



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO
SUL (UEMS)**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO (PROPI)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
*SENSU***

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



***ECOS DO PASSADO: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS
PRIMÁRIAS NEGRAS EM CORUMBÁ (MS)***

Corumbá/MS
2024

ESTHERMIRA RODRIGUES PEDROSO

***ECOS DO PASSADO: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS
NEGRAS EM CORUMBÁ (MS)***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC –, linha de pesquisa Formação de Professores, Culturas e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes

Corumbá/MS
2024

Ficha catalográfica

P415e Pedroso, Esthermira Rodrigues.

Ecos do Passado: Trajetórias de Professoras Primárias Negras em Corumbá (MS) / Esthermira Rodrigues Pedroso. Campo Grande, MS: UEMS, 2024.

134 f; 30cm

Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientador (a): Prof. Dr. Ademilson Batista Paes

1. Profissão docente 2. Professoras negras em Corumbá 3. História oral I. Paes, Ademilson Batista. II Título.

CDD 23. ed. 371.1

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

(UEMS) Joyce Mirella dos Anjos Viana, CRB n° 3530 - 1a Região.

ESTHERMIRA RODRIGUES PEDROSO

***ECOS DO PASSADO: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS
PRIMÁRIAS NEGRAS EM CORUMBÁ (MS)***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores(as), Cultura e Diversidade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes (orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Nedina Roseli Martins Steins
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS)

Prof. Dra. Rosimeire de Lourdes Monteiro
Ziliani
Universidade Federal da Grande Dourados
(FAED/UFGD)

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar; à Nossa Senhora Aparecida, de quem sou devota; aos meus mentores espirituais; aos meus pais (*in memoriam*); à minha filha Esthernaira, minha maior incentivadora e meu esteio em muitos momentos de ansiedade; aos meus irmãos Leocil (*in memoriam*) e Valter, que sempre torceram pelo meu sucesso.

Ao meu orientador, professor Ademilson, que foi uma luz em minha vida. Obrigada, professor, por me indicar o caminho certo e por acreditar nessa sua orientanda que, mesmo morando distante, em nenhum momento desistiu. Obrigada também por estudar a História das Mulheres; saiba que esse estudo é muito importante e faz toda a diferença em quem tem preocupação com um gênero que tolerou, e ainda continua sofrendo, tanta discriminação.

À minha amiga Gislene de Souza Alves, companheira, incentivadora e leitora, que foi a amiga-irmã que ganhei nesses dois anos de estudo e muita pesquisa, sempre me incentivando.

Às professoras Nedina Roseli Martins Steins e Rosimeire de Lourdes Monteiro Ziliani, pelo aceite em participar do momento de qualificação deste trabalho e pela permanência na banca de defesa. Suas orientações foram de grande valia para a finalização da escrita.

Aos(Às) professores(as), por sempre me incentivarem e compreenderem as minhas idas e voltas das viagens. Não era simples enfrentar tantas horas de viagem e estar presente às aulas.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação, pelo compartilhamento de conhecimentos e experiências. As horas do café, as conversas e almoços compartilhados foram momentos que contribuíram para minha trajetória formativa e para uma amizade que criou laços.

Às minhas professoras colaboradoras, que foram muito importantes para tornar essa pesquisa possível: Clarice de Jesus Ortiz, Creuza Elizabeth da Matta, Darci Silva da Costa, Maria Angélica de Jesus Amorim Timóteo e Maria Luiza Soares.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela oportunidade de poder estudar de maneira gratuita e com muita qualidade. Fiquei apaixonada pela UEMS!

RESUMO

Este trabalho se vincula à linha de pesquisa “Formação de Professores, Cultura e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero (GEPHIS/CNPq/2014). A proposta está inserida no tema “História da profissão docente” e tem por objetivo pesquisar as trajetórias de professoras negras nas escolas primárias na cidade de Corumbá (MS). Os aportes metodológicos da História Oral foram usados como referenciais para o estudo sobre a trajetória profissional das colaboradoras que atuaram na escolarização de crianças no período das décadas de 1930 a 2010. Buscou-se compreender como as categorias gênero e cor marcaram suas trajetórias profissionais e quais foram os desafios encontrados para se estabelecerem no espaço da sala de aula em um período em que aconteciam repressões e discriminações contra as mulheres. Foram utilizados como fontes documentais para a referência teórica, os autores Burke (1997), Le Goff (2003), Falcon (1997), Del Priore (1998), Saffioti (2000), dentre outros. Para compor os dados, realizamos coleta de fontes orais (cinco entrevistas gravadas) com roteiro semiestruturado, adotando os critérios previamente definidos, ou seja: professoras que se autodeclarassem negras; que fossem professoras do ensino primário em Corumbá; e que demonstrassem interesse em participar da pesquisa como informantes. O contato entre as professoras e a mestrandia foi feito através do SIMTED, Sindicato Municipal dos Trabalhadores da Educação do município de Corumbá, vinculado à FETEMS (MS). Mesmo diante da falta de condições socioeconômicas e da condição de pessoa negra em estratégias de resistência de enfrentamento e de construção de identidade, conseguiram permanecer na escola, escalar a carreira do magistério, aprender a serem professoras no processo permanente de educar e reeducar que ocorre nos diversos espaços que antecedem a entrada na escola, como na família, nas experiências como estudantes, e na constante luta por formação docente. Embora sejam histórias diferentes, em determinados momentos revelam a persistência e a autodeterminação para sobrepor as dificuldades na trajetória escolar até assumir a docência. As narrativas fornecem pistas sobre a existência de discriminação no local de trabalho. Por outro lado, veem-se as táticas encontradas para driblar situações como a discriminação racial e de gênero. Portanto, dar voz às mulheres negras, implica em dar visibilidade a esses sujeitos silenciados pela história. Constata-se que ainda é pouco o número de mulheres negras que tem obtido visibilidade e a ascensão social através da educação. Os resultados da pesquisa demonstraram que todas tiveram trajetórias com muitas dificuldades em suas vidas pessoais e profissionais; e concluíram que estudar era a melhor alternativa para conseguir o respeito e vencer na profissão escolhida.

Palavras-chave: Profissão docente. Professoras negras em Corumbá. História Oral. Memórias.

ABSTRACT

This work is linked to the line of research “Teacher Training, Culture and Diversity” of the Postgraduate Program in Education, Professional Master's in Education course (PROFEDUC) at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), and the Group of Studies and Research in History, Education and Gender (GEPHIS/CNPq/2014). The proposal is part of the theme “History of the teaching profession” and aims to research the trajectories of black teachers in elementary schools in the city of Corumbá (MS). The methodological contributions of Oral History were used as references for the study of the professional trajectory of the collaborators who worked with children schooling in the 1960s and 1970s. The analysis lay on how categories gender and color marked their professional lives and which were the challenges the teachers faced in settling down in the classroom space at a time when repression and discrimination against women were taking place. Among other authors, Burke (1997), Le Goff (2003), Falcon (1997), Del Priore (1998) and Saffioti (2000) were studied as documentary sources for theoretical reference. To compose the data, oral sources (five recorded interviews) were collected with a semi-structured script, adopting previously defined criteria, namely, women who declared themselves black; who taught in elementary public schools in Corumbá; and who demonstrated interest in participating in the research as informants. Contact between the teachers and the master's student was made via SIMTED, the Municipal Union of Education Workers in the municipality of Corumbá, linked to FETEMS (MS). Even facing scarce socioeconomic conditions and living as black people constantly coping with resistance and identity construction strategies, they managed to remain in the school post, climb the teaching career, and learn to be teachers in the permanent process of educating and re-educating that takes place in different spaces that precede entering school, such as family setting, in experiences as students, and in constant struggle for teacher training. Although they are different stories, at certain moments they reveal the persistence and self-determination to overcome the difficulties in the school journey until taking up teaching. The narratives provide clues about the existence of discrimination in the workplace. On the other hand, we see the tactics found to circumvent situations such as racial and gender discrimination. Therefore, giving a voice to black women implies giving visibility to these subjects silenced by history. It appears that there are still few black women who have gained visibility and social advancement through education. The research results demonstrated that they all had trajectories with many difficulties in their personal and professional lives; and concluded that studying was the best alternative to gaining respect and succeeding in the chosen profession

Keywords: Teaching Profession. Black teachers in Corumbá. Oral History. Memoirs.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Figura 1 - Imagem panorâmica da cidade de Corumbá - MS.....	54
Figura 2 - Corumbá, Mato Grosso do Sul.	54
Figura 3 - Foto – Profa. Clarice de Jesus Ortiz	72
Figura 4 - Foto – Profa. Creuza Elizabeth da Matta.....	75
Figura 5 - Foto – Profa. Darci Silva da Costa	80
Figura 6 - Foto – Profa. Maria Angélica de Jesus Amorim Timóteo	86
Figura 7 - Foto – Profa. Maria Luzia Soares	90

LISTA DE ABREVIATURAS

CEUC - Centro Universitário de Corumbá

CENIC - Colégio Nossa Senhora Imaculada Conceição

FETEMS - Federação dos(as) Trabalhadores(as) em Educação de Mato Grosso do Sul

FUVEST - Fundação Universitária para o Vestibular

GENIC - Ginásio Escola Normal Imaculada Conceição

GEPHIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SIMTED - Sindicato Municipal dos Trabalhadores da Educação

UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 NOVA HISTÓRIA	18
1.1 – Nova História e Nova História Cultural (NHC)	18
1.2 História das Mulheres	23
1.2.1 Michelle Perrot	36
1.2.2 Natalie Zemon Davis	41
1.2.3 Margareth Rago	45
1.3 - História Oral (metodologia)	47
2 CORUMBÁ: ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS	52
2.1 Instituições de instrução/educação pública.....	55
2.2 Cursos (primário, secundário...)	58
3. LEMBRANÇAS, VESTÍGIOS, SINAIS	66
3.1 - Colaboradoras da pesquisa	70
3.1.1 – Trajetória das colaboradoras: infância, escolarização, formação profissional e atuação docente	71
4 ANÁLISE	93
4.1 Perfil familiar	94
4.2 Experiências na educação	95
4.3 Vivências de racismo e discriminação racial	101
ANEXO A Registro de consentimento livre e esclarecido	
Anexo B - Roteiro de entrevista	
ANEXO C Proposta de intervenção	
ANEXO D Aprovação Plataforma Brasil	

APRESENTAÇÃO

Sou a única filha mulher no meio de dois irmãos de uma família de mãe branca e pai negro, de poucas posses e poucos sonhos. Nasci nas mãos de parteira em casa, em Corumbá, no dia 14/04/1969. Meu pai era soldador e minha mãe, dona do lar; ambos estudaram até o quarto ano primário. Meu pai, apesar de muito trabalhador, infelizmente era alcoólatra e, com isso, as brigas e discussões eram constantes. Muitas vezes se esquecia de sua obrigação de marido e pai, deixando faltar o “pão nosso de cada dia”.

Quando estava sóbrio, porém, sempre lembrava os filhos da cor da pele; esses momentos são muito marcantes e presentes na minha vida até os dias atuais.

Meu pai era Valdomiro, e minha mãe, Esther; desse casal e da conexão de Esther e Miro surgiu o meu nome, Esthermira. Esse nome incomum me causou, na infância, muita vergonha pelos *bullyings* sofridos na escola porque me chamavam de “exterminadora do futuro”. Fingia não me importar, mas, quando chegava em casa, pedia para meus pais mudarem o meu nome; com o passar dos anos, fui me acostumando e aceitando o fato de que não tinha nada que eu pudesse fazer.

A minha infância foi de menina “preta”, com poucos amigos; devido a muitos acontecimentos, vivia sempre retraída, com vergonha do alcoolismo do meu pai e preocupada por ele ser muito rígido. Qualquer coisa era motivo para a gente apanhar, e apanhava mesmo, de chicote feito de rabo de tatu. Como aquilo era doído! No outro dia a perna estava toda marcada, mas íamos pra escola assim mesmo.

Sempre estou pedindo desculpas; é uma palavra que faz parte do meu vocabulário como se fosse uma autodefesa; não consigo mudar essa minha atitude. Mas é uma palavra que foi exigida que eu usasse pelo meu pai; ele dizia que dessa maneira as pessoas não iriam brigar comigo e que nós, que nascemos “marrom”, deveríamos ter respeito para com as pessoas “brancas”.

Apesar de poucas instruções, meus pais sempre incentivaram para que os filhos pudessem estudar e construir uma vida melhor. Mesmo assim, fui a única dos três filhos que conseguiu ir além da 8ª série do ensino fundamental e chegar ao nível superior. Frequentei a mesma instituição desde a pré-escola até o 3º ano do ensino médio, a Escola Estadual de 1º e 2º graus Júlia Gonçalves Passarinho.

Tive muitos professores que me incentivavam a continuar a estudar; outros me olhavam “torto”. Era visível a discriminação que existia na sala de aula, os mais bonitos e com melhores condições tinham um melhor tratamento, e todos percebiam, mas

ninguém falava nada. O que o professor falava era lei. Na minha época de escola tínhamos que levantar para fazer a saudação aos professores, e aí de nós se não levantássemos! Me lembro muito bem de um professor que me mandou “calar a boca”; isso mesmo, ele me mandou “calar a boca” porque a resposta não estava do jeito que ele queria. Fiquei morrendo de vergonha. Isso fez com que eu nunca mais respondesse nada. Não foi nada fácil, mas não desisti.

Estudar tornou-se para mim o modo de ver a vida por uma perspectiva que me apontasse possibilidades de que minhas origens não definiriam meu destino. As condições vividas na minha infância me deram tudo para que eu me acomodasse e tivesse outro rumo, mas resolvi estudar e não deixar que intercorrências do meu passado atrapalhassem o meu presente e interferissem no futuro.

Comecei a trabalhar cedo, assim que terminei o Ensino Médio, para ajudar nas despesas de casa, e a faculdade teve que esperar. No ano de 1995, meu pai faleceu vítima de infarto do miocárdio; em 1996 me casei e, no ano de 1997, a minha mãe faleceu. Eu estava grávida de quatro meses, foi muito difícil; tive gravidez feliz e triste pela perda da minha mãe. Em março de 1998 tive minha filha, de oito meses e, no ano 2000, fiz vestibular e fui fazer faculdade de História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Meu sonho se realizando! Trabalhava durante o dia, deixava minha filha em casa e estudava à noite, não foi fácil, mas concluí o curso em quatro anos; isso foi no de 2004, começamos em 45 alunos e concluímos o curso com apenas cinco. Senti-me vitoriosa, finalmente concluía o meu tão sonhado ensino superior, infelizmente sem a presença dos meus pais, que faleceram sem ver a única filha concluir a tão sonhada faculdade.

Comecei a minha trajetória docente fazendo substituição nas escolas estaduais e municipais, deixando contato e conversando com um e outro. Fiz pós-graduação, e também o concurso do município: passe e tomei posse. Fiquei em sala de aula por dois anos e recebi o convite da gestão para ser coordenadora pedagógica. Aceitei.

Dentro da Escola Cássio Leite no ano de 2011 sofri discriminação de uma funcionária por uma situação que era da minha competência. Eu estava respondendo pela gestão da escola e uma mãe veio reclamar da maneira que essa funcionária a tratou. Conversei com a mãe, pedi desculpas, depois chamei a funcionária e uma coordenadora e conversamos de uma maneira tranquila, pedindo para ela ter mais paciência e evitar determinadas situações. Foi só isso. Quando ela saiu da sala, ela disse a seguinte frase: “Essa “preta” quer se aparecer”. E ela foi tão maldosa que falou bem alto para eu ouvir.

Na hora fiquei sem ação, nunca pensei passar por uma situação dessa em pleno século XXI, mas passei e fiquei muito abalada.

Tive que superar, como muitas situações pelas quais passei em minha trajetória de vida. Fui coordenadora pedagógica por oito anos. No ano de 2017, a minha vida sofreu muitas turbulências: foi o ano da minha separação, e a minha única filha foi morar em Campo Grande para fazer faculdade de fisioterapia. A sensação de ninho vazio foi muito grande, mas fui controlando na medida do possível. No mês de agosto daquele ano, quebrei a perna em três partes e, como resultado, fiquei afastada da escola por quatro meses. No final do ano, no mês de dezembro, o meu irmão mais velho veio a falecer; realmente foi um ano de muitos fatos que vieram desestabilizar o meu lado psicológico. Não estava sendo nada fácil!

Depois de todos esses acontecimentos, resolvi voltar para a sala de aula pois percebi que era a melhor coisa a fazer; também mudei de escola, pedi remoção para onde trabalho atualmente.

Apesar das atribuições por mim sofridas, não desisti, resolvi estudar e resolvi montar um projeto sobre a trajetória das professoras negras aposentadas, com idade acima dos 60 anos, que poderiam ter passado por situações de discriminações em sua profissão docente. Acredito que o fato ocorrido me deu forças e incentivo para voltar à sala de aula, com 52 anos, separada e com uma filha terminando a universidade.

Resolvi fazer mestrado, fiz a minha inscrição, cumpri todas as etapas e fui aprovada no mestrado da UEMS. Apesar de aprovada, havia a distância entre as duas cidades; porém não pensei nos obstáculos, apenas no objetivo que queria alcançar. Viajar todo final de semana para assistir aulas em dois dias, pagar substituta, ler, escrever e começar tudo novamente exigiu muita determinação e responsabilidade de minha parte, sem esquecer do aspecto financeiro: como não tive bolsa de estudo, tudo se deu a partir do meu orçamento.

O meu orientador trabalha com a história das mulheres, e o meu projeto faz parte da sua linha de pesquisa; fomos conversando, amadurecendo a ideia, estabelecendo os critérios, limitando o número de professoras a serem entrevistadas, e considerando a utilização da História Oral como metodologia.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho foram investigadas as trajetórias de professoras negras do município de Corumbá (MS) como normalistas e suas contribuições na história da região do Pantanal e no seu reconhecimento como sujeitos na História da Educação.

Na história oral o principal foco está nas entrevistas, com todas as suas particularidades. Cabe ressaltar, ainda, que o interesse em utilizar essa metodologia visou privilegiar as vivências das professoras negras e suas trajetórias de vida, suas histórias e seus cotidianos, inclusive o preconceito racial. O critério de escolha dos sujeitos para participar da pesquisa ocorreu de maneira a contemplar a necessidade proposta pela pesquisa: serem docentes, declararem-se negras e terem, no mínimo, 65 anos de idade.

O objetivo geral foi o de investigar a trajetória de formação e a profissional das professoras negras aposentadas que atuaram na educação primária de Corumbá (MS). Os específicos foram descrever o caminho de vida das professoras negras a partir das narrativas, destacando as memórias que são verdadeiras relíquias para a História e relatar o cenário educacional no qual estiveram inseridas, tais como instituições, legislações e práticas.

Os critérios para a escolha das participantes foram três: que se autodeclarassem negras, fossem professoras aposentadas e tivessem acima de 65 anos de idade. Por meio do sindicato dos professores, conseguimos fazer a localização dessas profissionais aposentadas; sem esse apoio seria impossível o elo entre entrevistador e entrevistadas.

A seleção das professoras participantes da pesquisa foi orientada pelos critérios que acatassem a nossa opção pela abordagem qualitativa, abordando suas histórias de vida, relatando suas experiências como estudantes até chegarem ao exercício da docência.

Pode-se dizer que existem memórias que são eternos tesouros, mas que muitas vezes ficam guardadas e não são compartilhadas; por essa razão, por meio do projeto de estudo, investiguei as narrativas e relatei a trajetória e as experiências das professoras negras normalistas, trazendo uma contribuição com a escrita da história e memória dessas docentes que atuaram nas escolas no município de Corumbá (MS).

Sabe-se que sempre existiu a desigualdade entre homens e mulheres, e entre as mulheres negras essa desigualdade e discriminação são ainda maiores; trata-se de

relatos que irão fazer uma contribuição para a história, permitindo preservar também a memória das mulheres professoras negras, que são testemunhas vivas e que não podem ser esquecidas.

A importância do presente trabalho foi conhecer as trajetórias das professoras negras, revelando como foi a atuação dessas mulheres em instituições públicas, em diferentes espaços e níveis de formação. A pesquisa se realizou com professoras negras aposentadas que tiveram a sua formação e trajetória de vida profissional iniciadas em uma década na qual mulheres negras sofriam discriminação e não tinham valorização para poderem atuar em profissões que eram dominadas por pessoas brancas.

Assim, vale deixar claro que os principais motivos que me fizeram debruçar sobre esta pesquisa recaem, em primeiro lugar, no fato de eu ser, também, professora negra e, em segundo lugar, por ter, antes de tudo, o desejo de discutir, numa perspectiva histórica, o processo de constituição da experiência social e educacional dessas mulheres. Sob essa perspectiva, duas questões dão contorno comum às narrativas das informantes desta pesquisa: a origem familiar e a relação dessa origem com a escolha do magistério como profissão.

A metodologia utilizada foi a História Oral, que é a base da coleta de dados; foram estabelecidas etapas de entrevistas gravadas a partir de um roteiro com eixos norteadores, tomando o cuidado para que não fosse rígido a ponto de transformar as entrevistas em meros momentos de perguntas e respostas.

Nas palavras de Thompson (1998, p. 44),

A História Oral é uma história construída em torno de pessoas. [...] Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados. [...] Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações.

A História Oral, por intermédio de entrevistas, tem por base as memórias individuais e é principalmente nesse aspecto que os pesquisadores se baseiam como fontes de pesquisa quando utilizam fontes orais.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de narrativas, com entrevistas abertas e relatos das professoras. Como instrumentos de coleta de informações, utilizamos questionários de identificação e realizamos uma entrevista semiestruturada uma vez que se entende que uma pesquisa em história oral segue critérios qualitativos e não

quantitativos. O recorte temporal do estudo buscou abranger períodos relacionados à infância, formação e exercício de profissão das colaboradoras.

Portanto, a quantidade de entrevistas realizadas revelou-se satisfatória e, dessa articulação, foi possível chegar a deduções significativas para o propósito da pesquisa. Nesse sentido, a História Oral proporcionou subsídio à sintonia entre a narrativa das professoras, por auxiliar os excluídos a terem voz inteirada de sentimentos.

O trabalho foi organizado em três capítulos, precedidos da introdução e sucedidos pelas considerações finais.

No primeiro capítulo, será apresentada uma discussão teórica sobre a Nova História Cultural, a história das mulheres e a visão das escritoras Michelle Perrot, Natalie Zemon Davis e Margareth Rago, todas com uma ligação muito forte com o tema. Situamos o leitor sobre a escolha pelo método biográfico, a História Oral, metodologia muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

O segundo capítulo versa sobre o município de Corumbá e seus aspectos históricos e educacionais: sua fundação, o surgimento das instituições de ensino e também os surgimentos dos cursos primários e secundários.

No terceiro capítulo, abordamos as lembranças, vestígios e sinais, como se deram as entrevistas e as memórias das colaboradoras, com as suas trajetórias de vida, da infância, formação e atuação docente. Fazemos também uma análise das suas dificuldades no exercício do magistério.

Lembrar, entretanto não significa reviver as experiências tais como elas aconteceram, mas, evocar do passado os fatos e as situações que, gravadas na memória adquiriram um significado particular para o momento atual da vida. Desse modo, “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda dos dados emprestados do presente” (Halbwachs, 1990, p. 71).

As memórias, são fatos que estão marcadas no nosso consciente e que irão perpetuar para a sempre a nossa vida.

O trabalho com a memória é indissociável da organização social da vida e, por isso, marca a construção da própria trajetória dos indivíduos, através de uma ordenação coerente e continua dos acontecimentos que determinam suas existências (Pollak, 1989). Sendo assim, há uma forte relação entre memória e trajetória.

Mesmo após tanto tempo, sabe-se que a integração do negro à sociedade ainda não se dá de forma tão simples e tranquila. Entretanto, aos poucos ela tem ocorrido. Por

e por vários fatores é preciso dar voz àqueles, neste caso aquelas, professoras negras que conseguiram lutar por essa inclusão, para que outros negros e outras mulheres negras possam espelhar-se nesses exemplos e acreditar que é possível mudar a face injusta e desigual da sociedade brasileira.

1 NOVA HISTÓRIA

1.1 – Nova História e Nova História Cultural (NHC)

Falar de história não é fácil, mas essas dificuldades de linguagem nos introduzem no próprio âmago das dúvidas da história. Para fundamentar e confirmar os fatos, em muitos estudos precisamos de documentos que tenham registrado os acontecimentos.

Os historiadores tradicionais pensam na história primeiramente como uma narrativa dos fatos ao passo que a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas.

A Nova História é a história escrita como uma reação determinada contra o “paradigma” tradicional, aquele termo útil, embora duvidoso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn.

Desse modo, há de se considerar na área de História, as mudanças desenvolvidas com a criação dos *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, movimento historiográfico que ocorreu no ano de 1929 pelas mãos de Marc Block e Lucian Febvre. Desde o encontro entre Marc Block e Lucian Febvre, a historiografia nunca mais foi a mesma (Burke, 1997, p. 11).

Segundo Jacques Le Goff, os historiadores ligados a esse movimento teórico-historiográfico procuraram construir “uma história do poder sob todos os seus aspectos, nem todos políticos, uma história que inclua notadamente o simbólico e o imaginário” (Le Goff, 1998, p. 8)

Essas colocações nos levam a pensar e repensar nos nossos métodos de trabalho como historiadores. A história não deve nunca estar fechada em si e somente para si, deve sempre ter objetivos e olhares mais distantes, conectando as áreas do saber, discutindo os métodos que possam permitir a construção do conhecimento com mais propriedade, pois

A história está sempre no centro das controvérsias. De que assuntos deve tratar? Os acontecimentos apenas, ou também os desígnios da providência, os progressos da humanidade, os fenômenos repetitivos, as estruturas? Deve pôr tônica na continuidade ou, pelo contrário, nas

revoluções, nas rupturas, nas catástrofes? Deve ocupar-se prioritariamente dos indivíduos promovidos ao papel de heróis ou de massa? De quem tem poder e autoridade no Estado ou na Igreja ou, ao contrário, dos camponeses, do proletariado, dos burgueses, da população no seu conjunto e de todas as classes que a compõem? (Le Goff, 2003, p. 17).

