006), custa em torno de R\$570,00, no site de compras da Amazon. Isso demonstra como o valor investido numa graduação vai além de, simplesmente, estar no espaço universitário. Sem material de apoio para leitura, o estudante tem dificuldades para acompanhar as discussões e se desenvolver, intelectualmente. Ainda que consiga utilizar os livros dispostos na biblioteca, durante um período, em algum momento ele precisará dispor de verba para adquirir alguns materiais, e o custo será elevado. As informações descritas referem-se a pesquisa realizada no endereço eletrônico da empresa mencionada, em 11 de fevereiro de 2021.

os registros demonstram que a maioria das propostas de ementas e projetos de lei eram rejeitados, após longos períodos de tramitação e relatorias.

Em 1983, Abdias do Nascimento – ator fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN), intelectual das relações raciais, artista plástico, professor e, então, político, eleito Deputado Federal, em 1982 – propôs a criação do feriado do Dia da Consciência Negra (PL 1550/1983), a ser celebrado em 20 de novembro, em homenagem a data da morte de Zumbi dos Palmares, reiterando que essa já era uma data emblemática, no seio das comunidades negras. A proposta foi rechaçada em 1985⁶⁸. Ele buscou, igualmente, criar políticas de igualdade racial, nos mais variados campos. Apresentou propostas que buscavam incluir cotas em concursos públicos, e na composição dos funcionários em empresas públicas e privadas. Nessas últimas, em troca de incentivos fiscais. O Projeto de Lei nº 1.332, de 1983, também de sua autoria, dispunha sobre a

Ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República. (BRASIL, 1983, p. 5162)

O projeto previa a concessão de 40% de cotas destinadas às mulheres e homens negros em todos os setores de todas as organizações do poder público, na proporção de 20% para cada grupo. Ademais, seria obrigatório que tais organizações comprovassem o empenho em promover a ação reparatória, demonstrando também, no orçamento e em pesquisas estatísticas, o que havia sido realizado nesse aspecto, e o impacto resultante. No setor privado, a proporção seria a mesma, bem como os meios de comprovação, com o agravante do pagamento de multa em caso de descumprimento. Havia, no projeto, o enfoque para que fosse dada especial atenção à inclusão de pessoas negras nos setores considerados de mais prestígio, uma vez que eram, esses espaços, os que mais careciam de diversidade racial. O projeto era, portanto,

⁶⁸ A instituição, em âmbito federal, do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011), vigente nos dias de hoje, é resultante da Proposta de Lei 4437/2004, de autoria da Senadora Serys Slhessarenko. Antes de ser promulgada nacionalmente, houve iniciativas nas esferas estaduais e municipais, na criação deste feriado, que acabaram por anteceder a Lei nº 12.519/2011. Texto disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=269854>. Acesso em: 13/08/2021

uma tentativa de traduzir “os anseios de justiça e igualdade numa sociedade efetivamente democrática, de milhões e milhões de brasileiros de origem africana” (BRASIL, 1983, p. 5165).

Esse prisma da proposta de Abdias – o de monitoramento da política pública – acabou por ser omitido nas subseqüentes tentativas de implantação de qualquer ação afirmativa em tempos mais recentes. Não fica explícito, nos documentos vigentes, como deve acontecer o acompanhamento e a avaliação de sua implementação, ou a maneira pela qual se deve comprovar que mais pessoas negras adentraram no quadro de funcionários por meio de concurso público, ou os requisitos para realizar a heteroindentificação racial. Tampouco, as consequências mediante a recusa em se fazer valer o exposto na Lei. A não especificação acaba por gerar resistência, desinformação e morosidade, contribuindo para perpetuar a “naturalização da ideia construída historicamente de que pessoas negras são menos capazes para ocupar posições de destaque na esfera política e nas instituições” (RADOMYSLER, 2019, p. 93)⁶⁹.

A proposta de Abdias contemplava outros aspectos. Foi dele a primeira tentativa de implementação de cotas de permanência de estudantes negros na Educação, seja de nível básico, técnico ou universitário. O art. 7º, parágrafo 1º, apresenta a seguinte redação:

Serão destinadas aos estudantes negros 40% (quarenta por cento) das bolsas de estudo concedidas pelo Ministério da Educação e Cultura, e pelas secretarias estaduais e municipais, em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação). (BRASIL, 1983, p. 5163)

O autor parecia compreender a necessidade de uma contrapartida, para que a população negra continuasse a estudar, adiando o início da jornada laboral. A necessidade de iniciar a vida de trabalhador, ainda no final da infância, levava a números alarmantes de evasão, e a ação, chamada pelo autor de “compensatória”, visava garantir que, em troca da ajuda financeira, esse aluno permaneceria frequentando o espaço de ensino.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 1977, revelou o número alarmante de analfabetismo, entre cidadãos brasileiros de 15 anos ou mais (23,7%), evidenciando que as empreitadas até ali utilizadas,

⁶⁹ Radomysler (2019) analisa o caso específico do Ministério Público de São Paulo e a atuação do Grupo de Trabalho da Igualdade Racial Professor Joel Rufino dos Santos.

vinham surtindo pouco efeito (FERRARI, 1985). Rosemberg e Piva (1995, p. 111) já alertavam que “as subordinações de gênero e raça não causam o mesmo tipo de impacto nas oportunidades educacionais da população brasileira”, tal como as especificidades regionais, e aprofundar esses marcadores propiciam vislumbrar a complexidade presente nas desigualdades sociais, sobretudo as educacionais.

Mas Abdias não parou por aí. Seu projeto de Lei, possivelmente, o primeiro a pensar tão amplamente nos negros, pretendia, ainda, incluir política de cotas na Marinha, Aeronáutica, Exército e, também, nos concursos do Instituto Rio Branco. Igualmente, propôs que houvesse uma mudança significativa no currículo da Educação Básica, com a inclusão de temáticas que contemplassem tópicos da história e cultura da população negra, para além da escravidão, e que essas modificações fossem, antecipadamente, pensadas e discutidas por estudiosos das questões raciais, entidades e lideranças do movimento negro, bem como, os livros didáticos, que deveriam ser readequados, de acordo com esse novo currículo, incorporando

ao material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e a sua família, retratadas de maneira igualmente positiva àquela em que se vê retratada a criança branca. (BRASIL, 1983, p. 5163)

O ator-artista-político propunha, ainda, que assim como se ensinava nas escolas de Educação Básica o inglês e, por vezes, o francês, também fosse incluído como uma opção nos estudos de língua estrangeira o iorubá, idioma mais amplamente disseminado entre as etnias de africanos escravizados, trazidos à força para o país⁷⁰, e falado fluentemente no âmbito da tradição religiosa de matriz africana, no Brasil. Esse aspecto, por sua vez, foi outro que mereceu a atenção de Abdias. O art. 8º, parágrafo 3º, especificava sobre a inclusão da epistemologia das religiões de matriz africana nos cursos de estudos religiosos. Por fim, havia a indicação da necessidade de que os treinamentos policiais fossem realizados a partir de uma visão antirracista; que fosse incluído o quesito cor/raça em todas as pesquisas realizadas pelo IBGE; que as

⁷⁰ Os idiomas falados pelos escravizados eram variados, devido à diversidade de etnias. No entanto, como os traficantes de escravos se concentraram em algumas nações africanas, certas línguas se destacaram, como as pertencentes ao tronco iorubá, já mencionado, e, também, línguas de origem bantu, como o kimbundu e o kikongo. Cf. Munanga (1996), Petter (2005) e Santana (2018).

pesquisas estatísticas do Ministério do Trabalho incluíssem nos índices de emprego e desemprego a cor/raça dos entrevistados, a fim de possibilitar um panorama mais veraz da situação social dos negros e negras do país. Após seis anos de tramitação, o Projeto de Lei nº 1332/1983, de autoria do Deputado Federal Abdias do Nascimento, foi arquivado⁷¹. A partir da Lei Federal nº 10.639/2003, e da posterior Lei de Cotas, houve abertura para que propostas como essas avançassem.

Considerando o perfil do estudante que pleiteia uma vaga em universidade pública, toma-se como exemplo a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – que fica na região de residência das professoras que compõem a presente pesquisa, e que foi o objeto de desejo específico de Luiza. É possível traçar um panorama geral do perfil dos alunos postulantes a uma vaga nos cursos de graduação a partir de 1987, pois os dados⁷² estão disponíveis na página eletrônica da Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST)⁷³.

De 1987 a 2002, não havia o quesito cor/raça⁷⁴ no levantamento de dados, denominado Perfil Sócio econômico dos Candidatos e Ingressantes⁷⁵. Dessa forma, conseguimos analisar de forma breve os aspectos socio econômicos e especular sua designação de cor/raça, sem dados concretos. Concentramos o olhar em três momentos distintos: 1987, por ser o primeiro ano de registro dos dados; 1997, por configurar o marco de uma década após o início desse registro; e 2003, ano de inclusão do quesito cor/raça no questionário, concomitantemente a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003. Dentro desses três momentos, focaliza-se três aspectos presentes nos documentos, quais sejam: tipo de escola em que o postulante estudou no Ensino Médio (pública ou privada); se exerciam atividade remunerada sincrônica aos estudos; e o grau de instrução do pai e da

⁷¹ A data de arquivamento apresentada no sistema é 5 de abril de 1989. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>. Acesso em: 15/06/2021.

⁷² Os dados mencionados agregam, de forma geral, os candidatos e ingressantes, não havendo informações adicionais sobre quais deles passaram no concurso vestibular e quais foram reprovados.

⁷³ Disponível em <https://www2.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/perfil-socioeconomico-geral/>. Acesso em: 18/07/2021

⁷⁴ Utilizamos o termo *cor/raça* por estar em conformidade com a classificação do IBGE.

⁷⁵ Disponível em <http://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2017/02/perfil1987.pdf>. Acesso em: 18/07/2021.

mãe. No caso do documento referente a 2003, foi incluído, também, o fator cor/raça.

Em 1987, 14.508 estudantes buscaram uma vaga na UNICAMP, mas somente 1.248, de fato, conseguiram entrar (cerca de 9% do total). No que tange a escola, a maioria dos candidatos era oriunda de escola pública, 44,6%, contra 39,4% da escola particular. Esse dado, que denota equilíbrio na distribuição dos candidatos, corrobora com a ideia explicitada na fala de Marcelina, quando afirma que lecionou em uma escola pública de área central, em período concomitante, considerada “de elite”:

Pais acreditavam na escola pública e na escola pública de qualidade. Pra eles, era normal um filho estudar numa escola pública. Hoje em dia não (...) era escola pública e fui muito feliz lá, muito mesmo, muito reconhecida, muito mesmo.⁷⁶

Dez anos depois⁷⁷, há um distanciamento significativo: alunos provenientes do ensino privado configuram 62% do total, contra 27% da escola pública. Essa mudança pode ser explicada pela redemocratização do país, seguida das reformas educacionais, que ampliaram massivamente o acesso da população ao Ensino Básico público, população essa que, de maneira geral, não concluía a escolaridade no tempo certo, apresentando altos índices de evasão. Os dados suscitam dúvidas a respeito das mudanças ocorridas na escola pública, em décadas passadas, quando protagonista do ensino das elites – ocasião em que, por só servir a uma parte da população, conseguia oferecer o mínimo de estrutura e suporte, para que os estudantes tivessem bom desempenho escolar. Possivelmente, a partir da entrada abundante da população no espaço da escola pública, a parcela socialmente privilegiada que, outrora, se servia desse espaço, passa a buscar locais que ofereçam a seus filhos possibilidades maiores de concorrência, tanto no vestibular quanto no mercado de trabalho.

Dados do recenseamento, realizado de 10 em 10 anos, pelo IBGE, podem ilustrar a situação acima descrita. Na década de 1980⁷⁸, a população em idade

⁷⁶ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

⁷⁷ O total de aspirantes ao ingresso na UNICAMP, no ano de 1997, foi de 31.951 (ingressantes: 1.789). Em 2003, foram 46.492 candidatos (ingressantes: 2.877). Consultar <https://www2.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/perfil-socioeconomico-geral/>. Acesso em: 17/07/2021

⁷⁸ Em 1970, tínhamos um total aproximado de 79 milhões de pessoas em idade escolar. Destes, 30.7 milhões foram classificados como sem nenhum conhecimento de leitura e escrita. O IBGE

escolar era de, cerca de 102 milhões, ou seja, 85% da população. No item sobre indivíduos com menos de um ano de escolaridade, ou “sem instrução”, a divisão racial era a seguinte, em números aproximados: brancos, 14 milhões; negros (pretos e pardos), 21 milhões. Enquanto cerca de três milhões de pessoas brancas havia concluído a escolaridade básica total, no mesmo período, apenas 900 mil indivíduos negros alcançaram semelhante efetividade. Quando passamos a considerar a formação em nível superior, no item correspondente a pelo menos 15 anos de estudo, temos uma quantidade total bem baixa, de cerca de um milhão de pessoas ou menos de 1% da população total. Quanto à divisão racial, estão organizadas, a seguir: brancos, 932 mil, e negros, 109 mil pessoas.

Imprescindível ressaltar que, à época, a maioria dos brasileiros possuía apenas a formação nomeada no recenseamento de “primário”, que correspondia aos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)⁷⁹. Outro aspecto importante é que a quantidade de pessoas autodeclaradas negras (pretas ou pardas) era menor do que a de brancas: 64 milhões de brancos contra 54 milhões de negros. O contexto descrito nos dados citados, no entanto, revela a discrepância presente nos índices de escolaridade, ao atentarmos para o quesito raça. Mesmo sendo numericamente menores, em comparação com a população autodeclarada branca, os negros representam o grupo com menor escolaridade, e o que logra menos êxito no ingresso a universidade (cerca de nove vezes menos que os brancos)⁸⁰.

Em algumas ocasiões, a carreira pretendida poderia significar uma possibilidade de mudança de estrato social, ainda que as entrevistadas afirmem que não era uma decisão tomada a partir de um desejo, um plano ou uma reflexão profunda. Carolina, por exemplo, cursou o magistério e, mesmo após

deixou de classificar, por cor e raça, durante algumas décadas, incluindo o de 1970. Dessa forma, não é possível quantificar as pessoas brancas ou negras, impedindo, assim, um comparativo mais fidedigno. Verificar

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_br.pdf.

Acesso em: 17/07/2021

⁷⁹ Na década de 1980, e em números aproximados, 18 milhões de brasileiros haviam concluído o chamado ensino “primário”, que hoje corresponde aos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Segundo a divisão racial, temos a seguinte distribuição: brancos correspondiam a 12 milhões, enquanto o número de negros era de seis milhões, ou seja, a metade. Examinar https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/72/cd_1980_v1_t4_n1_br.pdf. Acesso em: 17/07/2021

⁸⁰ Reforçamos que o comparativo, aqui, presente, se refere a esses dois grupos raciais: brancos e negros. Há, no censo, dados referentes aos autodeclarados amarelos, bem como os sem declaração. Ambos não estão presentes na análise que desenvolvemos.

concluí-lo, almejava seguir outra profissão, e não à docência. “Eu lembro que, quando terminei o magistério, eu não queria ser professora. Eu queria fazer administração”⁸¹, afirmou.

A impossibilidade de seguir a carreira pretendida deu-se, novamente, por questões de ordem financeira, que poderia estar atrelada a condição racial, como relatado a seguir:

Eu lembro que vieram os folhetos da faculdade que era em outra cidade. Era em Três Corações, lá na minha cidade não tinha, e acho que não tem ainda. Aí eu lembro que vieram os folhetos e o curso que eu me interessei foi o de administração, mas como eu não tinha e meu pai também não tinha condição de pagar pra mim, eu não fiz, não fui estudar. Lembro que vários colegas de escola que tinham dinheiro todos foram estudar. Quem não tinha não foi.⁸²

Por ser natural de uma cidade pequena, com pouquíssimas escolas, Carolina frequentou uma instituição que agregava pessoas de variadas posições sociais. Por isso, conversas envolvendo o futuro profissional chegavam a todos os alunos, como chegou a ela, por meio dos folhetos citados. No entanto, somente os alunos com recursos conseguiram prosseguir com a formação profissional. Esse recorte da experiência de Carolina se assemelha ao quadro geral da população de baixa renda no Brasil e, especificamente, da população negra. Quando diz que “quem não tinha [dinheiro] não foi”, indica que a frustração não foi somente sua, e que outros colegas provavelmente passaram pela mesma situação. Fica o questionamento sobre quem eram esses outros indivíduos e se conseguiram realizar, posteriormente, o objetivo de obter formação universitária, como Carolina.

O contexto oferece uma reflexão oportuna, pois as falas das professoras entrevistadas poderiam nos levar a, prematuramente, concluir que a frustração demonstrada por não terem prosseguido numa determinada carreira – porventura, mais atrativa –, independe do quesito raça, pois “o mito da democracia racial fomenta outros mitos paralelos, que concorrem para esconder ou ‘para enfeitar a realidade’, e que esses mitos são perfilhados sem base objetiva” (FERNANDES, 1972, p. XX, grifo do autor). Condições tais quais as dificuldades financeiras, progenitores sem formação escolar básica ou a necessidade de ingressar prematuramente no mercado de trabalho, a fim de

⁸¹ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho, em agosto de 2019.

⁸² Idem.

auxiliar a família, poderiam se fazer presentes na experiência de qualquer indivíduo. Contudo, no seio das famílias negras, essa parece ser a regra, e não a exceção.

Esse questionamento vai ao encontro dos dados presentes em pesquisas que discorrem sobre o lugar da mulher negra no mercado de trabalho, bem como a distribuição étnico-racial dos estudantes, entre os cursos de graduação das universidades públicas brasileiras. Pensando no estudante das universidades privadas, é possível que o cenário seja ainda mais acentuado. Nota-se, portanto, uma maior concentração de negros e negras nos cursos de licenciatura, em detrimento de outras carreiras.

A política de cotas, gradativamente implantada nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, é responsável pelo número cada vez maior de acesso destes estudantes à graduação. Desde o começo de sua implementação, pesquisas têm buscado avaliar o desempenho dos cotistas, como também apontar o fluxo majoritário destes para variadas licenciaturas, enquanto os cursos de bacharelado, mais concorridos, continuam contando com um número pequeno de estudantes negros cotistas. Como explicar uma maior procura e ingresso de cotistas nos cursos de licenciatura? Seriam, esses estudantes, “naturalmente” direcionados para essas carreiras, ou suas “escolhas” acontecem em função do contexto sociorracial e da trajetória escolar, ancoradas na fragilidade da educação pública? São indagações abrangentes, que traçam não somente um perfil mais generalizado da situação da população negra e de baixa renda no Brasil, mas, igualmente, expressam como as políticas de ação afirmativa têm impactado nesse quadro. Obviamente, esta pesquisa não se propõe a respondê-las mas, tão somente, indicar a complexidade do tema e possibilidades para investigações que expliquem tais fenômenos e abram caminhos para ações futuras.

3.3 Contextualizando o local: dados sobre a cidade de Jundiaí/SP

Os primeiros registros de Jundiaí datam de 1651, e referem-se à autorização para construção da Igreja Matriz, por parte de “duas famílias

poderosas”, provenientes da Vila de São Paulo, quando a localidade ainda era conhecida como “Freguesia de Parnaíba” (MAZZUIA, 1976, p. 36).

Inicialmente, além do estabelecimento de poucas famílias no local, advindas da mesma Vila de São Paulo, a localidade onde hoje é Jundiá servia como espaço de descanso para as investidas daqueles que executavam expedições de exploração territorial em direção ao interior, viagens essas que, por vezes, se estendiam à Goiás e Mato Grosso do Sul. Era um local de passagem. Foi reconhecido como vila em 1656, e elevado à categoria de município somente no século de XIX, quando já contava com uma população aproximada de 7.800 pessoas. A data de 1656 foi recentemente confirmada por meio de um documento⁸³ encontrado por um pesquisador no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Lisboa, Portugal, em 2018, intitulado *Traslado de Auto e Criação desta villa de Jundiahhy*.

Mesmo com a iminência da abolição da escravidão, em 1872, um terço de sua população permanecia cativa (SALVADORI, 2013), em um período em que os imigrantes europeus já preenchiam postos de trabalho pelas fazendas e colheitas, e com episódios interessantes de associativismo entre trabalhadores brancos livres, negros cativos e livres, contra a opressão senhorial presente nas lavouras. Sobre essa questão, José Artur Reis escreveu:

Durante a campanha de Abolição [...] os mascates italianos foram agentes ativíssimos na libertação dos escravos. Sabemos que essa profissão, hoje quase toda monopólio dos sírio-libaneses, era um dos primeiros degraus galgados pelos italianos que não desejavam submeter-se ao regime das fazendas, nem tinham capitais suficientes para se estabelecer nas cidades. [...] Era o pequeno mercador ambulante, o mascate italiano que atravessava a plantação, punha-se em contato com os negros [...]. (REIS *apud* MOURA, 1988, p. 238, grifos do autor)

O relato, acima fornece detalhes sobre as conciliações e alianças existentes entre trabalhadores livres e cativos, no seio das lavouras, sustentando a premissa de que a assinatura da Lei Áurea, no ano de 1888, deveu-se a escalada de acontecimentos envolvendo a resistência escrava, juntamente com o apoio de trabalhadores livres, de posição abolicionista. Moura relata que “o chefe de polícia comentava, constatando uma realidade para ele incômoda, que

⁸³ Disponível em: <https://cultura.jundiai.sp.gov.br/traslado-do-auto-de-criacao-da-vila-de-jundiahhy-no-ano-de-1656-documento-e-traducao-paleografica/>. Acesso em: 04/12/2021.

‘hoje não há que temer só os escravos, mas também os especuladores que os excitam’” (MOURA, 1988, p. 239).

O interior paulista já se encontrava, portanto, tomado de insurgências abolicionistas, e arquivos documentais assinalam que Jundiaí não ficou de fora.

Dando continuidade às manifestações de protesto ao escravismo, os cativos de Pinhal, Jundiaí, Pindamonhangaba e Indaiatuba praticavam atos hostis, agitando aquelas regiões do interior de São Paulo. “Nos anos de [18]80 – escreve Emília Viotti da Costa – cresceu o número de indivíduos que colaboraram nas fugas dos escravos”. (MOURA, 1988, p. 239)

Sobre a presença de quilombos e, portanto, de resistência contra o regime de escravidão, há o seguinte registro, datado de 27 de novembro de 1759:

[...] Mandamos ao procurador atual do Conselho Nicolao Guedes Pinto que em observância deste nosso mandado sendo primeiro por nós assinado em seu cumprimento na forma dele satisfaça pelos rétidos da Câmara a Thomas pardo, Capitão do Mato da cidade de São Paulo a quantia de quatro mil réis por vir à esta Vila dar em um quilombo na paragem chamada Itupeva⁸⁴ do termo da mesma, com seus soldados, a **trazer uma cabeça de um dos negros aquilombados**, a qual se pôs na estrada Real que vai desta vila para a cidade de São Paulo em um dos dias do mês de setembro do presente ano, da qual quantia se cobrará recibo ao pé deste para se lhe levar em conta nos que ser dado e passado nesta vila de Jundiaí em Câmara 27 de novembro de 1759 anos. E eu Antonio da Costa Pereyra Tabelião que o escrevi. (MAZZUIA, 1976, p. 84, grifos do autor)

O relato evidencia dois aspectos dignos de nota. Primeiramente, que a resistência escrava era realmente potente, e tão ostensiva, que levou as autoridades locais a buscarem reforços de segurança na vila de São Paulo, “importando” uma diligência aparentemente mais robusta, com chances de dizimar o quilombo. O segundo elemento é a demarcação racial do mencionado Thomas, Capitão do Mato e pardo. Tal menção reforça o entendimento de que o regime de controle dos escravizados perpassava por uma hierarquização da cor da pele, sendo as pessoas de pele clara as mais suscetíveis a transitar entre os dois mundos – dos negros e dos brancos, dos cativos e dos libertos –, embora, todos, de pele escura ou clara, estivessem à mercê da crueldade e desumanização impostas por tal regime.

⁸⁴ Itupeva é um município que fez parte do território de Jundiaí, até 1965, quando foi emancipada. Ironicamente, Quilombo é o nome de um dos bairros que compõem a cidade. Não há, no entanto, registros sobre se sua localização geográfica coincide com a do aquilombamento, mencionado na nota. Disponível em: <https://www.itupeva.sp.gov.br/itupeva/historico>. Acesso em: 20/12/2021

Com a chegada da abolição, não há exatidão a respeito do destino dessa parcela significativa de pessoas que havia sido escravizada. Decerto, espalharam-se por postos de trabalho oferecidos por empresas que surgiam na mesma ocasião, como as de tecido, bem como nas ferrovias. Fotografias dos trabalhadores da *São Paulo Highway* em cursos de formação, inaugurações ou atividades cotidianas (ANDRADE, 2016, p. 153) demonstram que a presença de trabalhadores negros era uma realidade antes mesmo do fim da escravidão. Andrade (2016) aponta que a ferrovia paulista

(...) foi construída por uma multidão de trabalhadores subalternos de diferentes origens nacionais, étnicas e submetidos a distintas relações jurídicas. Estiveram presentes nos canteiros de obras da SPR [São Paulo Railway] brasileiros e imigrantes livres pobres, escravos, africanos livres e certamente, libertos. Ao menos no período de construção da estrada de ferro, a simbiose ferrovia-escravidão foi uma constante. Nos canteiros de obras da ferrovia a transição do trabalho escravo para o livre não ocorreu de forma acelerada. (ANDRADE, 2016, p. 223)

Lanna corrobora com essa premissa, ao afirmar que

A Companhia Paulista ‘terceirizava’ a construção da linha, como de resto quase todas as ferrovias no Brasil. Como já dito, a empresa estabelecia contratos com empreiteiros que subcontratavam os trabalhadores. Nestes casos, a incidência de trabalhadores negros parece ser bem superior àquela verificada nos quadros funcionais da CPEF [Companhia Paulista de Estradas de Ferro]. (LANNA, 2016, p. 520)

Fontes imagéticas sugerem o mesmo panorama, ao retratar a vida do operário nas dependências da Companhia Paulista de Estradas de Ferro (CPEF). Esse acervo encontra-se espalhado pelos inúmeros museus temáticos, presentes no estado de São Paulo, e Jundiaí também conta com um espaço que, além de imagens, expõe objetos e maquinário correspondentes ao ofício, bem como locomotivas, há muito, desativadas⁸⁵.