A Nova História se tornou muito importante para as ciências humanas: reconheceu o papel dos historiadores e tornou-se uma importante ferramenta que faz parte constante da construção do homem como um todo perante a sociedade.

Desde sua utilização como disciplina anexa aos conhecimentos de latim, retórica ou a filosofia clássica, o ensino de história estava calcado no âmbito das grandes narrativas, compostas basicamente pelas questões das causas, origens e consequências, como explicitou Weinstein (2003, p. 185).

A Escola dos Anales implantou, em meados de 1929, um novo estilo de pensar sobre o conhecimento histórico, bem como seus métodos de pesquisa e ensino. Chamada por Burke (1990) de “a revolução francesa da historiografia”, a Escola dos *Annales* foi, e ainda é, a maior menção na transformação dos conceitos historiográficos contemporâneos.

Correntes historiográficas são nada mais que possíveis histórias da história, reflexões sobre as “transformações da sociedade e as modificações das ideias” (Rémond, 2003, p. 13).

A Escola dos *Annales* teve como proposta a interdisciplinaridade na pesquisa e, como método de análise das fontes, o “método regressivo”. Dessa forma, sua terceira geração teve como um dos desafios a “maior atenção ao papel dos valores e das ‘mentalidades’ no ‘comportamento demográfico’; em outras palavras, pelo estudo da família, da sexualidade e, como desejava Febvre, da história do amor” (Burke, 1997, p. 83, grifo do autor).

A nova história tem interesse por toda atividade humana porque, como já mencionado, tudo tem uma história, ou seja, tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e pertinente a algum objeto de pesquisa.

Indubitavelmente a História se faz com documentos escritos, porém também pode ser feita, deve ser feita, sem documentos escritos se estes não existem. “(...) Em uma palavra: com tudo o que sendo do homem, depende do homem, serve ao homem, expressa o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as formas de ser do homem” (Febvre, 1953, p. 428).

Uma das características da Nova História é o chamado “retorno à política”, que havia sido abandonada pelos *Annales* em nome do combate à história fatural. Esse retorno à política é, na verdade, uma reação contra uma história que – mesmo de forma tênue – ainda levava em conta os fatores estruturais de caráter social e econômico. Por influência de Foucault, esse “retorno à política” restringiu-se, em grande parte, à micropolítica, à luta pelo micropoder na escola, na fábrica ou na família.

Sob essa ótica, dizer que o estudo do político influenciou e sofreu influências de muitos outros campos da história é óbvio, não obstante a análise dos objetos políticos ou da política ter se iniciado, como já observamos, com os olhares voltados para os grandes nomes da política, as instituições, o Estado, que perduraram durante muito tempo como “objeto por excelência na produção histórica” (Falcon, 1997, p. 65).

A ação política se dialoga entre si, utilizando as esferas culturais, sociais e econômicas. Dessa maneira, Rémond (2003) argumenta que “o político não tem fronteiras naturais,” ora elas se retraem, ora se dilatam, ou seja, permeiam outros domínios delimitando sua área de atuação, mas sem fixar territórios.

Essa mesma história política que agora realiza intercessão com outras áreas estava outrora intimamente ligada às análises do econômico. Ela também nasceu muito próxima do caráter do poder nas esferas econômicas, como bem se julgava a política como a busca pelo poder social.

Segundo Falcon (1997) história e poder caminham juntos, sendo “irmãos siameses”, ou seja, de difícil, ou impossível separação. Isso também demonstra uma problemática quando se trata da análise sobre a produção do poder na oficina da história, pois há aí uma equivalência entre o político e o poder exercido. Nesse âmbito, inicia-se um percalço, visto que a análise do político perpassa pelas questões de poder, mas este não poderá encerrar as características na análise da história política, já que esta não se delimita simplesmente pelo poder em esfera política (Falcon, 1997, p. 65).

O tema político pode abranger diversas situações, como as razões que levam determinado governo a criar museus, suas preocupações com a cultura nacional, a divulgação das coleções dos governantes com claros objetivos de demonstração de superioridade, sem esquecer da mais importante ramificação, o estudo da cultura política através da análise de seus rituais, símbolos e imagem, além de incluir estudos sobre a participação e a condição dos grupos subalternos nos movimentos políticos.

Para Burke, existem motivos internos e externos à História Cultural para que esta venha a se ocupar com a história da cultura popular. Internamente, havia uma reação contra a história política, a história econômica e as deficiências apresentadas pela história cultural, pois elas não incluíam o povo em suas pesquisas, além do aspecto destes se verem como os únicos inovadores da disciplina.

Exteriormente temos a influência da ascensão dos estudos culturais, seguido de uma crítica à visão monocular da cultura que enfatizava unicamente a cultura tradicional, além de tentar entender o “mundo das mercadorias, publicidade e TV” (Burke, 2005, p. 31).

A denominação “Nova História Cultural”, abreviada “NHC” pelo próprio Burke, começou a ser utilizada pelos historiadores culturais no final da década de 80 e trouxe em seu esboço um “novo” paradigma. Essa expressão deve ser relativizada, visto as continuidades existentes, sendo mais correto se falar em uma condução da prática da história cultural. A NHC destaca a história das ideias, suposições e sentimentos, além de colocar uma profunda preocupação com a teoria. Nesse conjunto, quatro teóricos são fundamentais para se compreender a NHC: Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu.

A definição de cultura se tornou ampla demais, abarcando temas sociais. Para Burke, a história cultural deveria se ater aos fenômenos “naturais”, como o tempo, a memória e os sonhos, enquanto que os artefatos culturais como a linguagem e o humor se encaixariam na história social. O grande campo abrangido pela NHC não dispensa a história social, que se faz cada vez mais urgente com a intenção de compreender que tipo de pessoas estavam olhando para esses determinados objetos.

Assim, com o intuito de corrigir as falhas da geração anterior, a NHC buscou investir nos estudos da cultura e do mental sem, contudo, como afirmou Vainfas (1997, p. 148), “abrir mão da própria História como disciplina ou ciência específica”.

Outro problema atinge a questão dos métodos da NHC. Para essa questão, Burke acha que problemas diversos devem solicitar métodos diferentes, inclusive com a adoção de metodologias abandonadas no início da história cultural, como os métodos quantitativos.

Apesar de seus problemas, os quais Burke sabiamente nos aponta, a história cultural traz uma contribuição indispensável para a historiografia mundial ao trazer para a discussão histórica a cultura, que encerra na definição de seu termo temas e

características que passavam despercebidas ou até mesmo desprezadas pela história oficial.

Ele também destaca que história cultural tem um futuro incerto, ela pode crescer, decrescer ou chegar a um final, porém, as suas contribuições e averiguações não devem jamais ser esquecidas pelos historiadores, não porque a história cultural seja melhor do que as outras histórias, ao contrário, exatamente por ter o mesmo valor que todas as outras correntes historiográficas é que ela deve ser estudada e reinterpretada constantemente, no intuito de aperfeiçoarmos a escrita histórica realizando, assim, o nosso ofício de historiador.

Burke ainda acrescenta que é difícil responder à pergunta "O que é História Cultural?", pois ela é multidisciplinar e também interdisciplinar, e se utiliza especialmente da antropologia e da sociologia, assim como da história da arte e literária para a realização das pesquisas, para a elaboração do conhecimento histórico.

Sendo assim, embora não se espere que os historiadores culturais sejam vistos como heróis a resolverem os problemas cotidianos contemporâneos, afirma que o estudo da história cultural deve permitir às pessoas pensarem com mais lucidez em relação aos problemas e questionamentos da vida, e cita ainda Gilberto Freyre: "O estudo da história social e cultural aproxima as pessoas, abre vias de compreensão e comunicação entre elas".

Segundo Burke (1992), o grupo dos *Annales* realizou uma revolução epistemológica, quanto ao fazer histórico, ao reinterpretar a noção de tempo histórico. Um tipo de história construída como contínua, progressiva e irredutível quanto à realização de uma consciência humana capaz de uma reflexão total deu lugar ao registro da vida cotidiana, do vivido, do experimentado.

É considerado um dos movimentos mais duradouros e constantes na formação da historiografia, pois apontou a dimensão da história-problema, ao passo que sua interpretação da história se tornou algo muito amplo e comum entre historiadores/as da época até os dias de hoje. Apesar de não terem dado a atenção devida ao registro histórico das mulheres, na medida em que o sujeito feminino não era grupo privilegiado dos *Annales*, contribuiu para uma posterior incorporação das mulheres à historiografia.

1.2 História das Mulheres

Muitas são as inquietações que levam um historiador a repensar a sociedade, e como a história interfere no processo de desenvolvimento histórico e sobretudo no construto social. As mulheres como sujeitos históricos inerentes ao desenvolvimento dessa construção foram, por séculos, reduzidas a coadjuvantes na sociedade posto que o papel de destaque era do homem.

Foi diante das perspectivas e dos diálogos com diferentes fontes de saber que partimos da premissa de compreender como se deu essa dinâmica social tão complexa. Para Pierre Bourdieu (2003, p. 3), “a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la”.

O discurso acerca da mulher ainda permeia uma discussão comum, como uma forma reducionista do sujeito histórico com o termo homem, na questão de gênero. É importante refletirmos sobre a desigualdade de gênero, tanto na desconstrução quanto na representação de “invisibilidade” feminina, associada ao princípio tóxico arraigado.

Podemos citar como exemplo do silenciamento feminino as narrativas de guerras, conquistas políticas, direitos civis, revoluções e revoltas, nas quais a mulher passa por coadjuvante na narrativa historiográfica e, também, como exercendo um papel secundário ao ser comparada com o homem no contexto moral na sociedade. Perpassando por uma análise de discurso e de legitimação desse discurso como perspectiva de poder, Foucault (1996, p. 21) afirma:

Pode-se, creio eu, isolar outro grupo de procedimentos. Procedimentos internos, visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso.

Diante de uma série de conquistas, as mulheres têm apresentado a necessidade de serem reconhecidas como construtoras do “sujeito histórico”, dando-lhes sentido de vida, provocando não só inquietações, mas reformulações de conceitos, teorias e sobretudo uma mudança de paradigma pautadas em um discurso dialógico uma vez que o conhecimento histórico permeia a práxis humana.

Quando o homem tem que dar conta das mudanças temporais de si e do mundo mediante seu agir e sofrer, ele passa a tomar consciência dessas alterações como experiências, onde são formuladas as intenções para agir com elas; assim, o autor incita-nos a refletir sobre uma necessidade presente e futura de entender a construção passada e o sujeito histórico na sociedade. Na visão de Rusen (2007), a constituição de identidade se efetiva, pois se trava uma luta contínua por reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedade e culturas; daí um grande pressuposto para refletir sobre gênero como construto histórico.

O movimento feminista se proliferou por meio de grupos assumindo novas bandeiras, como os direitos reprodutivos, o combate à violência contra a mulher e a sexualidade. Gerando ação contrária a tais conquistas, a sociedade conservadora pressionava a mulher em seus múltiplos papéis, sobretudo com a função de manutenção da “família tradicional” relacionada à maternidade, como defende Flaudi (2001, p. 78):

A divergência entre o comportamento dos homens e o das mulheres teve marcos fundamentais em 1980. Pela primeira vez na história do país, apareceu uma defasagem entre os sexos na questão dos direitos da mulher. Pela primeira vez, viu-se que os homens estavam menos dispostos do que as mulheres a apoiar a igualdade entre os sexos na política e nos negócios, menos dispostos a apoiar a Emenda da Igualdade de Direitos - e mais dispostos a dizer que preferiam a família "tradicional", em que a mulher ficava em casa. E mais, começaram a aparecer alguns sinais reveladores de que o apoio dos homens aos direitos da mulher estaria de fato esmorecendo. Uma pesquisa de âmbito nacional descobriu que o número de homens que "acreditavam firmemente" que a família deveria ser "tradicional" - com o homem ganhando o pão e a mulher cuidando da casa - dera repentinamente um salto de quatro pontos percentuais entre 1986 e 1988.

O feminismo enfrentou o autoritarismo da ditadura militar construindo novos espaços públicos democráticos ao mesmo tempo em que resistia contra o autoritarismo masculino vigente, presente na família, na escola, nos espaços de trabalho. E também no Estado, criando novos espaços de interlocução e atuação, possibilitando o florescer de novas práticas e iniciativas, esses diálogos como eixo central não supriam a contínua desqualificação histórica do gênero feminino na resistência e luta, sofrendo de carências profundas.

É primordial salientar como a história das mulheres no esquecimento foi propositalmente construída em uma historicidade forjada aos moldes de cada interpretação e de cada representação a si precedida.

Sobre a importância do livro didático como instrumento de aprendizagem, afirma Bittencourt que se trata dos mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazendo parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos (Bittencourt, 2001, p. 299, grifo do autor).

No presente trabalho, o objetivo é problematizar a relação das concepções de feminino como sujeito histórico inserido no processo historiográfico didático, a predominância masculina na narrativa e as relações de poder que determinam as limitações sociais da mulher na perspectiva didática e como isso se reproduz atualmente. Também, como as possibilidades historiográficas recentes têm influenciado na elaboração de livros didáticos. Desse ponto de vista, Werneck (2007, p.2) afirma:

Ao estudarmos as mulheres negras (...) é importante considerar que se trata de um contingente invisibilizado ou cercado por estereótipos em todas as regiões do mundo, e não apenas no Brasil. Esta representação insuficiente ou desfavorável se dá a partir dos interesses e necessidades envolvidos nas disputas de poder entre diferentes segmentos sociais, onde têm primazia a população branca e o sexo masculino.

Nessa linha de pensamento, Kia Caldwell (2010) aponta para a importância de estudos, pesquisas e trabalhos acadêmicos que versem sobre os estudos das relações étnico-raciais e das mulheres negras no Brasil.

Em virtude das mudanças em relação ao desenvolvimento de políticas públicas para a população negra e do aumento nas discussões sobre a questão racial no Brasil em anos recentes, este momento oferece a importante oportunidade de pensar de forma coletiva sobre o desenvolvimento (passado e futuro) de estudos sobre a mulher negra no Brasil. “(...) Para alcançar um melhor entendimento da diversidade das experiências das mulheres brasileiras, é preciso dar um maior enfoque para as ‘diferenças’ raciais e para a relação entre raça e gênero” (Caldwell, 2010, p. 24, grifo do autor).

Assim, as epistemologias feministas denunciaram e ainda fazem contundentes críticas às ortodoxias desenvolvidas pela ciência, em especial àquelas de cunho universalista, baseadas em noções dicotômicas do tipo: objetividade/subjectividade,

neutralidade/parcialidade, certo/errado, masculino/feminino, verdadeiro/falso, moderno/atrasado, civilizado/primitivo, sujeito/objeto.

No mesmo compasso, os estudiosos dos centros africanos também intensificaram suas críticas às suposições ideológicas desenvolvidas pelo racionalismo científico. No caminho de identificar outros referenciais mais incluídos e que se deslocassem do ciclo hegemônico de pensamento, “os sociólogos da libertação negra focalizaram a supremacia branca e as feministas brancas enfocam o patriarcado como principal ponto da opressão” (Sudbury, 2003, p. 56).

Para Bairros (1995, p. 461), a experiência da opressão sexista é dada pela posição que ocupamos numa matriz de dominação, na qual os eixos de poder estruturantes como o racial, de gênero e de classe social se interceptam em diferentes pontos:

Assim, uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar, que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista.

O trabalho do pesquisador diante dos vários fatos é resgatá-los do esquecimento e, dessa maneira, possibilitar a sua divulgação, mas nunca interpretá-los ou propor-lhes um entendimento, pois seria um conhecimento falho, mentiroso e subjetivo por se basear nos sentidos e na avaliação de um ser humano passível de erros. Ao analisar essa corrente de pensamento e sua relação com o processo de exclusão da história das mulheres, Gonçalves (2006, p. 52) assim se posiciona:

Com sua visão da história como processo contínuo, retilíneo, linear, causal, inteligível apenas por modo racional, pois, no que diz respeito às mulheres, opera uma dupla exclusão: de um lado, porque essa vertente associa exclusivamente o político ao público, elegendo, portanto, os homens como únicos protagonistas; de outro, porque veda às mulheres o acesso da profissão de historiador.

Por muito tempo, as mulheres na qualidade de sujeitos históricos ficaram esquecidas e sob a sombra do gênero masculino, sem nenhuma consideração e valor pela simples condição de ser mulher. Com isso, as mulheres eram duplamente

excluídas: como sujeito, pois eram pensadas a partir de uma história geral, e como produtora do conhecimento uma vez que não registravam suas histórias.

Para a vertente positivista, as experiências humanas perpassavam o campo do homogêneo, linear e factual, o que fez com que a história construída pela historiografia positivista não apresentasse as mulheres na qualidade de sujeitos históricos. Assim, a experiência que merecia registro seria a masculina, constituída como uma história geral da humanidade. No modelo interpretativo conduzido pelo positivismo, acreditava-se na neutralidade do pesquisador frente ao seu objeto de pesquisa.

Por conseguinte, a hierarquização dos sujeitos é evidenciada, pois, na linha discursiva desses estudiosos, o sujeito histórico era homogêneo e universal, e se constituía a partir do homem. Desse modo, “acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo igualmente contempladas, o que não corresponderia à realidade” (Pedro, Soihet, 2008, p. 7).

E o que dizer das mulheres negras? A quem servia ou serve esse tipo de história? O que o ocultamento da história desses sujeitos produziu na mentalidade da população brasileira? A historiografia nacional respaldou, em muito, sua produção sobre as populações africanas e seus descendentes nas experiências da escravização. Entretanto a história “oficial”, ao ocultar, negar e estereotipar a história das populações negras brasileiras, criou na mentalidade de gerações inteiras, negras e não negras, representações “inferiorizantes” em relação a esse grupo.

Não podemos negar que a experiência escravagista faz parte da história brasileira; no entanto não pode ser somente ela o único registro historiográfico acerca dos grupos negros. As condições discriminatórias do racismo e do sexismo são heranças do colonialismo e atribuídas pelo legado da escravização que atravessou os séculos e repercute reflexos na contemporaneidade, de modo que, em muitas situações, mulheres e homens negras/os ainda têm suas imagens associadas à libidinosidade exagerada, a uma maior potência sexual, ao erotismo.

A história de seres concretos para a teia de suas relações cotidianas, livrando-se de identidades abstratas, instauraram a possibilidade de que as mulheres fossem incorporadas à historiografia.

[...] Não há como negar a contribuição da corrente historiográfica dos *Annales* para a história das mulheres, com seu alargamento progressivo do campo histórico às práticas cotidianas, aos comportamentos vulgares, às mentalidades comuns mesmo que as

relações entre os sexos não tenham sido a preocupação prioritária de uma corrente interessada, sobretudo, nas conjunturas econômicas e nas categorias sociais, mas que, no entanto, lhe deu atenção favorável, acabando por criar condições intelectuais propícias à incorporação da mulher como sujeito histórico (Gonçalves, 2006, p. 55).

Donna Haraway (2004, p. 212), apontando os esforços de Marx e Engels para explicar a posição subordinada das mulheres na sociedade, salienta que:

Marx e Engels teorizaram a relação econômica de propriedade como a base da opressão das mulheres no casamento, de modo que a subordinação das mulheres pudesse ser examinada em termos das relações capitalistas de classe, mas não em termos de uma política sexual específica entre homens e mulheres.

Sob essa perspectiva, as mulheres estariam na fronteira entre o biológico e o social; elas existiam de maneira instável, “sendo a família a mediadora entre as classes e o Estado” (Haraway, 2004, p. 213).

A história social versa sobre a história das grandes massas ou de grupos sociais específicos, apresentando suas relações na sociedade, os processos de exclusão, a organização social, o cotidiano, enfim, os recortes da dimensão humana, contrapondo-se à história clássica que se ocupava tão somente com o registro dos marcos temporais fixos, o registro dos “grandes homens” e de suas instituições. Isso porque se trata de uma história que pode examinar, no interior de uma sociedade, certos recortes humanos: “ela pode dirigir sua atenção para uma classe social, para uma minoria, para um grupo profissional, para uma célula familiar, para um subconjunto específico da sociedade” (Barros, 2004, p. 113).

Le Goff (1993, p. 156), ao destacar os contrapontos existentes entre história tradicional e história social, assim se expressa:

A história tradicional interessava-se quase exclusivamente por indivíduos, pelas camadas superiores da sociedade, por elites (os reis, os estadistas, os grandes revolucionários) e pelos acontecimentos (guerras, revoluções) ou pelas instituições (políticas, econômicas, religiosas...) dominados por essas elites. A história social, ao contrário, interessava-se pela massa da sociedade, que permanecia distante dos poderes, por aqueles aos quais eram submetidos.

Essa especialidade historiográfica possibilita o registro dos sujeitos sociais, expondo os variados processos de sua coexistência. Desse modo, os estudos que se

direcionam para a história das mulheres e as relações de gênero têm nessa corrente historiográfica um campo fértil, especialmente para as historiadoras feministas. A interrelação da história social com diferentes áreas do conhecimento como a antropologia, literatura, sociologia e outras nos leva a pensá-la, metaforicamente, como uma avenida onde convergem questões no nível social, acabando por expor as “complexidades no tratamento das sociedades em realidades dinâmicas e vivas – como processos, e não apenas descrições de estruturas perfeitas como relógios, mas, abstraídas de realidade humana” (Barros, 2004, p. 118).

Segundo Levi (2000), há mais de meio século, a importância da história social não para de aumentar, ao mesmo tempo em que pareceu ser capaz de renovar incessantemente seus objetos e seus procedimentos.

Tomando a experiência do movimento feminista para explicitar as interfaces com a micro história, citamos Ginzburg:

A micro história como objeto de análise de temas do privado, do pessoal e do vivido, proposto com tanta veemência pelo movimento feminista, e isso não é uma coincidência – visto que as mulheres foram indubitavelmente o grupo que tem pago os custos mais elevados pelo desenvolvimento da história da humanidade (Ginzburg, 1989, p. 172).

De acordo com Guimarães (2002), a micro história contempla, sobretudo, temáticas ligadas ao cotidiano de comunidades e/ou grupos específicos, figuras que por certo passariam despercebidas na multidão. Nessa perspectiva, termina por exercer uma dupla funcionalidade:

A análise micro histórica é, portanto, bifronte. Por um lado, movendo-se numa escala reduzida, permite em muitos casos uma reconstituição do vivido impensável noutros tipos de historiografia. Por outro lado, propõe-se indagar as estruturas invisíveis dentro das quais aquele vivido se articula (Ginzburg, 1989, p. 178).

Seguindo a proposta sinalizada por Carlo Ginzburg (1989), podemos considerar a micro-história como uma epistemologia do vivido, do experimentado, uma área da corrente historiográfica que possibilita discorrermos sobre os ditos excluídos da história, dentre estes, as mulheres.

Assim, não é necessário muito esforço para observarmos as diferenciações contidas entre a escola histórica positivista – um tipo de história tradicionalista – e a

micro-história. Enquanto o positivismo constituiu-se como uma epistemologia excludente, um elo de silenciamento e subvalorizações em relação às mulheres, a micro-história nos possibilita observações daquelas/es entendidas/os como pertencentes a uma “história menor”.

Constata-se que “(...) a Micro História não se relaciona necessariamente ao estudo de um espaço físico reduzido. Ela pretende é uma redução na escala de observação do historiador” (barros, 2004, p. 153).

Nesse contexto, torna-se fundamental resgatar a trajetória dos estudos feministas produzidos por mulheres de diferentes contextos e épocas. O trabalho de Simone de Beauvoir é considerado como uma das mais significativas contribuições para os estudos sobre as mulheres e a posterior constituição de gênero como categoria de análise.

Sua principal obra – **O segundo sexo** – foi publicada em 1949 e está dividida em dois volumes: Fatos e Mitos, e Experiência Vivida. Trata-se de uma obra monumental, na qual a autora discorre sobre variadas dimensões no que concerne à perspectiva do “ser mulher” na visão existencialista.

Para Del Priore (1998 p. 217), a obra apresenta um item fundamental, qual seja: as mulheres não tinham uma história, “não podendo, conseqüentemente orgulharem-se de si próprias”. A autora prossegue assinalando que:

Beauvoir sabia que o território do historiador se manteve, durante muito tempo, exclusividade de um só sexo. Paisagem marcada por espaços onde os homens exerciam seu poder e seus conflitos, empurrando para fora destes limites os lugares femininos. (...) Sobre este solo da história, as mulheres, de forma precária, tornaram-se herdeiras de um presente sem passado, de um passado decomposto, disperso, confuso.

A desvalorização da mulher como sujeito da história persistiu por muito tempo, elas viveram reprimidas sem poder ter a sua própria identidade, sem CPF e título de eleitor, eram “apenas” dona do lar.

Beauvoir aborda assuntos bastante diversos que vão desde a crítica ao determinismo biológico, à psicanálise e ao materialismo histórico, passando pela desconstrução da noção biológica, natural e psicológica da inferioridade da mulher, além de reflexões bastante pertinentes sobre o campo simbólico e seus mitos.

Pioneiramente, a autora aborda, dentre outros temas, a noção de situação e de conhecimento situado, avançando no processo de desnaturalização das desigualdades entre os sexos, e o papel da sexualidade e da socialização.

Pelas páginas da obra de Beauvoir, a todo momento ela vai construindo seu pensamento a partir do diálogo/confronto com um conjunto de teorias – interessante estratégia tecida pela autora como forma de se apropriar analiticamente para contestar e criticar as noções biologizantes que enquadravam e fixavam as discussões sobre a mulher em diferentes períodos históricos. O enfoque de análise da autora é a desconstrução da noção de uma essência feminina: assim, ela lança o célebre pensamento de que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 1980, p. 9). Destaca-se a ideia de que:

[...] ninguém nasce mulher, mas se torna mulher e por conseguinte, ninguém nasce homem, mas se torna homem, ou seja: que ser homem ou mulher consiste em aprendizagem. As pessoas aprendem a se conduzir como homem ou como mulher, de acordo com a socialização que recebem, não necessariamente de acordo com o sexo (Saffioti, 2000, p. 23).

É ainda Saffioti (2000, p.21) quem vai ressaltar que os estudos históricos sobre a mulher são muito recentes, restando, portanto, muita coisa a fazer.

A história está se fazendo agora, quer dizer, está se fazendo a história escrita, a análise histórica, e é importante que esta seja feita, que ela seja escrita, porque a história é um elemento empoderador, talvez o mais forte. Uma categoria social que não conhece a própria história não pode se empoderar.

Segundo Del Priore (1998), as transformações na historiografia, articuladas ao movimento feminista, foram fundamentais para a produção de uma história das mulheres e de seu estabelecimento como campo de pesquisa. Ao mesmo tempo, esse movimento também reivindicava que a história do sujeito feminino fosse contada, buscando entender a opressão das mulheres nas representações históricas. Com isso, não há como pensar a emergência e o desenvolvimento dos estudos sobre as mulheres e relações de gênero sem vislumbrarmos o papel do movimento feminista nessa história.

Observa-se, então, que a maior parte da produção de trabalhos que têm como foco principal o estudo sobre as mulheres desenvolveu-se com as novas condições de

expansão dos limites da história e a posterior constituição da história das mulheres. Como observa Soihet (2007, p. 95):

O descrédito das correntes historiográficas polarizadas para um sujeito humano universal constituiu-se num dos mais importantes ganhos na atuação das historiadoras feministas. Em que pesem os esforços no sentido de acomodar as mulheres numa história que, de fato, as excluía, a contradição instaurada revelou-se fatal. A história das mulheres – com suas compilações de dados sobre as mulheres no passado, com suas afirmações de que as periodizações tradicionais não funcionavam quando as mulheres eram levadas em conta, com sua evidência de que as mulheres influenciavam os acontecimentos e tomavam parte da vida pública, com sua insistência de que a vida privada tinha uma dimensão pública – implicava a negação de que o sujeito da história constituía-se numa figura universal.

Uma historiografia das mulheres surge, então, como demanda do movimento e pensamento feministas e das transformações das correntes históricas modernas, na busca por outros sujeitos para além do universal. A teoria feminista busca transformar as noções de uma literatura que representa as mulheres como meros objetos a-históricos e invisibilizados pela ciência androcêntrica. Desse modo, a teoria feminista inverte o lugar da mulher

[...] quando a coloca no centro do compasso para, a partir daí, desenhar o círculo. Ela é o centro das considerações, o seu universo, as mulheres que escrevem, as personagens, e a crítica que é feita pelas mulheres enquanto sujeitos” (Bedasee, 2000, p. 113).

Entretanto as mulheres negras continuam invisibilizadas como sujeito do conhecimento, pois as instituições acadêmicas brasileiras ainda funcionam como uma espécie de espaço social singular para a legitimação do poder de grupos sociais hegemônicos.

A inserção da teoria feminista dentro das Ciências Humanas, e mesmo as transformações ocorridas no campo historiográfico, pressupõe concepções teórico-metodológicas relevantes para o encaminhamento de pesquisas sobre o tema na medida em que consolida um campo de pesquisa e nos obriga a dirigir um olhar crítico sobre a ciência de referencial hegemônico.

Contudo, se observarmos e considerarmos que durante muito tempo os debates em torno da “mulher” foram fortemente secundarizados e ocultados pela produção

historiográfica, perceberemos, conseqüentemente, certa transformação de caráter interpretativo em torno dessa atmosfera discursiva.

Para Rachel Soihet (1997, p.295), o entendimento dos estudos e pesquisas sobre mulheres ocorria, nos anos 70, a partir de um referencial dicotômico, ou seja,

[...] antagonismo entre mulher e homem, feminino e masculino, caráter fixo e permanente da oposição binária, aparentemente entendidos como ideias e papéis próprios desenvolvidos por ambas as partes, eram percebidos e entendidos como fortemente demarcados”.

Nesse intercurso, as mulheres foram alçadas como sujeitos da história. E são as mulheres – a partir da experiência com o feminismo e da história das mulheres – as principais protagonistas para a inserção discursiva dessa temática.

O desenvolvimento de novos campos, como o da história social, da história das mentalidades e da história cultural, articulados a uma perspectiva interdisciplinar reforçam o avanço na abordagem do feminino e, assim, elas “apóiam-se em outras disciplinas – tais como a literatura, a linguagem, a psicanálise, e, principalmente, a antropologia – com o intuito de desvendar as diversas dimensões de sujeito” (Soihet, 1997, p. 276).

Dessa forma, podemos afirmar que, nas abordagens contemporâneas, é adotado um tratamento que inclui as dimensões das variáveis de identidades, o enfoque nas diferenças e as diversas dimensões das experiências históricas das mulheres – passadas e presentes.

Para tanto, precisamos pensar nesse campo discursivo como um estudo dinâmico na política de produção do conhecimento, em que as variáveis de identidades sejam devidamente observadas, envolvidas e anotadas, para que as mulheres negras, que são nesse trabalho o principal foco de estudo, não permaneçam como sombras tênues na historiografia brasileira.

Nesse contexto, vale destacar que a introdução da categoria discursiva de gênero é um importante aspecto para o desenvolvimento da história das mulheres e para o debate feminista. No campo acadêmico brasileiro, em especial na área da História, foi a partir dos anos 90 que historiadoras/es passaram a usar a categoria gênero como categoria de análise, rompendo com o termo mulher.

Assim, “é em função dessas críticas [referindo-se à categoria mulher] e das próprias transformações nas reivindicações dos movimentos feministas que surge o gênero enquanto categoria de análise histórica” (Matos, 1997, p. 94).

A categoria gênero constituiu uma contribuição analítica significativa para evitarmos as posições conjugadas nas relações entre mulheres e homens e entre as próprias mulheres. Gênero na qualidade de análise é fruto das relações sociais.

Para Azerêdo (2007) – com quem concordamos – esse conceito vem perturbar as certezas da ciência em torno do sexo e da sexualidade, e esses estudos permitem articular outras variáveis/dimensões que essa categoria abrange, para citar apenas algumas: relações de poder, sexualidade, raça, classismo, cultura, desconstrução dos discursos normativos, entre outras. Matos (1997, p. 23) apresenta formulações elucidativas sobre a categoria gênero ao afirmar que:

Por sua característica basicamente relacional, a categoria gênero procura destacar que os perfis de comportamento feminino e masculino se definem um em função do outro. Esses perfis se constituem social, cultural e historicamente num tempo, espaço e cultura determinados. (...) as relações de gênero são ainda um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos e são, portanto, uma forma primária de relações significativas de poder.

Para Scott (1994), as interlocuções a partir de uma historiografia feminista e outras áreas do conhecimento mais do que preencher hiatos e fatos históricos com a participação das mulheres, pode se transformar em um modo de compreender, criticamente, como os significados são construídos e como a história produz e reproduz saberes, comportamentos e representações.

Dessa forma, a “história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade foram construídos” (Scott, 1994, p. 19).

Para Saffioti (2008), a importância da categoria gênero se revela como uma maneira de significar as relações de poder, ao passo que, também, estrutura os modos de perceber e organizar, concreta e simbolicamente, a vida social. Concordamos com Dias (1994, p. 373) quando, ao refletir sobre a subjetividade do estudo das relações de gênero, afirma que:

Não há por que considerar a oposição masculino-feminino tal como se apresenta hoje, como uma carga de definições culturais herdadas do passado, como se fosse necessária ou inata. O estudo sobre relações de gênero caminha no sentido de documentar as diferenças culturais, de nuançá-las, de modo que um dia, eventualmente transformadas, possam se aproximar; neste momento em vez de destacar-se em confortos de nitidez cultural desnecessária estarão provavelmente nuançadas em uma multiplicidade de diferenças que não somos capazes de vez hoje.

A pensadora francesa Simone de Beauvoir em sua obra **A mulher independente** (2008, p.33) corrobora essa reflexão acerca da construção de uma identidade ao afirmar que:

Ora, o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição do Outro. Pretende-se torná-la objeto, votá-la à imanência, porquanto sua transcendência será perpetuamente transcendida por outra consciência essencial e soberana. O drama da mulher é esse conflito entre a reivindicação fundamental de todo sujeito que se põe sempre como o essencial e as exigências de uma situação que a constitui como essencial.

De acordo com Prado (2012, p. 226), no Brasil, considera-se o dia 24 de fevereiro de 1932 um marco na vida de nossas mulheres, pois, nessa data, foi instituído o voto feminino. As mulheres conquistaram, depois de muitos anos de reivindicações e discussões, o direito de votar e de serem eleitas para cargos no Executivo e no Legislativo.

Apesar de constatarmos um avanço na consolidação dos direitos da mulher no mundo, neste início de século ainda não se pode dizer que elas conquistaram uma posição de igualdade em relação aos homens. Estes continuam tendo maior acesso à educação e aos empregos bem remunerados. A isso se soma também a violência física e psicológica contra a mulher, fenômeno que continua a fazer parte do cotidiano da vida moderna.

Bruschini e Amado (1988, p. 6) assinalam que o acesso das mulheres ao ensino superior era limitado e concentrado em poucos ramos de ensino. Somente às vésperas da década de 1940 é que se permitiu que as mulheres que frequentavam as escolas normalistas ingressassem em alguns cursos como Filosofia e, em 1953, nos demais cursos.

O ingresso maciço das mulheres no ensino superior, a partir de então, contribuiria para consolidar, também, o magistério secundário como ocupação feminina, pois a maioria das que ingressaram nas universidades dirigiam-se para cursos que preparavam para a docência naquele nível. Percebe-se que as mulheres no ensino superior eram direcionadas para as licenciaturas, para ingressarem na docência, permanecendo a cultura do cuidado e do familismo.

Costa (1994, p. 403) assinala que, naquele mesmo período, “os poucos projetos de pesquisa sobre mulheres estiveram centralizados nos temas de maior força das ciências sociais, que eram trabalho, população e desenvolvimento”.

Vieira (2006, p. 33-34) aborda a questão do ingresso feminino na universidade:

[...] no Brasil as mulheres ganharam o direito de ingressar na universidade a partir de 1879, antes desse período as poucas mulheres que obtinham diploma de nível superior conseguiram o grau de instrução na Europa ou nos Estados Unidos, dependendo, portanto, de autorização, recursos e incentivos de uma família abastada. A mulher pobre era excluída dessa modalidade de ensino.

Gomes (1999) afirma que a discriminação racial e de gênero é uma prática explícita no dia a dia da escola, muitas vezes confundindo-se com outras áreas de pertencimento de gênero. A autora chama a atenção para a necessidade de se criar uma cultura que se coloque contrária à discriminação racial e de gênero manifestada explicitamente nas práticas pedagógicas; e isso é uma tarefa difícil.

A visibilidade de uma ação discriminatória possibilita uma reação explícita, inclusive apoiada na lei. Contudo é no campo do discurso, da fala e dos valores que os preconceitos raciais e de gênero afloram mais, menosprezando as mulheres.

1.2.1 Michelle Perrot

Michelle Perrot, historiadora e professora francesa, é para nós, leitores brasileiros, a grande referência em história das mulheres. As suas publicações **História das Mulheres no Ocidente**, com cinco volumes, foram colocadas no mercado entre 1993 e 1995. Essa obra contou, também, com publicações em alemão, inglês, coreano, espanhol, japonês, italiano e holandês e outros idiomas. Tornou-se, portanto, uma

referência internacional, imitada em vários países, os quais também passaram a publicar obras de História das Mulheres de cunho nacional.

Um dos livros da historiadora que aumentou o seu contato com o público brasileiro foi **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Após essa obra, vários capítulos de livros e artigos de revistas assinados pela autora foram traduzidos no Brasil.

O percurso de Michelle Perrot na trilha da História das Mulheres levou-a a tornar-se conhecida internacionalmente não somente por seus trabalhos, mas também pelas/os estudantes que orientou em suas teses de doutorado. Muitos desses trabalhos orientados tornaram-se livros, os quais muitas vezes trazem prefácios e apresentações escritos por ela, fazendo periodicamente um balanço das pesquisas na área.

Perrot faz ainda uma importante meditação sobre as fontes primárias de pesquisa histórica ao verificar poucos registros nos arquivos públicos e, quase exclusivamente, o poder dos 'grandes homens'. Os arquivos familiares (como correspondências e diários íntimos), por sua vez, costumam ser alvo de destruições das histórias do dia-a-dia, das memórias e dos sentimentos das mulheres; portanto, a dificuldade de escrever uma história das mulheres deve-se ao aniquilamento de seus traços, tanto públicos quanto privados.

E é a partir desses objetos que a historiadora interpreta a memória feminina, observando práticas como a leitura e a escrita, o espaço da família e da intimidade. Trata-se de narrativas do cotidiano decifradas por correspondências que buscam uma troca com um interlocutor, cúmplice ou indiferente, ou relatos de um diário em que os desejos nem sempre encontram expressão em meio às marcas do seu tempo.

Estudiosos/as da área acreditam que a prática do exercício da memória se faz de maneira diferenciada entre mulheres e homens e, especialmente, no caso das primeiras, é possível dizer que a memória feminina é fortemente marcada pelos diferenciais que modulam sua identidade de gênero – o que para Michelle Perrot (2005, p. 39) explica-se pelo fato de que:

Os modos de registro das mulheres estão ligados à sua condição, ao seu lugar na família e na sociedade. O mesmo acontece com seu modo de rememoração, da encenação propriamente dita dentro do teatro da memória. Por força das coisas, ao menos para as mulheres de hoje (e que não é pouco), é uma memória do privado, voltado para a família e para o íntimo, aos quais elas estão de certa forma relegadas por convenção e posição.

No que diz respeito à temática do trabalho, Perrot analisa a contribuição dos estudos de gênero para compreender problemáticas voltadas à família, à violência, ao assédio sexual e às disputas de poder em diferentes espaços. Em suas pesquisas sobre a greve, a autora percebe as diferenças entre os sexos no trabalho e observa que "a mulher popular é rebelde"; o contrário de uma mulher resignada.

Assim, manifesta o desejo de romper "com o miserabilismo da mulher vítima e de afirmar a historicidade das práticas culturais femininas. As mulheres não são nem passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação por mais reais que sejam, não bastam para contar a sua história" (Perrot, 2005, p. 152).

Para Perrot (2007), em todas as épocas as mulheres foram ignoradas pelas ciências; suas histórias foram mantidas em silêncio, raramente as fontes traziam registro sobre mulheres, embora há muito tempo elas deixaram de ser apenas filhas, esposas e mães, identificações que se tornaram obsoletas diante dos avanços alcançados por elas. A ciência e a escrita eram dominadas pelos homens, que por muito tempo insistiram em ignorar a presença das mulheres. Scott alerta para o fato de que o sistema dominante (patriarcal) dividiu o Ocidente entre masculino e feminino.

Os trabalhos escritos por Perrot percorrem os séculos XIX e XX, originando reflexões sobre as atividades chamadas comumente de "boas para as mulheres" e os diferentes aspectos da divisão sexual do trabalho. Ela se posiciona ao contrário de que "o destino da mulher é a família e a costura", abordando a participação das mulheres nas greves e suas reivindicações por salário, redução da jornada de trabalho, reações contra a introdução das máquinas, carestia, instituições religiosas, dignidade, dentre outras.

Outra importante contribuição da obra de Michelle Perrot diz respeito à segregação social dos espaços, também acentuada no século XIX. Em seus textos, ela mostra como as mulheres foram se adequando progressivamente aos campos de trabalho, aos espaços da fábrica, aos escritórios e a alguns locais respeitados masculinos, rompendo com determinados limites impostos à ordem social e desenvolvendo uma 'consciência de gênero'.

Ao mesmo tempo, criam-se espaços exclusivamente femininos como os lavadouros, pontos de sociabilidade das mulheres do povo fora dos domicílios, considerados pela autora como "locais de feminismo prático". Trata-se de redes de comunicações horizontais que, repletas de subversões, constroem a memória do cotidiano popular.

A história das mulheres mudou. Em seus objetos, em seus pontos de vista. Partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. “Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança (Perrot, 2007, p. 15-16).

Percebe-se, no trabalho da autora, que o movimento operário se mostrava pouco favorável à emancipação feminina, entendendo que o ideal era a mulher em casa, esposa e mãe.

Também é interessante perceber, a partir de textos de congressos operários e escritos socialistas de Cabet (1840) e Proudhon (1860), que a historiadora analisa o elogio da dona-de-casa no discurso dos operários franceses no século XIX, observando que ele pouco destoa dos discursos sobre a natureza feminina (de ordem física) que marcam o pensamento social da época, na medida em que dá prioridade aos valores familiares sensualizando o corpo feminino e legitimando determinados papéis sociais.

Para contextualizar o cenário da época, a autora traz as seguintes informações:

Limitadas em sua amplitude (194 grevistas/greve em média) e em sua duração (8,5 dias; 43% duram somente de um a dois dias), elas se concentram, na maioria do tempo, a um estabelecimento: Fábrica têxtil, manufatura de tabacos; contam-se apenas cinco greves generalizadas e quatro greves rotativas. Geralmente súbitas (87%), defensivas (57%), pouco organizadas (61% sem forma de organização), ainda menos sindicalizadas (9% somente), elas protestam mais do que reivindicam" (Perrot, 2007 p. 157).

Ao comparar as atuações de homens e mulheres no movimento operário, Perrot (2007, p. 165) comenta:

Gostaríamos, naturalmente, de conhecer as instigadoras de greve. Mas a obscuridade, o anonimato, o preconceito, as dissimulam mais ainda do que seus camaradas masculinos. Mais do que eles, elas são suspeitas, ainda que diferentemente taxadas não de 'espíritos fortes', mas de 'costumes levianos', não de possuir convicção, mas 'exaltação', não de ter audácia, mas 'atrevimento'.

Perrot (2007, p. 353) lembra que "houve frequentes protestos ao longo de todo o século XIX contra a presença das mulheres nas audiências das cortes de justiça,

notadamente nos processos criminais. [...] Os espaços militares e esportivos eram os mais masculinos de todos".

De acordo com a autora, as mulheres só penetravam nos espaços políticos travestidas ou acompanhadas: "vestir-se como homem é penetrar no espaço proibido, apropriar-se dos espaços reservados, torná-los mistos. Este tipo de desafio simboliza as exclusões que o século 19 impôs às mulheres" (Perrot, 2007, p. 359).

"Em 1904 conta-se, na França, perto de 800.000 trabalhadores em casa, dentre os quais 86 por cento de mulheres e mais de 80.000 somente em Paris. No recenseamento de 1906, entre cem mulheres ativas, perto de 36 por cento trabalham em domicílio" (Perrot, 2007, p. 235). Portanto, outro aspecto interessante do universo do trabalho feminino diz respeito ao trabalho em domicílio.

Ao lembrar que "as mulheres sempre trabalharam", mas suas atividades foram colocadas à sombra, a historiadora observa que a história do trabalho feminino é inseparável da história da família, das relações entre os sexos e de seus papéis sociais. Daí o reconhecimento das "profissões de mulheres", nas quais as tarefas domésticas ainda são primordiais e ligam-se à tripla missão de "ensinar, cuidar, assistir". Para Perrot, essas profissões inscrevem-se no prolongamento das funções "naturais", maternais e domésticas, como a filantropia e o trabalho de moralização e higiene realizado pelas mulheres.

Os textos sobre memórias de mulheres, greves e trabalho feminino, cidadania, espaços público e privado, sexualidade, entre outros, compõem um rico universo de referências para compreender algumas nuances e personagens anônimas que fizeram a história de seu tempo.

Dessa maneira, ao percorrer temáticas femininas através de dados históricos, interpretações, fontes variadas e olhares plurais, Michelle Perrot revela que o objeto "mulheres" permite destruir divisões tradicionais do saber e lançar outras perspectivas para os estudos históricos.

A leitura de **As mulheres ou os silêncios da história** permite observar que, em diferentes momentos históricos e nas disputas cotidianas que marcam as vivências femininas, as mulheres resistem à sua maneira. Mais ou menos silenciosa.

1.2.2 Natalie Zemon Davis

O trabalho de investigação historiográfica é um processo complexo e que exige um cuidado enorme pelos caminhos escolhidos para trilhar. Escrever e pesquisar sobre determinado estudioso é uma dessas atividades delicadas de se realizar, sobretudo em se tratando de pessoas que vivenciaram múltiplas experiências formativas no campo da historiografia.

Essa multiplicidade de campos de atuação e de investigação torna o trabalho investigativo fascinante pelas descobertas, porém difícil em razão das variadas direções. Diante disso, o interesse pelo problema da narrativa histórica e por questões correlatas de teoria da história encaminhou-nos para a obra de Natalie Zemon Davis, historiadora norte-americana de renome internacional e de contribuições relevantes para o estudo do tema.

Autora de obras importantes para a historiografia, Natalie Zemon Davis publicou todas as suas obras na segunda metade do século XX, como **Sociedade e cultura na França moderna** (1975); **Ficção nos arquivos** (1987); **O retorno de Martin Guerre** (1983); **Mulheres das margens** (1995); e **Escravos na tela: cinema e versão histórica** (2000). A relevância e a notoriedade dessa historiadora ficam evidentes quando se verifica que algumas dessas obras foram traduzidas para mais de 25 idiomas nos mais diversificados países.

Considerada uma historiadora eclética, Natalie Zemon Davis abordou, em sua maioria, objetos de pesquisas marginalizados ou pertencentes à chamada ‘história vista de baixo’. O ecletismo de abordagens e atuações de Natalie Zemon Davis fez com que ela recebesse diferentes rotulações. Vista como uma historiadora social, no início da carreira profissional na década de 60, também foi identificada como “micro-historiadora”, historiadora cultural, precursora da História das Mulheres nos Estados Unidos e no Canadá.

Considerada uma das principais pesquisadoras e propulsoras da “Nova História Cultural”, ela foi também tida como uma historiadora pós-moderna. De todos os rótulos, este último não lhe agradou muito, sobre o qual ela fez questão de explicitar durante uma entrevista a Pallares-Burke. Em suas obras é possível conhecer sobre as mulheres, os trabalhadores de impressão, os camponeses e outros.

Diante disso, nota-se que a questão de como Natalie Zemon Davis usou a imaginação na escrita de algumas de suas obras despertou a atenção de outros historiadores, que se alternaram entre críticas e considerações positivas. O historiador italiano Carlo Ginzburg, responsável por prefaciar a edição italiana do livro **O retorno de Martin Guerre**, afirmou que, mesmo encontrando dificuldades com as lacunas das fontes, Natalie Zemon Davis inovou ao compor as brechas do passado, por via da imaginação histórica, tecendo um cenário que apresenta possibilidades interpretativas acerca do caso de Martin Guerre.

Ainda segundo o autor, o termo invenção ou imaginação em Natalie Zemon Davis “não é centrado na contraposição entre ‘verdadeiro’ e ‘inventado’, mas na integração, sempre escrupulosamente assinalada, de ‘realidades’ e ‘possibilidades’”. Ainda sobre a temática da imaginação no ofício do historiador, Peter Burke também expõe que a imaginação histórica auxilia o historiador a ampliar sua visão do passado.

Peter Burke vê em Davis uma historiadora que desenvolveu trabalhos relevantes por via da “história vista de baixo” e que, mediante essa postura, mostrou uma capacidade imaginativa e inovadora para dar conta das questões do passado, a que se dedicou em seu ofício de historiadora. A forma como Davis interpretou e imaginou saídas para as lacunas não significa que a historiadora dispensou a necessidade das evidências e a seriedade para com os acontecimentos passados. Aliás, imaginação e evidências são termos recorrentes na autora.

Nota-se, assim, que o trabalho desenvolvido por Davis aguçou interesses de historiadores, sobretudo no que tange ao trabalho de investigação e composição da narrativa de suas obras. Percebe-se que, corriqueiramente, quando se menciona o nome da historiadora estadunidense, os autores constantemente remetem à obra **O retorno de Martin Guerre** (1982), para, em seguida, tecer considerações acerca dos termos “invenção”, “ficção” e “imaginação” no trabalho dessa historiadora.

Davis, ao lado de Carlo Ginzburg, Robert Darnton, Roger Chartier, Peter Burke – para mencionar apenas alguns historiadores – forma um grupo que, apesar das trajetórias distintas, das diferenças de abordagens e das controvérsias que envolvem alguns deles, possui uma série de afinidades e traços compartilhados que os identificam como praticantes da história cultural.

Esses historiadores reúnem-se em congressos, debatem entre si, comentam seus escritos. Todos atingiram a maturidade intelectual entre os anos 1960 e 1970 e, em

diferentes momentos de suas vidas, tiveram a França como referência cultural e, alguns deles, como objeto de suas pesquisas. E o mais importante: “todos têm interesse em pesquisar aspectos da cultura até então sem muita relevância para a maior partados historiadores” (Serna; Pons, 2005, p. 35).

Além de historiadora cultural, Natalie Davis, como é mais conhecida, poderia também ser identificada como historiadora social, adepta da *history from below*, da micro-história, da história antropológica e, ainda, como pioneira na área da história das mulheres. São muitos os “rótulos” que circulam no meio acadêmico nos quais Davis poderia ser enquadrada. Contudo mais importante do que o “rótulo” ou a inserção da historiadora em uma escola cuja própria existência poderia ser questionada, é a maneira como ela exerce a prática historiográfica.