Ainda assim, houve um empenho por parte do poder público em associar a história de surgimento e consolidação da cidade à chegada e permanência dos imigrantes europeus, sobretudo os italianos, invisibilizando a consistente e longa presença negra e indígena, que perdura, por séculos, no território jundiaense. Ignora-se o fato de que o nome do município, e de alguns bairros –Anhangabaú,

⁸⁵ Devido à pandemia do novo coronavírus, o Museu da Companhia Paulista encontra-se fechado desde 2020, ainda sem previsão de reabertura. Maiores informações, Disponíveis em: <https://cultura.jundiai.sp.gov.br/espacos-culturais/museu-da-cia-paulista/>. Acesso em: 18/12/2021.

Caxambú, Ivoturucaia, Currupira, Nambi, Tamoio – sejam de origem tupi (jundiá = bagre e y = rio ou água, ou seja, “rio/água de jundiá/peixe”, ou ainda “rio/água de bagre”⁸⁶), assim como os processos de resistência da população negra, inscritos tanto em relatos de aquilombamento, como de rebeliões.

Todo esse contexto torna ainda mais intrigante o desconhecimento da população a respeito da existência de negros como partícipes da construção da cidade de Jundiáí, também no século XX. É na cidade que está situado o clube negro mais antigo do estado em funcionamento, e o quarto mais antigo do país, o Clube Beneficente Cultural e Recreativo Jundiáense 28 de Setembro. Inaugurado em 1897, apenas nove anos após a abolição, foi concebido como um espaço de inserção social de negros e negras nas dinâmicas da cidade, o que ilustra as dificuldades enfrentadas por essa população, nesse espaço social. Questiona-se o fato de não haver, por parte do poder público municipal, um trabalho profundo sobre o valor educativo que essa organização possui na cidade, bem como o potencial educativo que a existência do Clube preserva – inclusive, porque a história do Clube se entrelaça a da própria ferrovia, referência fundamental de Jundiáí –, pois a idealização e posterior fundação do 28 de Setembro surgiram de um grupo de operários negros da CPEF⁸⁷.

Os clubes recreativos do estado mantinham conexões entre si, oportunizando eventos conjuntos, cedendo espaço para reuniões itinerantes, promovendo excursões, concursos de beleza, reuniões políticas, entre outros. Uma preocupação inerente à população negra na primeira metade do século XX, era a temática da educação e a necessidade de oferecer acesso à leitura e escrita aos componentes, algo de que o Clube 28 de Setembro não se furtou. Em seu espaço, aconteciam aulas de alfabetização para jovens e adultos, além de cursos profissionalizantes na escola Cruz e Souza⁸⁸. Esse foi um projeto que perpassou diversos setores dos movimentos sociais negros, fossem eles políticos, sociais ou culturais – ou todos eles. Temos, como exemplos expressivos, os projetos de alfabetização realizados pelo Teatro Experimental

⁸⁶ A referência a etimologia do nome da cidade consta nos registros oficiais da história do município, disponível em: <https://jundiai.sp.gov.br/a-cidade/historia/>. Acesso em: 20/11/2021.

⁸⁷ Cf. (ESCOBAR, 2010).

⁸⁸ São escassas, as minúcias sobre a existência da escola. Não se sabe, por exemplo, o tempo de funcionamento e onde, exatamente, estava concentrado seu espaço, embora seja coerente afirmar que era nas dependências do próprio Clube 28 de Setembro. Mais detalhes em Domingues (2007).

do Negro (TEN) e pelo único partido político negro que já existiu, no Brasil, a Frente Negra Brasileira (FNB).

Parte da documentação do Clube 28 de Setembro encontra-se preservada no Arquivo Público do município. Devido à um incêndio, ocorrido nas dependências da atual sede⁸⁹, uma outra parte dos registros se perdeu. Contudo, com a preservação da ata de fundação, e mais outros três livros-ata, bem como registros fotográficos e alguns trabalhos de pesquisa disponíveis, é possível dimensionar a importância que ocupava na vida de seus associados.

Hoje, o perfil do Clube 28 de Setembro tenta se adequar aos novos tempos. Nos últimos anos, além de promover seus tradicionais bailes, agregou manifestações culturais negras contemporâneas, como o *rap* e o *samba rock*, além de oferecer cursos de português para imigrantes. Ademais, alguns destes imigrantes tornaram-se professores em cursos de idiomas direcionados à população em geral, mas, em especial, para associados – como inglês e francês.

3.4 Aspectos educacionais do município

Com o passar das décadas e as mudanças na educação brasileira, que acolheu com mais afinco a maior parcela possível de estudantes, e a crescente industrialização, Jundiaí passou a galgar posições cada vez mais destacadas no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH⁹⁰). Para vislumbrar, hoje encontra-se acima da média estadual, com pontuação considerada muita alta, de 0,822. Dessa forma, ocupa a quarta posição no estado de São Paulo, estando atrás, apenas, de São Caetano do Sul (0,862), Águas de São Pedro (0,854) e Santos (0,840).

Como esse dado econômico se reflete na educação e no acolhimento da diversidade? O currículo das escolas de Educação Básica do município, há uma década, não abordava discussões mais profundas relacionadas a temática negra e indígena, para além do fato de que, em algum momento da história da cidade,

⁸⁹ Essa informação foi repassada, tanto pela presidenta atual do Clube, como pelos funcionários do Arquivo Público Municipal. Entretanto, não foram encontrados registros e notícias relacionados a esse acontecimento.

⁹⁰ Maiores minúcias sobre IDH, PIB e outros aspectos socioeconômicos de Jundiaí, estão disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/jundiai/pesquisa/37/0?ano=2010&localidade=35>. Acesso em: 17/12/2021.

havia escravizados instalados nas lavouras, e indígenas que fugiram dos bandeirantes. Por outro lado, o enfoque na presença imigrante se fazia presente desde o fomento à publicação de material impresso que privilegiava essa narrativa, a partir da década de 1970, até as práticas culturais incentivadas e financiadas pelo poder público, como a Festa Italiana e a Festa Portuguesa, amplamente divulgadas no calendário oficial da cidade, como manifestações chamadas “tradicionais”, contando com público expressivo durante suas festividades.

Obviamente, responsabilidade social acabou por se tornar uma preocupação mercadológica do empresariado, que decidiu investir numa cidade com números atrativos de desenvolvimento. Aliada à pressão popular de grupos que militam pela igualdade racial da cidade, que se fortaleceram a partir da promulgação de leis – como a Lei Federal nº 10.639/2003 –, ações de promoção da igualdade racial vêm se intensificando tanto na vida funcional da cidade em geral, quanto na área educacional.

É preciso destacar que, a partir da Proposta Curricular Municipal de 2016, obteve-se avanço nesse sentido, com a reformulação do currículo municipal por área de conhecimento, no qual se observa um maior favorecimento de discussões sobre a perspectiva étnico-racial. O currículo da área de História, por exemplo, frisa que

o aluno deve se aprofundar nas características históricas e culturais do povo brasileiro enquanto nação, de modo que identifique e compare as heranças de diferentes povos que compuseram o território brasileiro, e dessa forma analisar porque algumas narrativas se sobrepuseram em detrimento de outras. (JUNDIAÍ, 2016, p. XX)

Ainda não é possível avaliar, na prática, como essas novas orientações têm se desdobrado nos projetos político pedagógicos das escolas, planos de aula, atuação de professores e aprendizagem dos estudantes, pois, após busca em repositórios variados, não se encontrou pesquisas que façam tais análises em Jundiaí, sob a perspectiva etnicorracial.

Estudiosos do pós-abolição têm debatido a necessidade de oferecer um “futuro” para a população negra no período posterior ao da escravidão, já que, ao lidarmos com essa temática no âmbito escolar, a população negra permanece cristalizada no período da escravidão, e desaparece das discussões no avançar do século XX (SANTOS, 2016). Para onde foram, como se organizaram, que

impactos sociais sofreram... são apenas alguns dos questionamentos que o currículo escolar responde de forma, ainda, incipiente. Há um entendimento de que a formação do professor de ciências humanas, combinadas com a formação contínua e o respaldo de material didático versátil, podem mudar o cenário no interior das escolas. Isso, porque o impacto presente em ações como essa é amplo e, porque não dizer, duradouro. Sem dúvida, é na escola que ações, tais quais as descritas, orquestradas com outras frentes, podem surtir maior efeito.

Obviamente, há de se fazer uma análise profunda dos eventos aludidos, e as suposições, aqui, levantadas, viabilizam caminhos para tanto. Reitera-se que, de forma isolada, nenhuma ação será capaz de acabar com o racismo ou inibir pessoas racistas de o serem, já que se trata, aqui, de uma escola e de uma sociedade baseada na pseudoformação (ADORNO, 1993). No entanto, creditando o devido valor a força que os movimentos sociais possuem, no combate ao capitalismo, é produtora apostar e investir que a geração atual, e as que estão por vir, podem se fortalecer com base no entendimento sobre as “raízes do protesto negro” (MOURA, 1983), tendo a escola como espaço social comum a todos, na esperança de que, a curiosidade suscitada por informações, reverbere para além desses muros.

Jundiaí foi pioneira no que concerne às políticas de ações afirmativas, tendo implementado cotas raciais para pessoas negras em concursos públicos no ano de 2002⁹¹, com a reserva de vinte por cento (20%), ação bem anterior a muitas localidades que, inclusive, estão fazendo discussões como esta somente agora, em 2021, a exemplo de cidades como Maceió, que é uma capital (de Alagoas). Em Jundiaí, se propunha que vagas fossem oferecidas por ascendência. Se fosse possível provar ser descendente de pretos ou pardos por meio de documentos e/ou fotos, o candidato já seria contemplado com o estipulado na reserva de cota – ainda que, fenotipicamente, não apresentasse nenhuma característica de pessoa negra. Ainda que fosse branca. No entanto, esse entendimento da implementação da política já apresentou falhas no que toca à diversificação do quadro de funcionários. Editais⁹² dos últimos cinco anos,

⁹¹ O texto da lei nº 5.745, de 14 de fevereiro de 2002, sobre reserva de cargos no serviço público para afrodescendentes, em Jundiaí, encontra-se nos anexos.

⁹² Para fins de comprovação, verificar os seguintes editais: EDITAL Nº 386, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2021 para contratação em caráter emergencial de médicos na Prefeitura de Jundiaí; EDITAL Nº 3, DE 5 DE JANEIRO DE 2022 concurso público para provimento de cargos

elaborados para inúmeros processos seletivos e concursos, em todo o território nacional, têm frisado que o cotista precisa ser alguém que pareça negro, e não somente que tenha avós ou pais negros. Ascendência não constitui uma ferramenta eficiente para aumentar a diversidade, e comitês de heteroidentificação têm sido usados para barrar fraudes ou tentativas de ingresso em termos que não estejam de acordo com os especificados, em tais documentos.

Esse é um contraponto interessante. As políticas de ação afirmativa foram, acertadamente, importadas de outras experiências que obtiveram êxito nesse sentido, em países como Índia e Estados Unidos. No entanto, diferenciar a aplicação, levando em conta as particularidades do racismo à brasileira, mostrou-se um avanço. Enquanto, nos Estados Unidos e Índia, o preconceito é por ascendência, não importando efetivamente como a pessoa é ou se parece, no Brasil ele é chamado de “preconceito de marca”⁹³. Ou seja, considera-se relevante como as pessoas se veem nas relações sociais, não quem são seus pais ou avós.

Retornando à Jundiaí, o que se viu após cerca de quinze anos da promulgação da lei de cotas municipal, foi um certo equilíbrio racial entre o contingente de pessoas que se autodeclararam negras, na cidade, e a porcentagem de pessoas autodeclaradas negras na posição de docentes do município. Em documento⁹⁴ fornecido pela prefeitura da cidade, após solicitação em meios oficiais, no mês de julho de 2019, verificamos que o número de professores autodeclarados brancos constituía cerca de 80% do quadro de docentes, em um universo de mais ou menos 109 escolas municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, na modalidade EJA. Dessa forma, constatamos a eficiência da política de cotas enquanto ferramenta de inclusão, e espera-se sua ampliação para outros setores das instituições públicas. No mesmo ano de 2019, uma nova portaria da prefeitura instituiu como validação para participação na política de cotas dos concursos o fenótipo – e não

técnicos administrativos em educação do IFRJ; EDITAL Nº 01/2022 de processos seletivos (PS) do Hospital de Clínicas de Porto Alegre; EDITAL Nº 1 – MPE/AC, DE 21 DE JANEIRO DE 2022 XIII concurso público para o provimento de vagas no cargo de promotor de justiça substituto do Ministério Público do Estado do Acre; EDITAL Nº 2, DE 18 DE JANEIRO DE 2022 concurso público para provimento de cargo de docentes do ensino superior da UFPB.

⁹³ Para informações adicionais, consultar Nogueira (1955) e Guimarães (1999).

⁹⁴ Verificar os anexos.

mais a ascendência. Além disso, a autodeclaração passou a ser validada por um comitê de heteroidentificação, com o intuito de evitar fraudes⁹⁵.

Vale ressaltar que, segundo dados censitários de cor/raça mais recentes⁹⁶ do IBGE, de 2010, em um universo de cerca de 366 mil habitantes, 77% se autodeclararam brancas. Entre os negros, a maior concentração se dá em bairros periféricos e/ou com pouca infraestrutura básica, como é o caso do bairro São Camilo, uma comunidade conhecida na cidade pelo alto índice de violência, e que abriga elevada densidade demográfica de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas. Em números totais, a população da cidade soma cerca de 426 mil habitantes. Assim, após doze anos do último censo, não é possível especular se o percentual de autodeclaração de pretos e pardos se modificará no próximo recenseamento.

Fato é que, racialmente falando, Jundiaí destoa das cidades fronteiriças quanto à autodeclaração de seus habitantes, que possuem uma distribuição relativamente semelhante entre si. Jundiaí, de todos os municípios listados a seguir, é a localidade com a menor porcentagem de pessoas negras entre seus habitantes, conforme-se, insiste-se, a autodeclaração. Cabe questionar e investigar as razões dessa situação, lembrando que se trata de uma das cidades com maior desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo. Os municípios limítrofes possuem as seguintes distribuições raciais, entre brancos e negros, respectivamente: Louveira (65% de brancos, 33% de negros); Itatiba (70% de brancos, 28% de negros); Várzea Paulista (63% de brancos, 37% de negros); Campo Limpo Paulista (65% de brancos, 33% de negros); Jarinu (61% de brancos, 38% de negros); Itupeva (65% de brancos, 34% de negros); Cabreúva (61% de brancos, 38% de negros); Cajamar (54% de brancos, 45% de negros); Franco da Rocha (52% de brancos, 47% de negros); e Pirapora do Bom Jesus (47% de brancos, 52% de negros).

⁹⁵Disponível em:

http://sapl.jundiai.sp.leg.br/sapl_documentos/norma_juridica/18031_texto_integral.pdf. Acesso em: 04/12/2021.

⁹⁶ Um novo censo deveria ter sido realizado em 2020, mas a realização foi adiada para 2022, por conta da pandemia do novo coronavírus, segundo justificativas oficiais do Governo Federal. Cf. <https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques/27161-censo-2020-adiado-para-2021.html>.

Acesso em: 14/12/2021

Os dados descritos permitem especular cenários possivelmente capazes de explicar a diferença entre Jundiaí e as demais cidades. Como delineado, a população negra do município se concentra nas regiões periféricas da cidade, em que predomina, também, a baixa renda de seus habitantes. É o maior polo logístico e industrial da região, abrigando uma boa oferta de empregos. É, também, a maior delas em número de habitantes. Portanto, uma hipótese que pode explicar esse fator é a de que Jundiaí recebe trabalhadores de municípios vizinhos, que circulam pelo seu território durante algum período e retornam para suas cidades de origem após o expediente de trabalho, ou após os estudos em alguma escola ou universidade. Assim, é possível que as cidades circunvizinhas de Jundiaí sejam consideradas cidades-dormitório, e que recriem o fenômeno observado no próprio município, no estado de São Paulo e no país, que é a maior a distribuição de negros e negras em zonas periféricas.

4. UNIDADES DE ANÁLISE: VIDA SOCIAL E TRABALHO DE PROFESSORAS NEGRAS

4.1 Trajetórias de vida – “Um corpo no mundo”

“Eu sou um corpo, um ser, um corpo só

Tem cor, tem corte

E a história do meu lugar, ô

Eu sou a minha própria embarcação

Sou minha própria sorte”

Um Corpo no Mundo, Luedji Luna

Tratamos, neste tópico, de situações e acontecimentos que as entrevistadas experimentaram na família, na educação, no trabalho, e optaram por relatar, ao longo da entrevista.

Antes de tudo, é imprescindível situar o leitor a respeito de quem são essas mulheres, onde nasceram, se faziam parte de uma família considerada padrão para o regime patriarcal, com pai e mãe e, em caso afirmativo, o que faziam estes, entre outros detalhes.

Felipa, é de Jundiaí, e nos conta o seguinte:

Ele [o pai] era sapateiro, ele consertava sapato dentro de casa. Minha mãe sempre foi costureira. Minha mãe costurava, assim, ia nas casas, costurava o dia inteiro, que era um meio dela também se recolocar, porque não dava pra ela entrar numa empresa com a gente pequeno. Então ela costurava na semana, e com isso a gente viveu nesse contexto aí: sapateiro, costureira (Felipa).⁹⁷

Nascida em Bauru, Marcelina foi morar na cidade de Jundiaí, somente aos dezenove anos.

Filha de mãe analfabeta e pai que foi jogador de futebol, que depois virou ferroviário (...) na nossa área era [conhecido], na escola de samba dele. Ele jogou [futebol] pelo Noroeste, que era o time, assim, mais significativo (...) A vida toda nossa foi ele como ferroviário. Já como jogador de futebol eu lembro muito pouco dele. Muito pouco. Meu pai e minha mãe mudavam muito de um lugar pra outro, por causa do serviço dele (Marcelina).⁹⁸

⁹⁷ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

⁹⁸ Idem.

Já Luiza, embora tenha nascido em Sales (SP), se considera jundiense, pois se mudou quando era uma criança pequena, e nem ao menos tem recordações sobre a sua região de origem.

Então, na verdade eu lembro da minha família aqui em Jundiaí (...) veio primeiro de lá [de Sales] pra Osasco, aí nasceu meu irmão mais novo, que já faleceu. Aí viemos pra cá. Então, lá de Osasco eu não tenho muita lembrança, não tenho lembrança de quase nada (...) depois nós viemos pra Jundiaí.⁹⁹

Mineira, Carolina chegou ao interior de São Paulo após se casar. Seu ex-marido é de Jundiaí, mas tem familiares na mesma cidade que ela nasceu.

(...) eu nasci na zona rural, quando cheguei na idade de ir pra escola, acho que cinco anos mais ou menos, aí meu pai se mudou pra cidade. Comprou uma casinha na cidade e se mudou pra cidade. Então, eu não tenho muita lembrança do tempo em que eu morei na roça, como a gente fala. A minha mãe lavava roupa pra fora. E lembro assim que ela não tinha tanquinho, não tinha como a gente tem hoje. Ela lavava a roupa na bacia, assim no chão, e ficava o tempo todo curvada ali (Carolina).¹⁰⁰

Ciata é uma mulher urbana, da cidade de São Paulo, nascida e criada, por um tempo, na zona leste, no bairro da Penha e, posteriormente, na Pompeia (zona oeste). Conforme nos conta, seus pais “sempre trabalharam”, sendo, sua mãe, modelista¹⁰¹, e seu pai, “vendedor e músico” (Ciata, 2019). Mudou-se para a região, após ter ingressado como professora concursada na rede municipal de Jundiaí, no início dos anos 2000.

Esse foi, também, o caso de Tereza, mas a sua mudança se deu após evento familiar, que a levou a participar e passar em um processo seletivo do SESI¹⁰². Seus progenitores são migrantes, o pai, da Paraíba e a mãe, de Minas Gerais. Conheceram-se no bairro do Bixiga, na cidade de São Paulo, casaram-se e se fixaram em São Bernardo do Campo, onde ela nasceu.

A minha mãe sempre foi ‘do lar’, mas sempre trabalhou. Ela é costureira, ela sempre trabalhou em casa pra cuidar dos filhos e dos muitos agregados. Nós éramos muitos e tinha os agregados. E meu pai, ele trabalhava na área de construção de piscina desde que veio do Nordeste, aos 15 anos. Sempre trabalhou na área de construção (Tereza).¹⁰³

⁹⁹ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁰⁰ Idem.

¹⁰¹ Modelista é a pessoa responsável por criar os modelos das roupas dentro de uma confecção.

¹⁰² SESI é o Serviço Social da Indústria, que mantém escolas conveniadas por todo o território nacional.

¹⁰³ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

Todas elas se autodeclaram negras, conforme categorização do IBGE. Felipa, Marcelina, Luiza e Carolina residem em Jundiá; Ciata e Tereza, em uma das cidades circunvizinhas (Campo Limpo Paulista e Jarinu, respectivamente). Luiza é a que tem o menor tempo de magistério na rede municipal da cidade, cerca de 12 anos. Mas, antes de se tornar docente, na prefeitura de Jundiá, lecionou na rede estadual, até sua aposentadoria, na área de Matemática. Marcelina é a que tem o tempo mais longo de magistério no município, somando 22 anos. Porém, encontra-se aposentada desde o ano 2000. Ela também é a mais velha, atualmente, com 72 anos. Tereza é a única que atua na prefeitura como professora especialista, na área de Artes, estando lotada no polo central de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Felipa, Ciata e Tereza já atuaram em cargos de gestão – supervisão escolar, coordenação e supervisão de área de conhecimento específico, nessa ordem.

4.1.1 Família e relações familiares: infância, adolescência, juventude

Quando buscamos tratar de experiências relacionadas aos primeiros anos da vida das professoras componentes dessa pesquisa, o fizemos no intuito de averiguar, primeiramente, as imagens e impressões que permaneceram em suas memórias, de forma mais latente, ou a necessidade de elaboração, esboçadas em seus relatos. As memórias construídas podem ser divergentes, e tudo se relaciona à infinidade de acontecimentos, ocorridos no transcorrer das duas primeiras décadas de vida. Adorno definiu o teor da memória como “caráter imediato da lembrança que ilumina, com a violência da dor da impossibilidade de trazer de novo aquilo que uma vez foi perdido, a alegoria coagulada do próprio declínio (*Untergang*) [do narrador]” (ADORNO *apud* VAZ, 2005, p. 54). Dessa forma, revisitar determinados eventos constitui uma chance de ressignificações das experiências.

O relato de Tereza aparenta ir nessa direção quando ela reanalisa a situação em geral de outro ângulo, mais favorável às concessões com o passado.

Engraçado. Você fala de infância, me lembra roupa no varal. Não sei como minha mãe aguentava lavar tanta roupa. Não tinha máquina de lavar, nós éramos em nove, porque eram sete filhos, mais ela e meu

pai. E a minha diferença [de idade] dos meus irmãos mais velhos é grande; dez anos, nove anos. E quando eu fui crescendo, eles já trabalhavam. Então já era mais gente pra ajudar na casa. (...) ela [a mãe] costurava roupa pra todo mundo, fazia roupa pra todo mundo. Gente, coisa de louco! [ri] Uma coisa doida assim também era que não tinha muitos cobertores. Então ela pegava um lençol, abria as roupas no meio e costurava e fazia como se fosse edredom, sabe? Coisa interessante.¹⁰⁴

A fala da professora fornece pistas de que o ambiente era aprazível, apesar da quantidade de familiares em um espaço, aparentemente, pequeno e do trabalho não tão rentável de seus pais, o que impunha a necessidade de estratégias de sobrevivência – como no caso do edredom, confeccionado com roupas usadas. A negociação com a “infância tranquila”, apesar das dificuldades, é o sentimento internalizado por ela.

Mas era uma infância tranquila, com muita gente, muita gente. Minha mãe, como ela não trabalhava fora, ela tomava conta de outras crianças pra ter uma graninha, e às vezes nem recebia nada” (Tereza).¹⁰⁵

De maneira geral, o traço que poderia ser delimitado como mais regular, na temática família e infância das professoras, é a presença da pobreza. As professoras nasceram e cresceram em redutos familiares desprovidos de condições materiais, traço esse que foi se modificando à medida que elas e seus irmãos cresciam e passavam a contribuir com o orçamento familiar.

(...) meus pais se separaram eu acho que tinha uns sete anos, e a minha mãe ficou com quatro filhos, cuidando dos quatro, trabalhava em casa de família. Meus dois irmãos mais velhos cresceram um pouco mais, já arrumaram emprego nas empresas, e eu e meu irmão mais novo éramos os ‘xodozinhos’, a gente não trabalhava (Luiza).¹⁰⁶

Não foi diferente na casa de Ciata, que narra o seguinte:

(...) eu vou te falar da Penha primeiro. Classe média baixa, a gente sempre estudou em escolas da prefeitura, nunca estudamos em escola particular. É... passar necessidade, em si, não, mas a gente era uma classe média bem baixa, tá? Na Pompeia já era uma classe *submergente* (sic). Até porque, saiu daquele espaço de você ser criança e você começar a trabalhar, você ter uma autonomia financeira pra ajudar a família.¹⁰⁷

Tereza também não considera que passou por alguma necessidade gritante, mas a situação não era das melhores.

¹⁰⁴ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁰⁵ Idem.

¹⁰⁶ Idem.

¹⁰⁷ Idem.

nunca faltou nada em casa e à medida que a gente foi crescendo, meus irmãos foram trabalhar também muito jovens. Minhas irmãs, com catorze, quinze anos já trabalhavam e nunca mais pararam de trabalhar. E foi numa época que tinha trabalho pra todo mundo, né?¹⁰⁸

Na casa de Marcelina aconteceu algo semelhante: enquanto seus irmãos mais velhos ingressavam no mercado de trabalho, sua família achava mais interessante que ela permanecesse em casa, para ajudar a cuidar de seus irmãos mais novos.

Carolina, ao refletir sobre a condição social de sua família, diz que eram “muito pobres” e que a situação se tornou um pouco menos desfavorável a partir de um prêmio de loteria que seu pai ganhou. Não influenciou na atividade profissional dos pais, mas possibilitou que pudessem adquirir uma casa na parte urbana da cidade, onde moravam, o que também significava acesso a escolas que não existiam na área em que ela residia. Seu pai era agricultor, funcionário da mesma fazenda em que residiam, e sua mãe, lavadeira.

Fica evidente que havia certo movimento no interior de suas famílias, mirando a busca por melhores condições de vida, sustento e pela fuga da pobreza, inerente ao seio das famílias negras. Sobre esse desígnio, Santos e Scopinho asseveram o seguinte:

Henriques (2001) analisou os indicadores das condições de vida da população negra ao longo da década de noventa (de 1992 a 1999) e afirmou que os principais determinantes da pobreza estavam associados, sobretudo, à desigualdade na distribuição de recursos e, não propriamente, à escassez. Para este autor, o Brasil, não é um país pobre, mas injusto; quem nasce negro tem grande probabilidade de crescer pobre, porque esta população concentra-se no segmento de menor renda per capita do país. As condições de vida de cada raça estão associadas, principalmente, às condições de acesso à educação e ao mercado de trabalho. (SANTOS; SCOPINHO, 2011, p. 31)

Etnia aliada à frágil formação educacional direciona às famílias negras e seus membros para postos de trabalho mal remunerados e manutenção da pobreza, ciclo que demora a se romper e que, quando se rompe, não ocorre de forma equânime.

A história de Felipa possuiu um agravante. Explanou sobre um evento que ela, à época uma criança pequena, não entendeu completamente. E nos parece que não houve abertura, nos anos seguintes, para que a história fosse revisitada

¹⁰⁸ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

e pontuada com detalhes. Seu pai foi preso e ela não soube o motivo, conforme descrito a seguir:

(...) Foi meio complicado porque eu nasci aqui [em Jundiaí], depois minha mãe se casou foi pra São Paulo, depois foi pra Juiz de Fora, daí meu pai teve um... Eu ainda não entendo até hoje, lá em Juiz de Fora, daí ele foi preso. Daí minha mãe veio pra São Paulo, eu tenho mais três irmãos, então fui pra São Paulo com meus três irmãos, ficamos morando cada tempo numa casa e depois que viemos pra Jundiaí, que ela conseguiu alugar uma casa. Meu pai ficou preso por cinco anos e depois ele retornou pra casa, aí já estava com a idade de doze anos pra treze anos, eu e meus irmãos, depois ele veio pra casa, no bairro do Agapeama mesmo. Ele era sapateiro, a pessoa que é presa não consegue retornar pra sociedade, prover o sustento (Felipa).¹⁰⁹

Parece evidente que esse acontecimento atípico exerceu um impacto ainda maior sobre a vida familiar de Felipa, seja pelas dificuldades financeiras geradas, em primeiro lugar, pela ausência de um dos genitores e, após, pelo desemprego que o pai sofreu. Também, pelo constrangimento de ter um familiar com o rótulo de “ex-presidiário”, o que, por si só, representa um estigma difícil de se desvencilhar. Sobre isso, Schilling e Miyashiro escreveram que a situação

recebe o nome de “estigma de cortesia” e leva o indivíduo que se relaciona diretamente com o estigmatizado a descobrir que deve sofrer da maior parte das privações típicas do grupo que assumiu e, além disso, de maneira semelhante à que ocorre com o estigmatizado, corre o risco de não ser aceito por outros grupos. Os filhos de presidiários compõem um grupo que vive uma situação fronteira e é especificamente nessa condição de indefinível que opera o deslocamento do estigma que cerca os presidiários para seus descendentes diretos.

Ser depositário de um estigma requer certa habilidade para lidar com ele no trabalho, na escola, na vizinhança e nas diversas instâncias da vida social. Os olhares desconfiados buscam a definição, a fixação da conduta dos sujeitos. (SCHILLING; MIYASHIRO, 2008, p. 248)

O contexto leva a família a certo isolamento social, como demonstram as falas de Felipa, carregadas de impressões negativas acerca desse período de sua vida.

Tinha uma escola de freira ali, então conseguimos bolsa de estudos. Gente, foi o pior tempo da minha vida! Porque a gente não tinha quase roupa, meu pai, na época, estava preso. E daí, a gente ganhava muito sapato, mas meus irmãos ganhavam mais sapato. Eu usava sapato masculino, porque não tinha. Minha mãe não tinha dinheiro pra comprar. Aí, ia com sapato masculino (Felipa).¹¹⁰

Chama a atenção a estrutura familiar das professoras. Embora tenha fornecido apenas recortes de relatos, por questões de memória ou

¹⁰⁹ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹¹⁰ Idem.

desconhecimento, Felipa vai um pouco mais a fundo nas suposições que podem ter levado seu pai a enveredar para uma situação, que findou na privação de liberdade e conseqüente reflexo nas relações entre seus familiares:

(...) meu avô, pai do meu pai, morreu quando meu pai tinha 10 anos. Daí a família ficou totalmente desestruturada, porque a minha avó era meio... daí, diz que ele foi pro Rio [de Janeiro] de pequeno, e ele fugiu de casa. Depois ficou em abrigo, então assim... era Morro de São João¹¹¹, que era um morro lá no Rio. Era um quilombo (Felipa).¹¹²

Luiza e Felipa foram as únicas que cresceram em lares com pais separados/divorciados. Além de significar uma certa vulnerabilidade financeira, aponta a sobrecarga de trabalho a que estão submetidas essas famílias, coibindo a convivência dessas mulheres com seus filhos no cotidiano. No Brasil, 41% da totalidade de lares geridos por mulheres é chefiado por negras. Destes, cerca de 70% sobrevivem com até um salário-mínimo¹¹³ (IPEA, 2011, p. 19).

Outro aspecto relevante presente no excerto de Felipa, são as constantes mudanças de cidade a que família foi submetida, que poderiam representar uma tentativa de recomeço em um lugar distante do episódio relatado de aprisionamento de seu pai, ou ainda de buscar apoio familiar, já que se fixaram, mais uma vez, na cidade de origem da entrevistada, Jundiaí. Assim como o pai de Tereza, o pai de Felipa era de outro estado, e migrou de Juiz de Fora para o Rio de Janeiro e, depois, para o interior de São Paulo.

Sobre esse ponto – os deslocamentos –, Luiza e Marcelina viveram algo semelhante, mas com motivações distintas. O pai de Luiza decidiu mudar-se com a família para Jundiaí, atraído por influência de amigos, que diziam ser um local com mais oportunidades de trabalho. Já o pai de Marcelina, que era funcionário da ferrovia, e circulava pelas regiões que compreendiam a estrada de ferro,

¹¹¹ Apesar de existir um Morro São João, situado no bairro Engenho Novo, na cidade do Rio de Janeiro, não foram encontradas informações sobre a existência de um quilombo na localidade, pensando no contexto histórico da palavra, que remete a um lugar que outrora reuniu pessoas, em sua maioria negras, que fugiam e lutavam contra o sistema escravagista. Por outro lado, se formos considerar o sentido contemporâneo da expressão “quilombo urbano”, calcado por alguns teóricos e ativistas, e que faz menção a marginalização territorial da população negra no pós-abolição que, por força das circunstâncias sócio-raciais, se concentrou em bairros e regiões sem o mínimo de estrutura e oferecimento de serviços básicos, como foi o caso da população negra da cidade do Rio de Janeiro (SANTOS, 2011), Salvador (MATTOS, 2000) e de Florianópolis (CARDOSO, 2008), a informação trazida por Felipa parece corresponder com a situação vivida por muitas negras e negros habitantes de centros urbanos.

¹¹² Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹¹³ Para averiguação, consultar <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 18/12/2021

optou, espontaneamente, por se fixar na cidade e, depois, pediu transferência para a unidade Estação Luz da empresa. Isso demonstra a tentativa de mudanças social contínua das famílias, que migraram de um lado para o outro, em prol de possibilidades outras de trabalho e estudos para sua família.

Parece importante focalizar no aspecto formativo e educacional dos pais das entrevistadas. Como era comum à essa geração de pessoas pobres e/ou negras, os genitores das professoras não tiveram acesso à educação formal por tempo longo, provavelmente não chegando a finalizar a Educação Básica, quando não acontecia de não terem, absolutamente, nenhuma escolarização, sem acesso ao básico da alfabetização, como leitura e escrita. Essa situação fica evidenciada na atuação profissional das mães e pais das entrevistadas: pedreiro, costureira, lavadeira, agricultor, empregada doméstica. A respeito da posição designada à população negra, no mundo do trabalho, Pena (1981) assinala:

(...) 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, escravas, continuaram a trabalhar como arrumadeiras, cozinheiras, lavadeiras, vendedoras ambulantes, ajudando a tomar conta de doentes e, algumas vezes, prostitutas. Suas oportunidades de empregos eram mais modestas e menos remuneradas. (PENA *apud* SILVA, 2006, p. 60)

As profissões que, talvez, fujam desse padrão – embora sejam de nível médio/técnico, que exige um pouco tempo de formação – são as de modelista, vendedor e ferroviário, profissão do pai e da mãe de Ciata, e do pai de Marcelina, respectivamente.

A expressiva desigualdade educacional e, por consequência, profissional, não representa uma coincidência ou acaso. Passos afirma que:

o racismo é estruturante das desigualdades a que está submetida a população negra, pois incide sobre ela e determina as suas condições sociais por gerações. Como elemento de estratificação social, o racismo se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros. As desvantagens educacionais acumuladas fazem com que muitos jovens e adultos negros procurem a EJA para concluir a escolarização básica. (PASSOS, 2012, p. 2)

Estatísticas oficiais validam as declarações acima, ao delinear a defasagem existente entre os dados educacionais referentes à população branca e negra.

Segundo dados do *Radar social*, a taxa de analfabetismo no Brasil, para a população com 15 anos ou mais, em 2003, era de 11,6%. Entre as pessoas negras, no entanto, havia 12,9% analfabetas, ao passo que, entre as brancas, a taxa era de 7,1%. A média do tempo de estudo das pessoas brancas com 25 anos ou mais era de 6,76 anos, ao passo que a média desse mesmo indicador entre as negras era de 4,66 anos. A escolaridade média de 6,4 anos de estudo para o conjunto da população brasileira traduz também taxas de frequência no ensino médio e superior ainda muito baixas. Entre jovens de 18 a 24 anos de idade, 46,4% dos(as) brancos(as) frequentam o curso superior, enquanto entre jovens negros(as) esse número é somente de 14,1%. Nessa faixa etária, 30,9% de estudantes negros(as) ainda estão frequentando o ensino fundamental, segundo dados da Pnad de 2003. (WERNECK, 2010, p. 58, grifos da autora)

A pesquisa elucidada não somente que a população negra representa apenas um terço das pessoas que acessam o Ensino Superior, em comparação com os brancos, como também que são a maioria nos cursos de EJA. Quando focalizamos no analfabetismo, o número de negros e negras corresponde ao dobro do número de pessoas brancas, além do fato de que a população negra possui dois anos a menos de estudo que a população branca, na média geral.

Um recorte de gênero, nessa discussão, também se faz necessário. Três, das seis professoras, informaram sobre suas mães serem “analfabetas”, mas nenhuma delas citou a situação dos pais, deixando subentendido que todos os seis tinham o mínimo de alfabetização. Marcelina relatou, em trecho supracitado, que sua mãe era analfabeta, embora não tenha fornecido maiores detalhes. Luiza e Carolina foram um pouco mais a fundo. A primeira descreve o seguinte:

Meus dois irmãos trabalhavam em empresa, a minha mãe queria que eu estudasse, mas minha mãe era analfabeta. Ela entrou no MOBREAL¹¹⁴ na época de tanto eu falar, falar, falar... Como eu não tinha tempo pra poder fazer [a inscrição], ela foi. Ela aprendeu a escrever o nome dela e ficou muito feliz. Eu lia histórias pra ela e tal (Luiza).¹¹⁵

A mãe de Luiza era mãe-solo desde quando ela tinha seis anos e, embora seu pai contribuísse com o orçamento familiar, mesmo não estando na mesma casa que a família, as dinâmicas e a rotina com os filhos ficavam à cargo de sua mãe. Possivelmente, o fato de ela não ser alfabetizada contribuiu para que fosse direcionada para um emprego de baixa remuneração – de empregada doméstica –, herança dos tempos de escravidão.

Nossa situação atual não é muito diferente daquela vivida por nossas antepassadas: afinal, a trabalhadora rural de hoje não difere muito da

¹¹⁴ MOBREAL é a sigla para Movimento Brasileiro de Educação, um órgão brasileiro fundado em 1968 com o objetivo de promover a alfabetização de jovens e adultos. Para considerações adicionais, conferir Beluzo (2015).

¹¹⁵ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

“escrava do eito” de ontem; a empregada doméstica não é muito diferente da “mucama” de ontem; o mesmo poderia dizer-se da vendedora ambulante, da “joaninha”, da servente ou trocadora de ônibus de hoje, e “escrava de ganho” de ontem. (GONZALEZ, 2018, p. 119)

A não alfabetização da mãe de Luiza, e a ausência do pai, que era letrado, pode ter dificultado o acompanhamento do desenvolvimento escolar dos filhos, o que, como demonstrado, não a impediu de incentivá-los a estudar; talvez, imaginando que a qualificação educacional pudesse significar, de fato, um rompimento com o período de carestia, e o acesso social que foi negado à geração de sua mãe. Ciata, embora possuísse pai e mãe com qualificações profissionais de nível médio – pai, vendedor e mãe, modelista –, possuía um movimento familiar similar, com a ausência dos adultos, no decorrer do dia, e responsabilidades direcionadas, exclusivamente, a ela e aos irmãos. Ademais, o cotidiano envolvia uma preocupação específica com os estudos das crianças. Conta que havia “a rotina de arrumar a casa, de deixar tudo pronto, fazer lição, cuidar dos cachorros. Tinha na rotina também um momento de leitura que a minha mãe sempre prezou muito isso, ter um momento pra você sentar e ler” (Ciata).¹¹⁶

Ao refletir sobre as imposições sociais delegadas aos negros, Gonzalez e Hasenbalg explicitam:

Com relação ao racismo, além dos efeitos das práticas discriminatórias, uma organização social racista também limita a motivação e o nível de aspirações do negro. Quando são considerados os mecanismos sociais que obstruem a mobilidade social ascendente do negro, às práticas discriminatórias dos brancos devem ser acrescentados os efeitos derivados da internalização pela maioria da população negra de uma auto-imagem desfavorável. Essa visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação em massa, além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares. Desta forma, as práticas discriminatórias, a tendência a evitar práticas discriminatórias e a violência simbólica exercida contra o negro reforçam-se mutuamente de maneira a regular as aspirações do negro de acordo com o que o grupo dominante impõe e define como os “lugares apropriados” para as pessoas de cor. (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 91)

Os lugares simbolicamente outorgados a população negra são os que se situam “à margem” do grupo racial dominante, e englobam todos os aspectos da

¹¹⁶ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

vida cotidiana, como trabalho, renda, alimentação, escola, moradia, saneamento básico, aparelhos de diversão, entretenimento, entre outros.

De acordo com Carolina, ela também acompanhava a mãe nas aulas de alfabetização de adultos.

A minha mãe não sabia [ler]. Eu lembro que quando eu era criança eu ia com ela nas aulas, que era o MOBRAL. Antes, eu ia com ela junto. E aí, chegava lá, eu ficava ajudando ela, sabe? A professora falava, não lembro quem era a professora dela, mas ela falava que não era pra eu ficar ajudando [ri], porque ela me levava junto porque não tinha com quem ficar em casa, não sei. (...) Mas aí ela não conseguiu aprender (Carolina).¹¹⁷

A entrevistada, ao falar sobre esse evento, riu de forma leve, como se lembrasse desse momento como uma traquinagem – ir para uma sala cheia de adultos em que, sendo uma criança, e a detentora de ferramentas que eles, os adultos, não possuem. É uma aventura e tanto¹¹⁸. Sob outro ângulo, o que se vê é a dificuldade em que se encontrava, essa mãe, não alfabetizada, que não tinha com quem deixar a filha mais nova e, por isso, a levava às aulas. Como os fios da conversa foram se estendendo para outros rumos, não retornamos para solucionar algumas dúvidas que surgiram à *posteriori* – como o horário em que as aulas aconteciam, onde estava o pai da professora quando a mãe ia para a escola, se isso gerava algum desconforto no casal, e com quem ficavam seus outros irmãos.

É possível que a professora Carolina representasse um apoio para a mãe, nesse desafio de tentar aprender a ler e escrever, já sendo adulta, casada, trabalhadora e mãe. Mas, é algo que não poderemos afirmar. Fato é que a sua mãe, por fim, sucumbiu às determinações sociais – nesse caso, uma nova gravidez –, e acabou por não atingir seu objetivo de se alfabetizar.

Lançando luz sobre outras possibilidades de relações familiares, temos o caso de Tereza que, por ser não somente a caçula, mas a menina mais nova

¹¹⁷ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹¹⁸ O esclarecimento a seguir se faz necessário: também acompanhava minha tia nas aulas do MOBRAL, que aconteciam nos fundos da igreja do bairro em que cresci, à noite. Refletir sobre como certos eventos ocorridos na infância nos afetam é essencial à compreensão acerca da trajetória como indivíduo e como pesquisadora. Eu a ajudava, ao mesmo tempo que observava o movimento do lugar, os outros adultos, a professora, a lousa. Essas experiências impactaram de muitas maneiras a forma como encarava e encarava a profissão docente e, também, as escolhas posteriores: decidi também me tornar professora e investigar um objeto do qual sou parte integrante. Esta experiência íntima e pessoal, mas que é igualmente social me trouxe até aqui.

dentre todas as crianças, pôde desfrutar de outras construções de laços com seu pai. Ela afirmou o seguinte:

Eram dois meninos e eu. Então imagina, né? Colo do pai, eu era muito folgada (...). Meus três irmãos mais ou menos da mesma idade. Pra mim, era tudo brincadeira de moleque, né? Eu sempre andava atrás deles, essa coisa de mimada. Eu fingia que estava dormindo, pro meu pai me levar no colo pra cama. Sabe essas coisas? [ri] Gente do Céu! Ele chegava, eu já me enfiava no colo dele. Era uma relação muito forte.¹¹⁹

Tereza foi a única, das seis professoras, que trouxe para a conversa o tema da proximidade afetiva com os pais – no caso dela, durante a infância, somente o pai –, inclusive, fazendo o contraponto a figura da mãe, quando lhe foi indagado se considerava que era mimada.

Muito muito. Mimada por todo mundo! [ri] Pela minha avó, pelo meu avô, pelo meu pai, agora minha mãe não tinha muito tempo de ficar com a gente, né? Então, minha mãe era carrasca, era ela quem dava bronca, quem organizava as coisas. Mas imagina, com um monte de criança ela tinha que ser mais dura mesmo, minha mãe também é outra pessoa hoje, muito diferente do que ela era (Tereza).¹²⁰

Tal qual a mãe de Carolina, por ser socialmente sobrecarregada, tendo sob sua tutela crianças para cuidar, casa para limpar, alimentação para providenciar, talvez se encontrasse privada do direito de ter um momento tranquilo e afetivo com seus próprios filhos.

Questionamentos como esses abrem inúmeras brechas para pensar na condição dessas mulheres, nas décadas de 1950 a 1970, com muitos filhos, condição social desfavorável, subempregos, e toda a responsabilidade de gerenciar suas casas e seus filhos, incluindo a alimentação, limpeza, higiene, entre outras necessidades, além do fato de, às vezes, serem as únicas responsáveis pela renda da casa inteira. González explorou esse tema em suas pesquisas, e pôde concluir o seguinte:

Quanto a mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto a possibilidades de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que estereótipos gerados pelo racismo e sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão. Enquanto seu homem é objeto de perseguição, repressão e violência policial (para o cidadão negro brasileiro, desemprego é sinônimo de vadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias de classes médias e alta da formação social brasileira. Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da

¹¹⁹ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹²⁰ Idem.

“inferioridade” que lhe seriam peculiares. É tudo isto acrescido pelo problema da dupla jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar. Antes de ir para o trabalho, tem que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimentação para os familiares, lavar, passar e distribuir tarefas (...) após “adiantar” os serviços caseiros, dirige-se a casa da patroa, onde permanece durante todo o dia. E isso sem contar quando tem que acordar mais cedo (3 ou 4 horas da “manhã”) para enfrentar filas dos postos de assistência médica pública, para tratar de algum filho doente; ou então, quando tem de ir a “reuniões de pais” nas escolas públicas, a fim de ouvir queixas das professoras quanto aos problemas “psicológicos” de seus filhos, que apresentam um comportamento “desajustado” que os tornam “dispersivos” ou incapazes de “bom rendimento escolar”. (GONZALEZ, 2018, p. 44)

A solidão, as extenuantes jornadas, mal remuneradas, de trabalho, o excesso de atribuições, responsabilidades e o estereótipo proveniente do preconceito, não somente escamoteiam as já escassas possibilidades de rompimento com o ciclo de exclusão e pobreza, fadado às crianças e jovens negros, como despojam essas mães/mulheres de um convívio saudável e harmonioso com seus filhos e agregados.

4.1.2 Família e relações familiares: a vida adulta

As entrevistadas não entraram em muitos detalhes a respeito das relações parentais, na vida adulta, e creditamos a isso a possibilidade de terem perdido os pais bem cedo, algo que não foi explorado de forma mais enfática por cautela, pois a morte ainda é um assunto delicado para parcela significativa das pessoas. Os relatos, a seguir, foram espontaneamente proferidos ao longo da conversa.

Conforme vimos no tópico anterior, os laços afetivos de Tereza com o pai eram bem estreitos. Por isso, o episódio da sua morte representou um baque para ela, e ressignificou a proximidade com sua mãe:

(...) quando ele [o pai] morreu, foi muito horrível. Ele morreu muito jovem, né? Muito jovem (...) eu vim pra cá [para o interior] por causa dela, porque meu pai faleceu e ela não queria mais ficar em São Bernardo (Tereza).¹²¹

Luiza, cujos pais eram separados desde quando ela era criança, tinha como referência de afeto e cuidado a figura de sua mãe. Isso se evidencia no

¹²¹ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

fato de, no decorrer da entrevista, ela relatar o episódio de seu falecimento com datas exatas: “Minha mãe faleceu dia 18 de julho de 1975 (...) eu não queria voltar [para a escola]” (Luiza)¹²². Ela perdeu a mãe na adolescência, quando já cursava o Ensino Médio. Foi um acontecimento tão emblemático na sua vida, que decidiu parar de estudar; não mais voltar a escola após o período de férias, em que se encontrava. Graças a ajuda de uma professora, pôde administrar o luto e retornar às aulas.

Marcelina mudou-se para Jundiaí na transição da adolescência para a vida adulta, por decisão do pai.

Quando nós viemos pra Jundiaí (...) já estava super contrariada, e ela [a mãe] foi esperta. Ela trouxe quem era mais ‘ardida’ na frente. Aí, ela voltou e eu já não voltei mais, eu fiquei. Aí, dali que nós fomos morar no [bairro] Agapeama (...) já cheguei com a escola normal, me formei em 1968 (Marcelina).¹²³

A contrariedade de Marcelina pode ser proveniente de dois motivos. Primeiro, o fato de sua família se mudar com frequência, em decorrência do trabalho de seu pai. Segundo, por já não ser mais criança, ou por ter uma vida social estabelecida na cidade em que residia naquele momento, pronta para ingressar no mercado de trabalho como professora formada. Ela frequentava o Clube Recreativo Negro Icarai e possuía uma rede de sociabilidade estabelecida. Podemos citar, ainda, o receio de estar em uma cidade desconhecida, sendo oriunda de um reduto cultural afro-brasileiro, ainda que fosse avessa à esse lugar.

¹²² Idem.

¹²³ Idem.

4.2 Preconceito e racismo

*“E passava o tempo,
e sempre amargurada
Continuava levando nas minhas costas
minha pesada carga
E como pesava!...
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a
mesma palavra:
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!”*

Gritaram-se Negra, Victoria Santa Cruz

Não interessa, nessa seção, discutir o colorismo ou ranquear quem sofre mais ou menos racismo no Brasil – se, pessoas negras de pele mais clara ou mais escura. O Movimento Negro Brasileiro, há pelo menos cinco décadas, tem impellido esforços no trabalho educativo de reconhecimento e autovalorização das pessoas negras, entendendo que, ainda que haja a falsa ideia de maior transitoriedade social, negros de pele clara ou escura estão fadados às consequências violentas do racismo, independente das “dúvidas metafísicas que assombram a racialidade no Brasil” (CARNEIRO, 2004¹²⁴).

Assim, não há que se apartar ou apontar supostos “privilégios”, quando, na realidade, o que há são nivelamentos variados de brutalidade. Como vimos, no capítulo segundo, o racismo é mais uma forma de controle e subjugação, que compõe a estrutura capitalista na qual vivemos. Tendo como premissa que se trata de uma expressão da barbárie, podemos esperar opressão e violência, em maior ou menor grau, a todos aqueles indivíduos que fazem parte do escopo de seres humanos classificados como de segunda classe, que são instrumentos utilizados para manter a estrutura vigente.

¹²⁴ Trecho retirado de artigo que pode ser encontrado no seguinte endereço <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>. Acesso em: 22/12/2021

4.2.1 Eu sou uma mulher negra? Consciência racial (ou a falta dela)

Tornar-se negro é um processo longo, proveniente da relação da criança ou adolescente com o mundo racializado, mediado por pessoas próximas – geralmente, membros da família ou da comunidade em que se está inserido. Fazendo uma analogia a conhecida teoria de Simone de Beauvoir, Gonzalez assevera:

[...] quando esta afirma que a gente não nasce mulher, mas que a gente se torna (costumo retomar essa linha de pensamento no sentido da questão racial: a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha, etc., mas tornar-se negra é uma conquista). Se a gente não nasce mulher, é porque a gente nasce fêmea, de acordo com a tradição ideológica supracitada: afinal, essa tradição tem muito a ver com os valores ocidentais. (GONZALEZ *apud* CARDOSO, 2014, p. 973)

Isso posto, cabe-nos salientar que a maneira pela qual a criança/adolescente/adulto passa a lidar com situações de racismo, e se percebe (e reage) nesses momentos, está atrelada a relação estabelecida consigo mesmo a partir dessa constituição racial: a negociação em entender-se negro em uma sociedade racista e, portanto, vulnerável a situações de descaso, humilhação e violência.