Como a própria autora comentou, sua prática foi sempre acompanhada de uma sensação de “encantamento” diante das curiosidades do passado. Esse encantamento a conduziu por caminhos inovadores em termos de temas pesquisados, de interpretação historiográfica e de exposição dos resultados do seu trabalho. “Prefiro ser vista como uma intelectual que trabalha em múltiplas direções e, portanto, prefiro me ver como uma historiadora que trabalha de modo crítico, pois ‘crítico’ é menos excludente e implica maior amplitude” (Davis, 2000, p. 114). Ainda prossegue:

Procuro mostrar como as pessoas do século XVI contavam histórias (mesmo no caso especial de uma história de perdão), o que consideravam uma boa história, como davam conta do motivo e como, por meio da narrativa, faziam com que o inesperado ganhasse sentido e introduziam coerência na experiência imediata. Quero acompanhar a variação de suas histórias, dependendo do narrador e do ouvinte, o modo como as regras da trama desses relatos judiciais de violência e perdão interagem com hábitos contemporâneos mais abrangentes de explicação, descrição e avaliação. [...] observar de perto os meios e o ambiente de produção das histórias e os interesses que tanto o narrador como a plateia tinham no evento de contar histórias. Mas estarei também concebendo “estruturas” que existiam antes do evento nas mentes e nas vidas dos participantes, no século XVI [...] (Davis, 1987, p. 17).

Mas Natalie Davis não identificava história e ficção. Segundo a autora,

A pesquisa histórica envolve algum trabalho de imaginação e a escrita da história exige uma habilidade que é, em parte, imaginativa. Há, por assim dizer, no modo como se pensa e se escreve, uma região em que as fronteiras entre história e ficção se confundem. Mas, por outro lado,

os historiadores, em regra, consultam textos – algo externo a eles mesmos –, e não suas próprias mentes, quando precisam verificar algo. [...] Não nos é permitido escapar às regras da história, e muito me agrada, na verdade, ter que me submeter a algo exterior a mim mesma (Davis, 2000, p. 108).

Como já foi mencionado, a vasta obra de Davis revela habilidade, sensibilidade e originalidade na pesquisa de fontes históricas, descobrindo um documento que não foi manuseado há séculos, abrindo-o e defrontando-se com algo inicialmente pouco compreensível, e continuando a pesquisa para acessar os elos que poderiam dar-lhe algum sentido. Enfim, trazendo para o presente um passado até então desconhecido sabendo que ele teria de ser ouvido com muito cuidado e sensibilidade por um pesquisador de outra época.

Esse processo de descoberta das “curiosidades” do passado e de tentativa de preencher as lacunas encontradas nos documentos para descobrir o mundo vivido por homens e mulheres de outras épocas é o que encantava Natalie Davis.

Por isso, ela deu mais importância a esse processo de descoberta do que à reflexão teórica e conceitual sobre sua própria prática historiográfica. Embora tenha se manifestado nos debates sobre história e ficção, coube a outros historiadores, como Carlo Ginzburg, em um momento de viva discussão sobre as pretensões de verdade das narrativas historiográficas, uma reflexão sobre a relação entre as narrativas em geral e as narrativas historiográficas. Tomando partido nesse debate, o historiador italiano, referindo-se a **O retorno de Martin Guerre**, comentou:

A tentativa feita por Natalie Zemon Davis de contornar as lacunas com uma documentação arquivística, contígua no espaço e no tempo à que se perdeu ou nunca se materializou, é apenas uma das muitas alternativas possíveis. [...] (até que ponto valeria a pena discutir esse problema?). Entre as que certamente têm de ser excluídas está a invenção. Além de contraditório, seria, pelo que precede, absurdo (Ginzburg, 2007, p. 334).

Sobre as críticas de Hayden White à pretensão de verdade das narrativas historiográficas, Ginzburg (2007, p. 327) replicou:

Uma verificação das pretensões de verdade inerentes às narrações historiográficas como tais implicaria a discussão dos problemas concretos, ligados às fontes e às técnicas da pesquisa, a que os historiadores tinham se proposto em seu trabalho. Se esses

elementos são desdenhados, como faz White, a historiografia se configura como puro e simples documento ideológico.

Na mesma linha de raciocínio de Ginzburg, alguns anos depois Natalie Davis referiu-se às críticas de Hayden White: “White deixa de lado os esforços que os historiadores fazem e as regras da evidência que seguem para provar seus argumentos” (Pallares-Burke, 2000, p. 107). Sob esse ângulo, em sua opinião, a visão do significado da história de Hayden White é “bastante limitadora”.

O debate sobre a legitimidade da narrativa historiográfica não terminou, mas enfraqueceu. Hoje já não se questiona tanto a presença da imaginação do historiador em suas narrativas como algo incompatível com a historiografia acadêmica, o que só faz valorizar a ousadia, a capacidade de inovar e de encontrar alternativas de pesquisa dos trabalhos de Natalie Davis, os quais, desde suas primeiras publicações, têm inspirado historiadores de diversas partes do mundo. Isso mostrou para a historiadora que é possível usar do recurso imaginativo na escrita da história desde que seja com responsabilidade para com as evidências.

1.2.3 Margareth Rago

Luzia Margareth Rago é uma historiadora, professora, pesquisadora e feminista brasileira. Atua na Universidade Estadual de Campinas, onde é livre docente desde 2000. A autora é influenciada por estudiosos como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard e Jacques Derrida.

É importante pensar o papel e a trajetória política do feminismo, tanto como pensamento quanto em sua prática, para o fortalecimento de um campo de pesquisa sobre as mulheres. Munido de uma perspectiva de denúncia em torno do silenciamento, subestimação, estereotipia e subalternização, o feminismo vem afirmando e ressignificando as variáveis de pertencimento das mulheres, em diferentes tempos e lugares.

Para isso, como possibilidade de captura de alguns contextos dessa história, é importante pensarmos nas fontes, linhas de pensamento e nas condições teóricas e analíticas fomentadas pela teoria feminista. Desse modo é que, através da tessitura da própria epistemologia feminista, buscamos observar os estudos sobre a história das mulheres e relações de gênero como campos de estudos que vêm creditando importantes

avanços para a narrativa histórica. Com base na perspectiva da epistemologia feminista, citamos:

Se considerarmos que a epistemologia define um campo e uma forma de produção do conhecimento, o campo conceitual a partir do qual operamos ao produzir o conhecimento científico, a maneira pela qual estabelecemos a relação sujeito-objeto do conhecimento e a própria representação de conhecimento como verdade com que operamos, deveríamos prestar atenção ao movimento de constituição de uma (ou seriam várias?) epistemologia feminista, ou de um projeto feminista de ciência. O feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera (Rago, 1998, p. 3).

O modelo de fazer científico empreendido pela ciência vigente não é imparcial, indiferente e/ou estanque. Ela é produzida com e por propósitos diversos, que atendem a interesses variados de uma elite racista, sexista e patriarcal, no qual “o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas incapazes de pensar a diferença” (Rago, 1998, p. 5).

O feminismo é uma vertente plural e importante, pois “não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação dessa esfera” (Rago, 1998, p. 23). É a partir da contestação de uma ciência medida e pensada pelos homens e para os homens que a crítica feminista à ciência androcêntrica opera.

Margareth Rago (1998) indica a constituição de um campo feminista do conhecimento como resultado de uma luta política assumida pelas mulheres, que foram capazes de cruzar os limites das fronteiras do privado e do particular e de elaborar uma abordagem feminista, como também de uma “linguagem feminista”.

Desse modo, rompeu, pouco a pouco, com as fronteiras deterministas do pensamento androcêntrico da ciência tradicional – “não há dúvidas de que o modo feminista de pensar rompe com os modelos hierárquicos de funcionamento da ciência e com vários dos pressupostos da pesquisa científica” (Rago, 1998, p. 10), ponto fulcral da Epistemologia Feminina, que contesta o discurso dominante de fazer ciência, amparada em uma concepção racionalista, objetivista e descorporificada dos sujeitos.

Verifica-se que o feminismo negro é um conceito “que vem sendo forjando na luta do movimento de mulheres negras pelo reconhecimento das especificidades do grupo em contexto da luta feminista e do combate ao racismo” (Sebastião, 2010, p. 66).

A perspectiva feminista negra propõe a luta contra o aniquilamento físico, mental e cultural das populações negras. Nesse contexto, trazemos o pensamento de Sueli Carneiro (2003, p. 118) para refletirmos sobre novas formas, coalizões e variações do/s feminismo/s no Brasil:

Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, do outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construído em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se engendrar uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre, delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta antirracista no Brasil.

Podemos destacar que, graças às muitas lutas tomadas por grupos feministas e de mulheres ao longo de décadas, as discriminações de gênero, divisão de trabalho por gênero, entre outros entraves, vem sendo largamente debatidas e estudadas, embora as mulheres negras e seus direitos ainda fiquem à margem desses debates, bem como de políticas públicas próprias para, entre outros propósitos, acessar créditos, moradia, creches e programas de saúde que atendam suas particularidades.

1.3 - História Oral (metodologia)

Mesmo não tendo uma referência específica, as fontes orais têm uma grande sustentação como documento e constituem contribuição significativa para os fatos históricos. Temos hoje vários meios eletrônicos que podem nos auxiliar como fontes; em outros tempos, porém, a única forma de registro se dava através da pena e do nanquim, e esses documentos serviam de base para que os fatos fossem compreendidos.

“A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas.” (Thompson, 1998, p. 337)

A história oral é uma fonte obtida através de entrevista com o seu objeto de pesquisa, que irá compor o seu trabalho.

Segundo Alessandro Portelli (1997, 26), “a História Oral não mais trata de fatos que transcendem a interferência da subjetividade: a História Oral trata da subjetividade, memória, discurso e diálogo”. Muitas memórias são verdadeiros tesouros que ficam guardados esperando o momento correto para serem compartilhados. Para Peter Bucker (2008, p.150):

De qualquer forma há problemas na relação entre cultura e sociedade e não se pode perder de vista as estruturas políticas e econômicas. Como a Nova História a NHC se ampliou. Novos objetos, novos problemas, novas abordagens, novas fontes, mas tudo carece de definir métodos: se observação, quantitativos ou não. A fragmentação é outra questão da cultura como base de conflitos dos grupos sociais ou de indivíduos, e se o estudo desses grupos pode sustentar conclusões gerais.

As culturas mudaram, e a Nova História Cultural conseguiu mostrar essas mudanças através das fontes e métodos disponíveis para a aquisição desses relatos. José D’Assunção Barros (2014, p.19) prossegue:

De igual maneira, uma nova História Cultural interessar-se-á pelos *sujeitos* produtores e receptores de cultura – o que abarca tanto a função social dos ‘intelectuais’ de todos os tipos até o público receptor, o leitor comum, ou as massas capturadas modernamente pela chamada “indústria cultural” (esta que, aliás, também pode ser relacionada como uma agência produtora e difusora de cultura). Agências de produção e difusão cultural também se encontram no âmbito institucional: os Sistemas Educativos, a Imprensa, os meios de comunicação, as organizações socioculturais e religiosas (grifo do autor).

Podemos dizer que o sujeito é o principal objeto de pesquisa da Nova História Cultural, e que as mudanças por ele produzidas são importantes objetos de estudos. Segundo Meihy (2005, p. 19):

A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança no conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem.

Portelli (2001, p. 10) destaca que a História Oral faz parte da essencialidade do indivíduo e é salientada pelo fato de que ela diz respeito ao passado, ou seja, à memória.

[...] a história oral é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado, oral indica um meio de expressão. No desenvolvimento da história oral como um campo de estudo, muita atenção tem sido dedicada às suas dimensões narrativa e linguística.

Peter Burke apresenta a memória como uma reconstrução do passado, sendo identificada como um acontecimento público porque são lembranças que servem de recordações e que envolvem pessoas como um todo.

O relato oral, para a historiadora Regina Beatriz Guimarães Neto (2012, p. 18), “pode ser lido como um texto em que se inscrevem desejos, normas e regras e, também, apreendem-se fugas; em suma, deve ser trabalhado, tecido e passível de ser lido como um texto articulador de discursos.”

Para Portelli (1997, p. 9-10), as fontes históricas orais são fontes narrativas que relatam os acontecimentos em ordem cronológica; o entrevistador tem um papel muito importante no momento de conversar com o seu entrevistado e fazer a transcrição das entrevistas, já que muitos relatos são feitos e que acontecimentos da vida do entrevistador, revelados. Uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos:

[...] literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interagindo, não podem agir juntos a menos que alguma espécie de mutualidade seja estabelecida. O pesquisador de campo, entretanto, tem um objetivo amparado na igualdade, como condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas. (...) A entrevista de campo, por conseguinte, não pode criar uma igualdade que não existe, mas ela pede por isto. A entrevista levanta em ambas as partes a consciência da necessidade por mais igualdade a fim de alcançar maior abertura nas comunicações.

Percebe-se logo a importância da história oral neste trecho da obra de Paul Thompson (1992, p. 17):

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos.

A fonte oral pode adicionar novas perspectivas à historiografia, pois o historiador necessita de documentos variados, não apenas os escritos. Ao desenvolver o

seu trabalho, o historiador utiliza várias fontes como forma de solidificar o que está sendo pesquisado, como expresso por Alberti (1989, p. 4):

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos.

Como metodologia, a história oral vem buscar e registrar as impressões, as vivências e lembranças daqueles indivíduos que estão dispostos a compartilhar sua memória com as pessoas como um todo e, dessa maneira, permitir que sua intimidade seja descoberta. A história oral pode ser entendida como:

[..] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc. (Alberti, 1989, p. 52).

Segundo Alessandro Portelli (2006), as fontes orais revelam as intenções dos feitos, suas crenças, mentalidades, imaginário e pensamentos referentes às experiências vividas. A fonte oral pode não ser um dado preciso, mas possui dados que, às vezes, um documento escrito não tem.

Ela se impõe como primordial para a compreensão e o estudo do tempo presente, pois só através dela podemos conhecer os sonhos, anseios, crenças e lembranças do passado de pessoas anônimas, simples, sem nenhum *status* político ou econômico, mas que viveram os acontecimentos de sua época.

Para Halbwachs (2004, p. 75-76), a história oral pode e deve ser utilizada e experimentada para registrar fatos relevantes sobre um passado específico de uma comunidade, de um povo, de uma nação ou de um grupo que antes não tinha voz.

[...] a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada.

Ao ouvir as narrativas das professoras negras, permite-se construir novos horizontes, conceitos, olhares e, principalmente, compreender melhor o processo histórico.

No que se refere à história oral das professoras negras, a edificação da identidade étnica admite a construção de um imaginário de povos traficados das Áfricas para trabalhar nas colônias na América do Sul. Reitera-se, assim, a importância deste estudo, pois é a partir da própria oralidade que construímos e reconstruímos as narrativas da própria história.

2 CORUMBÁ: ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS

A pesquisa foi realizada em Corumbá, município localizado no noroeste do Estado de Mato Grosso do Sul, na região centro-oeste do Brasil. A cidade, que faz fronteira com a Bolívia e situa-se à margem esquerda do Rio Paraguai, tem uma estimativa de 112.669 habitantes distribuídos por 64.438,363km² de área territorial, segundo os dados do IBGE (2021).

Corumbá foi fundada no século XVIII por iniciativa da Coroa Portuguesa, com o objetivo de povoar e ocupar a fronteira oeste do Brasil frente às invasões estrangeiras. Estrategicamente localizada entre o Forte Coimbra e Cuiabá (a então capital do Estado), foi elevada à categoria de cidade em 15 de novembro de 1878 pela lei n. 525.

Com o nome de origem tupi-guarani – *Curupah*, que significa “lugar distante” – e depois de ter outras denominações ao longo de sua história, Corumbá é conhecida como “Cidade Branca”, devido à cor clara de seu solo, rico em calcário. A ocupação da região teve início no século XVI quando, com a expectativa de encontrar ouro, a área do atual município foi explorada pelos portugueses, que começaram a chegar em 1524.

Fundado em 21 de setembro 1778 para impedir os avanços dos espanhóis pela fronteira brasileira em busca do mineral precioso, o Arraial de Nossa Senhora da Conceição de Albuquerque – primeira denominação do vilarejo – transformou-se no principal entreposto comercial da região. Quando a passagem de barcos brasileiros e paraguaios pelo Rio Paraguai foi liberada, e devido à importância comercial que passou a ter, a localidade foi elevada a distrito em 1838 (Lei Provincial n° 4, de 19 de abril de 1838), e a município em 1850 (Lei Provincial n° 525, de 15 de novembro de 1878) (Ibge, 2010).

Ao lado de Cuiabá e Vila Bela, Corumbá forma a tríade respeitável das cidades de mais rico manancial histórico de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul [...] Na grande área geográfica, com vértices apoiados nas imediações dos paralelos de 15°, ao setentrão, e nas de 21°, ao meio-dia, nas dos meridianos de 50° e de 60WGr., desenrolam-se os acontecimentos mais notáveis dos fatos mato-grossenses, desde o descobrimento fortuito por Moreira Cabral do ouro de Coxipó até as fundações políticas e militares de Rolim de Moura e Luís de Albuquerque (Souza, s/d, p. 5).

Trata-se da quarta maior cidade do Estado do Mato Grosso do Sul em termos econômicos, culturais e populacionais, perdendo apenas para a capital (Campo Grande), Dourados e Três Lagoas.

Durante a Guerra do Paraguai (1864 a 1870), a freguesia de Santa Cruz de Corumbá – nome que recebeu na emancipação – foi palco de uma das principais batalhas do conflito, sendo ocupada e destruída por tropas de Solano Lopez em 1865. A partir de 1870, ao ser retomada pelo tenente-coronel Antônio Maria Coelho, a cidade começou a ser reconstruída. Na mesma época, imigrantes europeus e de outros países sul-americanos chegaram, impulsionando o desenvolvimento local. Como resultado, Corumbá foi o terceiro maior porto da América Latina até 1930.

A chegada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil no início do século XX, porém, deslocou o eixo comercial do sul do Estado – então Mato Grosso – para Campo Grande. Os grandes comerciantes locais mudaram-se para outras cidades e Corumbá passou a priorizar comercialmente a exploração mineral e as atividades rurais, como a agropecuária.

A cidade iniciou atividades industriais na década de 1940, com a exploração das reservas de calcário – excelente para a indústria do cimento – e de outros minérios. No fim dos anos 1970, o turismo passou a ser explorado, revelando nova infraestrutura e viabilizando a restauração das construções históricas. Com o Pantanal ocupando 60% de seu território, Corumbá passou a ser chamada de Capital do Pantanal, constituindo-se o principal portal para o santuário ecológico.

No século XIX, Corumbá era o primeiro porto fluvial do Estado de Mato Grosso e o terceiro maior e mais importante do Brasil.

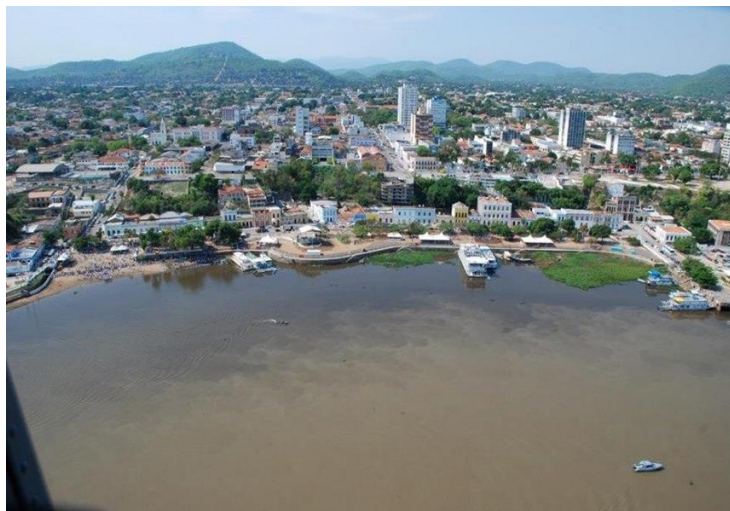
[...] foi intenso o movimento fluvial pelo rio Paraguai e afluentes, o que ocasionou, por sua vez, um desenvolvimento comercial vinculado ao movimento importador e exportador. Fazendo surgir o que ficou conhecido na história como o “grande Passado Fluvial de Corumbá” (Proença, 2007, p. 47).

Com a divisão do estado em 1977, o recém-criado Estado de Mato Grosso do Sul estabeleceu definitivamente o polo das atividades econômicas na cidade de Campo Grande, o que ocasionou a diminuição de investimentos em infraestrutura para Corumbá. Hoje, o município tem o comércio, a indústria mineral, a pecuária e o turismo como principais atividades econômicas.

Após ser criado como distrito com a denominação de Albuquerque e como vila com a mesma denominação, foi elevada à condição de cidade: Corumbá. Pela Lei n.º 134, de 16-03-1896, é criado o distrito de Ladário e anexado ao município.

Em divisão territorial datada de 01-07-1960, o município é constituído de sete distritos: Corumbá, Albuquerque, Amolar, Coimbra, Nhecolândia, Paiaguás e Porto Esperança, assim permanecendo em divisão datada de 2014.

Figura 1 - Imagem panorâmica da cidade de Corumbá - MS



Fonte: <http://ww2.corumba.ms.gov.br/corumba-cidade/194-corumba-capital-do-pantanal/>

De acordo com a geografia, o município está localizado em uma região de fronteira. Segundo Serafim (2014, p. 73), “Corumbá, enquanto fronteira, apresenta uma conjectura de heterogeneidade político-cultural, marcada pela preeminência da população indígena e negra, além da forte migração árabe, boliviana e paraguaia”.

Figura 2 -Corumbá, Mato Grosso do Sul.



Fonte: Google Maps

A respeito da fronteira entre os países Brasil e Bolívia, Guimarães e Mariani (2012, p. 10) afirmam que Corumbá se tornou o principal ponto de “articulação dos fluxos de bens, pessoas e informações; possuindo fortes relações econômicas com as cidades lindeiras da Bolívia”.

A cidade de Corumbá apresentava o seu próprio desenvolvimento econômico e contava com uma grande infraestrutura localizada nos arredores da região portuária, que tinha um grande fluxo comercial.

2.1 Instituições de instrução/educação pública

No período histórico compreendido pela pesquisa, o estado hoje conhecido por Mato Grosso do Sul compreendia a porção sudoeste do estado denominado Mato Grosso. Nesse período (1919-1970), Corumbá alcançava seu auge econômico; além de ter sido o principal entreposto comercial da região, foi uma das primeiras cidades a oferecer o curso de ensino primário, seja por iniciativas públicas, seja por privadas.

Em 1919, em segundo ano de mandato no governo estadual de Mato Grosso, Dom Aquino Corrêa relatava alguns aspectos da educação primária e secundária de cidades do sul de Mato Grosso. Em mensagem à Assembleia Legislativa a respeito da cidade de Corumbá, dava notícias de que, ainda com poucos alunos, as duas escolas existentes prosperariam: o Colégio Salesiano Santa Teresa, de ensinos primário e secundário, contava com 185 alunos matriculados ao passo que o instituto salesiano feminino, o Colégio Imaculada Conceição, reunia 95 alunas (Mato Grosso, 1919, p. 35).

Esse cenário de escolas – Colégio Salesiano Santa Teresa, Colégio Imaculada Conceição – já secundárias ou que viriam a se tornar, foi complementado até final da década de 1930.

As missionárias salesianas Filhas de Maria Auxiliadora deram início aos trabalhos educacionais e caritativos em Corumbá em 1904, fundando o Colégio Imaculada Conceição exclusivamente para a educação feminina com ensino primário.

Em 1921, passou a funcionar no colégio um curso complementar de ensino primário com dois anos de duração e aulas particulares de pintura, trabalhos manuais e piano, além de jardim de infância. Foi a partir da década de 1930 que cursos de educação pós-primária foram abertos. Entre 1932 e 1939, na instituição permaneceu a

seção feminina da Escola de Comércio do Colégio Salesiano Santa Teresa, com os cursos propedêutico e de contador (Histórico, [198-]).

A partir de 1961, a instituição passou a denominar-se GENIC – Ginásio e Escola Normal Imaculada Conceição – ainda que a escola normal tenha tido início em 1948. Em 1972, voltou a chamar-se CENIC – Colégio Imaculada Conceição –, nome utilizado até os dias atuais (Histórico [198-]), e que será referido neste trabalho.

Em 2 de junho de 1918, por iniciativa da professora Maria Leite Pedroso de Barros, foi fundada a SOCIEDADE INSTRUÇÃO CORUMBAENSE, o Ginásio Corumbaense, como era mais conhecido (Baez, 1985, p. 28).

Em 1919, após o falecimento da fundadora do ensino secundário em Corumbá, o professor José de Souza Damy assumiu a direção da escola. Nesse período, a escola passou a se chamar Ginásio Municipal Corumbaense e adotava um currículo voltado ao ensino comercial. Naquele período, o Ginásio Municipal Corumbaense já estava submetido pela Prefeitura.

A Municipalidade adotou a aquisição do ensino secundário por meio de uma taxa fixa na receita de despesas; em contrapartida, a escola continuava a cargo da iniciativa privada, sob a fiscalização da prefeitura municipal. Compensando a subvenção que o município concedia ao Ginásio Municipal Corumbaense, os legisladores definiram que este ficaria obrigado a aceitar matrícula gratuita de alunos pobres, a qual deveria corresponder em número à quinta parte dos alunos contribuintes daquele estabelecimento. Determinaram, ainda, que “a matrícula será feita mediante uma guia expedida pelo Intendente Municipal”. (Corumbá, MT. Resolução n. 14, Acervo da Câmara Municipal de Corumbá, 1919).