Os relatos apresentados pelas professoras divergem, justamente, porque a importância que suas famílias deram a temas identitários, tais como ser negro, racismo e o que fazer em situações como essa, foram distintos. De um lado, há os pais que fortaleceram suas filhas quanto à pertença etnicorracial, falando abertamente a respeito do tema, estabelecendo estratégias para quando fossem confrontadas com tais situações, ou, simplesmente, as incentivando a se autovalorizarem como indivíduos negras, ainda que sem grande aprofundamento. Do outro, pelas circunstâncias, nada se falava a respeito. Felipa faz parte do primeiro grupo.

Meu pai sempre falou assim: “olha, o racismo sempre vai acontecer; cabe a você ter bom senso e jogo de cintura pra lidar com tudo isso”. Tipo assim, não adianta chorar, naquela época não adiantava brigar (...) falava assim “isso vai ter em todo lugar; você pôr o pé pra fora, já estão te olhando diferente” (Felipa).¹²⁵

O impacto em Felipa e seus irmãos foi positivo.

¹²⁵ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

Sempre foi. A gente sempre teve [conversas sobre pertencimento racial na família]. O meu irmão, que agora ele é auditor, está super bem, meu irmão sempre levou isso pra uma coisa mais invertida, por causa do meu pai. Então, no clube Grêmio¹²⁶ só entrava branco. Que época que era? [tentando lembrar] Meu irmão tinha dezoito anos... Quarenta e cinco anos atrás. E aí ele não queria ir no 28 só [28 de Setembro, clube recreativo negro da cidade]. “Porque eu tenho que ficar só no 28? Eu quero ir no Grêmio”. Daí ele entrava lá, colocavam ele pra fora, chamavam a polícia. Teve um dia, que eu lembro até hoje, no carnaval, ele se vestiu de mulher, entrou. Então assim, o desafio dele era entrar dentro do Grêmio. E era assim, era tirado, era preso, porque não podia entrar. E ele insistia. Tem o meu irmão mais novo, ele recuava. Mas eu, meu irmão e o outro, a gente sempre foi mais, assim, ousado (Felipa).¹²⁷

O depoimento de Felipa nos direciona para duas questões. De um lado, refere-se à autodeterminação do ser negro, incutido no interior de sua família, pela figura do pai. Ainda que (ou por conta disso), dentro de um contexto de adversidade, ele se empenhou em conferir algum letramento racial às crianças, mesmo com pouco aprofundamento, e sem teorização. Estamos falando do campo da experiência, e que seu pai julgou pertinente repassar aos filhos, como ensinamento.

Interessante observar que a falta de referência e representatividade negra, para além dos espaços de sociabilidade comunitário e familiar, era bastante prejudicada. Abdias do Nascimento, em texto publicado no final da década de 1960, em plena ditadura civil militar, chama a atenção, ao refletir sobre a proibição da existência de entidades do movimento negro, afirmando o seguinte:

O objetivo não expresso dessa ideologia é negar ao negro a possibilidade de autodefinição, subtraindo-lhe os meios de identificação racial. Embora na realidade social o negro seja discriminado exatamente por causa de sua condição racial e da cor, negaram a ele, com fundamentos de lei, o direito da autodefesa. A constituição do país não reconhece entidades raciais; todo mundo é simplesmente brasileiro. (NASCIMENTO, 2016, p. 94)

O autor compôs o movimento das entidades negras, nas quais buscava expandir o letramento racial à pessoas negras – pretas e pardas –, entendendo que o autorreconhecimento, como pessoa negra, poderia proporcionar fortalecimento e maior pressão junto ao Estado, contra a marginalização, e pelo

¹²⁶ O clube Grêmio C.P. é uma associação recreativa fundada por trabalhadores da ferrovia no ano de 1900. Para mais informações, consultar

<https://www.gremiocpjundiai.com.br/conheca-o-gremio/>. Acesso em: 22/12/2021

¹²⁷ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

estabelecimento de políticas públicas de ação afirmativa dessa população. Imaginar que a questão da discussão sobre pertencimento racial era renegada ou suprimida nos leva a pensar no impacto presente na constituição identitária das crianças e jovens negros que cresceram nesse período. Por esse motivo, o cenário presente na casa de Felipa, nos parece tão significativo.

Do outro lado, não poderíamos deixar de pontuar o contexto de hostilidade que permeia o processo de entender-se pessoa negra, disposto, aqui, na impossibilidade de adentrar em um espaço que se deseja, por simplesmente ser quem se é. Pensando na estereotipia, Crochík atesta:

O estereótipo compõe-se de uma série de predicados fixos que são atribuídos ao objeto, mas há o principal, do qual os outros são derivados. Assim, o intelectual é visto como alheio ao que ocorre com o mundo material, tem pouco interesse por atividades esportivas, é pedante, julga-se o dono da verdade etc. O predicado principal é, no exemplo, ser intelectual, que, no caso, deriva da própria divisão social do trabalho. Obviamente, aquele que é designado por esse termo tem outras qualidades não derivadas e não associadas a ele: é homem ou mulher, religioso ou ateu, esportista ou não, que são eliminadas quando o rótulo aparece. (CROCHÍK, 1996, p. 49)

Analisando sob o viés racial, e como afeta e restringe a população negra, Carneiro pontua que:

Essa estereotipia justifica a exclusão e a marginalização histórica do negro. Ela legitima um projeto de nação que vem sendo construído nestes 500 anos: de hegemonia branca e exclusão ou admissão minoritária e subordinada de negros, indígenas e não brancos em geral. E é esse o projeto de nação que o imaginário televisivo busca consolidar para o próximo milênio. (CARNEIRO, 2018, p. 103)

Algumas vezes, o processo de reconhecimento de si tarda, como é o caso de Tereza, que se reconheceu na adolescência, mas se afirmou como tal na fase adulta. Foi em momentos de enfrentamento que entendeu por que se sentia “diferente” dos demais.

Uma vez que eu estava no SESI, a gente ia fazer teatro, eu sempre gostei muito disso, e eu ia fazer o papel de Tiradentes. E aí uma menina falou assim: “Ah, mas Tiradentes preto?”. E você vê que me marcou, né, que eu lembro disso até hoje. Eu devia ter o que, uns treze anos? E eu fiquei: “Preto? Mas, como assim? Eu sou preta? É... acho que eu sou, né?” (Tereza).¹²⁸

O choque inicial, acompanhado do desconforto – como se uma farsa tivesse sido descoberta –, cede lugar às dúvidas e questionamento sobre si

¹²⁸ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

mesma. Consoante a esse tópico, Gomes reflete sobre como essa negociação consigo mesmo e com o mundo racializado transcorre:

O mestiço brasileiro vive em constante conflito. Em algumas situações, a sua mestiçagem contribui para que possa 'passar por branco' e ser aceito pela sociedade, levando-o a exaltar a sua origem racial branca e negar a negra ou índia. Em outras situações, quando na competição que se trava na sociedade, a origem negra de sua mestiçagem é apontada como depreciação da sua capacidade, insinuando que este deve se manter no seu lugar, ou seja, 'lugar de negro'. (GOMES, 1995, p. 80, grifos da autora)

A negativa inicial ao reconhecimento de si como pessoa negra opera como um instrumento de defesa, perante a violência imbuída no afirmar-se negro em uma sociedade racista. É um processo complexo, que afetou não somente Tereza, mas outros membros de sua família inter-racial.

(...) os meus irmãos todos têm a pele mais clara e só eu e a minha outra irmã, que faleceu também agora há pouco tempo, uns dez anos atrás, nós éramos muito parecidas. Mas eu ainda tenho a pele mais escura que a dela e ela também, ela se parecia muito comigo, mas não gostava de se parecer comigo. (...) Uma vez, a minha irmã – eu devia ter uns doze, treze anos; minha irmã tinha vinte e poucos – e ela foi convidada para uma reunião do movimento negro. E ela se ofendeu. E ela falou que ela não ia, porque ela não era negra. E se ela não é negra e eu sou igual a ela, então eu também não sou. Com doze anos eu não sabia, até um menino falar que eu era. Mas a minha consciência maior foi na época que... Nem na faculdade, era muito pouco. Era um ensino tão alienado, assim. Eu fico pensando, o curso que fiz de arte lá, tecnicamente era muito bom. Aprendi muita coisa. Tecnicamente. Agora, essas questões sociais, raciais, nada. Nem Paulo Freire a gente estudou (Tereza).¹²⁹

Derivar de uma família inter-racial, diferente do que ocorreu com Felipa, também nascida numa família de brancos, negros e indígenas, significou certa fragilidade na constituição identitária de Tereza e seus irmãos. Não obstante, é na vida exterior ao seio familiar – que engloba a escola, o local de trabalho, relacionamentos em geral – que o entendimento sobre si, aos poucos, transparece e se consolida.

É no contato extrafamiliar que o negro, na maioria das vezes, começa a ver-se a si mesmo através da nomeação que o outro lhe dá. É o espaço onde aparecem os primeiros apelidos dados pelo grupo de colegas, as brigas, os pareceres dos pais, dos amigos e dos conhecidos. Se a violência racial presente em nossa sociedade já exerce uma influência na própria estrutura familiar dos negros, o que não aconteceria fora do círculo familiar? (GOMES, 1995, p. 117)

Nesse ínterim, podemos perguntar como uma mulher negra, de pele retinta, não se enxerga dessa forma ao longo de seu desenvolvimento. Esse é o

¹²⁹ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

caso de Ciata. Segundo vimos, tornar-se negro, assim como tornar-se mulher, é um percurso. Dessa forma, não poderia ser diferente com pessoas negras de pele mais escura. Pontuamos essa diferenciação para afirmar a impossibilidade de ocultar características negras que pessoas de pele escura possuem. O filósofo francês Jean-Paul Sartre fez uma analogia para ilustrar como marcadores raciais se diferem entre si, a qual recorreremos novamente nessa etapa do texto. Segundo o autor, projetam ou ocultam seu detentor da fúria de seu algoz – no caso, o preconceituoso:

Ora, no caso não há escapatória, nem subterfúgio, nem ‘passagem de linha’ a que se possa recorrer; um judeu, branco entre os brancos, pode negar que seja judeu, declarar-se homem entre homens. O negro não pode negar que seja negro ou reclamar para si a abstrata humanidade incolor: ele é preto. Está pois encurralado na autenticidade: insultado, avassalado, reergue-se, apanha a palavra ‘preto’ que lhe atiram qual uma pedra; reivindica-se como negro, perante o branco, na altivez”. (SARTRE, 1960, p. 111)

Não é possível “disfarçar” a presença da pele retinta. Como ratifica Ciata, “mesmo se esfregar, [a cor] não sai. Não é guache”. (Ciata)¹³⁰. Ao perguntarmos, quando ela se concebeu como negra, respondeu que:

(...) é uma coisa que veio à tona muito quando a parte dos hormônios começa a aflorar, que você quer se ver em algumas coisas que você não consegue se ver. Você quer gostar de algumas coisas que de repente você não é gostada, que não é entendida. Eu fui me enxergar como uma mulher negra, empoderada mesmo, como eu falo agora que sou, “não me chame de moreninha que eu não sou”, entendeu? Empoderada mesmo, de uns anos pra cá (Ciata).¹³¹

É possível constatar, pelas palavras de Ciata que, ao adentrar em uma fase de maior amadurecimento, buscando referências de autoafirmação, talvez no mundo da publicidade e da moda, no qual ela circulou enquanto adolescente – pois trabalhou como modelo – bem como na televisão e cinema, ou seja, no mundo exterior, não as encontrou. Em suma, foi nas ausências que Ciata passou a buscar em si mesma, que levou-a a encontrar-se. Outrossim, esse foi o caso de Carolina:

Eu lembro que nas rodinhas, nas brincadeiras que a gente brincava tinha os meninos, nessa hora eu sentia, sabe? Que eu era diferente, vamos dizer. Porque, por exemplo, naquela brincadeira da salada mista, sabe. Conhece? [Riem] Aí, naquelas brincadeiras os meninos nunca me escolhiam, né? Assim... nessa hora eu senti. Eu lembro de

¹³⁰ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹³¹ Idem.

ouvir eles falarem assim “ah, porque ela é negra, não sei o quê”, sabe? Preferiam as brancas, né? Então... (Carolina).¹³²

Esse relato revela possíveis dores correlatas à afetividade. Pacheco, ao analisar o contexto socioafetivo de mulheres negras, fez a seguinte indagação, respondida logo em seguida:

Se de fato existe um modelo democrático de relações inter-raciais, como poderia explicar a “solidão” afetiva de mulheres negras (pardas e pretas) no Brasil? Sugiro que raça e gênero, quando combinados, são dois marcadores sociais que afetam mais as mulheres negras do ponto de vista de sua exclusão afetiva-sociocultural do que outros grupos. (PACHECO, 2013, p. 51)

As falas das duas professoras, Ciata e Carolina, nos fornecem sinais de que a solidão foi uma problemática na adolescência. Especificamente na vida adulta, ambas se casaram, como ordenam os preceitos da trajetória padrão de uma mulher sob o regime patriarcal. Não nos aprofundamos sobre o desenrolar dessas relações, para além do conhecimento de que Ciata permanece casada, e Carolina, divorciada. No entanto, este não tem sido o caminho de parcela considerável de mulheres negras, como atesta Carneiro.

Este fenômeno vem instituindo a mulher negra como anti-musa da sociedade brasileira de tal forma que os estudos demográficos já identificam uma acentuada desvantagem das mulheres negras no mercado afetivo que caracterizaria uma situação de “solidão” estrutural, motivada pelo desinteresse dos homens brancos, e a deserção de grande parte dos homens negros (CARNEIRO, 2018, p. 161, grifos da autora)

Frisando que casamento e solidão são situações que podem coexistir numa relação, o impacto retratado parece afetar em maior número as mulheres negras.

Marcelina também cresceu em um ambiente familiar inter-racial, mas culturalmente envolvido com a cultura afro-brasileira. Por esse motivo, quando indagada sobre como aconteceu seu processo de reconhecimento como mulher negra, afirmou:

Você sabe que, como eu vivi nesse universo, então isso nunca me preocupou [a questão de pertencimento racial] (...). Em Bauru, porque eu estava ali, meu pai era negro, uma avó era branca, você entendeu? Somos sete irmãos, cada um de um jeito. Então, uma bem negra, depois três assim, com o cabelo vermelho e com sardas. E o resto assim como eu, três como eu. [A entrevistada tem a pele clara] (Marcelina).¹³³

¹³² Idem.

¹³³ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

Ela atesta que o fato de sua família ser miscigenada contribuiu para que as discussões sobre pertencimento racial nem viessem à tona, inclusive, porque sua família pertencia ao ramo do carnaval. Seu pai foi fundador de um dos primeiros cordões carnavalescos da cidade de Bauru, intitulado Caré e Suas Pastoras. Quando questionamos sua relação com as atividades culturais de seus familiares, a aparente harmonia racial, presente no âmbito familiar, se esvai, revelando tensões, como ela relata a seguir:

(...) [Circulava] pouco porque aquilo eu não sentia orgulho, não sei nem te explicar na época o porquê, mas eu não sentia orgulho dessa atuação dele [na escola de samba]. Por exemplo, na escola, eu estudei no Liceu [em Bauru], e a diretora da escola era uma *maledetta* que me chamava de ‘dona Caré’ [apelido do pai da entrevistada] (...) Era muito conhecido naquela região, então era ‘dona Caré’. E eu não gostava que me ligasse a esse espírito carnavalesco, não sei dizer por que, se era pela raiva, se eu tinha vergonha, não sei! Mas eu não gostava (Marcelina, 2019).

Ser relacionada ao “espírito carnavalesco” do pai, um representante de manifestações culturais afro-brasileiras, gerava incômodo em Marcelina. Ao tratar dos processos de embranquecimento, aos quais são submetidos muitos negros, Gonzalez nos explica como se desenrola:

Como a ascensão social do negro brasileiro ocorre normalmente em termos individuais, ele passa pela lavagem cerebral do branqueamento. Ou seja, cada vez mais distanciado da comunidade negra, ele vai internalizando e reproduzindo os valores ideológicos “brancos” (racismo), chegando ao ponto de se envergonhar e finalmente desprezar sua comunidade negra de origem (...). Ao mesmo tempo, e cada vez mais, ele fará tudo para que os outros esqueçam que ele é negro; em consequência, seu comportamento será no sentido de provar que ele é mais branco do que qualquer branco. Cada vez mais alienado de si e de sua raça, não se apercebe dos comentários, dos olhares, das formas invisíveis ou disfarçados do “racismo à brasileira”. Por fim, acaba por negar a existência do racismo e da discriminação racial, porque nunca quis sentir ou perceber nada disso com ele. (GONZALEZ, 2018, p. 135).

No caso de Marcelina, esse processo de distanciamento ocorreu precocemente, e por motivos que somente podemos especular, já que ela afirma não saber exatamente por que se sentia assim; se havia algo relacionado a experiências escolares negativas, por exemplo. Porém, ao aprofundarmos a conversa, percebemos contradições presentes ainda na atualidade, relacionadas a sua identidade e pertencimento, quando não reconhece sua mãe como uma mulher negra, por ser, provavelmente, de pele clara.

Importante salientar que, no caso de Marcelina, a alienação de si ocorreu mesmo com a proximidade da comunidade negra, em experiências culturais que se mantiveram em sua rotina, por longos anos. Seu esposo foi componente da diretoria do Clube Recreativo Negro 28 de Setembro, e ambos organizavam e participavam ativamente dos eventos. Quer dizer, permaneciam em espaços de celebração da cultura e pertencimento afro-brasileiros. Contudo, essa experiência do fortalecimento identitário não impede a ocorrência de lapsos, referentes ao que é o ser negro. Quando tratamos de temas como pertencimento racial de seus pais ou episódios de racismo, respondeu que sua mãe “não é negra (...) não chega a branca, mas ela é bem ‘cabocla’”, e que “quem tinha pele mais clara naquela época não sofria. Você não era negra, você era morena”¹³⁴. Eufemismos raciais permanecem presentes em suas falas. Afinal, quem é o *cabloco*, senão uma pessoa miscigenada com predomínio de características fenotípicas negras? Esse é um reconhecimento que a sociedade já espera de uma mulher negra madura. Mas, sabemos que a lógica presente nessa negação é bem consistente e perversa do que aparenta. Gomes destaca que:

A ideologia do branqueamento age de uma forma impiedosa. É através dela que, no Brasil, milhares de negros são levados a assimilar os valores e a cultura do grupo branco como legítimos, negando a herança dos ascendentes africanos, desconsiderando a real contribuição da raça negra na formação da sociedade e vivendo a construção de uma identidade étnico-racial fragmentada. O branqueamento é um exemplo visível do racismo brasileiro. Ele é um fator importante no desestímulo à solidariedade do negro em relação ao próprio negro, pois o leva a perceber o seu grupo de origem como referência negativa, lugar de onde ele deverá se distanciar e, quem sabe, até mesmo fugir para tentar, individualmente, galgar os degraus da tão falada ‘mobilidade social’, que só os mais capazes conseguirão atingir”. (GOMES, 1995, p. 83)

Esse raciocínio a leva não somente a não se perceber como mulher negra, mas expandir esse olhar moderador à outras pessoas negras. Em dado momento da conversa, ao se referir à esta pesquisadora, afirmou: “você nem parece também, você não parece. Se você não disser, você passa tranquilamente por moça branca (Marcelina)¹³⁵.”

¹³⁴ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹³⁵ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

Obviamente, existe um traço geracional a ser considerado nessa questão. No caso de Marcelina, a conciliação com sua pertença é constantemente assegurada pela trajetória de seus filhos, que se empenham em manter estreitos os laços com sua herança afro-brasileira.

O que aconteceu, meus filhos cresceram (...) já desde os 16, 17 anos, o mais velho já tinha outra cabeça, outro olhar porque ele além de negro, é gordo. Pra ele foi pior. Ele fala pra gente, eles estudaram na mesma escola que eu [trabalhava] oito anos. Ele fala: “mãe, eu não sentia preconceito por ser negro, eu sentia mais por ser gordo do que por ser negro”. Então, *não havia realmente, ele é da minha cor*, então quando chegou a vez deles que eu me abri para o problema. Então hoje eu fico muito ‘puta’ da vida. Muito, muito (Marcelina).¹³⁶

Não se enxergar como componente do grupo racial a que pertence, ou negar processos de aversão racial sobrepuja a percepção do ambiente em que se está inserido, quanto aos embates e disputas, principalmente, porque estamos tratando, aqui, do país da *democracia racial*, em que impera o engodo da harmonia e solidariedade entre pessoas de diferentes raças ou etnias. Santos adverte que

A história de ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da assimilação ideológica de um estoque racial em presença de outro que se faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção as circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação. (SANTOS, 1983, p. 21)

Por isso, Marcelina admite e busca entender, por conta própria, as discrepâncias presentes em sua fala, ao mesmo tempo em que reforça, novamente, a ideia de que o cenário racial que ela habitava não era tão ruim, se contrapondo aos dados e estudos sobre o tema:

Uma escola que eu amei, fui muito bem recebida [escola Marcos Gasparian, na região central da cidade]. Acho que naquela época *não havia esse problema [do racismo]*. Eu falo com meu marido, acho que a sociedade andou pra trás! Ao invés de evoluir, acho que ela retrocedeu muito! Porque nós não sofriamos isso, eu não sei se a gente acabava tendo um... comportamento embranquecido, pra você ser bem, ficar bem na fita. Então, nós não tínhamos essa coisa que fervia hoje.¹³⁷

Discernir o processo de negação de si, atrelado a ascensão social que perpassou sua família, talvez se constitua o grande desafio nesse sentido. O

¹³⁶ Idem.

¹³⁷ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

branqueamento, como vimos, é um movimento que pode atingir pessoas negras que tiveram referenciais positivos sobre o que é ser negro, bem como pessoas que jamais tiveram nenhuma discussão sobre pertencimento racial dentro de casa.

Sobre o segundo grupo, temos Tereza, mais uma professora oriunda de família inter-racial. Ela conta

meu pai *não é negro* e minha *mãe também não*; o meu avô era negro (...). [Se identifica racialmente] como negra, mas isso não foi uma coisa que foi desde quando eu era pequena não, é interessante isso. (...) Acho que foi muito depois, porque não tinha isso, não tinha referência nenhuma e as pessoas, até hoje eu ouço isso: “não, mas você não é negra, você é ‘moreninha’”. Durante muito tempo, até a adolescência, sei lá, eu não me achava, eu não sabia que era negra. Eu não sabia mesmo (Tereza).¹³⁸

Essa falta de prisma, segundo ela, foi a fonte de seu não autorreconhecimento como negra. Apesar de se entender mulher negra na atualidade, tal qual Marcelina, expressa contradição ao não reconhecer quem é negro e quem não é em seu reduto familiar, o que denota que essa autoafirmação é um processo individual, mas que se reflete, também, na forma como as outras pessoas enxergam negras e negros.

Indo mais além, quando perguntamos sobre seus vizinhos, como eram, o equívoco novamente aflora, como vemos a seguir.

Não, era um bairro de periferia. Mas tinham poucos negros na minha rua. Pouquíssimos. Era interessantíssimo isso. Na minha rua ali, que eu convivia com a molecada, tinha meus vizinhos da frente. Só. Nós e eles, aí tinha ali do lado. Só. Na rua inteira, não. Aí tinha um casal. Eles não eram, não. Tinha uma senhora, um casal mas eles eram irmãos, e um que era filho de um dos dois que eu não lembro exatamente de qual. E eram três negros. Esses três negros viviam numa condição tão horrível ali naquela rua, o tempo inteiro, e olha só...do jeito que eu tô te falando. *Eram só eles de negros que eu conhecia, e não a mim, sabe...*As pessoas tratavam eles de uma forma muito diferente. E eles tinha uma casa ali e sobreviviam muito duramente. Eu acho que até antes de se aposentar, todos eles trabalhavam pelo que minha mãe conta. Depois o filho de um deles sofreu um acidente, perdeu a perna e depois disso ele só bebia. E ele vivia bêbado o tempo inteiro, e ele caía na rua e minha mãe pegava ele e levava pra casa. E a gente cuidava também da tia dele e a casa dele, assim, foi deteriorando, sabe? De uma condição bem precária e minha mãe cuidando de todo mundo. Mas era... Mas então. Aí quando eu fui pra essas coisas de ir pro balé... não sei. Não tinha muita noção disso (Tereza¹³⁹).

¹³⁸ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹³⁹ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

Esse relato de Tereza insinua mais um efeito do racismo e dos processos de branqueamento pelos quais atravessam as pessoas negras, que é o não reconhecimento da diversidade de características e possibilidades de ser negro.

Uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de serem representados em sua diversidade (...). Isso é demarcado também no nível fenotípico, em que se valoriza a diversidade da branquitude: morenos de cabelos castanhos ou pretos, loiros, ruivos são diferentes matizes da branquitude que estão perfeitamente incluídos no interior da racialidade branca (...) [que] é, portanto, diversa e policromática. A negritude, no entanto, padece de toda sorte de indagações (CARNEIRO, 2011, p.70).

Delimitar o que é ser negro, ignorando, em especial, a inter-racialidade inerente aos processos de colonização da população brasileira, é mais um instrumento de domínio, utilizado para suplantar os processos identitários da população negra.

Luiza também revelou que sua família é inter-racial. Quando levada a refletir sobre si e sua negritude, elucubrando situações que explanassem o tema, chegou as seguintes afirmativas:

Então, quando criança eu nem me lembro, porque na certidão esta parda e naquela época... agora é negro ou branco, mas naquela época não. Tinha o pardo, o negro, o branco, o amarelo. Tinha um monte de coisa. Naquela época eu não lembro como eu me senti [sobre ser negra]. Não me lembro mesmo, porque não lembro se perguntavam isso pra mim ou se perguntavam era pra minha mãe (Luiza).

[...]

A gente fala muito em discriminação, que tem discriminação e que têm aquelas pessoas que não permitem que o outro consiga. E eu estava falando pra ele [o filho] esses tempos atrás, falei: "olha, graças a deus, eu não tive". Talvez porque eu resolvi ser professora. Talvez. Não sei. Se eu fosse fazer alguma outra coisa, aí eu ia ter alguém que fosse impedir. Mas, como professora, não tive (Luiza).