O Ginásio Municipal Corumbaense recebeu mais um braço aliado para sua manutenção, dessa vez o próprio Estado de Mato Grosso, quando a instituição foi anexada ao Grupo Escolar Luiz de Albuquerque, em 1924. Reunidos em discurso uníssono pela implantação de uma escola secundária, a Câmara Municipal, o Estado de Mato Grosso, o Intendente Municipal (por sinal, um dos proprietários do Ginásio Municipal Corumbaense) e outros interessados evidenciaram a demanda social latente em Corumbá.

Em uma exposição de motivos para a conquista do prédio estadual para o Ginásio, alegavam: “precisamos tratar seriamente de melhorar o ensino secundário nesta

cidade, pois nem todos os paes podem mandar os seus filhos para estudar em São Paulo ou no Rio de Janeiro” (Ofício, 1924 *apud* Souza, 2010, p. 61).

Em 1928, foi inaugurada uma nova escola de ensino secundário de curso ginásial em Corumbá, o Ginásio Maria Leite. Em 1929, a instituição passou a denominar-se Ginásio Municipal Maria Leite, pois foi municipalizado.

A Comissão de Instrucção, abaixo assignada, incumbida de dar parecer sobre a creação de um gymnasio official nesta cidade, - velha aspiração do governo deste município e da sua população em geral, - [...] considerando que desnecessario se torna encarecer os grandes beneficios que traz a creação de um curso secundário em Corumbá; considerando que, alem das grandes vantagens de ordem moral e intellectual, ainda podemos accrescentar a de ordem financeira, pois deixa de canalisar para outras cidades, como até agora tem acontecido, quantia assaz avultada; considerando que a creação de um curso gymnasial trará à nossa mocidade maior soma de facilidades de instrucção [...]; considerando que, o ensino secundário deve ser entregue à iniciativa particular, mas bem auxiliada e convenientemente coadjuvada pelos Governos do Municipio ou do Estado; considerando que o Governo do Estado nenhum passo deu no sentido de dotar Corumbá de um ensino secundário [...] a Comissão abaixo assignada é de parecer que o alvitre do Sr. Intendente deve ser approved, no sentido de ser requerida ao Departamento do Ensino a inspeção prévia do Collégio Maria Leite, e, decorrido o interstício legal, a equiparação definitiva do mesmo ao Collegio Pedro II, cumpridas as formalidades da legislação federal sobre o assumpto (Ata..., 1929 *apud* Souza, 2010, p.76).

Com a criação do Ginásio Municipal Maria Leite em 1928, os exames de admissão passaram a ser aplicados em Corumbá, recebendo inspeção preliminar a partir de 1930.

As instituições de instrução pública em Corumbá no período compreendido pela pesquisa eram particulares, e frequentadas apenas por filhos e filhas das famílias pertencentes à sociedade corumbaense.

Em suma, para este educador, a escola é o espaço não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lócus a partir do qual se engendram novas diferenças, instauram-se as novas demandas, criam-se novas apreensões acerca do mundo já conhecido. Em outras palavras, escola é, por excelência, a instituição da alteridade e do estranhamento, marcas indeléveis da medida de transformabilidade da condição humana (Aquino, 2000).

As instituições existentes eram: Colégio Santa Teresa, Ginásio Imaculada Conceição (onde estudavam só meninas) e o Ginásio Municipal Corumbaense.

Como o município possuía um grande entreposto mercantilista na área portuária, a cidade só se desenvolvia economicamente nas adjacências daquela região. Por esse motivo, não houve, antes da década de 1950, maior preocupação com a infraestrutura da área periférica, preocupação esta que surgiu com as modificações econômicas e sociais ocorridas nesse período.

Mesmo morando em áreas afastadas do porto, essa população estava aumentando e necessitando de bens e serviços. Nessa mistura de urbanização e crescimento econômico do município, a questão sobre a necessidade da rede pública de ensino retornou com força.

Assim, havia necessidade de se expandir a rede escolar no município, sobretudo o ensino primário público, pois seria essa modalidade de escola, em razão da gratuidade, aquela a que acorreria a classe trabalhadora recém-instalada na periferia da cidade. Nesse sentido, o ensino público urbano, principalmente o estadual, vai apresentar crescimento acelerado no município com a implantação de duas escolas primárias públicas na primeira metade da década de 1950: Escolas Reunidas do Marítimo Atlético Club e Grupo Escolar do Círculo Operário Dom Bosco (Brito, 2001).

Com a imposição dessas necessidades, a educação vai sendo incentivada e, aos poucos, incorporada nas diferentes regiões da cidade, em um processo lento, mas que pretendia atingir todas as classes sociais.

2.2 Cursos (primário, secundário...)

A educação primária no Estado de Mato Grosso nos anos de 1950 possuía três diferentes tipos de modelos escolares: os grupos escolares, as escolas reunidas e as escolas isoladas. Na última modalidade, após o Regulamento da Instrução Pública Primária de 1927 (Decreto nº 759, de 22 de abril do mesmo ano), houve um desmembramento e surgiram outras divisões como escolas isoladas rurais, escolas isoladas urbanas, escolas isoladas noturnas.

Em Corumbá, havia muitas escolas isoladas no meio rural e urbano, mas se verificava grande necessidade de sistema de ensino primário que pudesse satisfazer o

anseio de sua população e que fosse capaz de diminuir a alta taxa de analfabetismo no estado. Conforme Porto (1987, p. 2, 1987):

[...] a educação é um processo social que se enquadra numa concepção particular do mundo, a qual, por sua vez, determina os fins a serem atingidos pelo ato educativo e esses fins refletem o espírito da época e as ideias coletivas dominantes; daí ser possível repetir como Durkheim que não é possível uma educação ideal, perfeita, homogênea e adequada a todos os homens em todos os tempos, porque esta só pode ser definida tendo em vista uma situação concreta de uma sociedade historicamente determinada.

Ainda sobre o funcionamento das escolas rurais, afirma Maria Angelina Garcia da Silva em depoimento prestado em 1993:

[...] as escolas que funcionavam nas propriedades rurais possuíam, na maioria das vezes professores leigos (...). Para que este ensino fosse reconhecido e válido nas escolas da zona urbana, os professores enviavam à Secretaria de Educação do Estado os testes (avaliações) e o histórico escolar dos alunos para comprovar que os mesmos estavam aptos para frequentar uma determinada série. Estes dados eram apresentados em formas de Atas e encaminhados a Delegacia Regional de Ensino de Corumbá (sic) para aprovação e validação (Rodrigues, 1993).

Existiam algumas exigências para a definição do que seria um grupo escolar: que contasse com um número mínimo de alunos; que tivesse uma arquitetura simbólica; que ficasse situado na região central do município; e que trabalharia com um conjunto de materiais pedagógicos máximos considerados adequados ao processo ensino-aprendizagem.

Podemos dizer que o anúncio da criação de um grupo escolar na cidade de Corumbá deu um grande ânimo para a sociedade, que estava muito ansiosa com relação a uma nova estrutura para o ensino primário na cidade. Tratava-se, assim, de um novo modelo de escola, levando a novos caminhos para a formação das crianças, e contando com novas metodologias que iam ao encontro das necessidades da infância, oferecendo um ensino pautado em uma prática organizada de acordo com a idade da criança.

Naturalmente que, do louvável empreendimento do governo há de resultar para Corumbá o grande benefício do estabelecimento de um grupo escolar, pois que é por demais conhecida a necessidade de aperfeiçoar como de disseminar o ensino público por este prospero e

ainda mais futuroso município, atento o progressivo aumento da sua população (Correio do Estado, 1910, n. 119, p.1).

O grupo escolar acabaria com o antigo modelo de escolas isoladas, e também das escolas domiciliares, que eram práticas comuns na época até então. O grupo escolar, como eles asseguravam, seria um modelo indicado pois teria um prédio próprio para o ensino, com várias salas de aula e também com várias séries do ensino primário, nas quais o estudante teria um ensino contínuo e integral a fim de prepará-lo para a vida.

Em 1910, o presidente do Estado, Pedro Celestino Correa da Costa (1908-1911), apresentou um programa governamental que tinha como principal objetivo industrializar o estado, instalando a infraestrutura necessária. No entanto vinculou o alcance desse objetivo à necessidade de reformar o sistema escolar, investindo na reorganização da instrução primária e na formação de professores (Oliveira, Gonçalves, 2008).

A partir desse programa governamental, deu-se uma reforma no ensino primário e a estruturação dos grupos escolares em Mato Grosso.

Em relação ao curso primário mantido pelas esferas locais de poder, simultaneamente à consolidação da esfera pública estadual, esse período também representou o momento de implantação de escolas no âmbito municipal, alastrando essa modalidade de estabelecimentos por várias localidades do Estado.

Além da região da fronteira Brasil-Bolívia, com a cidade de Corumbá, o ensino público municipal, despontou em Campo Grande, Três Lagoas, Paranaíba, Porto Murtinho, Ponta Porã etc. municípios nos quais a presença do poder público municipal na área educativa já existiria em alguma medida desde os anos 30 (Brito, 2001, p. 55).

No ano de 1916, Corumbá já possuía o curso secundário ginásial oferecido pelo Colégio Salesiano Santa Tereza, uma instituição particular de beneficência. Seguindo o regulamento do Decreto nº 11.895, de 14 de janeiro de 1916, esse curso secundário não era oferecido de forma contínua como ocorria para os alunos dos estabelecimentos particulares.

Diante dessa posição e devido à escassez de escolas de nível secundário, em março de 1918, no governo de Dom Francisco de Aquino Corrêa – sob a iniciativa particular da professora Maria Leite Pedroso de Barros – inaugurava-se em Corumbá um curso secundário comercial. Renato Baéz (1977, p.40-41) ilustra o referido acontecimento do seguinte modo:

Professora por vocação, procurava preencher todas as horas lecionando. Foi assim que montou, por conta própria, um curso secundário, em março de 1918, que logo atrairia a atenção da juventude corumbaense. Tão grande foi a procura, que a abnegada mestra teve que contratar um professor para lecionar à noite: Henrique Lopes Valle. Logo mais o curso secundário, que se expandia, teve que ir para o sobrado da rua De Lamare com a rua Frei Mariano onde, com a ajuda de mais um professor, o Dr. Sebastião Fragelli, era introduzida a cadeira de Geometria, além das de Português, Matemática e Francês, já existentes.

Meses depois, “[...] a 2 de junho de 1918, por iniciativa da professora Maria Leite Pedroso de Barros, fundou-se a Sociedade Instrução Corumbaense, o Ginásio Corumbaense, como era mais conhecido” (Baez, 1985, p.28).

Naquele período, o Ginásio Municipal Corumbaense já estava subvencionado pela prefeitura. A Municipalidade assumiu o investimento no ensino secundário por meio da fixação de uma taxa na receita de despesas; em contrapartida, o Ginásio continuava a cargo da iniciativa privada, sob a fiscalização do Governo Municipal.

Ao pensar na escola com o seu papel social, Saviani salienta (1995, p. 19):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

Com o surgimento do ensino primário e secundário, ocorreu o aumento de alunos matriculados e a expansão educacional na zona urbana do município.

Por outro lado, o ensino secundário compreende a fase escolar formal que sucedia o ensino primário, que hoje equivale à atual segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O ensino secundário preparava os jovens estudantes para ingressar no ensino superior.

O termo foi utilizado oficialmente até o ano de 1971 e sua finalidade social segundo Zotti (2005, p. 30)

[...] está diretamente ligada à formação educativa das minorias, ou seja, um ensino voltado à classe economicamente dominante. Seu objetivo pedagógico tem sido o de proporcionar uma “cultura geral”, que se vinculou até certa época ao currículo das humanidades clássicas e foi se modificando como resposta às novas exigências socioeconômicas [...] (grifo do autor).

Quando nos atentamos especificamente à escola secundária entre os anos de 1920 e 1970, é necessário ter em de vista o caráter altamente elitista da sua composição, conforme assinala Nagle (2001, p. 191):

A escassez de estabelecimentos define, é certo, o caráter altamente seletivo do ensino secundário [...] padrões econômico-sociais, pedagógicos e político-administrativos contribuem para que as escolas secundárias – públicas e particulares – além de reduzidas em número, sejam instituições pagas e, mais do que isto, caras.

Quando abordamos a sociedade corumbaense, as três escolas existentes até o ano de 1925 eram: Colégio Salesiano Santa Teresa, Ginásio Imaculada Conceição e Ginásio Maria Leite, todas instituições particulares.

O Ginásio Maria Leite foi privado de 1918 até 1925, com o nome de Gymnasio Corumbaense; posteriormente foi encampado pelo governo municipal pela Resolução nº 14, de 21 de janeiro de 1925, recebendo o nome de sua fundadora, passando a se chamar Ginásio Maria Leite, conservando seu caráter elitista (Brito, 2001).

Ainda que o Colégio Imaculada Conceição e Colégio Santa Teresa já estivessem em funcionamento desde meados de 1900, Báez (1965) destaca que não existia ensino secundário em Corumbá até 1914, porque era oferecido apenas o primário.

A partir de 1914, o ensino secundário começou a ser oferecido por iniciativa de professores particulares e pessoas tidas como ilustres na sociedade. No ano de 1918 a professora Maria Leite fundou a Sociedade de Instrução Corumbaense que, no ano seguinte, passou a chamar-se Ginásio Corumbaense, subvencionado pela Prefeitura Municipal.

No Colégio Salesiano Santa Teresa, o ensino secundário entrou em funcionamento apenas em 1934; e o Ginásio Imaculada Conceição, em 1937 (Báez, 1988).

A religiosidade e a distinção de classe faziam parte da cultura corumbaense. A cultura religiosa sempre foi um meio presente em mais de uma instituição, administrando normas e também o comportamento. Era possível observar sua

autoridade nas práticas, hábitos, rituais e festas religiosas, especialmente se levarmos em consideração que duas das três escolas eram confessionais e salesianas com ensino separado masculino e feminino.

Segundo Báez (1979), a sociedade corumbaense era, em sua maioria, religiosa não somente devido à colonização portuguesa, mas também pela chegada de imigrantes de tradição católica como paraguaios, bolivianos, uruguaios e italianos.

Já para Souza (2004, p. 343), as festas de São João e Santo Antônio eram elementos muito marcantes na tradição do povo corumbaense tanto das camadas populares quanto das elites locais.

[...] é possível identificar já naquele momento uma distinção entre as comemorações de setores da elite local, que se reuniam em seus clubes e salões, e a forma popular, realizada em frente às casas. A dança, o baile pela noite adentro, era uma das características, não só dessas festividades juninas, mas, em geral, de todas as comemorações religiosas.

As festas tradicionais religiosas como a de Nossa Senhora da Conceição eram realizadas juntamente com as festas de formatura, como destaca Báez (1974, p. 60), colocando-as também como um evento social de grande prestígio.

Há uma interessante coincidência: as festas de formatura escolar do GENIC – Ginásio e Escola Normal Imaculada Conceição e de outros estabelecimentos de ensino sob orientação salesiana, recaem sempre no dia 8 de dezembro, quando se festeja a Santa. Sendo a CONCEIÇÃO a Padroeira do Colégio e Escola Normal do mesmo nome, educandário a cargos das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), Instituição Fundada por Santa Maria Dominga Mazzarello, as antigas e sempre atuais alunas se congregam nesta data, vestidas impecavelmente de branco, para participarem da Missa comemorativa e de grandiosa procissão, realizada na parte da tarde, percorrendo as ruas centrais de Corumbá, precedida da Banda de Música, a executar hinário sacro e dobrados de seu vasto repertório.

É necessário destacar que esses colégios selecionavam os alunos que iriam compor e frequentar as salas de aulas. Tal seletividade pode ser verificada quando Manfroi (1997, p. 64-65) relata a experiência salesiana em Corumbá: “O Colégio Santa Teresa contempla o desejo do centro da elite de Corumbá, forma suas principais lideranças [...]”.

Em 1977, com a divisão do Estado de Mato Grosso e criação do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande se evidencia ainda mais no cenário estadual se tornando

a capital. Corumbá, então, vê seus investimentos diminuídos, o que lhe impediu de criar uma infraestrutura adequada para o seu desenvolvimento. Somente em 1980, “com a pavimentação da BR-262, o comércio voltou a se desenvolver um pouco mais e o turismo doméstico surgiu como alternativa de mudança para a economia do município” (Oliveira, Scaff, 2011 p. 31).

Segundo as professoras colaboradoras dessa dissertação, as escolas que existiam na época eram particulares e frequentadas por alunos com excelente poder aquisitivo; na escola Santa Teresa, havia professores padres e não padres; no Ginásio Maria Auxiliadora lecionavam as freiras; e no Ginásio Corumbaense, professores que vieram de fora do município, todos homens – não havia mulheres exercendo a profissão de professora.

Outra questão importante a se considerar é que, em relação à educação feminina, alguns/as autores/as evidenciam que a maioria das estudantes que ingressaram nos colégios e nas escolas normais era formada por mulheres de classe média alta.

Pode-se afirmar que, devido às condições socioeconômicas, às influências das redes de “sociabilidade” e das relações de poder familiares, o acesso ao Ensino Superior foi concebido para as alunas advindas das classes mais altas da sociedade, assim como o Curso Normal.

Similarmente, Custódio (2014) discorre em sua tese que a trajetória das professoras no período entre 1960 e 1980 foi caracterizada pela migração e reocupação em Mato Grosso, como também indica que a docência era uma via de ascensão social, sendo pautada nos discursos religiosos; ser professora era definido como vocação, algo natural, predestinação.

Ortiz (2014) aborda em sua dissertação que, entre os anos de 1946 e 1961, a Escola Normal se caracterizou por uma educação elitista pautada nos moldes escolanovistas. As escolas normais eram frequentadas por alunas pertencentes a famílias tradicionais que exerciam cargos importantes relacionados à agricultura e pecuária, ou seja, de grande prestígio perante a sociedade da época, o que acabou por evidenciar a existência de uma discrepância entre classe social e gênero. Isso porque era notória a diferença no tratamento de alunas bolsistas e não bolsistas, revelando certa exclusão, característica presente na organização do currículo escolar, no qual é mencionada a prática de uma escola doméstica para as alunas bolsistas.

As colaboradoras desta dissertação que estudaram no Ginásio Maria Auxiliadora foram bolsistas devido à sua condição social; o fato relatado foi que, para conseguirem a bolsa, as notas na escola tinham que ser as melhores.

Era competência do professor, além de lecionar diariamente os conteúdos determinados pela lei escritas nos manuais didáticos, preencher cadernetas com as informações de alunos, corrigir os exames, acompanhar os alunos nas orações e também na hora do recreio.

Muitas atividades, e até mesmo a disciplina cotidiana, estavam ligadas ao regimento escolar e eram apoiadas pela ação do Oratório Centro-Juvenil, uma espécie de – guardadas as devidas ressalvas – ‘centro acadêmico’ de cunho religioso, que congregava os alunos da escola. Por meio dessa organização, foi estabelecida uma rotina na qual os alunos rezavam todos os dias e frequentavam as missas aos domingos, enquanto a presença deles nas cerimônias religiosas era registrada em sua caderneta escolar, visando criar um “[...] ambiente de família e coparticipação dos educandos na própria formação” (Costa, 1998, p. 174).

As competências do professor eram observadas pela direção escolar, e também nas aulas o professor era constantemente analisado e avaliado.

Segundo o estudo de Dias (2011), ficava clara a proposta do presidente de que, para o professor secundário, estava posta a missão de educar a mocidade brasileira para o pleno civismo e colocar-se a serviço da pátria. A ideia de apostolado cívico, de acordo com a autora, estava intrínseca ao caráter de sacerdócio da profissão docente.

Souza (2008) fala sobre o prestígio e status que foram construídos em torno da figura do professor secundário e, em especial, do catedrático.

A atuação do corpo docente frequentemente transcendia os muros das escolas, visto que muitos professores exerciam, além do magistério, profissões liberais, ou se dedicavam ao jornalismo e à política, circulando, pois, numa rede de sociabilidades em que o prestígio individual, a liderança política e econômica e os desígnios do país amalgamavam-se num mesmo projeto ancorado nos ideais de progresso e civilização (Souza, 2008, p. 124).

Ao corpo docente havia a exigência, de acordo com os critérios de cada instituição, de “boa moral” e ser idôneo; para trabalhar na instituição, o professor deveria estar registrado no órgão competente na qualidade de professor secundário.

Em sua prática professoral, era chamado a cumprir à risca os programas oficiais e ajustar-se a uma relação de subordinação à diretoria da escola, ser pontual e não faltar ao trabalho sem justificativa, e chegar 10 minutos antes do horário do início das aulas.

Conforme o Regulamento do Ginásio Imaculada Conceição, o professor precisava ter “capacidade moral de trabalho e absoluta idoneidade moral”, determinar exercícios para casa, corrigi-los e anotar seus valores de acordo com determinação da diretoria, “manter a disciplina nos moldes deste regimento e as instruções da Diretoria” e estar sempre atento e avisar a diretoria em caso de alguma situação anormal “dentro ou fora do estabelecimento e que possa interessar sob qualquer aspecto principalmente o moral e o intelectual” (Regulamento, 1940).

Assim, o professor de curso ginásial se inseria na cultura escolar absorvendo uma carga considerável de funções, no entanto não tinha *status* nem reconhecimento profissional. Era obrigado a ter um conhecimento consistente, ser organizado devido à burocracia imposta pelo Departamento de Ensino Secundário, manter a disciplina dos alunos e ter uma vida exemplar diante da sociedade conforme os padrões morais concebidos na época.

3. LEMBRANÇAS, VESTÍGIOS, SINAIS

Tendo em vista as particularidades presentes nas falas das professoras pesquisadas, definimos não só gravar, como citar na íntegra todas as entrevistas em apêndice, buscando extrair dos seus depoimentos momentos relevantes de suas memórias, sem perder a direção dos objetivos estabelecidos.

A pesquisa teve como meta entender como e qual foi o processo vivenciado pelas professoras negras desde o início de sua escolarização até assumirem a docência, acompanhando suas trajetórias reconstruídas por meio de memórias individuais.

Visto que o tema do nosso estudo é o processo de entrada e permanência das mulheres no espaço escolar, tentamos, a partir das suas memórias, construir uma compreensão de parte da história da educação de Corumbá-MS.

A memória e as lembranças das professoras entrevistadas são verdadeiras fontes documentais de acontecimentos e fatos que marcaram suas vidas. Le Goff (1990, p. 471-2, grifo do autor) nos esclarece que a:

[...] “memória coletiva” passou por transformações na antropologia e sociologia a partir da segunda metade do século XX. Na psicologia social com Maurice Halbwachs (1877-1945), que relacionava a memória aos comportamentos e às mentalidades. Para esse teórico, as memórias são partes importantes da vida das pessoas dentro da sociedade.

Reforçamos que Le Goff (1990) faz uma distinção entre memória coletiva e memória histórica, reportando que a História pode incluir várias memórias. Assim sendo, somente poderíamos dizer que a Lei nº. 10.639 de 2003 estaria realmente incluída na memória coletiva se fossem pesquisadas as várias memórias dos indivíduos da sociedade brasileira?

Para Le Goff (1990, p. 473, grifo do autor), “a ampliação e aprofundamento da história científica somente foram permitidos pelo uso da ‘memória coletiva’, pois sem ela, não haveria estudo nem conhecimento histórico”.

Um trabalho exemplar no estudo de memórias coletivas foi realizado pelo mitólogo norte-americano Campbell (1990) para elucidar os mitos criados pela coletividade de diversos grupos étnicos sobre os mitos antigos e modernos. Portanto, para o autor, “... observar as lembranças e as experiências de nossas entrevistadas pode trazer os emblemas guardados em si pela sociedade que está inserida e assim entender como se dá o racismo em relação ao negro em muitas circunstâncias” (Campbell, 1990, pág. 32).

Goff (1990, p. 427) ressalta que é preciso distinguir as sociedades de memória oral e as de memória escrita. Para o autor a memória coletiva é uma forma característica dos povos sem escrita que necessitam recorrer à memória de grupo para caracterizar o seu pertencimento. Contudo, algumas vezes, precisamos ir mais longe para localizar no presente os ruídos do passado que ainda ecoam sutilmente em nossos ouvidos.

Ao fazer os relatos, muitos acontecimentos são recordados, e foi comum as professoras entrevistadas se emocionarem e expressarem sentimentos há muito esquecidos.

Sendo importante elemento para a confecção da análise posterior, os sentimentos proporcionam os silêncios, os gestos, os risos e mudanças de entonação de voz do entrevistado. Seguindo essa ideia, fizemos além das gravações em áudio, anotações no momento em que íamos ouvindo os relatos de nossas entrevistadas. Deste modo, pudemos ter em mãos, na hora da análise, subsídios para descrever muitas coisas

que a informante narrou e sentiu no percurso da entrevista. Seguimos o conceito de uma “escuta ativa e metódica”, isto é, uma relação de escuta ativa e metódica, “tão afastada da pura não intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (Bourdieu, 2007, p. 695, grifo do autor).

Esse procedimento de entrevista, chamado pelo autor de autoanálise provocada e acompanhada, traz consigo situações gratificantes e doloridas, por vezes carregadas e claras, mas que podem, talvez, trazer certo alívio às pesquisadas pois, à medida que se anunciam, podem divulgar com intensidade suas experiências e reflexões, as quais não tiveram oportunidade de exteriorizar ou, ainda, atualizar por estarem reservadas no particular ou mesmo abafadas pela condição em que se encontram.

Para tecermos uma narrativa mais próxima do natural de cada pesquisada, preferimos fazer um recorte de parte de suas vidas, ou seja, uma fala de si próprias sobre as relações familiares, infância, enfim, suas memórias de vida e de formação no magistério são informações fundamentais para entender o processo de constituição da formação desses sujeitos, da escolha de profissão e das atitudes no trabalho.

Portanto, observar as origens sociais confere um importante elemento para conhecer a posição ocupada no espaço social; assim, visualizar as memórias de vida das professoras serve como elemento fundamental para entender sobretudo os aspectos econômicos e os culturais que irão marcar e compor o sentido da trajetória social dessas professoras e, talvez, levar ao conhecimento da sua escolha de profissão.

Destacando-se também a importância de que o trabalho teve na vida das professoras, desde a infância até a aposentadoria, pois elas começaram a trabalhar ainda infância para contribuir com o sustento da família.

Podemos dizer que o trabalho é importante no sentido individual e social, porque é um meio de cultura que faz parte da vida humana para que se consiga prover a subsistência, e passa a ter sentido na estruturação da identidade e da subjetividade do indivíduo, pois cada profissão tem suas especificidades e exigências.

Sachuk e Araújo (2007) reforçam o caráter central do trabalho para a humanidade quando afirmam que, ao longo de toda a história da evolução humana, o trabalho foi algo determinante para a manutenção da vida do homem, tanto de modo individual como coletiva. Para os autores, a humanidade se estrutura histórica e politicamente, quase em sua totalidade, em função do conceito de trabalho.

Para Marx (1983), é justamente essa capacidade que o homem tem de transmitir significado à natureza por meio de uma atividade planejada, consciente e que envolve

uma dupla transformação entre o homem e a natureza, que diferencia o trabalho do homem de qualquer outro animal. Para o autor, é pelo trabalho que o homem transforma a si e à natureza, e, ao transformá-la de acordo com suas necessidades, imprime em tudo que o cerca a marca de sua humanidade.

A profissão docente foi o caminho escolhido para que as professoras pudessem fazer uma mudança na sua vida, para que pudessem buscar uma melhor condição de vida.

Tardif (2002) afirma que a personalidade do(a) professor(a) é um componente de seu trabalho, o que ele denomina de trabalho investido, ou seja, para o desenvolvimento de seu trabalho o(a) professor(a) empenha e investe o que ele(a) é como pessoa.

Aquilo que nos parece ser a característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo. (...) Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos. (Tardif, 2002, p. 142).

Em relação à transcrição, optamos por estabelecer o compromisso de agir com fidedignidade, sendo fiel ao transcrever o relato das entrevistadas, tendo o máximo cuidado para nunca substituir as palavras ditas, todavia nunca esquecendo o compromisso para com a legibilidade, com o escopo de suavizar o texto de frases confusas, de certas redundâncias faladas e de tiques de linguagem. Ao considerar esse tipo de atitude, do mesmo modo se leva, também, em estima as sutilezas individuais ao desenvolver das entrevistas.

A metáfora de Bourdieu (2007, p. 708) ao relacionar o papel do entrevistador como a de um parteiro se tornou nosso procedimento de praxe durante as entrevistas, onde o papel de pesquisador teve a função de ajudar as entrevistadas a se livrarem da sua verdade, ou seja, dar voz, escutar e ouvir o que elas têm a expor.

Ao mesmo tempo, logo de início, o nosso contato com as entrevistadas foi moderado pela ideia de deixá-las o mais à vontade possível, respeitando suas singularidades. Determinamos que a escolha dos lugares para os encontros seria por

conta das professoras, pois acreditamos, em certa parte, que assim haveria melhores condições de abertura para a fala.

Para expormos as memórias, optamos, durante a transcrição, por compor um texto para cada entrevista. Portanto, é importante reforçar que as transcrições das entrevistas seguem Bourdieu (2007) nas categorias das “leis de legibilidade”, de modo que tudo o que foi relatado oralmente foi passado para a parte escrita de forma fidedigna.

Para ajudar em nossa transcrição, utilizamos um diário de campo com a finalidade de anotar impressões, gestos e entonações de voz, enfim, atitudes variadas que poderiam servir para, mais tarde, na hora da análise, entender suas representações. Para nós, essa conduta exigiu um jogo mental apurado para desvendar os perfis, o poder e a reprodução das estruturas sociais, forças e tensões que pesam sobre essas informantes.

3.1 - Colaboradoras da pesquisa

As professoras participantes são negras e atuaram no ensino primário no município de Corumbá (MS); todas se encontram aposentadas e com idade superior a 68 anos. Foram selecionadas de acordo com o objetivo da pesquisa: trajetórias de professoras primárias negras em Corumbá (MS).

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação localizou outras professoras, mas elas não aceitaram participar do trabalho, argumentando “que não tinham boas memórias de suas trajetórias educacionais”. Em suma, cinco educadoras compõem o nosso corpus.

Clarice de Jesus Ortiz, 77 anos, solteira sem filhos. Mãe foi lavadeira e passadeira; o pai, funcionário público, mas que abandonou a família; seus pais tiveram oito filhos. Trabalha desde criança auxiliando a mãe na lavagem das roupas.

Ela é pedagoga, fez magistério, foi funcionária da rede estadual e da rede municipal de ensino e foi gestora nas duas redes. Aposentou-se em 2020, quando completou 75 anos de idade.

Creuza Elizabeth da Matta, 68 anos, natural de Cuiabá, mudou-se para Corumbá aos cinco anos de idade, solteira e sem filhos. Pai foi concursado civil da Marinha e carpinteiro. Começou a dar aulas já durante a 8ª série. Fez magistério e

História; é funcionária aposentada da rede estadual e foi professora da Escola Salesiana de Santa Teresa.

Darci Silva da Costa, 86 anos, casada, três filhos, cinco netos e um bisneto. O pai foi encanador da prefeitura e a mãe, lavadeira; seus pais tiveram cinco filhos. Durante a infância, contou com o auxílio de freiras e padres e com aulas particulares não cobradas e estudou, com o auxílio de bolsas de estudos, tanto a formação básica quanto a formação superior. Foi professora da rede estadual, fez magistério, Pedagogia e Letras (habilitação inglês-português).

Maria Angélica de Jesus Amorim Timóteo, 68 anos, casada, com uma filha. Mãe salgadeira; seus pais tiveram seis filhos. Começou a trabalhar desde cedo para ajudar a vender os salgados da mãe. Foi amadrinhada por duas mulheres italianas que a auxiliaram financeiramente durante seu percurso de vida.

Estudou com bolsa de estudo e começou a trabalhar durante a 8ª série como auxiliar na educação infantil. Fez magistério, Estudos Sociais e História, foi funcionária da rede estadual, além de ter ocupado também o cargo de coordenadora e gestora do Colégio Dom Bosco, em Corumbá. Continuou trabalhando na educação mesmo depois da aposentadoria.

Maria Luzia Soares, 68 anos, casada sem filhos. O pai foi capataz e gerente de fazenda e, depois, guia turístico; sua mãe teve cinco filhos do primeiro casamento e seus pais tiveram oito filhos juntos. Estudou com auxílio de aulas particulares não cobradas. Começou a trabalhar como professora aos 16 anos.

Ela é pedagoga, fez magistério e Pedagogia, foi funcionária da rede estadual de ensino e foi professora por muitos anos no Colégio Dom Bosco. Mesmo aposentada, continuou a exercer a profissão de professora.

3.3.1 – Trajetória das colaboradoras: infância, escolarização, formação profissional e atuação docente

Figura 3 - Foto – Profa. Clarice de Jesus Ortiz



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora (2023)

Na minha infância sofremos muito porque a minha mãe tinha a profissão de lavadeira e passadeira de roupa dos outros. Meu pai, na época, ganhava muito bem na Exatoria de Renda, hoje Agência Fazendária Estadual; ela tinha 8 filhos (estou dizendo tinha porque ela já faleceu). Eu, quando comecei a estudar, estudei na Escola 21 de Setembro, no Bairro Cervejaria.

Meus irmãos mais velhos, que ajudavam no sustento da casa, davam toda semana um dinheiro para minha mãe. Ela pegava uma bolsa, enrolava, punha embaixo do braço e ia fazer compra. Essa compra que ela fazia durava quase três dias, porque era muita criança para comer, para se alimentar.

“Nós morávamos em casa de tábuas, era uma casa que o teto, só por Deus. Mas como minha mãe não tinha condição de fazer nada de arrumar nada. Então lá não tinha luz elétrica, era lamparina, muitas vezes nem dinheiro para comprar querosene, para colocar nessa lamparina, ela tinha, então a gente tinha que ficar pegando luz da rua, para poder estudar”.

Quando faltava a luz... Nós tínhamos uma tia que era muito bem de vida e que éramos vizinhas. Minha mãe falava: “Vocês não vão falar que não. Vocês vão ficar quietos, o dia que tiver chá de mate com pão com ou sem manteiga, sem nada, vocês comem, o dia que não tem, não tem, vocês ficam quietos que Deus vai nos ajudar”. Foi o que aconteceu. Muitos anos com isso aí.

Nós não tínhamos água encanada dentro de casa. Nós morávamos perto do rio. Era uma baixada. A gente, quando lavava roupa das pessoas, era na beira do rio e nós esperávamos o dia inteiro; no final da tarde, a gente subia com a roupa, tinha um varal, ela estendia as roupas que lavava das pessoas, que acreditavam nela que era uma roupa limpa, cheirosa.

E quando nós subíamos, nós tínhamos que subir com lata, aquela lata daquela antiga de querosene na cabeça para poder ficar uma água dentro de casa, pelo menos para beber; não tinha água filtrada, nada, era água do rio mesmo que a gente tomava, graças a Deus, hoje nós estamos bem de saúde. Não tivemos nenhuma doença porque Deus viu só o sacrifício que minha mãe fazia. Foi muito difícil.

Comecei a estudar, fui à escola e estava fazendo o ensino primário, que hoje é ensino fundamental até a sétima série, no Colégio Estadual Maria Leite. Longe da minha casa, tinha que ir e vir a pé. Terminei a sétima série, antes era sétimo ano.

E fui para Cuiabá, éramos cinco colegas, fomos fazer o ensino secundário. Era o primeiro, segundo e terceiro ano. Eu fiquei três anos em Cuiabá internada num colégio, CTM (Centro de Treinamento do Magistério), não me lembro o ano, mas graças a Deus venci, fui muito bem. Então, eu aproveitei bastante, daí que eu entrei na faculdade, aqui em Corumbá.

Fiz curso superior de Pedagogia, fiz pós-graduação em uma cidade em Minas Gerais chamada Extrema, também fazendo promoção de coisas para vender, fazendo bastantes colegas. Meu pai que pagava a minha faculdade, naquela época a faculdade era paga.

“Ele marcava data para pegar o dinheiro, para pagar a minha faculdade, se eu chegasse 11 e meia na hora que ele saía do serviço da exatoria. Eu ficava quase uma hora e meia esperando-o me dar esse dinheiro em pé. Eu parecia que eu era, assim, amante dele para pegar dinheiro, devido outras coisas que ele fez pra mim. Mas não, eu era filha dele”.

Meu pai tinha uma excelente condição financeira, mas infelizmente abandonou a minha mãe com seus cinco filhos, dessa maneira a nossa vida ficou muito complicada, muitos filhos e pouco dinheiro. Isso foi um fato que me marcou muito, tive que fazer cinco anos de terapia para poder superar o trauma que esse fato me causou.

Eu comecei a minha vida profissional na Escola 21 de Setembro, era uma escola que ficava na região do porto de Corumbá. Depois que eu saí dessa escola, eu fui para a

Escola Estadual Santa Teresa, fui convidada para dar aula de matemática. Eu fui trabalhar na Escola Santa Teresa a convite do diretor, padre Afonso; quem me indicou para ele falou que eu era uma excelente professora. Não falou de disciplina.

O padre me convidou. Respondi para ele: “Padre, eu sou formada em Pedagogia, mas eu vou estudar matemática, e vou dar conta disso daí”. Fui dar aula na quinta e sextas séries do primeiro grau.

Teve uma vez que um aluno fez a prova de matemática, e nessa prova ele tirou zero, nota zero. Eu disse para ele: “Meu filho, o que que você vai fazer com essa prova? Se você levar essa prova para sua casa, a sua mãe vai bater em você? É melhor você dar um jeito de rasgar”.

Ele rasgou a prova dele, e os coleguinhas riam, e eu só olhando. Quando percebi que já estava a prova rasgada em pedacinho bem pequeno, eu disse a ele: “Ali tem uma caixa de lixo, joga”. Ele jogou, os colegas riram mais; depois que ele jogou, eu sei que fiz errado, porque se eu fizesse isso hoje, existe conselho tutelar, mas eu falei para ele: “Agora, você vai pegar toda essa prova, você vai juntar toda, pedaço por pedaço, não sei quantos rolos de durex você vai gastar, você traz para mim”.

Nisso se passaram 15 dias. Quando ele trouxe a prova, estava com o nome da escola, o nome dele, as disciplinas, as questões. A partir daí ele voltou para estudar, foi um dos melhores alunos, só tirava nota 10. Esse castigo que eu dei para ele não foi por maldade, foi para ele melhorar. Isso que aconteceu.

Tem mais um fato que me aconteceu dentro dessa Escola Estadual Santa Teresa. Eu estava dando aula e percebi que tinha alguém, na porta, do lado de fora, na janela, olhando a minha aula. Pedi licença para os alunos e fui até lá na porta para ver quem era. Era, era o diretor. Quando eu o vi ali, eu disse: “Diretor, é feio ficar olhando a aula dos outros, senhor quer entrar? Pode entrar, fica à vontade, assista a minha aula”. Ele saiu imediatamente muito vermelho e foi embora.

Um dia, eu estava numa paralisação. Eu recebi um convite para ser diretora de uma escola da rede estadual. Quem era secretária de educação aqui em Corumbá era a professora Terezinha Baruki, que hoje em dia não está mais entre nós. Eu disse a ela: “Professora, secretária, eu sou professora, eu estou numa greve, eu não vou. Ela falou: “Você vai, porque você é capaz.”

Fui para a Escola Estadual Maria Helena Albaneze, fiquei 10 anos. Houve um concurso para diretora, eu não quis fazer e o diretor, o professor que entrou como

diretor, não gostava de mim. Fiquei como professora e as disciplinas que ele mandou que eu desse para os alunos foram: matemática, ciências biológicas, educação artística e ensino religioso. Essas três primeiras disciplinas eu conseguia fazer alguma coisa, mas ensino religioso eu não sabia nada. Uma grande amiga chamada Josefina Benício me ensinava a fazer o planejamento, mas eu consegui, foi a melhor, melhor aula que eu dei de todas essas disciplinas dentro dessa escola.

Quando eu saí da Escola Maria Helena Albaneze, eu não queria nem ir mais lá porque o diretor não gostava de mim. Aposentei-me da rede estadual, mas era professora da rede municipal.

O secretário de educação, Jorge Gomes Ferreira, me convidou para ser diretora da Escola Isabel Correa de Oliveira, que era ali perto. Fiquei quase quatro anos nessa escola.

O então prefeito do município, Ricardo Cândia, me convidou para ser diretora da Escola Municipal Clio Proença. Quem era a secretária de educação era a professora Lígia Maria Baruki, excelente secretária; como ela, eu nunca vi até hoje. Fui para lá, passei 10 anos. Foi inaugurada uma outra escola perto dessa escola, Clio Proença, a Escola Municipal Cássio Leite de Barros; eu fiquei cuidando da direção das duas escolas.

A minha sorte era que eu tinha a professora Josefina e minha secretária, Terezinha Jarcem, que me ajudou muito e eu tinha um carro velho. Eu conseguia sair de uma escola para atender a outra, graças a Deus foi tudo bem.

Enfim, a minha vida como profissional de educação foi maravilhosa. Se eu fizesse um livro, ia ganhar muito dinheiro porque tem muitas histórias.

Figura 4 - Foto – Profa. Creuza Elizabeth da Matta



Fonte: Arquivo fotográfico da Pesquisa, 2023

A minha família veio de Cuiabá para Corumbá quando eu tinha cinco anos; o meu pai veio concursado pela marinha, ele era civil. Comecei a estudar aqui na Escola São Miguel, escola franciscana controlada pelas freiras no município de Ladário, onde meu pai trabalhava.

Um dos fatos de que eu me lembro quando era mais criança e que me marcou muito foi a questão do racismo. Foi o fato de, uma vez, a própria irmã que dava aula para gente destratar, me destratar. Por que que ela me destratou? Porque aconteceu um episódio lá. Puxa, tanta coisa. E na escola tinha o hábito de todas as festas que eles faziam serem temáticas, faziam com teatro a festa das mães.

As irmãs fizeram uma escolha, uma peça para as meninas apresentarem. O nome da peça era o Moinho Remoçante; era uma peça, assim, que várias velhinhas entravam nesse moinho, tinha um moleiro que era menino. As velhinhas chegavam para pedir para entrar nesse moinho, entravam e saíam de lá jovens. Eu era uma das velhinhas, para eu dar mais realismo no papel. Eu pedi para meu pai, que era carpinteiro, para fazer uma bengala.

Todo dia depois da aula, tinha ensaio com essa bengala, um dia eu falei: “Não vou mais levar essa bengala para casa, porque não vou ficar indo e vindo, vou deixar aqui”.

“E aí um dia saindo, eu vi a bengala com outra menina, fui lá tomar satisfação da menina. Ela respondeu: foi a irmã que deu. Falei: “Mas quem, quem que mandou? Criança, não é você (*que manda*), sabe?” A menina fez aquele escândalo, foi falar para a irmã e a irmã veio: “Fui eu que dei mesmo, sua pretinha.” Eu não sei bem o quanto é, mas essa frase... eu lembro muito bem. “Você é muito chata, essa pretinha, por que que não podia emprestar e tal.”

E a partir daí, o que que acontece? Eu sempre procurei fazer o melhor que eu podia dentro do meu alcance. Procurava estudar, nunca fui, assim, aluna brilhante, mas procurava fazer o melhor. E quando eu saí dessa escola, eu fui para o GENIC, que também era uma escola particular.

Na época só tinha meninas, meninas ricas. Fiz o antigo primário aqui, fiz a admissão lá, naquela época tinha que fazer admissão no GENIC, que era Ginásio Escola Normal Imaculada Conceição. Hoje é CENIC, mas infelizmente a escola fechou. Eram só mulheres, somente meninas. E lá eram só pessoas ricas, também. Lembro-me que

aqui no São Miguel tinha uma freira também que estudava lá. Já isso já no magistério e essas meninas falavam do cheiro dela. Eu pensava: meu Deus, será que eu também estou cheirando? Ficava pensando. A gente fica. Pois é...

A gente procurava ir limpa para a escola. Eu procurava estudar porque, sabe, na escola de freira, com gente rica, e você percebe o tratamento. Com uns é tudo, tudo melindre e com outros...

E, apesar da gente estudar... estudar não tinha esses afagos, então, eu procurava estudar. Nós éramos poucas alunas negras.

Mas eu, assim, eu procurei me dar bem naquilo que eu procurei fazer. Quando eu comecei a trabalhar, eu comecei trabalhando no comércio. Depois eu fiz o magistério. Depois que eu terminei o magistério, comecei a faculdade.

No primeiro ano do magistério já comecei a dar aula aqui em Ladário. Mesmo naquela época, a secretária de educação era Mirtes Urt, que não tinha Pedagogia, não tinha nada, e me chamou para eu trabalhar na escola municipal. Eu comecei e também fui para o Santa Tereza em 1974; fui ser professora.

E de lá para cá, o que aconteceu? Eu procurei me impor... porque eu comecei pelo noturno. Lá eu comecei dando aula para adultos. Aliás, eu sempre dei aula para adultos porque, na época que fazia o ginásio, teve um programa do governo federal para alfabetização de adultos. Não é aquele Movimento Brasileiro de Alfabetização, era um anterior.

E como eu estudava no GENIC, na época o governo era militar, o coronel pediu pela prefeitura para as escolas mandarem alunas do ginásio. Nós fomos, tivemos uma capacitação para alfabetizar e algumas meninas do GENIC foram dar aula; eu dava aula lá na mista.

Depois que eu comecei, quando terminei, eu saí do comércio. Porque daí eu achei vaga de professora. Mas essa de dar aula para adultos foi enquanto estava fazendo ginásio, estava na oitava série. Por isso que eu optei pelo magistério, porque eu já sentia que minha vocação era a sala de aula.

E aí fiz a faculdade, o primeiro ano. Antes, Regina Baruki era minha professora no GENIC dentro do curso de magistério. Regina me puxou enquanto estava fazendo a faculdade para eu trabalhar no diretório acadêmico do CEUC (Centro Universitário de Corumbá). Eu trabalhava, também, e já estava trabalhando como professora municipal aqui em Ladário.

Quando eu comecei, o magistério já estava trabalhando. Eu trabalhava tanto como professora como atendente lá do diretório acadêmico, o centro universitário, porque Regina me colocou lá. Porque ela falava que ela precisava de alguém de confiança, que fosse boa aluna; decerto me viu, mais humilde entre as alunas, entre tantas. Fiquei lá e comecei mesmo a faculdade, que já estava avançando.

Já estava fazendo o curso normal. E quando dava aula aqui, também estava fazendo. Foi quando eu fui para a universidade que Regina me puxou para o Santa Tereza. Eu saí do diretório acadêmico, assumi como professora no Santa Tereza, professora de História e Geografia, mas não tinha terminado a faculdade ainda. Era aluna do curso de História.

Então é assim: eu fiz o primário aqui no São Miguel, terminei, fui até a quarta série e depois teve o quinto ano, teve o exame de admissão, fui para o GENIC, e no GENIC eu fiz o curso normal de magistério. Naquele tempo a gente falava “normal”. Durante esse tempo em que eu estava como normalista, eu trabalhava aqui na prefeitura de Ladário como professora primária, porque a Mirtes me encaixou. E como eu era boa aluna lá no GENIC, a Regina era minha professora e me convidou para trabalhar no diretório acadêmico. Mas depois que eu fiz vestibular e passei para História, eu estava cursando História e ela me chamou para dar aula lá no Santa Tereza.

E meus pais sempre me incentivaram porque, como eu falei, eu estudei aqui no São Miguel com bolsa; depois eu fui para o GENIC também com bolsa, só que daí eu comecei a trabalhar no Mobral e, com esse dinheiro que eu recebia do Mobral, eu pagava a mensalidade da bolsa.

Como professora do Santa Tereza, do noturno, eu muito nova, muito jovem, baixinha. Lá estudavam militares, policiais, eram mais homens que estudavam, então, eu tive que me impor no meio daquela população adulta e masculina. A minha postura era a minha autodefesa.

Em uma época de ditadura, eu tinha que mostrar o que eu sabia, mantendo uma postura, ter uma postura. E eu dava aula; quando era dia de prova, eu fixava naquilo que eu mais tinha falado, porque eu sou repetitiva naquilo que eu quero que a pessoa grave. Então, naquilo que eu... que eu repetia muito, quando chegava no dia de prova era o que cobrava. Os alunos alguns foram percebendo que o que eu cobrava era aquilo que eu dava. o que que acontecia quando eu dava aula? Eu conseguia atenção.

Naquela época que eu entrei eu me lembro que o nome do padre diretor era padre Afonso. Eles observavam, até porque lá no Santa Teresa tem aquelas salas com aqueles janelões. Deu até saudades do Santa Teresa. E aí eles passavam o tempo todo, observando e, por qualquer coisa errada, me chamavam pra conversar.

O padre Afonso, uma vez, me chamou, mas não para me destratar nem nada; ele me chamou no sentido de me ajudar. Ele me viu dando uma aula, eu falando o nome de um lago lá do Canadá, Umthor, e me chamou para falar: “Professora, o nome do Lago não é Umthor, é Ontário”. E eu agradei.

Padre Frederico me achava muito rígida, também me chamou para falar que é mais fácil cativar com mel do que com vinagre. E uma vez, ele falou mesmo. Quando a escola passou para ser particular, se ele fosse selecionar, ele foi bem claro que ele não me chamaria por esse meu jeito de tratar um aluno; eu era muito rígida.

Eu quando fui para o Santa Teresa, saí do município, e aí fui para o Estado. Eu também dava aula aqui no São Miguel.

Aqui no São Miguel, trabalhava durante o dia, e lá no Santa Teresa, durante a noite. Na época de padre Osvaldo, Mirinha Cambará, que era professora de História, saiu. Padre Osvaldo falou para eu assumir as aulas dela no matutino. Eu falei para ele que eu já tinha lotação aqui no São Miguel. E ele respondeu: “Ah! mas a gente fala com as freiras”. Ele veio... veio falar com a irmã, na época a irmã Virgília, a diretora da escola. Falou que ia levar, me levar para o Santa Tereza, para ficar só lá no matutino e no noturno. Saí do São Miguel.

Fiquei lá no Santa Teresa de 1974 até 2017. A escola era conveniada com o Estado; com a privatização, na época vários professores foram embora, mas a minha pessoa eles mantiveram em função. Não por padre Frederico, ele falou bem claro. Mas como houve lá uma votação, então resolveram me deixar. Eu trabalhei também lá no Dom Bosco em 1985, acho... estou meio perdida. Padre Ernesto também tinha um grande respeito e consideração.

Em todos os lugares onde eu trabalhei, sempre procurava fazer o melhor. E, com isso, o nome da gente foi sendo divulgado e respeitado pelas posturas que eu tomava. A gente chegou nesses espaços graças à possibilidade de ter a bolsa, e então demonstrar um bom rendimento. Mesmo que o rendimento não fosse tão bom, a responsabilidade era avaliada.

Naquela época, as minhas provas de Geografia eram mapas com gráficos. E não tinha essa história hoje não, você chega, tira a xerox, copia e cola. Naquela época, eu copiava mesmo, fazia no carbono, então eram provas caprichadas, eram provas mimeografadas passadas no carbono.

Quando eu fui para o ensino médio, eu fazia questão de comprar na banca, por isso que eu queria ter meu dinheiro, porque saía na escola, já passava na banca para comprar folha dirigida, o jornal que vinha as questões de prova lá da Fuvest e da PUC. Então, eu comprava aquilo para olhar, quase para ver quais eram as tendências. Então, meus alunos sempre foram assim, muito bem, vamos dizer, eu procurava assessorar dentro da minha limitação naquilo que podia ajudar. E, graças a Deus, eles se saíram bem.