[...]

(...) parece que não tinha [racismo]. Naquela época, parece que não existia. Mas existia, eu sei que existia. Mas parece que naquela redondeza que eu convivia lá, parece que não tinha, né? Mas... Eu não lembro, eu estava comentando com meu filho, eu não lembro de ter acontecido isso daí. Eu queria lembrar, porque eu queria falar com você e eu queria lembrar. Mas eu não me lembro de alguém brigar comigo e falar "sua negra!". Não lembro de ter, até porque eu evitava brigar com os outros, né? (Luiza).¹⁴⁰

¹⁴⁰ Idem.

Alguns aspectos das afirmativas de Luiza chamam nossa atenção. Em primeiro lugar, a ideia de que no passado era diferente, como também mencionou Marcelina. Diferente é destacado aqui como mais ameno, menos violento. Podemos dizer que a lógica era a seguinte: se não vejo, não existe. Falas como essa são recorrentes, quando existe essa comparação do passado com o presente. Comumente, dá-se a ideia de que o passado *era melhor*, com menos pobreza, mais emprego, sem discriminação, etc. No entanto, deixa-se de levar em conta que, além de a população ter aumentado significativamente nas últimas sete décadas, vivemos na era da informação. Se antes, situações de violência e opressão aconteciam de modo velado, como as que envolvem o racismo, com pouca cobertura e veiculação midiática, hoje, a qualquer deslize ou sugestão de hostilidade, ativistas e entidades do movimento negro mobilizam as redes para que haja conhecimento sobre os fatos, e para cobrar punição, já que racismo é crime inafiançável. Nunca houve passividade sobre o tema, pelo contrário. Mas, nos anos 2000, as ferramentas se modificaram positivamente.

Luiza revela que uma das hipóteses que acredita ter contribuído para a não existência de um embate racial ao longo de sua trajetória, é o fato de ter escolhido ser professora. A ascensão social representada pela carreira do magistério, ainda que passível de problematizações, leva Luiza a esse lugar apartado de sua designação racial.

Lutando, muitas vezes, com a maré de dominação, o negro foi, aos poucos, conquistando espaços que o integravam à ordem competitiva e lhe permitiam classificar-se no sistema vigente de classes sociais. A ascensão surgia, assim, como um projeto cuja realização traria consigo a prova inofismável dessa inserção. Significava um empreendimento que, por si só, dignificava aqueles que o realizassem. E mais: retirando-o da marginalidade social, onde sempre estivera aprisionado, a ascensão social se fazia representar, ideologicamente, para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social, e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional. (SANTOS, 1982, p. 21)

As palavras de Santos se alinham ao último trecho da declaração de Luiza, ao denotar o distanciamento mantido por ela sobre a questão do negro no Brasil. É como se estivéssemos falando do outro, não de nós mesmos. Não fazemos parte desse grupo e, portanto, não podemos opinar. Fazendo uma correlação à declaração do jogador de futebol Neymar Júnior – em 2010, em

entrevista concedida ao jornal *O Estado de São Paulo*¹⁴¹ –, ao ser indagado pelo repórter se já havia sofrido, até então, algum tipo de racismo, respondeu: “Nunca. Nem dentro, nem fora de campo. Até porque eu não sou preto, né?”.

Imediatamente, levantou-se na mídia um extenso debate racial, que centrava a discussão na dificuldade de “educar” a população negra brasileira sobre sua identidade étnico-racial e como, invariavelmente, fracassávamos nessa tarefa de valorização da cultura e história afro-brasileira. Neymar era muito jovem na ocasião, e com apenas dezoito anos, logo seria transferido para o futebol europeu, continente onde permanece até hoje.

Ironicamente, foi a saída do aparente ambiente racialmente pacificador do Brasil que o levou a tensões raciais profundas, permeadas de violência escancarada sofridas pelo jogador¹⁴². Distante da “cordialidade” do racismo à brasileira, entendeu a necessidade de uma mudança de opinião e postura sobre sua autoafirmação como homem negro e latino-americano inserido no mundo colonial – especialmente, porque a identidade, em casos como o de violência racial, confere proteção a vítima, no sentido de que entende que seu algoz o faz por questões relativas exclusivamente a ele, como já comprovado pela psicanálise.

Segundo a teoria psicanalítica, a projeção patológica consiste substancialmente na transferência para o objeto dos impulsos socialmente condenados do sujeito. Sob a pressão do superego, o ego projeta no mundo exterior, como intenções más, os impulsos agressivos que provém do id e que, por causa da sua força constituem uma ameaça para ele próprio. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 158)

Ou seja, fala-se e aponta-se no outro o que o eu intui e mantém no inconsciente sobre si mesmo, o que gera tendências preconceituosas. De qualquer maneira, o ponto que se reforça aqui é a maneira pela qual a população negra continuamente se encontra pressionada a afastar-se de si mesma, por meio de mecanismos racistas de enquadramento racial.

A identidade e a consciência étnicas são, assim, penosamente escamoteadas pela grande maioria dos brasileiros ao se

¹⁴¹ Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,quero-um-porsche-e-uma-ferrari-na-garagem,542923>. Acesso em: 23/12/2021

¹⁴² Para ilustrar, dois episódios recentes da indignação com o racismo presente no futebol europeu envolvendo o jogador Neymar Jr.: <https://ge.globo.com/futebol/futebol-internacional/futebol-frances/noticia/neymar-reclama-de-racismo-durante-jogo-do-psg-pelo-frances.ghtml> <https://ge.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/neymar-e-mbappe-confrontam-arbitro-da-partida-entre-psg-e-basaksehir-nao-vamos-jogar.ghtml>. Acesso em: 23/12/2021

autoanalisarem, procurando sempre elementos de identificação com símbolos étnicos da camada branca dominante. (MOURA, 2019, p. 91)

4.2.2 Gritaram-me negra. Episódios de racismo

A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil¹⁴³. Da totalidade da população em situação de privação de liberdade, a maior fatia é constituída por homens negros. Outros dados apontam que a maioria das pessoas alocadas em trabalho doméstico são mulheres e negras; quando se compara apenas as mulheres no mundo do trabalho, as que detêm os maiores salários são mulheres brancas. Ainda, que os brancos são a maioria dos universitários brasileiros de instituições públicas. Afunilando para a pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, a população negra representa, apenas, 1% desse universo.

Esses números exemplificam que o racismo limita as chances de acesso da população negra à formação universitária considerada de excelência, a uma boa colocação no mercado de trabalho e, por fim, a uma renda condizente com a situação do país na atualidade – que enfrenta uma situação de pandemia, com alta nos preços dos alimentos, remédios, combustíveis, transporte público, dentre outros. Outrossim, atestam que o racismo, literalmente, mata.

Assinalamos a situação dos homens, mesmo tratando, nesta pesquisa, de mulheres pois, como pontuado em tópicos acima, a ausência dos homens negros no interior de suas famílias, seja em decorrência da morte, abandono ou encarceramento, exerce influência na percepção e adequação da família na sociedade.

As situações relatadas pelas professoras refletem essa compreensão e se diferenciam entre si, justamente, pela forma com que cada uma se entendeu ao longo do desenvolvimento, com mais ou menos percepção de si e do mundo. Ciata acredita que o preconceito racial é absorvido pelas crianças, ao longo de

¹⁴³ Esse dado é resultante do relatório da CPI sobre o Assassinato de Jovens, que pode ser consultado na íntegra em <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acesso em: 23/12/2021

seu desenvolvimento, por falas e imposições dos adultos, tanto na própria família, quanto no ambiente escolar.

(...) eu vou te falar uma coisa não só de criança, mas até hoje no professorado, o que acontece. A leitura que eu faço é a seguinte: criança não tem preconceito nem com criança, nem com deficiente, nem com ninguém. Porém, as famílias incutem isso, então que eu sentia era assim: sete de setembro, tem o desfile e tem que ter a rainha do café. Então vai a Ciata, porque ela é negra (Ciata).¹⁴⁴

O enfrentamento, por vezes, é direto, e advém da figura que deveria, em tese, mediar educativamente os conflitos raciais, como nos conta, Ciata:

E ela [a professora] falava que preto não tinha que ir pra escola estudar, preto tinha que ir pra escola aprender a contar, pra limpar e contar espiga de milho. E ela me bateu muito porque, eu não esqueço até hoje, nos ditados ela ditou a palavra “guerra” e eu escrevi “gera”. Então, naquele dia, ela me bateu muito e apertava a mão (Ciata).¹⁴⁵

Um acontecimento como esse pode chocar, mas, estudos apontam que é recorrente, permeando o cotidiano de crianças negras nos bancos escolares. Cavalleiro, ao pesquisar o racismo nas escolas de Educação Infantil, constatou:

(...) a criança negra, na fala das professoras, é um indivíduo diferente na escola, o qual tem um espaço demarcado que não é o lugar comum onde se encontram as demais crianças. Ela é quase sempre a mais briguenta, a mais levada (...) para outra professora, contudo, as crianças pretinhas, mais educadas e servis, são melhores do que as branquinhas (...) Há, contudo, quem considere as crianças negras as mais engraçadinhas. (CAVALLEIRO, 1998, p. 165)

Um dos casos relatados por Cavalleiro remete à agressividade, no tratamento a que são submetidas as crianças negras no espaço escolar, conforme relatado por Ciata. Narra o seguinte:

A merendeira pediu em voz alta, acima do normal, a uma criança para sentar-se direito em seu lugar. A criança estava um pouco torta na cadeira. Percebi, então, que se tratava de uma das meninas [*negras*] que lutavam no parque. Ela olhou para a merendeira com cara de que não entendeu o pedido. A merendeira gritou mais alto ainda: “Sua sem educação! Estou falando com você! Para lutar com os meninos você é esperta, não é?! Você vai fazer o que eu estou mandando?! (...) A cena prosseguiu, a merendeira deu um empurrão forte na cadeira, o que fez a menina bater o peito na mesa. E ainda lhe disse: “Dá próxima vez que eu falar com você, não se faça de tonta, porque para lutar com os meninos você é esperta, e eu bem sei que de ‘bocó’ você não tem nada”. Nesse momento, surpreendi-me por não ser a única pessoa a assistir a cena (...) A merendeira não se intimidou nem com a minha presença, nem com a dela. É como se lá só estivessem ela e a criança. É como se essa atitude fosse normal e considerada educativa. (CAVALLEIRO, 1998, p. 159, grifos meus)

¹⁴⁴ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁴⁵ Idem.

Esse relato nos direciona a dois caminhos. De um lado, a fragilidade situacional das crianças negras em espaços de poder geridos por indivíduos que se utilizam de sua posição para alocarem-nas em um patamar de execrabilidade. De outro lado, a convivência presente entre os demais adultos quanto ao tratamento estendido a essas crianças, ainda que este seja hostil. O silêncio frente a atos de violência racial é um acordo subliminar que visa a manutenção do privilégio branco, e evita desgaste. Bento nomeou esse acordo de “pacto narcísico”,

(...) que implica na negação, no evitamento do problema com vistas a manutenção de privilégios raciais. O medo da perda desses privilégios, e o da responsabilização pelas desigualdades raciais constituem um substrato psicológico que gera a projeção do branco sobre o negro, carregada de negatividade. O negro é inventado como o “outro” inferior, em contraposição ao branco que se tem e é tido como superior, e esse “outro” é visto como ameaçador. (BENTO, 2002, p. 7)

Como menciona Cavalleiro, “em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento do conflito surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a vítima dele esqueça” (CAVALLEIRO, 1998, p. 163).

Concatenando aceitação e receptividade, as percepções das professoras também indicam que eram diferentes.

E, quando tinha um desfile que tinha que desfilar, na época era baliza, eu sempre quis ser; eu nunca pude ser porque eu era negra. Eu sempre quis ser a noivinha da festa junina. Eu não podia ser porque não tinha cabelo loiro, porque antigamente os chapéus eram de cabelo loiro. E assim, com as crianças não, mas você sentia aquele desconforto de muitos professores chegarem e falarem assim: “olha, a senhora não compra vestido pra ela, nem faz, porque ela vai ter que dançar de homem e a senhora vai ter que fazer um bigodinho nela” (Ciata).¹⁴⁶

A recorrência de acontecimentos como os relatados por Cavalleiro, e explanados pelo relato de Ciata, parece uma realidade persistente. Felipa viveu algo semelhante, no contexto de bolsista de escola privada:

Nós ganhamos bolsa de estudo na escola da Vila Arens, das freiras, que hoje é o Divino [Salvador, colégio católico bem conhecido na cidade] (...) então, ali tudo que sumia era eu e meus irmãos. Tudo. Então, imagine a única negra dentro de uma escola de elite, né? (Felipa).¹⁴⁷

Esta poderia ter representado uma grande guinada na vida da professora – a oportunidade de acessar uma educação considerada de qualidade, em um

¹⁴⁶ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁴⁷ Idem.

tradicional colégio privado. Todavia, não se enxergar como componente daquele lugar, algo que parece ter sido constantemente lembrado a ela, a levou a desistência dos estudos. Pesquisas apontam que a evasão escolar entre alunos negros é maior do que entre estudantes brancos, representando cerca de 71 % do total, considerando jovens de 14 a 29 anos¹⁴⁸. A justificativa mais comum é a necessidade de trabalhar, mas há outros empecilhos indicados.

Quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário. No Brasil, este contingente chegou a 39,1% (...) Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez (23,8%) e trabalho (23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres indicaram realizar os afazeres domésticos como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para homens, este percentual foi inexpressivo. (BRASIL, IBGE, 2019, p. 11)

Os dados corroboram com a experiência de Felipa. Embora não tenha sido apontado na pesquisa apresentada, não podemos nos furtar de cogitar que a receptividade destoante do ambiente escolar, quando se trata da figura do estudante negro, pode levá-lo a internalizar que não há futuro para ele naquele espaço.

O sistema educacional brasileiro desempenha um papel preponderante no quadro de desigualdades raciais em nosso país e comparando-se a pequena quantidade de negros que conclui o segundo grau com o segmento branco da população (...). (GOMES, 1995, p. 147)

Assim, entende-se que a dinâmica na escola, por não priorizar, legitimar, acolher os alunos e alunas negras, os levam a exclusão gradativa, que culmina no abandono. Aparentemente, a situação não se modifica muito ao chegarem na adolescência, período de descobertas envolvendo a sexualidade. Por esse motivo, julgamos apropriado novamente trazer à discussão a fala de Carolina no excerto a seguir, quanto a maneira como se sentia.

Eu lembro que nas rodinhas, nas brincadeiras que a gente brincava tinha os meninos, nessa hora eu sentia, sabe? Que eu era diferente, vamos dizer. Porque, por exemplo, naquela brincadeira da 'salada mista', sabe? Conhece? Aí, naquelas brincadeiras os meninos nunca me escolhiam, né? Assim... Nessa hora eu sentia. Eu lembro de ouvir eles falarem assim "ah, porque ela é negra, não sei o quê", sabe? Preferiam as brancas, né? (Carolina).¹⁴⁹

¹⁴⁸ Quando consideramos a faixa etária de 15 a 17 anos, a porcentagem de evasão de estudantes negros é de cerca de 35%.

¹⁴⁹ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

A solidão imposta às mulheres negras é prematura. Inicia-se na escola e tende a se estender ao longo da vida. A solidão, a qual nos referimos, não se atém somente ao afeto romantizado, entre casais. Como descrito, a exclusão da figura do homem negro de seu núcleo familiar gera, além de solidão, uma infinidade de lares chefiados por mães negras que precisam, sozinhas, administrar suas próprias angústias, ao passo que lidam com as necessidades de seus filhos e agregados – necessidades materiais, afetivas, psicológicas, fisiológicas, dentre outras. Silva relaciona a situação atual das jovens e adultas negras com a herança escravista:

A situação da mulher negra no Brasil de hoje se manifesta um prolongamento de sua realidade vivida no período de escravidão com poucas mudanças, pois ela continua em último lugar na escala social e é aquela que mais carrega as desvantagens do sistema injusto e racista do país. Inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos mostram que a mulher negra apresenta o menor nível de escolaridade, trabalha mais, porém com rendimento menor, e as poucas que conseguem romper as barreiras do preconceito e da discriminação racial e ascender socialmente têm menos possibilidade de encontrar companheiros no mercado matrimonial. (SILVA *apud* SOUZA, 2008, p. 26)

Além de acarretar isolamento, a carga emocional atinge outras instâncias de sua vida, como a saúde mental.

(...) na literatura sobre relações raciais e de gênero é notório que o enfretamento diário dos micro mecanismos do racismo e do sexismo atingem sobremaneira a saúde mental das mulheres negras. Numa sociedade como a brasileira, são educadas a serem maternais com crianças que não são “suas”, às vezes a despeito dos seus próprios filhos, além da exigência de serem “mães” de homens adultos, inclusive homens negros. Devem parecer fortes e não demonstrar sentimentos, e suportar por toda uma vida lugares subalternos de expressão, de trabalho e de existência sem ousar questioná-los sob o prezo de ver recair sobre si mesma cargas a mais de estereótipos ou “imagens de controle”. (RATTS, 2006, p. 78)

Lidar com inúmeras demandas sobrecarrega e aprisiona mulheres negras a posições estáticas na sociedade. Por esse motivo, romper com a lógica imposta demanda esforço e, geralmente, esforço coletivo. Davis, em conferência na Universidade Federal da Bahia, ressalta que:

(...) quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se isso, muda-se a base do capitalismo. (DAVIS, 2019)¹⁵⁰

¹⁵⁰ Para conferir a totalidade da reportagem, acessar <https://agenciapatriciagalvao.org.br/destaques/angela-davis-quando-as-mulheres-negras-forem-finalmente-livres-o-mundo-sera-livre/>. Acesso em: 22/12/2021

É consenso entre as entrevistadas que o número de professores negros e negras era pequeno quando iniciaram suas carreiras, na cidade de Jundiáí. Os lugares pré-determinados do negro no espaço escolar parecem evidentes quando Felipa relata suas impressões:

Mesmo de professor na cidade de Jundiáí, na época, eram pouquíssimos negros que... Eu lembro que quando eu ficava em escala rotativa¹⁵¹ e fui dar aula no Marcos Gasparian¹⁵². E daí o negócio foi longe, porque uma [professora] saiu, e aí eu entrei. Nossa, foi assim... [demonstrando que as pessoas a olhavam com desprezo] (Felipa).¹⁵³

Ao se tornar professora efetiva, por meio de concurso público, a situação foi ainda mais tensa, pois Felipa sentiu-se induzida a fazer escolhas que não desejava, por pressão de componentes da própria Secretaria de Educação do município.

E quando eu efetivei, eu falei “eu quero ir numa escola elitizada!”. Porque assim, a moça que fazia a atribuição [de aulas], ela disse: “têm essas escolas aqui”. “Não, não quero essas escolas. Essas daqui, têm?”. “Tem”. Mas ela já me direcionou pra escola de vulnerabilidade, tipo assim, ‘ó, aí é seu lugar’. Aí eu falei: “e essa, tem?”. “Tem, mas lá é meio difícil, lá é mais elite”. “Tá. Mas tem vaga?”. “Tem”. “É essa que eu quero”. “Ó, pensa bem, se quiser repensar...”. “Não, é essa que eu quero”. “Mas o colégio X¹⁵⁴?” [o nome da escola em que ela está atualmente lotada]. “Sim, o colégio X”. Isso porque o ex-prefeito estudou aqui. Assim, “o que você vai fazer lá?”. E muitas amigas minhas falavam: “você é louca!”. “Não, eu quero. Quero essa, porque sim”, independente se é perto de casa, cinco minutos de casa. Por que eu vou numa escola de vulnerabilidade? Porque ‘ali é meu lugar’? Se fosse perto, eu ia com certeza, mas aqui é mais perto (Felipa).¹⁵⁵

Podemos cogitar que, pela sua aparência, faria mais sentido ser direcionada para uma escola periférica, em região de vulnerabilidade social, onde a maioria dos estudantes também é preta ou parda. Em outras palavras, um ambiente que a funcionária julgou já ser familiar para a professora Felipa.

Tereza também passou por uma situação de descrédito, sendo alvo de comentários quando passou na primeira colocação no concurso que a levou até o município de Jundiáí:

¹⁵¹ Escala Rotativa é o processo seletivo para professor temporário da prefeitura de Jundiáí, que ocorre anualmente.

¹⁵² A Escola Municipal de Educação Básica Marcos Gasparian está situada na região central da cidade e atende bairros de classe média.

¹⁵³ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁵⁴ Decidiu-se ocultar alguns nomes de escola e de pessoas citadas ao longo dos relatos para preservar a intimidade das entrevistadas, já que determinados lugares se referem ao atual local de atuação delas.

¹⁵⁵ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

Eu passei num concurso aqui. Prestei o concurso, passei... e passei em primeiro lugar. Aí essa coisa de cota, né? Que foi... Quando eu fui prestar a prova, eu falei assim: “Não, essa prova é só pra manter quem tá já aqui.” Porque eu achava a prova muito fácil. Aí até o pessoal falou assim: “Ah, você é metida.” Não, não é questão de ser metida. É porque a prova estava muito fácil. E eu achei: uma prova dessa é só pra quem já tá lá. Não é pra trazer gente de fora. E quando eu passei aqui, que eu passei em primeiro lugar, todo mundo queria saber quem eu era. E no dia da atribuição, gente eu me senti assim... é muito estranho. Porque, embora seja grande, é uma cidade muito provinciana. “Quem é Tereza, que passou em primeiro lugar?”, não sei o que. Aí foi que algumas pessoas começaram: “Aí, mas foi pela cota? Não sei o quê?”. Eu ouvi isso. Aí, enfim, mas se eu tivesse passado pela cota também, ok! É um direito, né? (Tereza, 2019).

Temos ainda o relato de Ciata, com uma experiência similar.

(...) quando eu comecei a trabalhar aqui em Jundiá, logo no começo, a gente vai conversando, e eu tenho irmãos que moram fora, e conversa vai, conversa vem, uma professora chegou e me perguntou: “olha, você tem isso, você tem aquilo, você é casada com uma pessoa branca, né?”. Eu falei: “oi?”. Então as pessoas, as coisas passam assim, o que é doído no nosso meio da educação. Porque, como você pode se propor a dar a alguma coisa que é sua pra alguém, que é o saber, o ensinar, o fazer crescer, se você tem um pensamento desse?! Então assim, é complicado. Assim como já me perguntaram também se a minha formação, quem pagou a minha formação? Então é claro que é o meu trabalho, eu trabalho muito pra isso (...) então quer dizer, existe uma coisa mais doída, que é velada, né? (Ciata).¹⁵⁶

Para as que exerceram cargo de chefia, o embate foi mais direto, e aconteceu tão logo assumiram seus postos de trabalho, como no caso de Felipa:

Quando eu entrei no Esporte, foi quando lançou Esporte junto com Educação, e eu fui pra supervisionar Esporte, que não fazia parte da Educação. Daí, eu ia pegar um centro esportivo pra gerenciar e colocar toda a rede esportiva dentro do sistema educacional, porque era Esporte e Educação (...). Eu fui no sistema esportivo que tem na [avenida dos] Ferroviários aqui... Ali foi o primeiro onde fui me apresentar. Nossa, ali eu falei assim: “sou Felipa, trabalho na Educação junto com o professor João¹⁵⁷ [Secretário de Educação à época], sou supervisora”. Daí ele [o funcionário responsável pelo espaço] falou assim: “ah, pega a vassoura!”. Eu falei: “ô, você não entendeu, eu vou falar de novo: sou professora Felipa, sou supervisora do Esporte, a qual vai ser uma nova organização e eu vim me apresentar”. “Não, pega a vassoura aí!”. Peguei, saí e fui lá com o professor João. “Não dá pra eu ir lá”. “Porque, professora?”. “Porque eles querem me dar a vassoura. Eu acho que não é para me darem a vassoura que eu estou lá”. Nossa, na hora! “Não, vamos lá”. Ele foi lá, deu o maior ‘esporro’, me apresentou. Assim: se ele não tivesse a postura, eu não sei como eu ia fazer (Felipa).¹⁵⁸

O fato de Tereza também ter lidado com tal ambiguidade como gestora a fez recordar outros acontecimentos de quando era professora, em uma época

¹⁵⁶ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁵⁷ Utilizamos um pseudônimo para preservar a identidade da pessoa mencionada.

¹⁵⁸ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

anterior. Quando indagada sobre como foi a experiência em ser uma chefe negra de uma maioria de professoras brancas, e ela respondeu:

No grupo que eu estava quando era professora de Artes, é uma coisa, porque o pessoal tem uma visão diferente do que é isso. Agora, em muitas escolas, quando a gente ia, de vez em quando eles achavam que a chefe [supervisora] era minha coordenadora e eu era a coordenadora. E nas escolas, porque eu trabalhei em escola particular, não aqui, mas em Campo Limpo [Paulista, cidade vizinha a Jundiaí]. Mas aí era interessante essa coisa deles não me verem como professora. Você vê, eu sempre trabalhei em ambientes brancos, né? Majoritariamente brancos. E teve uma escola, uma escola particular que, em relação aos alunos, nunca tive problema. Nunca. Assim, de eles me discriminarem... nunca tive. Agora, os pais dos alunos olhavam estranho. E teve uma vez uma mãe que perguntou se eu era inspetora de alunos. Professora não (Tereza).¹⁵⁹

Ciata, tal qual as duas colegas acima, enfrentou entraves na sua experiência de liderança.

Na época que eu estava na coordenação de uma escola e a diretora se afastou por motivos de saúde, e a vice-diretora queria outra pessoa no lugar que eu estava. Ela me humilhou, ela tripudiou em cima de mim, ela só não me acusou de roubo porque a faxineira viu onde ela tinha posto o saco de dinheiro. Então assim, vejo maldade, não vejo falar se é branca ou se é preta, mas vejo maldade nas pessoas que, por visão política-ideológica ou por um cargo, se vendem por muito pouco. Então sim, já sofri sim [humilhação atrelada a condição de negra] (Ciata).¹⁶⁰

E faz um adendo, acerca da sua percepção em relação a condição de gestora negra

E isso você percebe, por exemplo, aqui no nosso município. Eu fui coordenadora um grande período de tempo e se você contar a quantidade de escolas que tem, a quantidade de professores [negros] que tem, e a quantidade que ocupa um cargo de destaque, você vai ver que é 1%, e dentro desse 1%, pra pessoa estar ali, ela tem que sofrer muita humilhação. Então eu acho que eu, Ciata, o meu diploma, tudo isso que eu tenho de vida, não vale essa humilhação por um cargo (Ciata).¹⁶¹

Quais circunstâncias levam as mulheres negras a serem colocadas em situações como as descritas? Felipa foi desrespeitada como chefe que possuía certo poder, e a mandaram *pegar a vassoura*, como se o único lugar possível para ela, naquele cenário, fosse na condição de faxineira. Tereza era confundida com sua subordinada, quando foi supervisora, e com a inspetora de alunos, quando era professora – sempre um cargo hierarquicamente abaixo do que ela

¹⁵⁹ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁶⁰ Idem.

¹⁶¹ Idem.

realmente ocupava. Ciata foi acusada de furto, após uma disputa interna para que outra pessoa ocupasse o cargo em que estava.

Ter sua credibilidade e capacidade questionada parece ser uma constante na vida das mulheres negras. hooks, ao se embrenhar na pesquisa acerca das intelectuais negras estadunidenses, verificou a estranheza que a capacidade intelectual da mulher negra, e a circulação por espaços de disputa, provocam.

É o conceito ocidental sexista/racista de quem e o que é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca, toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, tornar o domínio intelectual um lugar interdito Como nossas ancestrais do século XIX, só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra, que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros Desde a escravidão até hoje, o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina natural orgânica, mais próxima da natureza animalística e primitiva. (hooks, 1995, p. 468)

Provar seu valor, ainda que em nada modifique a estrutura racista e o comportamento do preconceituoso, tem sido a saída possível para indivíduos negros que acessam espaços de tensão e conflito por exercício de poder, como um emprego público, por exemplo. Acerca desse aspecto, Ciata faz uma análise interessante

Nós, mulheres negras, nós não podemos ser eficientes, nós temos que ser eficazes. [Perguntei qual a diferença] Eficiente é você fazer um bife à milanesa. Eficaz é você fazer um bife à milanesa e um molho tártaro pra acompanhar. Sempre tem que ter [algo a mais]. Sempre tem que ter um idioma, você sempre tem que ter um curso a mais, você sempre tem que estar preparada pra qualquer assunto. A qualquer momento você é colocada [em xeque], principalmente quando você está em cargo de concorrência, cargos de disputa, mesmo que você não tenha pretensão à vaga. Então, isso existe (Ciata).¹⁶²

Felipa corrobora com a fala de Ciata ao contar o seguinte acontecimento

(...) teve uma reunião pra avaliar porque a professora saiu, e era lá no Gasparian, região central. E daí, chamaram os pais pra apresentar a nova professora que ia ficar até o final do ano, era no começo do ano. Eu já estava lá, tudo. Daí uma mãe falou assim "viu, que horas que vai chegar a professora?". "A professora sou eu!". Daí ficou aquela coisa... Daí eu vi assim: vou ter que fazer três vezes mais do que eu faço pra poder mostrar que eu sou uma professora. Sempre foi assim, tudo que você faz, você multiplica por dois ou três pra você não deixar rastro, pra não te pegarem. O sistema é assim (Felipa, 2019).

¹⁶² Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

A mulher negra carrega o fardo do constante policiamento de suas ações, conduta e objetivos profissionais no ambiente de trabalho. A ela não são autorizados deslizes e equívocos. Para manter-se onde está, o empenho é multiplicado. Correa valida essa realidade imposta às mulheres negras

Mulheres que ocupam cargos de decisão, ao tomarem acento desse lugar, observam que suas competências foram e são colocadas à prova, fazendo com que a necessidade de se capacitar para legitimar esse cargo seja permanente, não só pelas inúmeras barreiras enfrentadas por essa projeção social, como por conseguir um melhor suporte financeiro que as diferencia das demais mulheres negras. (CORREA, 2020, p. 48)

Os relatos de Carolina nos encaminham para episódios de racismo vividos como docente, e aludem à época em que atuou como professora em sua cidade natal, no estado de Minas Gerais.

Na época eu me senti assim, com relação à diretora da escola lá, que também é negra. Ela é de um negro assim [referindo-se ao tom de pele da diretora, que era mais claro que o seu]... (...) Mas era nítido que ela dava mais valores pros professores brancos, e que tinham, sabe, que eram de família mais tradicional, que tinha dinheiro, do que, sabe? (...) Mas assim, na mesma época, tinha uma outra professora que era de família que tinha dinheiro, tradicional lá de cafeicultores, que tinham fazenda e tudo mais, também teve bebê. E assim, porque eu senti: ela foi na casa da outra, levou presente, visitou a criança e tudo. Na minha casa ela nem foi, não perguntou como estava, nem nada. Eu lembro que ela, numa atribuição, numa reunião pedagógica, nem sei, ela... Eu senti que aquilo era pra mim que ela estava falando. Mas assim, ela falou tipo assim, como se eu não desse conta da sala, como se eu não tivesse competência, sabe, pra ensinar. Eu senti tipo isso, que ela tinha falado, que era pra mim que ela estava falando, porque era uma sala muito difícil, e você não tinha suporte nem ajuda nenhuma. (...) As crianças que ela achava que eram mais inteligentes, colocava aquelas professoras. E às outras professoras, como eu, ela dava as salas piores mesmo. As piores. Eram de crianças tudo problemáticas mesmo. Depois ela taxava as professoras de incompetentes (Carolina).¹⁶³

Ocupar locais de poder sendo pessoa negra numa sociedade racista, possui um ônus e acordos estabelecidos, como indica o comportamento da diretora com quem Carolina conviveu. Gonzalez nomeou esse fenômeno de “psicologia da jabuticaba”:

A psicologia da jabuticaba é das mais interessantes. De um modo geral, é o negro (ou negra) que “subiu na vida” (...) Como ele conseguiu ascender, passa a achar que a negrada não é de nada, que não se esforça, que não gosta de trabalho, que é irresponsável, etc. (inclusive, que o povo não está preparado para votar). Portanto, a negrada é inferior mesmo. (GONZALEZ, 2018, p. 135)

¹⁶³ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

O negro que é “escuro por fora e branco por dentro” julga-se superior aos demais negros, e pensa estar inserido (e aceito) no mundo branco. Contudo, logo percebe que o alcance da sua presença e atuação também é restrito. Ele é aceito por incorporar valores brancos, ao mesmo tempo em que é barrado por não o ser, fisicamente.

Incentivos e bloqueios a esse projeto eram engendrados pela estrutura das relações raciais que se comportavam de modo ambíguo – ora propondo barreiras, ora abrindo brechas à ascensão social do negro – mas que, dentro dessa ambivalência, cumpria as mesmas e inequívocas funções de fragmentar a identidade, minar o orgulho e desmantelar a solidariedade do grupo negro. (SANTOS, 1982, p. 21)

Logo, se o objetivo é a dominação, seu desenrolar será mais cômodo à medida que encontre indivíduos fragilizados e apartados de suas comunidades, suprimidos pela assimilação de valores e ideais brancos.

Por fim, embora haja a impressão de alienação e quase indiferença quanto ao pertencimento racial, em algumas declarações das entrevistadas escapam palavras que denotam lampejos de consciência, configurados num mantra de autopreservação, frente a possibilidade de se expor a sociedade racista.

(...) a única coisa, assim, que eu nunca fui procurar [emprego] é em escola particular. Porque não sai da minha cabeça, até hoje, que em escola particular eles iam me... sabe? Que eu ia sofrer mais esse tipo de preconceito (Carolina).¹⁶⁴

O receio presente na fala de Carolina não é uma impressão infundada.

Carneiro assegura que

Os diferentes retornos auferidos pelas mulheres de uma luta que se pretendia universalizante, tornava insustentável o não reconhecimento do peso do racismo e da discriminação racial nos processos de seleção e alocação de mão de obra feminina, posto que as desigualdades se mantêm mesmo quando controladas as condições educacionais. Em síntese, o quesito “boa aparência”, um eufemismo sistematicamente denunciado pelas mulheres negras como uma forma sutil de barrar as aspirações dos negros, em geral, e das mulheres negras, em particular, revelava em números, no mercado de trabalho, todo seu potencial discricionário (CARNEIRO, 2018, p.202).

Mesmo resguardada por sua qualificação, que a habilitava para o exercício do magistério, Carolina sabia que poderia ser questionada enquanto profissional, quando não simplesmente ignorada.

¹⁶⁴ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

4.2.3 Negra sim, negra sou! Superação de obstáculos raciais e episódios de militância

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais educado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.

Quarto de Despejo¹⁶⁵, Carolina Maria de Jesus

Quando Felipa respira fundo e declara que “não foi fácil chegar até aqui”, vislumbramos o longo caminho percorrido para alçar um patamar social que significou uma guinada em sua vida, que tinha como perspectiva o trabalho sem qualificação e/ou mal remunerado, ou a frustração de estar aprisionada na função de dona de casa, algo que ela sempre renegou veementemente.

A representação de superação ou êxito pode estar representada, portanto, de várias maneiras. No caso de Felipa, além de ter alcançado seu objetivo – tornar-se professora – e ter ido mais além, atuando como gestora, influenciou positivamente a vida de suas três filhas.

Minha filha lidera o sarau e a gente ajuda o [Clube] 28 [de Setembro], porque eles querem tirar o 28 dali, do centro (...) está se movimentando para que não tire, eu não faço parte da diretoria, porque eu não gosto de ficar presa a nada, mas a gente faz todo mês. Esse mês foi de cordel. Uma vez por mês a gente faz. Mês passado foi da diversidade (...) é ativista por conta da capoeira, sobre a questão racial, que ela leva tanto pra fora do país. Ela foi até pra Londres, num evento grande que tinha lá, chama *Mulheraça*. E agora ela está fazendo esse ativismo também por conta assim: ‘capoeira só pode ser pra homem’. Aí, ela está fazendo todo esse trabalho, que chama *Coletivo de Mulheres*, no qual ela foi pra Indonésia também, e está fazendo assim: a mulher pode ir pra fora do país e... respeitando, né? Com respeito. A gente participa da ONG Aliados também, que é uma ONG de diversidade, que a minha [outra] filha, ela tem a companheira, né? Ela faz parte da diretoria da ONG Aliados, onde a gente faz todo um trabalho dentro da cidade de Jundiáí. Então assim, no fim, a nossa família ela é toda, assim, envolvida (Felipa).¹⁶⁶

¹⁶⁵ DE JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**. Livraria Francisco Alves, 1963, p. 65.

¹⁶⁶ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

Superação, para Ciata, significa ter conseguido se constituir uma professora diferente daquela que a oprimiu quando era criança, seu objetivo e motivação desde sempre. Então, eu sempre pensei assim: “eu vou me tornar uma professora para não ser igual a ela” (Ciata)¹⁶⁷. Sua sogra era uma figura conhecida dos concursos de beleza do Clube 28 de Setembro. Por isso, seus laços com o espaço também existem, embora ela ressalte que não é *militante*.

Então, quer dizer, assim: frequente, amo, amo estar no meio. Agora aqui em Jundiá [uma amiga] está tocando um grupo de mulheres negras, “Eu resisto, eu me empodero”. Sempre que eu posso estou participando. Teve um evento da mulher negra caribenha o mês passado [julho/2019]. Nós estivemos lá, foi muito gratificante a troca de experiências. Então... falar pra você que eu pontuo, milito, em algum grupo, eu não faço isso. Até, porque, eu nunca senti uma afirmação, como posso falar pra você, uma afirmação que não seja de cunho político (Ciata).¹⁶⁸

A crítica de Ciata é repleta de sentidos. Há um aparelhamento de pautas do movimento social, que tem por objetivo a manutenção da opressão, e não propostas de emancipação. Em outras palavras, as lutas têm sido cooptadas pela indústria cultural, servindo, não mais ao trabalhador, ao movimento negro, aos ativistas LGBTQIA+, ao movimento de mulheres, mas aos interesses econômicos de quem detém o poder. O mundo da publicidade escancara essa faceta, ao explorar fragilidades e características de grupos, como opressões relacionadas à raça e orientação sexual, para o lucro, o que gera esvaziamento e perda de sentido nas pautas das lutas, exploradas por tais mecanismos. Vejamos o que Adorno e Horkheimer escreveram, quanto a essa submissão aos ditames do fator econômico:

Na medida em que a grande indústria não cessa de subtrair à decisão moral sua base econômica, eliminando o sujeito econômico independente (seja suprimindo o empresário autônomo, seja transformando os trabalhadores em objectos de sindicatos), a própria reflexão não pode senão atrofiar. A alma, enquanto possibilidade de assumir um sentimento de culpa que não se esconda de si mesmo, se desfaz. A consciência moral perde seu objectivo, pois a responsabilidade do indivíduo por si mesmo e pelos seus é substituída muito simplesmente por sua contribuição ao aparelho, mesmo que isso ocorra sob as antigas categorias morais. Não é mais possível dar uma solução ao conflito pulsional em que se forma a consciência moral. Em vez da interiorização do imperativo social – que não apenas lhe confere um carácter mais obrigatório e ao mesmo tempo mais aberto, mas também emancipa da sociedade e até mesmo faz com que se volte contra a sociedade – tem lugar uma identificação pronta e imediata

¹⁶⁷ Idem.

¹⁶⁸ Idem.

com as escalas de valores estereotipadas. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 163)

Marcelina se afastou do associativismo negro jundiense ao longo da vida adulta. Alegou que a dinâmica de trabalho e filhos dificultou as saídas para bailes e reuniões, aos quais ela e seu marido estavam tão habituados. Um de seus filhos tem levado adiante o envolvimento com ações e temas ligados a afirmação da raça negra, em formato de pesquisa e divulgação científica. É docente em uma universidade pública, com pesquisas relacionadas à diversidade cultural dentro da academia.

4.3 O exercício do magistério

Esse tópico considera a importância que o magistério ocupa na trajetória das professoras participantes da pesquisa. 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 a vida delas, 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 o século XVI. 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. 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. A eficiência era tamanha que alguns destes aquilombamentos tomaram proporções gigantes, do tamanho de cidades, com milhares de habitantes, como foi o caso de Palmares. Outros eram liderados por mulheres, como no caso do quilombo Quariterê, liderado por Tereza de Benguela.

A vida pregressa ao magistério das professoras entrevistadas exemplifica a dificuldade presente no rompimento dos ciclos e repetições a que estão submetidos esse grupo. Notemos o caso de Felipa. Anteriormente, soubemos

que ela se 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).¹⁶⁹

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).¹⁷⁰

O mais emblemático em seu caso é 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, 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).¹⁷¹

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, aliada a necessidade de constituir uma nova rede de solidariedade, fez com que continuasse atuando como empregada doméstica na cidade de Jundiá.

Fui trabalhar de empregada doméstica depois que ele [o filho mais velho] nasceu [já em Jundiá]. Antes de casar, eu tinha feito um concurso lá do estado de Minas Gerais. Passei, mas eu passei bem

¹⁶⁹ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁷⁰ Idem.

¹⁷¹ Idem.

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 [19]92 acho. É, [19]92... eu voltei pra Minas, porque me chamaram no concurso e eu voltei pra Minas. De [19]89 a [19]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).¹⁷²

Carolina retornou para Jundiaí, após conseguir ser aprovada em um processo seletivo de professora temporária, na cidade, até ser efetivada por um concurso público, o que ocorreu há menos de 15 anos.

Assim, poder gozar de possibilidades outras de exercício profissional, além daquele fadado às mulheres negras em geral, parece bastante relevante, ainda que haja um debate acerca da existência ou não de prestígio na profissão docente, que não será debatido nesta pesquisa. 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, p. 152)

Vejamos algumas particularidades presentes na chegada do magistério à vida das entrevistadas.

4.3.1 Ao mestre com carinho – modos de encarar a profissão

O magistério tem variados significados para as professoras negras de que falamos neste trabalho, que vão desde um desejo apreendido, logo cedo, de fazer a diferença na vida de outras crianças, até a possibilidade de emancipação de um relacionamento não tão saudável.

Ciata, por exemplo, mobilizou traumas relativos às suas experiências como criança negra, motivadores da 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

¹⁷² Idem.

mestre com carinho” não. Foi isso que me levou a ser professora [o trauma] (Ciata).¹⁷³

Alguns subtópicos atrás conhecemos sua história envolvendo a professora que acreditava que crianças negras não deveriam permanecer na escola. Sofrer uma brutalidade racial quando na idade escolar conferiu a Ciata um novo olhar acerca do processo educativo, e sobre seu relacionamento com seus alunos, o que gera críticas de colegas. Em compensação, pôde desfrutar de outros bons exemplos de docentes, que configuraram um contraponto mais acolhedor no processo de interação entre professora e estudantes.

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 dar (Ciata).¹⁷⁴

Para Felipa, a possibilidade de se formar professora significou, também, a libertação de um relacionamento amoroso opressor. Ela declara: “se eu não tivesse escolhido essa profissão, eu não sei como seria” (Felipa)¹⁷⁵. 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 branco], e eu ainda saía a noite. Mas eu consegui ir até o final (Felipa).¹⁷⁶

¹⁷³ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁷⁴ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019

¹⁷⁵ Idem.

¹⁷⁶ Idem.

Sua fala exemplifica o peso que o simples fato de desejar estudar configurava na sua vida conjugal e familiar. Também, que a preocupação em conferir às suas filhas possibilidades de saída dessa estrutura foram fundamentais para que tomasse a decisão de se tornar professora com quase quarenta anos de idade, o que acabou por ser um ponto positivo, já que duas de suas três filhas são professoras, e uma delas também é funcionária do município de Jundiáí.

Dentre as entrevistadas, Marcelina é a única que fala do cotidiano da escola com saudosismo. Relatando o início de sua carreira na prefeitura, mencionou

(...) o Gasparian era escola de elite quando eu cheguei, acho que *há vinte anos* atrás. Eu fiquei dezoito anos lá (Marcelina)¹⁷⁷.

Julgamos muito interessante essa fala da professora, porque foi um ato falho que denota o quanto a rotina do espaço escolar está embutida em sua vida, em quem ela é. Ela fez uma confusão com as datas e o tempo em que se 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 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, Sete de Setembro. Então é aquele barulho, sabe? A criançada, aquele sinal que tocava. Nossa, me remetia muito (Marcelina).¹⁷⁸

Ser professora é parte fundamental da identidade de Marcelina, algo que continua atrelado à 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 a professora.

4.3.2 Carreira seguida, carreira pretendida

¹⁷⁷ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁷⁸ Idem.

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?”

Experiências Educacionais em Santa Catarina¹⁷⁹, Jeruse Romão.

No capítulo terceiro, tratamos brevemente sobre alguns aspectos relativos às aspirações profissionais de algumas das componentes desta pesquisa, especialmente Luiza. Ela nos contou que, embora se sinta realizada com a profissão que exerce, não era sua primeira opção de estudos – ela desejava, na realidade, ser psicóloga. Essa mudança de rumos da carreira também esteve presente na vida de outras duas professoras: Tereza e Carolina.

Assim como Luiza, a aspiração profissional de Tereza era a psicologia:

Terminei o colégio, ia fazer psicologia, prestei o vestibular, passei, comecei a fazer. Mas não tinha grana pra pagar” (Tereza)¹⁸⁰.

Sua realidade socioeconômica, como Luiza, não a permitiu concretizar seu objetivo. Relembrando alguns dados, vimos 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 estudantes negros e pobres sequer concluíam a educação básica de forma contundente, claro, com raríssimas exceções.

Quando resolveu, por fim, trocar de curso de graduação, ainda assim 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).¹⁸¹

A resistência inicial em encarar a docência como uma realidade exemplifica que, muitas vezes, a licenciatura chega na vida dessas mulheres negras por questões outras, não por objetivo, aspiração, vontade. Fatores tais como a realidade socioeconômica do estudante negro brasileiro o encaminham

¹⁷⁹ ROMÃO, 2013, p.140.

¹⁸⁰ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁸¹ Idem.

para cursar uma graduação que seja possível em sua situação: a que tenha a mensalidade mais baixa, que ofereça a opção do período noturno, que possibilite a conclusão em um menor tempo possível, etc.

(...) 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, p.71).

Similarmente a Luiza, com o decorrer 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).¹⁸²

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).¹⁸³

A professora demonstrou bastante dificuldade em verbalizar seu sentimento sobre a escolha da carreira, como se sente sendo professora, o que significa na sua trajetória, entre outros questionamentos. Atribuímos a isso a timidez, por se tratar de revelar intimidades a uma desconhecida. Mas também, não pudemos deixar de notar certa apatia. Quando indagamos se houve alguma 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

¹⁸² Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁸³ Idem.

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. 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).¹⁸⁴

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 fazer. Para uma família oriunda da zona rural, com pai e mãe exercendo profissões de baixa renda, estigmatizadas, poder alocar uma filha no curso de magistério, na esperança de que esta se torne professora, representava uma guinada social. Assim, embora Carolina não tenha voluntariamente optado por seguir esse caminho profissional, ele abria caminhos para sua fuga do trabalho braçal, algo que não foi imediato para ela. Gomes 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, p.28)

O contexto em que estava inserida Carolina, é o mesmo de muitos estudantes de baixa renda e negros. O que nos leva, com base nesses relatos, a supor 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 esse fator. Apesar de configurar uma mudança, se comparado à condição social e profissão de seus antepassados – 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.

¹⁸⁴ Idem.

4.3.3 Modos de engajamento na causa da educação (atuação política);

Ao passo 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. Assim, o que significa ser professora para essas mulheres? Ciata responde.

Pra 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 Denise, como você está?!”. Ou então: “você não lembra de mim?”. Ou: “prô, quero que você seja minha madrinha de casamento”. “Te achei no Face [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).¹⁸⁵

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 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, p.176).

A identificação e compromisso externados por Ciata vão além da relação professora-aluno; envolve 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 aonde eu posso estar agregando. Mas meus anseios maiores no momento, com exceção da faculdade dos meus filhos, essas coisas, é isso (Ciata).¹⁸⁶

¹⁸⁵ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁸⁶ Idem.

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).¹⁸⁷

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

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).¹⁸⁸

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

Eu consegui ter, como eu vou te dizer, um nome na escola, "ah, caiu na turma da Marcelina" (Marcelina).¹⁸⁹

[...]

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, o Gasparian 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 Divina Providência [colégio privado da cidade], e naquela época não. Era escola pública e fui muito feliz lá, muito mesmo. Muito reconhecida, muito mesmo (Marcelina)¹⁹⁰.

A fala de Marcelina nos remete a duas questões. A primeira, ao saudosismo de um tempo escolar em que a relação entre professores e alunos era mediada por um distanciamento e via de mão única, dirigindo-se do professor

¹⁸⁷ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁸⁸ Idem.

¹⁸⁹ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

¹⁹⁰ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

até o aluno, que Paulo Freire denominava “educação bancária”. Sobre a abordagem educacional descrita, nos diz:

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, p.38).

Outro 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 se submetiam a tal regime.

Sendo a mais velha das professoras componentes desta pesquisa, e aposentada há mais de vinte anos, temos um traço geracional bem demarcado no posicionamento de Marcelina, que destoa do engajamento demonstrado por suas colegas, como mostra 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 (Marcelina¹⁹¹).

Mais uma vez 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. Do mesmo modo, a intermediação com as contradições presentes em seu posicionamento racial advém da experiência de seus filhos e netos, demonstrado pelo fato de ela rir de si mesma ao narrar a situação acima, denotando, por um momento, uma mudança de percepção.

Carolina, embora mais jovem e atualmente em atividade docente, demonstra a mesma propensão que Marcelina, mesmo separadas por vinte anos no espaço-tempo de sala de aula, ademais todos os avanços preconizados pelo

¹⁹¹ Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

movimento negro no que tange a 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 (Carolina¹⁹²).

A declaração acima reforça a necessidade de uma série de ações. A central, talvez, seja a de descortinar as competências presentes no movimento negro no que diz respeito a elaboração de estratégias de autoafirmação racial e ao rompimento de ideias como a expressa por Carolina: a saber, que há uma harmonia racial, constituinte do povo brasileiro, em que cada raça/etnia forneceu sua contribuição. Gomes endossa 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, p. 18).

São muitas as potencialidades presentes nesse viés educativo apresentado pela figura do movimento negro, apresentando-se como uma alternativa ao senso comum presente no espaço escolar, que afeta professores brancos e negros.

¹⁹² Entrevista concedida à pesquisadora Simone Barboza de Carvalho em agosto de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A gente aprendeu que na vida a gente vai resistir sempre!”

(Felipa, 2019)

Esta pesquisa teve como intuito compreender como ocorreu a formação de professoras negras que atuaram ou atuam na rede municipal de Jundiáí, com base em suas trajetórias.

O ponto de partida foi historicizar a educação dos negros, e como foi seu processo de inserção no magistério. Vimos, por exemplo, que a introdução de crianças negras nos bancos escolares foi tardia e que, em contrapartida, a presença de professores negros nas escolas de Educação Básica e Ensino Técnico, embora diminuta ao longo da história, foi uma constante. Por motivações eugenistas, que projetavam, entre outras medidas, o embranquecimento da população brasileira, e um suposto “refinamento” na classe professoral, nos moldes do que se via nos Estados Unidos, houve um endurecimento quanto ao ingresso de candidatos negros à carreira docente e a rigidez nas exigências, com etapas de ingresso cada vez mais difíceis de serem alcançadas. Isso resultou na diminuição – e quase completo desaparecimento – de alunos e alunas negras das escolas Normais de formação docente, pelo menos até a década de 1950. Evidentemente, ainda existiam professores negros em exercício no período posterior ao pós-abolição e nas primeiras décadas do século XX. Um exemplo é a pesquisa de Barros e Bezerra (2020), que prescreta investigações que lançam luz sobre biografias de professores negros e negras, em territórios tais quais a Baixada Fluminense e a província de Parahyba do Norte, atual estado da Paraíba. O que pontuamos nesta pesquisa é que esses professores eram considerados exceções, em um mar de docentes brancos. A existência, inserção e permanência deles no magistério não anula os obstáculos impostos a maioria da população negra, excluída das escolas; e tampouco o afastamento gradual dos estudantes negros da docência, algo que voltou a se modificar em décadas mais recentes.