Hoje, não! Tem tudo na internet! Tem vários sites. Naquela época, não. E sempre foi a professora Creuza! Aquilo deixa dar um *up*, então, assim como professora, eu tive muito retorno pelo reconhecimento.

Agora, houve discriminação em algum momento, houve sim, mas não serviu para diminuir a minha profissão.

Figura 5 - Foto – Profa. Darci Silva da Costa



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora (2023)

Eu me lembro muito bem da casa onde eu nasci; eu nasci na escola, aqui em Corumbá, na rua Cabral entre Antônio Maria e Frei Mariano, era uma escola municipal,

e, naquela época, as escolas eram por número. Tinha até o número 5, eu nasci na Escola Municipal Número 4.

“E minha mãe contava muito, muitas histórias, gostava de contar histórias pra gente. Ela falou para mim, falava sempre pra gente, que eu era a única filha que nasceu de dia; os outros todos nasciam de manhã ou de madrugada, e eu que fui a única que nasci, nasci de dia. Nós éramos cinco irmãos.”

Posso falar que eu nasci às 3 (três) horas da tarde, fui a única filha que ela teve de dia; eu, ainda criança, já demonstrava a minha esperteza, nas vezes em que eu brincava, subia em cima da cadeira, declamava poesia, fazia discurso. De onde que vinha aquilo, já que eu não sabia nada e não tinha nada? É que tinha a escola lá, eu pegava e olhava até começar a aula.

Quando comecei a ir à escola, nós fomos estudar em uma escola mais distante da minha casa, meu irmão e eu. O conteúdo que deveria ser passado no quadro, não era; a professora pegava os papéis e dava para um aluno e nós tínhamos que ir na casa desse aluno para copiar. E mamãe não deixou nós irmos na casa do aluno copiar.

No dia seguinte, a professora falou: “Por que vocês não fizeram, Erotildes e Darci”? (meu irmão se chamava Erotildes porque nasceu no dia de Santa Erotildes, antigamente os pais colocavam o nome dos filhos com o nome do santo do dia. Eu era para chamar Anacleto porque nasci no dia de São Anacleto, mas, como estava no auge Getúlio Vargas, o patrão de papai era Getúlio Vargas, “Põe o nome de Darci”, era a esposa de Getúlio Vargas, o nome da primeira dama do Brasil). E ficou Darci.

Mas, como eu estava contando, mamãe não deixou a gente ir. No outro dia: “Oi, Darci, Erotildes, por que vocês não copiaram, não foi na casa do colega para copiar”? Nós respondemos; “A mamãe não deixou.” Ela falou: “Então, fala para sua mãe pegar vocês, deitar no berço e ela mesmo ensinar.”

Chegamos em casa e falamos: “Mamãe, está vendo só? A senhora não deixou a gente ir à casa do colega copiar, ela deu esse recado para senhora.” Mamãe falou: “Ah é, pois então vocês não vão mais na aula.”

Eles passaram a gente para a outra escola; lá era professor, chamava Francisco, eu já sabia ler, estava adiantada.

“Eu morava longe da escola, e quando chegava atrasada, os alunos falavam: “Escureceu, escureceu.” Ou quando entrava na sala de aula, falavam a mesma coisa: “Escureceu, escureceu.” Só tinha eu de negra na escola.”

Quando foi a festa do desfile de 13 de junho, o prefeito entregava o material, o tecido para fazer o uniforme. Eles estavam todos ensaiando e a professora me retirou e falou: “Você não precisa não, Darci.” Os alunos perguntaram: “Por quê, professora?” Ela respondeu: “Porque, se ela for, vai “escurecer” o jardim.” Todo muito caía na gargalhada, todos riam de mim e eu, sem entender nada, na minha inocência de criança, nem pensava que estavam me ofendendo e constrangendo. Eu estava com nove anos.

E meu pai trabalhava na prefeitura, era encanador, e minha mãe era lavadeira. Ele chegou e falou: “Darci, está aproximando o desfile e até agora você não falou nada sobre o desfile, não trouxe o tecido, não vai desfilar?”

“A professora falou assim para mim, que eu não precisava ir, porque senão iria escurecer o jardim. Ele falou: “Então você nunca mais vai lá, pode deixar. Eu não vou pôr mais você na escola.”

Sempre fui vítima de apelidos na minha infância; na outra escola me chamavam de “caixão de defunto” porque eu era magrinha; sempre fui magrinha, até a professora me chamava assim: “Caixão, vem ao quadro.” Todo mundo ria.

Depois disso eu ficava, todos os dias, sentada na porta, triste, sentada, olhando as crianças irem para a escola. Um dia passou uma freira, ela passava todos os dias em frente de casa, ela tinha vindo de Cuiabá. Ela ia para a parte alta do município, na escola que ela fundou na igreja do Sagrado Coração de Jesus. Ela me via ali sentada na porta da minha casa, triste, olhando as crianças e, um belo dia, ela me perguntou: “Você não estuda, menina?” Respondi: “Não, não estudo, não.” Aí ela falou: “Vou tomar conta de um bairro e vou fundar uma escola lá, você não quer estudar lá?” Eu respondi: “Eu quero, mas depende se minha mãe vai deixar.”

Fui estudar lá e lá terminei meus estudos, que foi muito bom e muito tranquilo; não tinha apelido, não tinha discriminação. E ela gostava de teatro e o bairro não tinha nada de diversão; ela fazia o teatro e vendia os cartõezinhos para entrada na apresentação do teatro.

Foi uma outra vida, eu gostava, me identifiquei com o teatro. Fiz admissão e os teatros que eu fiz com as freiras me ajudaram muito.

Quando fiz admissão, me sai muito bem. A prova era muito difícil, mas fui preparada por uma senhora muito boa, que não cobrou nada de meu pai, dona Ramona. Ela me ajudou muito e, com isso, consegui entrar na Escola Maria Leite.

Antes, quando os filhos faziam oito anos, não iam mais para a escola, tinham que trabalhar para ajudar em casa. Com meu irmão aconteceu isso. E eu dizia que queria estudar e ser professora, meus pais sempre falavam: “Nós somos pobres.” Mas eu dizia que queria ser professora.

Porque quando chegava a idade, entregavam a gente para as madames para ser babá dos filhos delas. Isso acontecia lá na escola que as freiras tinham fundado, escolhiam as meninas para serem babás e elas tinham que abandonar a escola para ficar à disposição das madames. E eu não queria. As freiras me chamaram: “Darci, a família quer levar você pra morar com eles.” Meu pai, observando tudo, falou: “Vai, minha filha, você vai para São Paulo, vai conhecer São Paulo.” A madame apareceu e eu respondi: “Não, eu quero estudar. A senhora vai colocar eu para estudar? Eu quero ser professora.”

E ela respondeu: “Olha, minha filha, não vou enganar você, eu posso levar você para estudar, mas só se for na cozinha, para cozinheira, para você cozinhar, posso por você para costurar na costureira.”

E logo respondi: “Não quero isso não, quero ser professora!” Respondi logo e a madame me olhou e falou: “Ela já tem planos para a vida dela, não vou levá-la, para ela concretizar o plano dela.” Eu tinha 12 anos.

Mamãe me chamou e falou: “Minha filha, nós somos pobres, nós não somos para isso, os professores não deixam a gente ir para frente, eles ficam tirando notas da gente, a gente não passa de ano, fica só repetindo.” E eu fiquei na dúvida. Falei eu ia estudar muito. Mas não desistia.

Nas minhas brincadeiras com os vizinhos, era eu que era professora. Em todas as minhas brincadeiras com as crianças vizinhas, eu era a professora. E eles aprendiam comigo. Eu pegava giz lá da escola, e eles aprendiam. Quando cheguei no Maria Leite, arrebentei: era dez de uma ponta na outra.

Eu peguei o francês, dominei o francês. Mas eu dominei mesmo francês, o professor ficava admirado.

Fui estudar no Maria Leite; nosso uniforme era muito lindo, uma saia plissada, bordô, com uma blusa branca, meias brancas com sapatos pretos, gravata bordô. E o diretor mandou colocar divisas na nossa manga, estilo militar, igual soldado, por antiguidade 1, 2, 3 até o 4º ano.

Mas eu fiquei posuda, toda orgulhosa por estar estudando e me saindo muito bem. Não tinha discriminação. Para fazer o magistério, eu ganhei uma bolsa da prefeitura e fui estudar no GENIC; isso foi só no primeiro ano; no segundo ano e terceiro ano, Gabriel Vandoni de Barros (deputado estadual na época) fez questão de pagar.

Dentro do GENIC, também sofri preconceito: as provas que eu fazia sempre tirava nota baixa, e as minhas colegas viam que estava tudo certo, mas as freiras não me davam a nota correta. As minhas colegas chegaram até a brigar com elas, as freiras; uma vez só faltou bater nelas. E falaram: “Assim que a senhora é freira, prejudicando os outros?”

Mas na escola a professora de francês só me dava nota 5, eu fazia toda a tradução, mas só ganhava nota 5 e as minhas colegas só tiravam 8, 9. E era eu que traduzia tudo e passava para as minhas colegas, e elas copiavam tudinho.

Um dia, elas olharam a minha nota e ficaram de boca aberta. “O que é isso?”, diziam elas. Elas se reuniram e foram lá falar com a professora, que era freira. As meninas me tratavam muito bem, me davam presentes, teve uma, que não me lembro nome, que me deu até um anel.

Quando era dia de prova, as freiras vinham e olhavam tudo que eu trazia, olhavam até dentro das minhas meias para ver se eu não estava com cola.

O que as freiras não sabiam é que à tarde eu dava aulas de reforço e à noite eu estudava e estudava mesmo, para poder manter as minhas notas.

No dia da nossa formatura, o nosso paraninfo foi um coronel do exército. Vivíamos em uma ditadura.

Depois de formada, comecei a procurar emprego; ia em uma escola procurar vaga, eles diziam que não tinha; ia em outra, a mesma coisa, às vezes tinha, mas, por eu ser negra, não me davam a vaga.

Um dia, a minha afilhada, falou: “Madrinha, lá na escola do bispo, o bispo levantou uma escola.” Eu fui lá e lá eles me aceitaram, era uma escola estadual. Sem a

nomeação, estava trabalhando de graça, estava aguentando. A escola ficava na Avenida General Rondon, esqueci o nome da escola.

Custou a vir a minha nomeação, estava dando aulas de graça, mas eu não desistia.

Encontrei uma tia minha, que era muito chegada com os políticos, contei para ela o que estava acontecendo. E o ano já estava acabando.

Antes do final do ano, saiu a minha nomeação; no mês de julho, passei a ser professora da rede estadual. No final do ano, o bispo pagou os meus salários atrasados, foi até com esse dinheiro que paguei o funeral de minha mãe. Ela faleceu dia 20 de janeiro de 1950.

Quando estava dando aula lá na escola do bispo, eu fazia teatro, tinha teatro lá, eu fazia já parte do teatro e todos queriam participar.

Em 1952, eles ofereceram para fazer uma faculdade lá em Belo Horizonte, essa faculdade tinha ligação com os Estados Unidos. O bispo falou assim: “Professora, vai, quem sabe a senhora consegue essa bolsa, a senhora tem um grande potencial.”

Eu fui, eram 80 perguntas pra gente passar, pra ganhar a bolsa e ir pra lá. Quando saiu o resultado, eu fui a única que respondeu certo as 80 perguntas. E as perguntas eram muito relacionadas ao teatro; então, me sai bem.

Reuniram a gente e uma professora falou: “Só vai quem for normalista.” E eu respondi: “Eu sou.” Passou um tempo, lá vem a carta de Cuiabá, que na época era a capital do Estado. Na carta dizia que eu me aprontasse, que eu tinha conseguido a bolsa. Nessa época morávamos só eu, papai (minha mãe já tinha falecido) e uma menina que morava comigo chamava Eurides, que era a minha companhia. Todo mundo chorando.

De Corumbá, nós fomos quatro, e uma de Ladário. Mas foi bom, poxa, a gente aprendeu mesmo. Por seis meses, a gente aprendeu a aplicar, brincar mesmo, poxa, aquilo ali foi muito bom!

E lá teve essa uma revolução. Disseram que o presidente estava fazendo conexão com os Estados Unidos, meu Deus foi uma revolução feia! Sempre ficou gravado como feriado no mês de março, foi dia 30 de março que arrebentou essa revolução.

E eu estava lá. Feio... que eu já não podia sair na rua. Não podia sair nada. Acalmou, ainda bem que já estava perto da gente voltar; foi feio mesmo, poxa!

Essa bolsa fez também eu ganhar ainda mais experiência. Lá era tudo no concreto: quando você falava “2” para o aluno, você precisava apontar 2 objetos para ele. É tudo contado. Bem feito mesmo, bem feito. Daí foi uma benção. Eu me tornei professora, professora mesmo.

Achei que era professora mesmo quando ia na escola e ouvia os pais falarem para colocarem os filhos na classe da professora Darci. Os pais me escolhiam. E esse curso me ajudou a valorizar o meu salário, porque eu ganhava menos que as outras professoras, mesmo possuindo a mesma escolaridade. Mas esse curso me valorizou muito e meu salário foi equiparado. E assim foi até eu me aposentar.

Figura 6 - Foto – Profa. Maria Angélica de Jesus Amorim Timóteo



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora (2023)

Primeira filha entre seis, nasci aqui em Corumbá; minha vida profissional começou na infância, trabalhando como doméstica limpando casas, quintal, até lavando roupas das pessoas.

A minha mãe fazia salgado, eu era a mais velha, descia com meus irmãos, vendia primeiro, ia para o serviço às 6 horas, fazia o que tinha que fazer; 9 horas, eu saía, ia para casa e pegava a cesta. Ia numa escola municipal, vendia os bolos que minha mãe fazia com os meus irmãos, terminava o recreio, a gente dava uma ida lá no ponto de ônibus, como a gente chamava, pra vender e 11:30 tinha que estar em casa, pra tomar banho e descer pra escola.

Vendia, juntamente com meu irmão, salgados e bolos que a mãe fazia e saía para vender em uma escola municipal.

Comecei a estudar na Escola Dom Bosco, fui apadrinhada por duas madrinhas italianas que sempre me ajudaram; até depois que eu me casei, me enviavam presentes. Primeiro me ajudaram financeiramente, mandavam, assim, uma quantidade em dinheiro, mandavam roupa, mandavam brinquedos antes e isso ajudava a minha família.

E, graças a Deus, assim como aluna, eu sempre fui danada. Mas na escola eu era bem tranquila, porque eu já sabia como que era um regime e o nosso diretor da época; a gente fazia fila, quem estava conversando, então, eu procurava andar na minha, e lá eu já estava, assim, familiarizada com o ambiente e também com as pessoas que lá trabalhavam.

Fiz o magistério no GENIC (Ginásio Escola Normal Imaculada Conceição) com bolsa; eu estudei aqui na faculdade, antes era CEUC (Centro Universitário de Corumbá); se não estudasse aqui, teria que ir fazer faculdade fora.

Quando eu cheguei à oitava série, eu consegui ser ajudante na educação infantil na Escola Normal Imaculada Conceição, uma escola particular onde só estudavam meninas e, nessa época, nos anos 1970, ela tinha uma clientela da sociedade, uma clientela que tinha um grande poder aquisitivo.

Então, no ano de 1974, fui ajudante em toda a oitava série, passei para o antigo segundo grau, fazendo magistério na própria escola com bolsa. Fui convidada para assumir uma sala de aula da educação infantil, crianças de cinco anos, com 34 crianças matriculadas e também sem ajudante. Então, eu fiquei muito preocupada, mas Graças a Deus fui bem aceita pelos pais.

Quando eu trabalhei no GENIC – Ginásio Escola Nossa Senhora Imaculada Conceição, os alunos iam uniformizados e eu ainda era adolescente, nós também tínhamos uniformes. Quando eu comecei, por conta do meu cabelo “grenho”, me chamavam de cabelo de “bombril”, “pixaim”, eu usava muito lenço. Quando eu comecei a dar aula, a irmã responsável falou: ‘Procura uma roupinha melhor para você vir e não usa mais lenço’.

Eu fui me aceitando... porque eu queria esconder uma identidade, mas eu aprendi também a me vestir, a valorizar o espaço, e o uniforme era a minha roupa diária. Que era mais fácil para eu me apresentar diante das crianças e também dos pais. Porque os pais eram da elite corumbaense. Era uma escola particular e a mais cara da cidade.

Recebi uma proposta das irmãs: eu estudava de manhã, saía da sala de aula, não ia para casa, já tomava banho na própria escola, tirava uniforme (a gente usava uniforme) e já ficava para dar aula para as crianças. Só ia para casa às 5 horas da tarde, mas acabou o GENIC e, na Escola Dom Bosco, eu fazia um serviço na secretaria antes de fazer o concurso; então, desse serviço, eu recebia uma remuneração, era um pouquinho, mas não era muito. Eu estava sempre de manhã, à tarde e à noite em função de escola.

Encerrei a minha vida profissional na escola, trabalhando de manhã, à tarde e à noite porque houve uma época em que eu precisei parar de trabalhar no colégio particular e ter a dedicação exclusiva; como eu tinha que ter essa dedicação, estava presente pela manhã, à tarde e à noite, sem folga.

Depois que eu aposentei no Estado, a irmã me chamou, fiquei dois anos na coordenação da escola CENIC, depois eu fui para coordenação do Projeto Genikinho lá no bairro Aeroporto. Fiquei um ano no projeto, amei trabalhar ali. Mas, no ano seguinte, fui convidada pela assistente social para estar aqui, fazendo uma coisa totalmente diferente. Senti deixar o projeto, fiz um projeto de alfabetização e o resultado foi muito gratificante.

E agora, depois de 108 anos, a escola fechou; não aguentou porque foram abertas muitas escolas privadas e a escola já não estava mais, assim, com aquela quantidade suficiente de alunos para sustentar e, também, para não cair a qualidade do ensino.

Procurei fazer um bom trabalho, desde essa época até terminar o ensino médio, fazer o ensino superior e eu continuei trabalhando na escola, onde me aposentei em 2002. Aposentada, eu continuei trabalhando, um período que eu gosto muito, gostava muito da educação infantil de crianças.

E também já no primeiro concurso que o Estado fez aqui depois da divisão, eu passei e comecei a trabalhar com o ensino fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul. Então, quando eu passei nesse concurso, eu tinha recém terminado o ensino médio, recém entrado na faculdade, porque eu parei dois anos pois eu me casei em 1978. Eu passei numa boa classificação e comecei a trabalhar.

Na época, quando eu passei nesse concurso, por eu ser negra, ter vindo de uma família muito pobre, muitos até admiraram a minha aprovação, achando que a pessoa negra não tinha capacidade de passar num concurso estadual, que envolveu na época

muitas pessoas. Graças a Deus, passei nesse concurso, tomei minha posse e comecei trabalhando tanto na escola particular como no Estado.

Passados alguns anos, terminei o meu ensino superior, fiz um outro concurso, nesse concurso eu me inscrevi para o Ensino Fundamental 2 porque eu sou formada em Estudos Sociais e História. Também porque o concurso abrangia pessoas de todo o Estado do Mato Grosso do sul, fui bem classificada, só perdi nos títulos porque até então era muito jovem e não tinha muitos cursos, mas fiquei em quinto lugar. Tomei posse na época com algumas aulas em Corumbá e outras em Ladário porque não tinha mais somente na cidade; então, a gente poderia tomar posse na cidade que tinha vaga.

Desde sempre, procurei fazer bem o meu trabalho, com muito amor, com carinho com as crianças, atendendo sempre bem porque, para mim, essa colocação que eu estava na qualidade de professora, educadora, eu precisava valorizar muito. Primeiro, porque nem todos na época aceitavam o professor negro; a gente era muito, assim, desvalorizada até pelos próprios colegas. Quando você entrava no ambiente, você escutava aquelas conversinhas, mas eu sempre levantava a minha cabeça e seguia em frente porque, apesar dos meus pais serem semianalfabetos, eles me ensinaram a respeitar e a fazer tudo com muita responsabilidade, com assiduidade, pontualidade. Foi essa a minha formação.

Passados alguns anos do último concurso do Estado, eu fui convidada para estar com as minhas duas cargas na Escola Estadual Dom Bosco; a solicitação foi feita pelo então fundador da cidade, Dom Bosco, porque lá era um complexo, não é só escola, mas também tinha o projeto, tinha o grupo de patrulheiros, legionários...

E eu comecei na coordenação de disciplina porque nessa época você podia até sair do seu objeto de concurso. Comecei na coordenação da disciplina, depois eu fui para a coordenação pedagógica e, no ano de 1999, com a aposentadoria da diretora, eu fui convidada para ser a diretora da escola.

Me veio um medo na hora que o então padre responsável, padre Ernesto, me convidou! Ele falou assim: “Você tem capacidade, essa é uma missão que Deus está colocando em suas mãos. Como a gente, quando você entra no ambiente, você tem que se adequar, correr atrás”. Então, aceitei.

Fiquei lá durante 17 anos, e esses 17 anos foram assim, muito gratificantes, porque eu já conhecia o ambiente, porque eu estudei meu Ensino Fundamental 1 e Fundamental 2 lá, porque na época não tinha o segundo grau. Então, eu já estava lá

desde os sete anos de idade. Já conhecia o sistema da escola, porque lá é uma escola estadual, mas, na época, era confessional e a gente trabalhava muito; a formação dos educandos não era só a disciplina, mas a gente preparava essas crianças e adolescentes, jovens e até adultos; lá eram três turnos super lotados com 1900, quase 2000 alunos.

E a gente preparava realmente para a vida, então, essa experiência como diretora durante 17 anos, até minha aposentadoria, me ajudou muito, porque eu não só ensinava, mas eu caminhava com esses alunos; a gente tinha um respeito, um carinho uns com os outros e isso é muito valioso. Porque nós, na qualidade de professores e educadores, nós precisamos também aceitar a ideia, a colaboração das crianças e dos jovens, que daí você aprende a conviver e também a mostrar o que é certo e o que é errado.

Na Escola Dom Bosco, que foi em 81, tomei posse porque me levaram para lá, arrumaram uma vaga já que eu fui ex-aluna, eu fui uma pessoa assistida com apadrinhamento, porque nós éramos muito pobres. Eu tinha, assim, aquela vivência desde quando comecei a estudar até a minha oitava série, então, me levaram para dentro da Escola Dom Bosco, agora como professora.

Eu tive um excelente orientador, padre Ernesto; ele me amava demais, ele queria que eu fosse prefeita da cidade; tudo quanto era atividade, eu estava presente com ele. Ele sempre me colocando nas alturas, mas eu também tinha, assim, muito respeito por ele, escutava, fazia, como diretora eu não trabalhava sozinha, eu o tinha sempre do meu lado. Na presença, ele observava, ele enxergava longe. Mas o meu orgulho é poder dizer que aquela menina pobre e preta venceu na vida e conseguiu o respeito dos pais dos seus alunos.

Figura 7 - Foto – Profa. Maria Luzia Soares



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora (2023)

A minha infância foi muito linda; sou pantaneira, filha de pantaneiros. Meu pai era um pequeno criador, ele era capataz, gerente de uma fazenda, e nós morávamos no Pantanal. Nós tínhamos uma vida muito boa porque convivíamos com os patrões dos meus pais, dentro da casa, como se fôssemos da família e não tinha discriminação; se tinha, nunca demonstraram na minha frente, eu era criança, não lembro de nada a respeito.

Minha mãe era viúva e, do primeiro casamento, teve cinco filhos homens. E do meu pai foram 8 filhos. Meu pai era uma pessoa assim, muito querida, muito sábio, ele era semianalfabeto. Ele me alfabetizou lá na fazenda, me alfabetizou sim, certo. Eu com sete anos já estava quase lendo. E a minha mãe falava: “Vamos levar as crianças para Corumbá, porque eu não quero que eles sejam como nós”. Meu pai lia, minha mãe era analfabeta mesmo.

Eu comecei a estudar em 1963, entrei no primeiro ano, entrei já alfabetizada, quase lendo. Passaram para a segunda série A, que era da professora Edutina Magalhães. Não parei mais. Sempre ativa. E padre Ernesto já era diretor do bairro Cidade Dom Bosco, ele era um homem muito inteligente. Então, ele ficou assim, encantado comigo, que me observava e conversava, eu era muito falante e desinibida demais. Ele me observou e logo já passei a ser bandeirante, fui prefeita do bairro Cidade Dom Bosco, filha de Maria, missionária, mirim, fui para escola de culinária, bordado, tudo eu participava, saía nos desfiles.

Fui crescendo, fui crescendo, fui estudando, terminei o quarto ano. Fui fazer o exame de admissão, pra isso tive aulas particulares com a professora Maria, que me preparou bastante para fazer o exame admissional, não cobrou nada porque, para fazer o exame admissional, os professores cobravam. Mas era muito caro e não tínhamos condição. Estudei muito e, Graças a Deus, consegui o exame de admissão. Fui aprovada, fui para o colégio João Leite para fazer o ginásio da quinta até o oitavo ano. Muitas amigas, e eu sempre estudando, e nunca parei, procurava sempre tirar boas notas.

Claro que tinha pessoas que me olhavam torto por eu ser negra e estar estudando em salas em que maioria dos alunos eram brancos.

Terminado o ginásio, fui fazer o magistério que era no Maria Leite. O uniforme era lindo, saia plissada vinho, blusa branca e gravata, sapato preto e meias brancas, tudo bem alinhado.

Nisso meu pai voltou para a fazenda e virou guia turístico, eu tomava conta da casa, lavava, passava e cozinhava e ainda estudava muito. Ele teve um enfarte fulminante e faleceu, e eu tive que tomar toda a responsabilidade da casa. Terminei o magistério com 16 anos.