Outro aspecto importante foi a invisibilidade, em que esteve alocada a história da educação dos negros, nas universidades e nos grupos de pesquisa. Pós-graduandos negros, que atuavam como ativistas do movimento antirracista,

foram responsáveis por lançar luz sobre a necessidade de aprofundamento do tema. Da década de 1970 para a atualidade, é cada vez mais crescente o número de pesquisas que versam sobre como ocorreu esse processo.

O fato de o Estado brasileiro implantar políticas excludentes às populações de origem africana, não significou apatia da parte destas. Organizações do movimento negro, avistando o panorama apresentado, se apressaram em promover iniciativas de inserção social dos negros e negras na sociedade, assim como fizeram no período da escravidão, por intermédio de aquilombamentos, irmandades, religião e outras formas de associativismo. Ao longo do século XX, se organizaram em entidades, tais como clubes recreativos negros, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, espaços nos quais eram oferecidos cursos de formação profissional e de alfabetização, além da promoção de eventos sociais, fundamentais no ajuntamento dos pares. Outro instrumento formativo foi a imprensa negra, que articulava em seus jornais e revistas estratégias de resistência e denúncia contra o racismo e a opressão.

No entanto, essas iniciativas não impediram que o racismo continuasse a configurar uma barreira para os negros, colocando-os na posição de cidadãos de segunda classe e, portanto, não dignos de acessar, plenamente, bens e serviços direcionados e concebidos para os brancos. Dados estatísticos recentes demonstram que a população negra, embora maioria no país, é a que recebe os menores salários, possui menor qualificação profissional ou a que acessa em menor número a universidade. Sobre esse último item, já se percebe alguma mudança positiva, fruto da política de cotas para ingresso nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior públicas, que completa dez anos de existência no ano de 2022. Fica evidente que políticas de ação afirmativa, como a Lei de Cotas, são eficientes em proporcionar aos negros inserção educacional, visando a equidade racial nestes espaços; enfatiza-se a necessidade de que ações como esta se estendam a outros setores da sociedade civil.

Quanto ao racismo, pontuamos a necessidade de centrar o olhar no preconceituoso, avaliando os processos que levam a tal postura, por meio de um exercício de consciência. Ao constatarmos que somos frutos da pseudoformação ou de uma formação deformada, tal como vimos com base nos autores da teoria

crítica, temos ferramentas para avaliar que a experiência vivida no contexto do capitalismo tardio é incompleta e, portanto, incapaz de assegurar, por si só, caminhos que levem a emancipação e ruptura com o sistema vigente, uma vez que o capitalismo necessita desse cenário de opressão e violência para se sustentar, tendo o racismo como um componente importante. Dessa forma, centrar esforços nas tentativas de emancipação propostas pelos movimentos sociais – movimento negro, de mulheres, do campo, LGBTQIA+, dentre outros – parece a alternativa que melhor expressa alguma esperança de transgressão do sistema vigente.

A potencialidade educativa e emancipatória dos movimentos sociais é uma abordagem necessária, em tempos tão sombrios dispostos à nossa frente e, de certa maneira, o movimento negro demonstra há algum tempo que possui efetividade nesse direcionamento.

A respeito da escolha de Jundiaí, ela foi delegada como delimitação espacial do trabalho por se tratar de um município que está nas primeiras posições de IDH do estado de São Paulo. Além disso, registros mostram intensa presença de população de origem africana ao longo do período da escravidão, dado relativizado e ignorado pelos documentos oficiais, que propagam a história do município como território de imigrantes europeus. Outro dado relevante é o fato de o município contar, há vinte anos, com políticas de cotas raciais em concursos públicos. Este é mais um exemplo de funcionalidade da política das cotas, pois o cenário presente hoje na cidade, após duas décadas de implementação, é um equilíbrio racial entre a autodeclaração da população e a quantidade de professores negros em exercício, na prefeitura.

Para a coleta de dados apresentada na pesquisa, foram entrevistadas seis professoras negras, com intervalo de idade entre 50 e 70 anos. Uma delas já se encontra aposentada, enquanto as outras cinco permanecem no exercício da docência. Explanamos temas que versavam sobre a família, formação educacional, inserção no mundo do trabalho, sua conexão com o ofício do magistério, pertencimento racial e a ocorrência de racismo. A partir daí, suas declarações foram dispostas em eixos temáticos, que possibilitaram uma análise intercalada dos resultados.

A partir da questão principal, qual seja, *como ocorreu a formação dessas professoras*, determinamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar o processo de formação da subjetividade das professoras negras investigadas, considerando suas trajetórias sociais, na família, na educação e no trabalho; b) descrever, com base em seus relatos, os obstáculos que essas professoras tiveram que ultrapassar para que conseguissem alcançar um espaço, historicamente, negado às mulheres negras; c) descrever e analisar como encaram e vivem o exercício do magistério, juntamente ao fato de serem mulheres negras; d) identificar e relacionar situações e indicadores, nas trajetórias dessas professoras, em que se cruzam classe, raça e gênero, bem como as marcas deixadas em suas vidas.

Apuramos que a constituição da subjetividade, na infância e adolescência, não esteve atrelada, necessariamente, ao entendimento ou afirmação de seu pertencimento racial. Em outras palavras, descobrir-se negra foi um processo vinculado às experiências adquiridas fora do seio de suas famílias. Na experiência com o outro, desconhecido, sobretudo no período escolar, é que desenvolveram consciência sobre si mesmas, ainda que sem muito aprofundamento. Em consenso, a autoafirmação de sua negritude é um evento da vida adulta, que se mantém em movimento e que, para algumas delas, ainda um elemento frágil.

Tornar-se negra é um contínuo e ininterrupto caminhar.

É comum, em suas narrativas, a inserção precoce no mundo do trabalho, seja de maneira formal ou na realização de atividades de casa, como cuidado com os irmãos e irmãs mais novos. Duas delas exerceram atividades remuneradas historicamente relegadas às mulheres negras: a de trabalho doméstico. Isso demonstra a dificuldade existente na interrupção do ciclo que encaminha mulheres negras para essa categoria de atividade laboral. Como exprimimos no decorrer do texto, mulheres negras são maioria na ocupação destes postos de trabalho, na faixa etária de 14 a 44 anos, ou seja, em idade em que comumente deveriam se qualificar profissionalmente. Outra característica comum é o fato de terem sido estudantes-trabalhadoras, mais uma similaridade das entrevistadas com a população negra e/ou pobre, em geral.

O magistério representou, para as participantes da pesquisa, uma possibilidade de ascensão social, e de estabilidade empregatícia, já que todas

elas são concursadas (com exceção de Marcelina, que já é aposentada). Oriundas de famílias com profissões consideradas de pouco prestígio e, por vezes, braçais, parece significativo chegarem a postos de trabalho que ainda possuem certo prestígio, como a docência. Embora haja uma longa discussão sobre a desvalorização da carreira de professor de instituições públicas de educação básica, expressa essencialmente nos baixos salários e condições precárias de trabalho, para essas mulheres, provenientes de famílias de baixa renda, representou o exercício de uma profissão que tem a mente como ferramenta de trabalho e, portanto, um ganho. As declarações das entrevistadas caminham para nessa direção, pois indicam o êxito e a satisfação pelo percurso trilhado.

Algumas delas se percebem como destoantes desse espaço, por serem mulheres negras, enquanto outras nunca sentiram tratamento diferenciado. Logo, podemos verificar que o pertencimento racial solidificado é o meio pelo qual se compreende os episódios de racismo no cotidiano profissional, racismo esse que, por ser muitas vezes velado, depende desse olhar treinado. Fica evidente que as professoras que também tiveram cargos de gestão, ou seja, foram chefes, se depararam com situações mais ferrenhas de embate racial, tendo sua capacidade questionada em momentos de tensionamento. Por conseguinte, são essas mesmas professoras que demonstram maior tenacidade quanto ao próprio pertencimento racial, percepção de situações de racismo e enfrentamento direto destes. As outras, por talvez se sentirem aglutinadas ou suprimidas por uma infinidade de outros docentes, tenderam a relativizar questões sobre pertencimento racial e a existência do racismo. Isso indica como o projeto eugenista e de embranquecimento da população tem se mostrado eficaz na fragilização da identidade e autoafirmação da população negra.

A intersecção de variantes na trajetória das professoras revela algumas frustrações, que os determinantes de raça, classe e gênero exercem na trajetória de vida das mulheres negras. Algumas declarações indicam que, se fosse possível, teriam optado por outro curso de graduação e exercer uma atividade profissional distinta do magistério. Entraves econômicos, familiares e geográficos acabaram por levá-las ao lugar onde se encontram hoje. Falta de recursos para custear a universidade, ou a exigência de trabalhar cedo e, ainda,

a inexistência de oferta do curso de graduação desejado em sua própria cidade, foram algumas das barreiras que as professoras entrevistadas não puderam ultrapassar. Por outro lado, contaram com uma rede de apoio, materializada no auxílio, suporte e respaldo de um familiar nas demandas do dia a dia e da vida educacional; em um incentivo e apoio de algum adulto de referência na fase escolar, talvez uma professora; ou, ainda, na flexibilização intermediada por um professor, no caso da graduação, ou de um superior imediato, no ambiente de trabalho. Esse conjunto de fatores propiciou que frequentassem um curso de educação superior que impactou em sua melhoria de vida e proporcionou certa sensação de superação e sucesso pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. **A organização da escola secundária e a formação do professor: o propedêutico e o articulado.** Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Belo Horizonte: SBHE, 2000. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/node/86>> Acesso em 23 de set. de 2020.

ADORNO, T. et al, FRENKEL-BRENSWIK, E., LEVINSON, D. J., & SANFORD, R. N. (2019). **The authoritarian personality.** New York: Harper & Brothers, 1950. Disponível em: <http://www.ajcarchives.org/AJC_DATA/Files/AP4.pdf> Acesso em 24 de out. de 2020.

ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia.** Editora Cultrix, 1973.

ADORNO. W., HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Tradução Guido A. de Almeida . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da pseudocultura** (1959). Traduzido da versão em inglês de Deborah Cook (Theory of pseudo-culture). Telos: a quarterly journal of critical thought. New York, n. 95, p. 15-38, spring, 1993.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas.** O movimento abolicionista brasileiro (1868-1888). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AMADO, J.; ANZAI, L. C. (org.). **Anais de Vila Bela: 1734-1789.** Cuiabá: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2006. (Coleção Documentos Preciosos).

ANDRADE, Paulo Rodrigues de. **As aglomerações de homens de todas as classes: trabalhadores escravos e livres, brasileiros e imigrantes na construção e início da operação da São Paulo railway (1860-1872).** 2016. Dissertação de Mestrado. UNIFESP (Universidade Federal do Estado de São Paulo).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BARROS, S. A. P. de. Negrinhos que por ahi andão: crianças negras na escola no final do século XIX na cidade de São Paulo. In **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002, Natal.

BARROS, S. A. P., DA ROCHA BEZERRA, A. C. D. Não brancos (as) e periféricos (as): histórias da docência no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 25, 2020.

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.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro - SP, 2 (1):196-209, 2015.

BENTO, Maria Aparecida S. **Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo: São Paulo, 2002.

BRASIL. **Lei n. 2.040**, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 31 dez. 1871.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico - 1970**. Rio de Janeiro, IBGE, 1973 (vol. 1).

_____. **Censo Demográfico - 1980**. Rio de Janeiro, IBGE, 1983 (vol. 1, tomo 4).

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639**, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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).

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, 2014

CARDOSO, Paulino de Jesus Cardos. **Negros em Desterro: experiências de populações de origem africana em Florianópolis, na segunda metade do século XIX**. Itajaí, SC: Casa Aberta Editora, 2008.

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

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

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

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.

COLLINS, Patrícia Hill. Feminismo Negro, Interseccionalidade e política emancipatória. **Dossiê Se Perdeu na Tradução?** Tradução de Bianca Santana. V. 5, n.1, jan./jun. 2017, p. 6-17.

CORONEL, L. A censura ao direito de sonhar em Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, v. 44, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n44/a13n44.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2021.

CORRÊA, Aleida Cardoso. **Trajetórias de diretoras negras na educação básica de Tubarão/SC**: barreiras raciais e ascensão social. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), 2020.

CORRÊA, Mariza. Raimundo Nina Rodrigues e a garantia da ordem social. **Revista USP**, 68, São Paulo, 2006, p.130-139.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em Psicologia**, n.3, p. 47- 70, 1996.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005, 21-33.

DA SILVA GONÇALVES, Aline Najara; DO NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Como pensar o elemento servil: o lugar dos libertos nas expectativas das elites após a emancipação. In **Afro-Ásia**, Salvador, n.60, 2019.

DA SILVA TELLES, Camila Ferreira, et al. A mulher negra no magistério: reflexões em torno de trajetórias históricas. In **Humanidades & Inovação**, Palmas, v.6, n.2, 2019, p. 38-47.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil, 1917-1945. Unesp, 2005.

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

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

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **O emprego doméstico no Brasil**. **Estudos e Pesquisas**, n. 68, p. 1-27, ago. 2013. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/estudosetorial/2013/estPesq68empregoDomestico.pdf>> Acesso em 09 de mar. de 2020.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Braziliense, 1984.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, 2013, 22.40: 145-154.

DOMINGUES, Petronio José; BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Uma História não contada: negro, racismo e trabalho no pós-abolição em São Paulo (1889-1930)**. São Paulo, 2001. Dissertação (mestrado em História Social) FFLCH-USP.

_____. **Ações afirmativas**: a saída conjuntural para os negros na educação. In: PORTO, M. do R. S. et al. (orgs.) In Negro, educação e multiculturalismo. São Paulo: Panorama, 2002. p.221-234.

_____. **A Insurgência de ébano**: a história da Frente Negra Brasileira (1931-1937). São Paulo, 2005. Tese (doutorado em História Social) FFLCH-USP.

_____. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta antirracista no Brasil, **Cadernos Pagu**, v. 1, n. 28 (2007), pp. 345-74.

_____. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v.12, n. 23, p. 100- 122, 2007.

_____. **A Nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 16, n. 30, de. 2009, p. 215-250.

_____. Um desejo infinito de vencer: o protagonismo negro no pós-abolição. **Topoi**, v. 12, n. 23, jul.-dez. 2011, pp. 118-139.

_____. Um templo de luz: Frente Negra Brasileira (1931-1937). In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros do Brasil**. Rio de Janeiro: Eduff, 2016, p. 329-362.

_____. Associativismo Negro. In: SCHWARCZ, Lilia M.; GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. **Protagonismo negro em São Paulo**: história e historiografia. Edições Sesc SP, 2019.

ESCOBAR, Giane V. **Clubes sociais negros**: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Patrimônio Cultural) – PPGPPC, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, 2010.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FERNANDES, Heloisa Rodrigues. Rondas à cidade: uma coreografia do poder. **Revista Tempo Social**, vol. 1, nº2, 2º semestre de 1989, p.121-134.

FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: Tendência Secular e Avanços Recentes. **Cadernos de Pesquisa**, nº52, São Paulo, fevereiro de 1985, p. 35-49

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Perfil dos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia**. Comissão de Graduação. São Paulo, 2020. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cg.perfil-est-pedag.2-2019.enviado-2.pdf>> Acesso em 07 de abr. de 2020.

FONSECA, Marcus Vinícius. O perfil racial das escolas mineiras no século XIX. **Cadernos PENESB**, Niterói, EdUFF, n. 8, p.77-103, dez. 2006.

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.

_____. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Editora Vozes; 2017.

GONÇALVES, Aline Najara da Silva. **Luiza Mahin**: Entre Ficção e História. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010

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.

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

_____. A democracia racial: uma militância. **Arte & Ensaios** – revista do ppgav/eba/ufrrj, n. 38, julho 2019, p. 223-225.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Editora 34, 1999.

_____. (1999), Preconceito de marca. As relações raciais em Itapetininga. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 14, 41: 169-171.

GUYTON A. C., HALL J. E. **Tratado de fisiologia médica**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

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

HASENBALG, Carlos Alfredo; DO VALLE SILVA, Nelson. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

_____. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, IUPERJ, 1992.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-469, 1995.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª ed. Brasília: Ipea; ONU Mulheres; SPM; SEPIR, 2013. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>> Acesso em 02 de out. de 2019.

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 02 de out. de 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. 8. ed. São Paulo: Ática, 1992.

LANNA, Ana Lucia Duarte. Trabalhadores das ferrovias – A Companhia Paulista de Estrada de Ferro, São Paulo, 1870-1920. **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 32, n. 59, p. 505-545, mai/ago 2016.

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.

LOURENÇO, S. R. Artes e políticas de coletivos negros no Centro-Oeste: sonoridades, coreografias e cosmopolíticas afroquilombolas. In: **Arte, som e etnografia**, DOMINGUEZ, Maria E. & MONTARDO Lucía O. Florianópolis: editora ufsc, 2021, pp. 206 – 242.

LUCINDO, Willian R. S. **Educação no pós-Abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes**. Itajaí: Casa Aberta, 2010.

MACIEL, M. E. D. S. (1999). A eugenia no Brasil. **Anos 90**: revista do Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre. N. 11 (jul. 1999), p. 121-143.

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.

MATTOS, W. R. **Negros contra a ordem**: astúcias, resistências e liberdades possíveis. (Salvador-BA 1850- 1888). Salvador: EDUNEB, EDUFBA, 2008.

MAZZUIA, Mário. **Jundiá através de documentos**. Campinas: Palmeiras, 1976.

MOURA, Clóvis. Brasil – **Raízes do protesto negro**, São Paulo: Globo, 1983.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. Editora Perspectiva AS: São Paulo, 2019.

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

_____. 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, 2014, p.68 - 81

MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n. 33, 1990, p.108 – 117

_____. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, n. 28, 1996, p. 56-63.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

_____. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**, n. 62, 2015, p. 20-31.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Trabalhadores negros e o "paradigma da ausência": contribuições à História Social do Trabalho no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, 2016, p. 607-626.

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

NOGUEIRA, Oracy. (1955b), **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem** (Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil). Anais do XXXI Congresso Internacional dos Americanistas, São Paulo, Anhembi.

NOTICIÁRIO – formatura. **O Menelik**, n.13, 29 jan. 1917, p. 2.

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.

PASSOS, Joana Celia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA Debate**, 2012; 1(1):1-7.

PENNA, Maura. **O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesses e o "escândalo"** Erundina. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Línguas africanas no Brasil. **Gragoatá**, v. 10, n. 19, 2005.

PORTELLI, Alessandro. Um trabalho de relação: observações sobre a história oral. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.7, nº13 jul-dez, 2017, p.182-195.

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

RAGO, Margareth. “Descobrir historicamente o gênero”. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 89-98, 1998.

RAFAEL, Ulisses Neves. **O Xangô Rezado Baixo: religião e política na primeira república**. Maceió: EDUFAL/Editora, 2012.

RADOMYSLER, Clio Nudel. “Somos racistas?” Enfrentando o racismo institucional no Ministério Público de São Paulo. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 6, n. 3, 2019, p. 81-110.

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

REIS, João José. **A Revolta dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

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.

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

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

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, dez.1995/fev.1996, p.110-121.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALVADORI, M. A. B. Clubes negros, associativismo e História da Educação. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.3, n.9, maio/ago de 2013, p. 94-107.

SAMPAIO, Sonia Maria Gomes. **Uma Escola (In) visível**: memórias de professoras negras em Porto Velho no início do século XX. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010.

SANTANA, Andréia da Cunha Maleiros; CARDOSO, Mariana Civalsci; DA SILVA, Taila Angélica Aparecida. A Formação de professores e a Teoria Crítica: entre o mercado e a emancipação humana. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2003-2016, dez., 2019.

SANTANA, Tiganá. Brevíssimas considerações sobre línguas bantu; em particular, a língua kikongo: memórias afro-brasileiras. **Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 17, n. 28, 2018, p. 104-120.

SANTOS, Lucimar Felisberto dos. Os bastidores da lei: estratégias escravas e o fundo de emancipação. **Revista de História**, v. 1, n. 2, p. 18-39, 2009.

SANTOS, Maria Emilia Vasconcelos dos. O tema do pós-abolição nas salas de aula de história do Brasil: notas introdutórias. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 5, n. 1, 2016, pp. 41-49.

SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje**. In: O País distorcido. São Paulo: Publifolha, 2002b.

SANTOS, Viviane Carla Bandeira; MOREIRA, Andrea de Carvalho. Narrativas femininas na Independência da Bahia: Um caminho para educação antirracista e decolonial. **Estudos IAT**, Salvador, v.5, Edição Especial Prêmio Luís Henrique Dias Tavares, 2020.

SANTOS, Elisabete F.; SCOPINHO, Rosemeire. A. Fora do jogo?: Jovens negros no mercado de trabalho. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 2011, n.63, p. 26-37.

SANTOS, Ynaê Lopes. **Alem da Senzala**. Arranjos escravos de moradia no Rio de Janeiro (1808-1850). Sao Paulo: HUCITEC, 2010.

SOUZA, Claudete A. da S. **A solidão da mulher negra** – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SARTRE, Jean-Paul. **Reflexões sobre o racismo, I Reflexões sobre a questão judaica, II Orfeu negro**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965.

SILVA, Fabiana Carneiro da. Luíza Mahin e Luiz Gama: escravidão e (auto) ficção numa correspondência interceptada. Veredas: **Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**, n. 28, jul./dez. 2017, p. 123-143.

SILVA, Jacira. R. Para não passar a vida na vassoura: magistério, espaço de ascensão social, na representação de mulheres negras. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Pelotas, v. 7, n. 1, 2006.

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.

SCHILLING, Flávia; MIYASHIRO, Sandra. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 243-254, maio/ago. 2008.

SILVA, Priscila Elisabete da. **O conceito de branquitude**: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia MP; CARDOSO, Lourenço. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018, p.19-32.

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

SILVA, Wallace Lopes. **Praças negras**: territórios e fronteiras nas margens da “pequena África” de Tia Ciata (1890-1930). Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2014.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte, UFMG, 2010.

STEPAN, Nancy Leys. **Eugenia no Brasil**, 1917-1940. In Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe. Rio de Janeiro: Fiocruz 567 (2004): 331-391.

VAZ, Alexandre. Subjetividade, memória, experiência: sobre a infância em alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. **Educação em Revista**, n. 6, 2005, p. 51-66.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

WALKER, Alice. **If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?** In: In Search of our Mother's Gardens: Womanist Prose. London: The Women's Press, 1983.

WERNECK, Jurema. **Políticas públicas para as mulheres negras**. Passo a passo, defesa, monitoramento, e avaliação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Criola, 2010.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA	
Eixo Temático	Perguntas
Aspectos gerais de formação da subjetividade	<ul style="list-style-type: none"> • De onde veio sua família? • Em qual bairro da cidade você cresceu? • Como era sua casa? • E sua rotina? • E seus amigos? Com que brincava e/ou saía? • Como eram as brincadeiras? Tinha brinquedos? • Como era a vida no bairro em que cresceu(costumes das pessoas, relações com os vizinhos)? • Onde estudou?
Disposição para a profissão docente	<ul style="list-style-type: none"> • Qual era a profissão de seus pais? • Com quantos anos começou a trabalhar? • Qual atividade exercia? • Como a profissão de professor chegou a sua vida? • Onde estudou? • Fez formação complementar? • Como era sua rotina na época da graduação? • Trabalhava e estudava? • O que significa ser professor para você?
Pertencimento étnico-racial	<ul style="list-style-type: none"> • Como era sua relação com as crianças brancas, no bairro e na escola? • E na adolescência? • Que estilos de música costumava escutar? Ainda as escuta? • Participou de algum coletivo ou grupo ligado a temática negra (infância, adolescência, adulta)? • Tem religião? • Se sim, qual é? • Conhece ou frequentou o clube 28 de Setembro? • Se sim, em quais ocasiões? • Qual é sua formação política? • Participou de grêmios estudantis? • Ou de Centros Acadêmicos? • É ou foi filiado a algum partido? • Referências positivas de pessoas negras

Ocorrência de racismo	<ul style="list-style-type: none"> • Quando se “descobriu” negro/a? • Comente suas lembranças escolares (relações de amizade, punições, castigos) • Qual era a cor/raça dos amigos mais próximos? • Teve professoras negras? • Como foram as relações amorosas (namoro, casamento)? • Tinha apelidos? (na escola, trabalho, bairro) • Tinha relações conflituosas na escola, trabalho? Quais eram os entraves? • Já se sentiu humilhada ou diminuída nesses espaços (inclusive no trabalho)? Relate.
Repensando a própria história	<ul style="list-style-type: none"> • Atualmente participa de algum grupo coletivo ? • Como se posiciona hoje em dia quando se presencia racismos (ainda que sutis)? • Pensando na sua profissão, quais são seus anseios e arrependimentos? • Qual a importância para você de falar sobre pertencimento racial (em casa, na escola)? • Como lida com a temática atualmente na vida pessoal e profissional? • Como avalia as mudanças na legislação (políticas de ação afirmativa)? • Tem autoras/personalidades de referência hoje em dia (importantes para seu fortalecimento racial)?



*[Texto compilado – atualizado até a Lei n.º 9.310, de 23 de outubro de 2019]**

LEI N.º 5.745, DE 14 DE FEVEREIRO DE 2002

Reserva cargos no serviço público para afrodescendentes.

O **PREFEITO DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ**, Estado de São Paulo, de acordo com o que decretou a Câmara Municipal em Sessão Ordinária realizada no dia 13 de fevereiro de 2002, **PROMULGA** a seguinte Lei:

~~Art. 1º. O provimento de cargos nos órgãos e entidades da Administração Direta, Indireta e Fundacional, obedecido o princípio do concurso público de provas ou de provas e títulos, far-se-á com reserva de 20% (vinte por cento) para afrodescendentes.~~

~~Art. 1º. O preenchimento de cargos e empregos nos órgãos da Administração Direta e Indireta do Município, incluídas autarquias, fundações e empresas públicas e sociedades de economia mista, obedecido o princípio do concurso público, far-se-á com a reserva de 20% (vinte por cento) das vagas para afrodescendentes. (Redação dada pela Lei n.º 7.209, de 11 de dezembro de 2008)~~

Art. 1º. O preenchimento de cargos e empregos nos órgãos da Administração Direta e Indireta do Município, incluídas autarquias, fundações e empresas públicas e sociedades de economia mista, obedecido o princípio do concurso público, far-se-á com a reserva de 20% (vinte por cento) das vagas para negros. (Redação dada pela Lei n.º 9.310, de 23 de outubro de 2019)

Parágrafo único. As frações decorrentes do cálculo do percentual de que trata este artigo, quando maiores ou iguais a 0,5 (cinco décimos), serão arredondadas para o número inteiro imediatamente superior.

~~Art. 2º. Os candidatos afrodescendentes participarão dos concursos públicos em igualdade de condições com os demais candidatos, no que diz respeito ao conteúdo e avaliação das provas.~~

~~Art. 2º. Os candidatos afrodescendentes participarão dos concursos públicos e processos seletivos em igualdade de condições com os demais candidatos, no que diz respeito ao conteúdo e avaliação das provas. (Redação dada pela Lei n.º 6.750, de 04 de outubro de 2006)~~

* Esta compilação foi elaborada pela Câmara Municipal de Jundiaí com a finalidade de facilitar a consulta por munícipes e demais interessados. Ela não substitui as leis publicadas na Imprensa Oficial do Município.



(Texto compilado da Lei nº 5.745/2002 – pág. 2)

Art. 2º. Os candidatos negros participarão dos concursos públicos em igualdade de condições com os demais candidatos, no que diz respeito ao conteúdo e avaliação das provas e aos critérios de aprovação. (Redação dada pela [Lei n.º 9.246](#), de 11 de julho de 2019)

~~§ 1º. Após o julgamento das provas, independente da lista geral, será elaborada lista especial, com a relação dos candidatos negros aprovados:~~

~~§ 1º. Após julgamento das provas, independente da lista geral, será elaborada lista especial, com a relação dos candidatos afrodescendentes aprovados. (Redação dada pela [Lei n.º 5.979](#), de 17 de dezembro de 2002)~~

§ 1º. A publicação da classificação de cada fase do certame, bem como da classificação final do concurso público será feita em listas distintas, na seguinte conformidade: (Redação dada pela [Lei n.º 9.246](#), de 11 de julho de 2019)

I – lista geral com a classificação de todos os candidatos aprovados, inclusive das pessoas negras;

II – lista especial com a classificação das pessoas negras aprovadas.

~~§ 2º. As vagas, reservadas nos termos do artigo 1º desta lei, ficarão liberadas se não houver ocorrido inscrições no concurso, ou aprovação de candidatos afrodescendentes.~~

§ 2º. Nos concursos públicos com mais de uma fase serão publicadas, ao final de cada uma, a lista geral e a lista especial nos moldes do § 1º deste artigo, compostas exclusivamente dos candidatos habilitados na fase conforme critérios estipulados no Edital de abertura do concurso público e observado o percentual de reserva de vagas estabelecido no art. 1º desta lei. (Redação dada pela [Lei n.º 9.246](#), de 11 de julho de 2019)

Art. 2º-A. Os candidatos negros aprovados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas na forma desta lei. (Acrescido pela [Lei n.º 9.246](#), de 11 de julho de 2019)

§ 1º. Em caso de desistência de candidato negro aprovado em vaga reservada, a vaga será preenchida pelo candidato negro posteriormente classificado na lista especial. (Acrescido pela [Lei n.º 9.246](#), de 11 de julho de 2019)

§ 2º. Na hipótese de não haver número de candidatos negros aprovados suficiente para ocupar as vagas reservadas, as remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência e serão preenchidas pelos demais candidatos aprovados, observada a ordem de classificação. (Acrescido pela [Lei n.º 9.246](#), de 11 de julho de 2019)



(Texto compilado da Lei nº 5.745/2002 – pág. 3)

Art. 2º-B. A caracterização como “negro” dar-se-á conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *(Acrescido pela Lei n.º 9.246, de 11 de julho de 2019)*

Art. 2º-C. Para os fins previstos nesta Lei será considerado negro o candidato que se autodeclarar preto ou pardo no ato da inscrição para o concurso público e que receba parecer favorável a essa autodeclaração de Comissão Especial constituída para avaliar a veracidade da autodeclaração dos candidatos, em conformidade com o critério de que trata o art. 2º-D desta lei. *(Acrescido pela Lei n.º 9.246, de 11 de julho de 2019)*

§ 1º. A autodeclaração é facultativa, ficando o candidato submetido às regras gerais estabelecidas no edital do concurso, caso não opte pela reserva de vagas. *(Acrescido pela Lei n.º 9.246, de 11 de julho de 2019)*

§ 2º. Na hipótese de constatação de declaração falsa, o candidato será eliminado do concurso, se houver sido nomeado, ficará sujeito a anulação da sua posse no cargo ou da sua admissão em emprego público, após procedimento administrativo em que lhe seja assegurado o contraditório e a ampla defesa, sem prejuízo de outras sanções cabíveis. *(Acrescido pela Lei n.º 9.246, de 11 de julho de 2019)*

§ 3º. O candidato poderá, no prazo de 2 (dois) dias úteis após a publicação na Imprensa Oficial do Município da relação de candidatos que optaram por concorrer às vagas reservadas aos candidatos negros, desistir de concorrer pelo sistema de reserva de vagas. *(Acrescido pela Lei n.º 9.246, de 11 de julho de 2019)*

~~**Art. 2º-D.** A Comissão Especial de que trata o art. 2º-C desta lei terá como incumbência aferir, mediante processo de entrevista, a veracidade da declaração firmada pelo candidato, por intermédio do confronto do fenótipo do candidato com a declaração, podendo utilizar-se de processo de entrevista. *(Acrescido pela Lei n.º 9.246, de 11 de julho de 2019)*~~

Art. 2º-D. A Comissão Especial de que trata o art. 2º-C desta Lei terá como incumbência aferir a veracidade da declaração firmada pelo candidato, por intermédio do confronto do fenótipo do candidato com a declaração, podendo utilizar-se de processo de entrevista. *(Redação dada pela Lei n.º 9.310, de 23 de outubro de 2019)*

§ 1º. A Comissão Especial referida no “caput” deste artigo será composta pelos seguintes representantes: *(Acrescido pela Lei n.º 9.246, de 11 de julho de 2019)*

I – 01 (um) representante do Órgão Municipal de Promoção da Igualdade Racial;



(Texto compilado da Lei nº 5.745/2002 – pág. 4)

II – 01 (um) representante do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Jundiaí;

III – 01 (um) Representante do Órgão da Administração Direta ou Indireta do Município responsável pelo concurso público.

§ 2º. Serão indicados suplentes para cada um dos representantes especificados no § 1º deste artigo. (Acrescido pela [Lei n.º 9.246](#), de 11 de julho de 2019)

~~§ 3º. A avaliação dos candidatos que se autodeclararem negros no ato da inscrição dar-se-á pela Comissão referida no “caput” deste artigo, antes da fase de classificação. (Acrescido pela [Lei n.º 9.246](#), de 11 de julho de 2019)~~

§ 3º. A avaliação dos candidatos que se autodeclararem negros no ato da inscrição dar-se-á pela Comissão referida no “caput” deste artigo, antes da fase de classificação final. (Redação dada pela [Lei n.º 9.310](#), de 23 de outubro de 2019)

Art. 3º. Os editais de concurso público a serem publicados a partir da vigência desta lei conterão os elementos necessários ao conhecimento do que nela se contém, sob pena de nulidade.

Art. 4º. A reserva de que trata o artigo 1º desta lei, aplica-se, ainda, nos casos de provimento de cargos de direção, chefia e assessoramento, em comissão, nos órgãos e entidades da Administração Direta, Indireta e Fundacional.

Parágrafo único. Aplicar-se-á, também, a reserva de que trata o art. 1º desta lei quando da contratação de pessoas para atender necessidades temporárias de excepcional interesse público. (Acrescido pela [Lei n.º 6.750](#), de 04 de outubro de 2006)

~~**Art. 5º.** Nos contratos firmados pela Administração Direta, Indireta e Fundacional com empresas prestadoras de serviços, a partir da data da vigência desta lei, deverá constar cláusula prevendo a reserva de 20% (vinte por cento) do total de funcionários, cujos cargos serão preenchidos por profissionais negros.~~

~~**Art. 5º.** Nos contratos firmados pela Administração Direta, Indireta e Fundacional com empresas prestadoras de serviços, a partir da data da vigência desta lei, deverá constar cláusula prevendo a reserva de 20% (vinte por cento) a afrodescendentes, do total de empregados colocados à disposição para execução da mão de obra prevista em cada ajuste. (Redação dada pela [Lei n.º 5.979](#), de 17 de dezembro de 2002)~~

Art. 5º. Nos contratos firmados pela Administração Direta, Indireta e Fundacional com empresas prestadoras de serviços, a partir da data da vigência desta Lei, deverá constar



(Texto compilado da Lei nº 5.745/2002 – pág. 5)

cláusula prevendo a reserva de 20% (vinte por cento) a negros, do total de empregados colocados à disposição para execução da mão de obra prevista em cada ajuste. *(Redação dada pela Lei n.º 9.310, de 23 de outubro de 2019)*

§ 1º. Os editais de licitação a serem publicados a partir da vigência desta lei conterão os elementos necessários ao cumprimento do previsto neste artigo.

§ 2º. Caberá ao órgão requisitante a fiscalização do cumprimento da obrigação imposta às empresas contratadas, por força do disposto no “caput” deste artigo.

Art. 6º. Esta lei será regulamentada pelo Executivo no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data de sua publicação.

Art. 7º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

MIGUEL HADDAD

Prefeito Municipal

Publicada e registrada na Secretaria Municipal de Negócios Jurídicos da Prefeitura do Município de Jundiaí, aos quatorze dias do mês de fevereiro de dois mil e dois.

MARIA APARECIDA RODRIGUES MAZZOLA

Secretária Municipal de Negócios Jurídicos

\\scpo



Jundiá, 06 de setembro, 2018

OFÍCIO UGIRC/LAI N ° 103 /2018

SIC 154/2018

Processo LAI nº 225.718-8/2018-1

Prezada Senhora

Após a manifestação *da Unidade de Gestão de Educação*, encaminhamos cópia da minuta de resposta referente a sua solicitação registrada no Serviço de Informação ao Cidadão.

Sendo assim, nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente,



FABIANE PALMERINI
OUVIDORA MUNICIPAL

DADOS DE COR / RAÇA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL

LOCAL	VINCULO	Amarela	Branca	Indigena	Mameluco	Mulato	Parda	Preta	Total Geral
EMEB Dr. Ramiro Araujo Filho	EST Estatutario		13					1	14
EMEB Duilio Maziero	EST Estatutario		18				1		19
	PS Prof. Substituto		1						1
EMEB Geralda Berthola Facca	EST Estatutario		25				1	1	27
	MUN Munic. Educ. C/Inc		2						2
	MUN Munic. Educ. S/Inc		1						1
	PS Prof. Substituto		2						2
EMEB Helena Galimberti	EST Estatutario		5						5
EMEB Iracy Ferreira Bueno	EST Estatutario		15						15
	PS Prof. Substituto		2						2
EMEB Irma Florida Mestag	EST Estatutario		5				1		6
	MUN Munic. Educ. C/Inc		1						1
EMEB Irma Ursula Gherello	EST Estatutario		13				1		14
	PS Prof. Substituto		1						1
EMEB Ivo de Bona	EST Estatutario		35			1	5	4	45
	PS Prof. Substituto		1						1
EMEB Janet Ferreira Prado	EST Estatutario		28				7	3	38
EMEB Joao Fumachi	EST Estatutario		2						2
EMEB Joao Maria de Gonzaga de Lacerda	EST Estatutario		9					2	11
	PS Prof. Substituto		2						2
EMEB Jose Schiamarelli Sobrinho	EST Estatutario		6						6
	MUN Munic. Educ. C/Inc		1						1
EMEB Lucirio Valli	EST Estatutario		10						10
EMEB Luiz Barbaro	EST Estatutario		22				4	1	27
	PS Prof. Substituto		2				1		3
EMEB Luzia Francisca de Souza Martins	EST Estatutario		25				4	2	31
	MUN Munic. Educ. C/Inc		1						1
EMEB Marcos Gasparian	EST Estatutario		11				3	1	15
	MUN Munic. Educ. C/Inc		4						4
	PS Prof. Substituto		1					1	2
EMEB Maria Aparecida Silva Congilio	EST Estatutario		8				2		10
	PS Prof. Substituto						1		1
EMEB Paulo Goncalves de Mello	EST Estatutario		4				1		5
EMEB Pedro de Oliveira	EST Estatutario		36				9	4	49
	MUN Munic. Educ. C/Inc		2						2
EMEB Pier Angela	EST Estatutario		12				2		14
	PS Prof. Substituto		1						1
EMEB Prefeito Manoel Anibal Marcondes	EST Estatutario		7				3	1	11
EMEB Prefeito Vasco Antonio Vechiarutti	EST Estatutario		9				1		10
EMEB Prof Ant Adelino Marques da Silva Bran.	EST Estatutario		32				8	10	50
	MUN Munic. Educ. S/Inc		1						1
	PS Prof. Substituto		1						1
EMEB Prof Ant. Adelino Marques da Silva Bran.	EST Estatutario		1					1	2
	MUN Munic. Educ. S/Inc		1						1
EMEB Prof Benedita Alzira de Moraes Camunhas	EST Estatutario		20				1	2	23
	PS Prof. Substituto		2				2		4

GOVERNANÇA, FINANÇAS
E TRANSPARÊNCIA

DADOS DE COR / RAÇA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL

LOCAL	VINCULO	Amarela	Branca	Indigena	Mameluco	Mulato	Parda	Preta	Total Geral
EMEB Prof Fatima Ap.Damasio dos Santos Pandolpho	EST Estatutario		1						1
EMEB Prof Isabel Cristina Marques de Oliveira	EST Estatutario		12				4		16
	MUN Munic.Educ.C/Inc		1			1			2
	PS Prof.Substituto						1		1
EMEB Prof Maria Aparecida de Souza Almeida Ramos	EST Estatutario		1						1
EMEB Prof Maria Elizabeth Oliveira Franca Silva	EST Estatutario		6					1	7
	EST Estatutario		8				1	2	11
EMEB Prof Marina de Almeida Rinaldi Carvalho	EST Estatutario		21				5	2	28
	MUN Munic.Educ.C/Inc		1				2		3
	PS Prof.Substituto							1	1
EMEB Prof. Abigahil Alves Feu Borin	EST Estatutario		13				1		14
EMEB Prof. Adail de Oliveira Lenhaioli	EST Estatutario		4				1		5
EMEB Prof. Angela Rinaldi Bagne	EST Estatutario		4				2		6
EMEB Prof. Anna Pontes Chagas	EST Estatutario		12						12
EMEB Prof. Anna Rita Alves Ludke	EST Estatutario	1	22				3		26
	MUN Munic.Educ.C/Inc		2				1		3
EMEB Prof. Aparecida Bernardi do Amaral	EST Estatutario		19				4	1	24
	PS Prof.Substituto							1	1
EMEB Prof. Arcina Aparecida Nogueira Barboza	EST Estatutario		4				2		6
EMEB Prof. Armanda Santana Polenti	EST Estatutario	1	11				5		17
	MUN Munic.Educ.C/Inc		4				1		5
EMEB Prof. Beatriz Blattner Pupo	EST Estatutario	1	23				4	2	30
	MUN Munic.Educ.S/Inc						1		1
EMEB Prof. Benedita Alzira de Moraes Camunhas	EST Estatutario		2						2
EMEB Prof. Carlos Foot Guimaraes	EST Estatutario		20		1		6	1	28
	MUN Munic.Educ.C/Inc		2				1		3
EMEB Prof. Celsina Barbosa Pazinato	EST Estatutario		9					1	10
	PS Prof.Substituto						1		1
EMEB Prof. Cesarina Fortarel Gonçalves Dias	EST Estatutario		9					1	10
	MUN Munic.Educ.C/Inc		6						6
EMEB Prof. Cinira Cardona Mazzali	EST Estatutario		4				1	1	6
EMEB Prof. Cleo Nogueira Barbosa	EST Estatutario		26				7	3	36
	PS Prof.Substituto		3						3



DADOS DE COR / RAÇA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL

LOCAL	VINCULO	Amarela	Branca	Indígena	Mameluco	Mulato	Parda	Preta	Total Geral
Administrativo - Unidade Gestão de Educação	EST Estatutario		62				6	3	71
	MUN Munic. Educ. C/Inc		2						2
	PS Prof. Substituto		13				2	5	20
CECE - Dr Nicolino de Lucca	EST Estatutario		1						1
CECE Morada das Vinhas	EST Estatutario						1		1
Centro de Linguas Antonio Houaiss	EST Estatutario		13				2		15
	PS Prof. Substituto						1		1
Centro jundiainse de Cultura (Pinacoteca)	EST Estatutario		1						1
CMEJA Prof. Dr. Andre Franco Montoro	EST Estatutario		53				9	4	66
	PS Prof. Substituto		4				2		6
EMEB Alceu de Toledo Pontes	EST Estatutario		9				1		10
EMEB Alvarina Barbosa Martins	EST Estatutario		10				1		11
	PS Prof. Substituto							1	1
EMEB Amelia Lima Lopes	EST Estatutario		9					1	10
EMEB Americo Mendes	EST Estatutario		2				4		6
	MUN Munic. Educ. C/Inc		1				1		2
EMEB Antonino Messina	EST Estatutario		10				2	1	13
	MUN Munic. Educ. C/Inc		1						1
EMEB Antonio Brunholi Netto	EST Estatutario		9						9
EMEB Antonio de Padua Giaretta	EST Estatutario		18				1	1	20
	PS Prof. Substituto		2						2
EMEB Antonio Loureiro	EST Estatutario		12				1	1	14
	MUN Munic. Educ. C/Inc		1						1
EMEB Aparecida Merino Elias	EST Estatutario		32				7	1	40
	MUN Munic. Educ. C/Inc		1						1
	MUN Munic. Educ. S/Inc		1						1
EMEB Aparecido Garcia	PS Prof. Substituto		1				2		3
	EST Estatutario		15				1	1	17
	MUN Munic. Educ. C/Inc		2						2
EMEB Assumpta Segantim Negri	PS Prof. Substituto						1		1
	EST Estatutario		5				1		6
EMEB Brigida Gatto Rodrigues	EST Estatutario		8				2		10
	PS Prof. Substituto		1						1
EMEB Comendador Hermenegildo Martinelli	EST Estatutario		16				1	1	18
EMEB Deodato Janski	EST Estatutario		25				5	1	31
	MUN Munic. Educ. C/Inc		1						1
EMEB Deputado Ranieri Mazzilli	EST Estatutario		10				2	3	15
	MUN Munic. Educ. C/Inc		1				1		2
EMEB dos Sonhos Anezio de Oliveira	EST Estatutario		18	1			6	1	26
	MUN Munic. Educ. C/Inc							1	1
	PS Prof. Substituto		1						1
EMEB Dr. Edward Aleixo de Paula	EST Estatutario		7				3		10
	PS Prof. Substituto		1				1		2
EMEB Dr. Jose Romeiro Pereira	EST Estatutario		27				1	1	29
	MUN Munic. Educ. C/Inc		4						4
	MUN Munic. Educ. S/Inc		1						1
	PS Prof. Substituto		1						1

07
03/09/2018
17:18

DADOS DE COR / RAÇA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL

LOCAL	VINCULO	Amarela	Branca	Indígena	Mameluco	Mulato	Parda	Preta	Total Geral
EMEB Prof. Judith Arruda Carreta	EST Estatutario		11						11
EMEB Prof. Lazaro Miranda Duarte	EST Estatutario		12				2		14
	MUN Munic.Educ.C/Inc		2						2
EMEB Prof. Luiz Biela de Souza	EST Estatutario		14				5	4	23
EMEB Prof. Luiz de Carvalho	EST Estatutario		5				2	2	9
EMEB Prof. Maria Angelica Lourencon	EST Estatutario		17				1		18
EMEB Prof. Maria Aparecida de Souza Almeida Ramos	EST Estatutario		11				2	1	14
EMEB Prof. Maria de Lourdes Goncalves Barros	EST Estatutario		8						8
EMEB Prof. Maria de Toledo Pontes	EST Estatutario		8						8
	MUN Munic.Educ.S/Inc		1						1
EMEB Prof. Maria Elizabeth Oliveira Franca Silva	EST Estatutario		1						1
EMEB Prof. Maria Gemma Gennari Carturan	EST Estatutario		3				1	1	5
EMEB Prof. Maria Lucia Massarente Klinke	EST Estatutario		15				6	1	22
	PS Prof.Substituto		1					1	2
EMEB Prof. Maria Thereza Almeida Pontes e Nog.	EST Estatutario		1						1
EMEB Prof. Marina de Almeida Rinaldi Carvalho	EST Estatutario		1				1		2
	MUN Munic.Educ.C/Inc		1						1
EMEB Prof. Marly de Marco Mendes Pereira	EST Estatutario		13				2	2	17
	MUN Munic.Educ.C/Inc		1						1
EMEB Prof. Martha Burgos Pereira da Silva	EST Estatutario		7				2		9
EMEB Prof. Melania Fortarel Barbosa	EST Estatutario		21				2		23
EMEB Prof. Mercedes Basile Bonito	EST Estatutario		12				3	3	18
EMEB Prof. Naman Tayar	EST Estatutario		6				2		8
EMEB Prof. Nassib Cury	EST Estatutario		25				3	2	30
	PS Prof.Substituto		1						1
EMEB Prof. Nelson Alvaro Figueiredo Brito	EST Estatutario		6				1		7
EMEB Prof. Nilse Moraes Leite	EST Estatutario		11				1	1	13
EMEB Prof. Odila Ritcher	EST Estatutario		14				2		16
	MUN Munic.Educ.C/Inc		1						1
	PS Prof.Substituto		1						1
EMEB Prof. Oscar Augusto Guelli	EST Estatutario		12				3	2	17
	MUN Munic.Educ.C/Inc		2						2
EMEB Prof. Owen Zilio	EST Estatutario		11				1		12
EMEB Prof. Patricia Pires	EST Estatutario		13						13
EMEB Prof. Pedro Clarismundo Fornari	EST Estatutario		18				4	1	23
	PS Prof.Substituto		2				2		4

DADOS DE COR / RAÇA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL

LOCAL	VINCULO	Amarela	Branca	Indigena	Mameluco	Mulato	Parda	Preta	Total Geral
EMEB Prof. Cleonice Adolpho de Faria	EST Estatutario		8					1	9
EMEB Prof. Clotilde Copelli de Miranda	EST Estatutario		9				1	2	12
EMEB Prof. Clotilde Mazzali Bollini	EST Estatutario	1	11				1		13
	PS Prof.Substituto		1						1
EMEB Prof. Dina Rosete Zandona Cunningham	EST Estatutario		15						15
EMEB Prof. Fabio Rodrigues Mendes	EST Estatutario	1	22				3	1	27
	PS Prof.Substituto		1						1
EMEB Prof. Fatima Ap.Damasio dos Santos Pandolpho	EST Estatutario		13				2		15
	PS Prof.Substituto		1				1		2
EMEB Prof. Flavio D'Angieri	EST Estatutario		19				2	2	23
	PS Prof.Substituto		1						1
EMEB Prof. Florisa Volpe	EST Estatutario		4				1	1	6
EMEB Prof. Geraldo Pinto Duarte Paes	EST Estatutario		21				1	3	25
	MUN Munic.Educ.C/Inc		2						2
	PS Prof.Substituto		1						1
EMEB Prof. Gloria da Silva Rocha Genovese	EST Estatutario		16				6	3	25
	MUN Munic.Educ.C/Inc		1						1
	PS Prof.Substituto		1				2		3
EMEB Prof. Haydee Dumangin Mojola	EST Estatutario		11						11
EMEB Prof. Helena Meirelles Maia Torres	EST Estatutario		12				1		13
	PS Prof.Substituto		1						1
EMEB Prof. Hilda Maria Alves Paschoalotto	EST Estatutario		7				2		9
EMEB Prof. Isabel Cristina Marques de Oliveira	EST Estatutario		1						1
EMEB Prof. Janio da Silva Quadros	EST Estatutario	1	11				1	1	14
	PS Prof.Substituto		1						1
EMEB Prof. Joao Fernandes Neto	EST Estatutario		8				1	1	10
	PS Prof.Substituto		1						1
EMEB Prof. Joao Luiz de Campos	EST Estatutario		26				6	2	34
EMEB Prof. Joaquim Candelario de Freitas	EST Estatutario	1	27				4		32
	MUN Munic.Educ.C/Inc		4						4
	PS Prof.Substituto						1		1
EMEB Prof. Jose Leme do Prado Filho	EST Estatutario		17					1	18
	PS Prof.Substituto		1						1
EMEB Prof. Judith Almeida Curado Arruda	EST Estatutario		38				10	6	54
	MUN Munic.Educ.C/Inc		1						1
	PS Prof.Substituto		1						1

08
03/09/2018
17:18

DADOS DE COR / RAÇA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL

LOCAL	VINCULO	Amarela	Branca	Indigena	Mameluco	Mulato	Parda	Preta	Total Geral
EMEB Prof. Rute Miranda Duarte Sirilo	EST Estatutario		7						7
	MUN Munic.Educ.S/Inc		1				2		3
EMEB Prof. Ruth Carturan Wiemann	EST Estatutario		15						15
	PS Prof.Substituto		1					1	2
EMEB Prof. Waldemir Savoy	EST Estatutario		8				1	1	10
	PS Prof.Substituto						1		1
EMEB Reynaldo de Montalvao Basile	EST Estatutario		2				4		6
	EST Estatutario		16					2	18
EMEB Rotary Club	EST Estatutario		1						1
	PS Prof.Substituto								
EMEB Vereador Joao Batista Toledo	EST Estatutario		14				1	1	16
	PS Prof.Substituto		1						1
EMEB Vereador Jose Pedro Raymundo	EST Estatutario	2	14				2		18
	PS Prof.Substituto							1	1
EMEB Wilma Nalin Favaro	EST Estatutario		7						7
	PS Prof.Substituto							1	1
EMEB Carla Andressa de Oliveira Sinigalia	EST Estatutario		8				1	1	10
	PS Prof.Substituto		1						1
Escola de Governo e Gestao Professores Itinerantes	EST Estatutario		1						1
	EST Estatutario		2						2
	PS Prof.Substituto	1	18				9	4	32
Total Geral.:		10	1784	1	1	2	295	135	2228

Fabiano Roveri
Chefe da Assessoria de Informatica
Prefeitura do Municipio de Jundiá