Quando terminei o magistério, eu já com 16 anos comecei a lecionar na Escola Marechal Rondon. Maria Teresa Nóbrega foi minha professora, depois foi minha colega e eu trabalhei na escola dela. E com ela, Maria Teresa Nobre, que foi a minha luz. Ela já mandava aula preparada com dinheiro. E um presente para mim. Fiz o vestibular, aí passei em Estudos Sociais e Pedagogia. Só que Pedagogia só tinha no período vespertino na faculdade. Eu pensei: já que estou ganhando o meu dinheiro, vou fazer Estudos Sociais à noite.

Fui para a faculdade, mas tinha umas colegas que viviam implicando comigo; tudo era motivo de implicância, aquilo foi me chateando e com isso minha faculdade ficou incompleta. Na universidade sim, sofri muito, as alunas, digo isso porque a maioria eram mulheres, me provocavam, ofendiam e eu não conseguia me impor. Isso me deixava muito pra baixo, a implicância foi tanta que elas conseguiram que eu desistisse da universidade.

Mas, como tinha magistério, conseguia trabalhar, mas sempre ficava faltando alguma coisa, que era a universidade; e isso me entristecia.

Um dia a minha sobrinha que morava em Campo Grande me ligou e perguntou: “Tia, a senhora não quer fazer faculdade de inverno”? Eu falei: “Como que é”? Ela me respondeu que era para professores que não concluíram, fiz uma procuração encaminhei para ela. A faculdade funcionava em julho e janeiro, na UNIDERP; concluí o curso de Pedagogia, fiz em quatro anos. Não foi fácil, era um investimento, e eu tinha muitos gastos, para ir a Campo Grande naquela época era de trem, eram doze horas de viagem. Tinha que conciliar o trabalho com os estudos para não ficar pra trás.

Na escola tudo era manual, não era a facilidade que tem nos dias atuais, tínhamos cadernos pra olhar, provas pra fazer e corrigir, tabuada para tomar, enfim, muitas atribuições, que nos dias atuais são mais fáceis. Tínhamos que fazer prova no carbono e rodar no mimeógrafo, os diários não podiam conter rasuras, a caneta com ponta fina, enfim, era muito trabalho, nada da facilidade atual.

Fiz o concurso do Estado e passei. Comecei a dar aula, agora concursada, comecei a dar aula aqui no Colégio Dom Bosco. Um belo dia o diretor me chamou para

conversar. E disse: “Professora, me pediram uma professora com perfil salesiano, indiquei a senhora, para ficar no lugar de uma professora que dá aula no ginásio, e você vai”. Fiquei com medo, mas fui, para dar aula do 5º ao 8º ano.

“Se tinha discriminação, tinha sempre, me olhavam torto, mas eu não deixava me abater, ficava sempre de cabeça erguida, mas sabia que falavam de mim pelas costas e percebia os olhares. Conquistei o meu respeito e também o meu espaço.”

Foi o ano em que eu mais estudei na minha vida, para não dar motivos e também para não fracassar. Andava sempre uniformizada, arrumada, com saia, blusa e sapatos engraxados.

Depois de muito tempo que fiquei no Santa Teresa, recebi o convite para trabalhar em uma escola particular. Fiquei oito anos, dava aulas para o terceiro ano primário pela manhã, e na escola particular e à tarde, no Dom Bosco do meu concurso.

Depois que terminei minha faculdade, tive que tomar conta do meu irmão, que trabalhava no posto que foi assaltado e apanhou dos ladrões, perdendo massa encefálica; ficou com sequelas desse assalto, foram dias muitos tortuosos, a minha mãe já de idade avançada e meu irmão acamado.

Meu irmão se recuperou aos poucos, mas perdeu alguns movimentos e também a fala, mas pelo menos estava vivo e minha mãe mais tranquila. Ele viveu bastante tempo, mas infelizmente já faleceu e minha mãe faleceu com mais de 100 anos.

Aposentei muito cedo, mas continuei trabalhando como professora convocada no município para complementar a minha renda, já que as despesas com o meu irmão eram muitas.

Passei por muitas situações que em determinados momentos prefiro esquecer, mas posso dizer que tive uma vida feliz.

4 ANÁLISE

Esta dissertação teve por objetivo principal analisar a trajetória de professoras negras que atuaram na educação primária no município de Corumbá, e identificar quais são as experiências que atravessaram suas identidades. Portanto, as categorias elegidas

são: Perfil Familiar; Experiências na Educação; Vivências de Racismo e Discriminação Racial.

4.1 Perfil familiar

Um aspecto relevante da vida das participantes diz respeito às condições financeiras iniciais, que apontaram que todas elas são oriundas de famílias humildes. Clarice, inclusive, nos elucida sobre a condição de moradia, descrevendo-a como desprovida de saneamento básico ou luz; muitas vezes, a família não contava sequer com recursos para alimentação constante e básica.

Ainda que Maria Luzia e Creuza não tenham deixado claro em que as mães trabalhavam, Clarice nos explicou que a mãe foi lavadeira e passadeira; a mãe de Maria Angélica foi salgadeira, e a de Darci também, lavadeira.

Maria Angélica e Clarice nos informaram que, já em tenra idade, auxiliavam na complementação da renda familiar, sendo a primeira com serviços domésticos e vendendo os salgados que a mãe fazia, e a segunda auxiliando a mãe na lavagem das roupas. Em especial detalhe do relato de Darci, em época de sua infância era comum que meninas de oito anos de idade fossem enviadas para famílias ricas até de outros estados do país para serem babás e domésticas para as mulheres madames das famílias.

Essas informações corroboram com os estudos desenvolvidos por Falei (2004), que indicam que as profissões que se destinavam às mulheres humildes eram aquelas disponíveis e não a escolhidas, pois “[...] não tinham outra escolha a não ser procurar garantir seu sustento. Eram, pois, costureiras e rendeiras, lavadeiras, fiadeiras ou roceiras [...]” (Falei, 2004, p. 208); portanto, recebiam pouco por seu trabalho.

Também esse fator dialoga com os estudos desenvolvidos pela história das mulheres, que assinalam que a função de mulheres de baixa renda se limitava a serviços de casa, como cozinha, limpeza e cuidado com a família – como podemos supor serem os casos das mães de Creuza e Maria Luzia que, mesmo sem ter função mencionada, elas estavam vivas e relacionadas com a família.

Como argumenta Del Priore (2020), houve no Brasil, e se percebe ter havido ao menos durante os anos iniciais das colaboradoras, uma característica social que a historiadora denominará de matriarcado da pobreza, onde a sobrevivência da família passava quase que obrigatoriamente pela figura feminina. Às mulheres das classes mais

baixas cabiam não apenas os serviços de comércio, lavoura e lida de animais domésticos, mas também os de lavagem, costura e preparo de alimentos.

Perrot (2014) também reforça que, para mulheres não burguesas, historicamente havia funções além daquelas do ambiente familiar; e mesmo que socialmente seus espaços esperados fossem a família e o ambiente interno, a mulher de classe baixa precisava de sustento e sobrevivência e de ser responsável pela manutenção de outras vidas além da dela.

Ainda em se tratando de um binômio de identidade esperada *versus* identidade real, a questão da mulher com o casamento também é representada aqui: três das colaboradoras são casadas (Maria Luzia, Maria Angélica e Darci), duas permanecem solteiras, e três não têm filhos (Clarice, Maria Luzia e Creuza).

Nesse aspecto, Clarice e Creuza permaneceram solteiras por opção, pois, segundo elas, tinham que cuidar da família, do trabalho e, principalmente, da mãe de modo que o casamento ficou em segundo plano. Segundo o relato das professoras, o trabalho era a única maneira de ter um sustento digno, para que saíssem da vida de penúria em que viviam.

Ora, pelos diversos estudos históricos, o papel mais almejado pela mulher deve(ria) (supostamente) ser o de esposa e mãe. Mas, como Del Priore (2020) assinala, nem sempre esses papéis esperados foram e são cumpridos pelas mulheres; e mais: essas realidades fora do ideal elitista também se revelam ao estudar a história das mulheres.

Esse binômio é o que nos faz questionar sobre a segunda questão a ser discutida a seguir, ou seja, as experiências das entrevistadas na educação, seja como alunas, seja como professoras, gestoras e educadoras.

4.2 Experiências na educação

De antemão, já podemos constatar o fato de que, dentre as cinco colaboradoras, três são casadas (Maria Luzia, Maria Angélica e Darci), e três não têm filhos (Clarice, Maria Luzia e Creuza).

Acerca da formação profissional, as cinco colaboradoras cursaram o magistério, sendo que três (Clarice, Maria Luzia e Darci) cursaram Pedagogia; duas (Maria Angélica e Creuza), História; uma, Estudos Sociais (Maria Angélica) e uma, Letras (Darci).

Dessa forma, a princípio, entendemos que todas possuem ao menos duas formações para atuarem como professoras (o magistério e, pelo menos, uma licenciatura). Acerca de suas alocações, as cinco professoras exerceram a profissão na rede estadual de ensino, sendo que Clarice também exerceu docência na rede municipal; e Creuza, na rede particular de ensino. Clarice e Maria Angélica foram ambas gestoras durante o período de atuação, sendo que a última também foi coordenadora de ensino.

Um primeiro aspecto a ser discutido é a relação da educação e a história das mulheres; como salienta Del Priore (2020), já desde os séculos XVIII e XIX era papel da mulher se preocupar com a educação, embora restrita à educação dos filhos, tornando-as as primeiras a oferecer alguma espécie de acesso às primeiras letras.

No Brasil, no entanto, o acesso das mulheres a uma educação formal ocorre apenas em 1835, em Niterói, nas chamadas Escolas Normais, e fica mais ou menos restrito aos grandes centros urbanos do período, como Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Essa ligação ocorre devido à posição da mulher – normalmente burguesa – de educadora dos filhos e da função materna, o que permitiu – através da permissão primeiro dos pais e depois dos maridos – que essas mulheres pudessem acessar a educação justamente pensando na melhoria do ambiente familiar.

É interessante perceber, por exemplo, a fala de Darci (2023): “Minha brincadeira com os vizinhos, eu que era a professora. Em todas as minhas brincadeiras com as crianças vizinhas, eu era a professora. E eles aprendiam comigo. Eu pegava giz lá da escola. E eles aprendiam”.

Nesta pesquisa, todas as professoras colaboradoras estudaram em escola pública, muitas delas trabalhavam fazendo faxina, ajudando a mãe em atividades domésticas, vendendo salgados para levar uma renda para dentro de casa e ajudar no sustento da família. Ademais, tiveram que passar pela prova de admissão que, naquela época, era pré-requisito para continuar estudando.

Pelos relatos das professoras, percebe-se que vários caminhos percorridos foram necessários até a chegada ao ensino superior. Podemos destacar o exame de admissão, que era necessário, mas a sua preparação não era acessível a todos.

Dentre outras disposições o exame de admissão seria composto de “provas escritas, uma de português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de geografia, história do Brasil e ciências naturais” (Art. 22) (Bicudo, 1942, p. 12).

É interessante lembrar que a fixação do exame, em âmbito nacional, ocorreu na mesma época em que a passagem pelo curso ginásial completo se transformou no único caminho de acesso ao ensino superior. O Artigo 22 descreveu o conteúdo e a forma das provas:

O exame de admissão constará de provas escritas, uma de português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais (Brasil, Decreto nº 19.890/31).

O exame foi usado como instrumento oficial de seleção de indivíduos para uma opção diferenciada de inserção social.

Entretanto, o modo principal do exame foi conservado: a exclusão social, impossibilidade de acesso impedindo a continuidade dos estudos. O exame de admissão durante quatro décadas foi a linha que separava o ensino primário do secundário, laborou como um adequado ritual de entrada no processo de seleção à seguimento dos estudos, representada pelo acesso no ginásio acadêmico, que teve busca ativada a partir dos anos 1930 (Gama, Almeida, 2018, [s.p.]).

Podemos dizer que, apesar de todas as mudanças ocorridas na educação ao longo de anos, inclusive com a ampliação de vagas nas escolas públicas de Ensino Fundamental, para os negros chegarem à universidade, eles tiveram que romper inúmeras barreiras que vão desde as discriminações sofridas no interior da escola até as dificuldades materiais e financeiras para nela se manterem.

Para Kassandra Muniz (2007, p. 320),

[...] hoje, se auto-identificar como negro significa ao mesmo tempo uma questão de afirmação e orgulho pela raça e também uma reivindicação por direitos”. Essa realidade tem acirrado o debate sobre classificação étnico-racial no Brasil entre dois grupos de intelectuais,

educadores, midiáticos, ativistas e políticos que se colocam contra e a favor da política de cotas para negros nas universidades.

Essas informações são essenciais para a compreensão da trajetória das professoras pesquisadas que, por sua vez, possuem características singulares, mas com um aspecto em comum: são professoras negras aposentadas e que lecionaram em escolas primárias. Portanto, por se tratar de uma minoria entre os negros que conseguiu atingir o nível superior, tiveram de enfrentar muitos desafios para chegarem a ser respeitadas e valorizadas na sociedade e nos locais onde trabalharam.

As professoras também relatam sobre as instituições escolares que frequentaram e estudaram no município de Corumbá, instituições, nas quais muitas vezes foram vítimas de racismo e de discriminação por parte dos professores, chegando até a por colocar em dúvida suas capacidades como professoras.

Para estudar nessas escolas, muitas contaram com bolsa de estudo, e receberam ajuda para poder passar no exame de admissão, prova que exigia muito estudo e dedicação, mas que essas conseguiram superar com muito estudo.

Segundo Silva (2016), a escola e a educação são aspectos de identidade e valor para pessoas negras, mesmo sob a consequência de ações racistas, discriminatórias, desrespeitos e sofrimentos, pois é a educação que lhes permite adquirir instrumentos e conhecimento para reconhecimento social, do nosso povo, da nossa luta e das nossas identidades.

É Silva (2016) que desperta uma questão que observamos também nas questões sobre a história da mulher: o fato de que a história dessas pessoas (mulheres e negros) foram escritas para atender a uma determinada demanda e que, portanto, fazem parte de um conjunto de ideias a serem construídas, mantidas e usadas para justificar a ordem social. A pesquisadora destaca que, mesmo entre os negros escravizados, havia pessoas letradas, mas que, dada a necessidade social e, assim, por estratégia, suas histórias foram ocultadas para justamente negar sua humanidade.

São inúmeras as contribuições que a educação pode oferecer aos diferentes povos, e, de forma mais específica, ao povo negro. No entanto é preciso considerar que a população negra foi historicamente desfavorecida em diferentes aspectos, inclusive na questão educacional, o que torna mais difícil sua permanência nos estudos, especialmente quando se trata de educação de nível superior.

A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas, constituindo, desse modo, o que se tem denominado *epistemicídio*. Não se nega unicamente as formas de conhecimento vinculadas à empiria dos povos tradicionais, rechaça-se, em última instância, a própria possibilidade de serem esses grupos detentores de formas úteis de saber e tecnologias que fujam aos domínios, compreensões e doutrinas eurocentradas (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 954, grifo do autor).

No processo de ensino brasileiro, os negros foram discriminados e desvalorizados, o que, por séculos, fez a invalidação histórico-social desses grupos: de sua língua, de suas tradições culturais e de seus saberes.

Nos relatos ficam claras as dificuldades que as participantes tiveram em seus percursos de formação e na carreira docente. Portanto essa categoria tem o propósito de apontar as dificuldades e experiências pelas quais as professoras passaram como discentes e docentes até chegarem à educação superior.

O que nos motiva é compreender o elemento desencadeador da escolha da profissão e os processos pelos quais essas mulheres vão se constituindo como docentes, despertando o interesse pelo ensino e pelo desenvolvimento de sua identidade profissional, a qual é compreendida como um processo que perpassa toda a vida, desde a escolha pela profissão, passando pela sua formação inicial e continuada e pelas experiências que vão vivenciando em diferentes espaços institucionais. Tal processo favorece o desenvolvimento profissional (Papi, 2005).

Podemos considerar que, em todas as fases da vida das colaboradoras da pesquisa, da infância até a sua atuação docente, elas foram vítimas de discriminação simplesmente pela cor da pele, ou pela mera presença de uma mulher negra no espaço escolar (seja como alunas, seja como professoras) e o fato de estar estudando ou trabalhando gerava estranhamento, o que resultava em racismo e discriminação racial contra elas.

Independentemente de sua formação ou grau de instrução, as professoras entrevistadas apresentaram uma trajetória marcada pelas diferenças raciais e tinham o seu conhecimento intelectual e sua capacidade colocados em dúvida ou postos à prova.

A professora Clarice (2023) declara:

“Tem mais um fato que me aconteceu dentro dessa escola estadual Santa Teresa. Eu estava dando aula, percebi que tinha alguém, na

porta, do lado de fora, na janela, olhando a minha aula. Pedi licença para os alunos e fui até lá na porta para ver quem era. Era, era o diretor. Quando eu o vi ali, eu disse: “Diretor, é feio ficar olhando a aula dos outros, senhor quer entrar? Pode entrar, fica à vontade, assista a minha aula. Ele saiu imediatamente, muito vermelho, e foi embora”.

É possível entender que o padre diretor estava analisando a competência em ministrar a disciplina. Salientamos que vários fatores poderiam justificar a atitude do padre: tratava-se de mulher, negra e pobre. Ele deve ter pensado: ela tem realmente o conhecimento necessário? De acordo com a fala de Clarice, o diretor não ficava observando as aulas dos outros professores, mas a dela, ele fazia questão.

Para Ferreira (2000, p. 69), que entende a identidade como um processo em construção,

[...] no caso das pessoas negras essa construção vai acontecer por meio de quatro estágios, que não são fixos nem lineares: estágio de submissão, estágio de impacto, estágio de militância e estágio de articulação. Segundo esse autor, os estágios constituem-se como “momentos em que o indivíduo expressa atitudes e concepções particulares desenvolvidas sobre si mesmo, sobre as pessoas e sobre seu mundo, dentro do continuum de desenvolvimento da identidade” (grifo do autor).

O enfrentamento constante ao racismo e os embates para desmistificar os estereótipos sobre a mulher negra tornam a construção da identidade docente dessas mulheres um grande desafio. Segundo Munanga (2005, p.15),

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadão, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvidas, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.

Ressalta-se que, por intermédio das falas das professoras, foi possível compreender que elas foram construindo suas trajetórias profissionais em meio a inúmeras barreiras preconceituosas desde a formação inicial, em que a questão financeira humilde dificultava sua plena formação escolar e acadêmica, como cita a professora Clarice (2023):

Nós morávamos em casa de tábuas, era uma casa que o teto, só por Deus... Mas como minha mãe não tinha condição de fazer nada, de arrumar nada..., então lá não tinha luz elétrica. Era lamparina, muitas vezes nem dinheiro para comprar querosene para colocar nessa lamparina, ela tinha; então a gente tinha que ficar pegando luz da rua, para poder...

Outra questão importante que relaciona o processo educacional com a questão racial é destacada pelo relato de Darci: seus pais não acreditavam no processo educacional para ela e para eles, chegando ao ponto de sua mãe avisá-la de que a escola era, antes de mais nada, contra a permanência de negros. Ela própria comprovou, mais tarde, que a mãe estava certa, pois mais de uma de suas professoras não lhe davam a nota corretamente, mesmo que fosse ela quem, inclusive, desse aulas de reforço para as colegas de sala.

A incredulidade sobre sua capacidade e intelectualidade atingia até a atuação como docente nas escolas particulares, municipais e estaduais, onde o racismo, em seus diferentes setores, inclusive institucional, marcou a vida dessas mulheres. Por exemplo, nesta fala da professora Darci (2023):

Um dia, a minha afilhada, falou: “Madrinha, lá na escola do bispo, o bispo levantou uma escola, eu fui lá e lá eles me aceitaram.” Era uma escola estadual. Sem a nomeação, estava trabalhando de graça, estava aguentando. A escola ficava na Avenida General Rondon, esqueci o nome da escola. Custou a vir a minha nomeação, estava dando aulas de graça, mas eu não desistia.

No relato das entrevistadas, podemos dizer que os saberes mobilizados no processo de constituição identitária das professoras negras são saberes sociais, porque são produzidos socialmente. São adquiridos de diferentes formas, originam-se de diferentes fontes e são condicionados pela experiência de vida de cada pessoa. No caso das professoras negras da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, esses saberes emergiram da experiência familiar, das relações pessoais, das práticas sociais, das situações de discriminação étnico-racial a que foram submetidas.

4.3 Vivências de racismo e discriminação racial

Parece certa a interpretação de que é impossível dissociar as questões de vivência das questões raciais e discriminatórias vivenciadas pelas colaboradoras durante

todo o percurso de suas vidas, seja na infância, seja dentro do sistema educacional como alunas e docentes. Não há, nesta pesquisa, como analisar uma questão sem analisar a outra, embora se tenha tentado a separação para fins didáticos.

Diante dessa perspectiva, concordo com Freitas (2017) que, em seus estudos, reconheceu que as mulheres negras não foram reconhecidas como educadoras, cabendo a elas assumir o protagonismo de suas histórias já desde durante os primeiros anos, no processo de cuidar, auxiliar e educar os outros ao redor.

A convivência com pessoas brancas e com os espaços designados como de brancos demarca as diferenças fenotípicas e traz para muito perto a ideologia da superioridade do branco e da inferioridade do negro. A rejeição ao cabelo crespo e a percepção da cor como causa de pertencimento são exemplos de como a aparência da pessoa negra encontra-se em desvantagem em relação ao padrão de beleza branco eurocêntrico, como podemos notar no depoimento das professoras:

“Se tinha discriminação, tinha sempre, me olhavam torto, mas eu não deixava me abater, ficava sempre de cabeça erguida, mas sabia que falavam de mim pelas costas e percebia os olhares. Conquistei o meu respeito e também o meu espaço” (Maria Luzia, 2023).

Quando eu comecei, por conta do meu cabelo “grenho”, me chamavam de cabelo de “bombril”, “pixaim”, eu usava muito lenço. Quando eu comecei a dar aula, a irmã responsável falou: “Procura uma roupinha melhor para você vir e não usa mais lenço” (Maria Angélica, 2023).

Os relatos das professoras mostram que a pretensa inferioridade de sua aparência faz com que as pessoas negras se sintam desprezadas, especialmente no que se refere à cor da pele e ao cabelo, símbolos de seu pertencimento racial. Desse modo, expressam que elas chegaram a desejar possuir uma aparência mais próxima ao padrão de beleza branco para serem aceitas socialmente (no mínimo, o cabelo liso); também buscavam, com a realização de seu trabalho, encontrar conforto contra as discriminações étnico-raciais vividas. Isso é entendido, por exemplo, na fala de Maria Angélica (2023):

Eu usava muito lenço; quando eu comecei a dar aula, a irmã responsável, falou: “Procura uma roupinha melhor para você vir e não usa mais lenço”. Eu fui me aceitando porque eu queria esconder uma identidade, mas eu aprendi também a me vestir, a valorizar o espaço e usando o uniforme era a minha roupa diária. Que era mais fácil para eu me apresentar diante das crianças e também dos pais. Porque os

pais eram da elite corumbaense. Era uma escola particular e a mais cara da cidade.

A professora precisou aceitar a adaptação de sua própria identidade visual a fim de se adequar aos padrões brancos exigidos e esperados nas figuras das educadoras; essa adaptação, em sua fala, surge tanto para agradar a superior quanto para ser aceita pelos pais, e mesmo pelos alunos, pertencentes à elite de Corumbá.

Muitas mulheres nessa época passavam ferro quente para deixar o cabelo liso, para buscar uma melhor aceitação; ainda temos várias que buscam o alisamento para o cabelo, embora hoje muitas mulheres já fazem o contrário: deixam o cabelo mais natural para destacarem sua origem cultural. Nilma Gomes (2009, p. 35) declara que “a forma como essa dupla – cabelo e cor da pele – é vista no imaginário social brasileiro expressa o tipo de relações étnico-raciais que aqui foram desenvolvidas”.

Entende essa autora que o sistema de classificação racial do Brasil é cromático, estético e corpóreo. A vivência de situações de discriminação durante a infância é atribuída às características fenotípicas: cabelo e cor da pele. E, de modo geral, ganham relevância uma vez que advêm todas do espaço escolar. Nesse espaço são vivenciados preconceitos e discriminações em meio ao silenciamento cúmplice dos docentes, que não sabem como trabalhar a questão, como já assinalaram Delma Silva (2000) e Eliane Cavalleiro (2000).

Algumas entrevistadas, sem possuir outras referências sobre seu pertencimento racial, descobrem-se negras nessas situações pelo olhar da própria professora e dos colegas, como diz a professora Creuza (2023) em sua entrevista:

E aí um dia, saindo, eu vi a bengala com outra menina. Fui lá tomar satisfação da menina e ela respondeu: “Foi a irmã que deu”. Falei: “Mas quem, quem que mandou”? [...] A menina fez aquele escândalo, foi falar para a irmã, a irmã veio. “Fui eu que dei mesmo, sua pretinha”. Eu não sei bem o quanto é, mas essa frase... Eu lembro muito bem: “Você é muito chata, essa pretinha, por que que não podia emprestar e tal”? E apesar da gente estudar, estudar, não tinha esses afagos, então, eu procurava estudar. Nós éramos poucas alunas negras.

No relato da professora Darci (2023), a discriminação por parte dos professores também fica bem clara:

Eu morava longe da escola, e quando chegava atrasada, os alunos falavam: “Escureceu”, escureceu”. Ou quando entrava na sala de aula,

falavam a mesma coisa: “Escureceu”, escureceu”. Só tinha eu de negra na escola.

Quando foi a festa do desfile de 13 de junho, o prefeito entregava o material, o tecido para fazer o uniforme, eles estavam todos ensaiando e a professora me retirou e falou: “Você não precisa não, Darci”. Os alunos perguntaram: “Por que, professora?” Ela respondeu: “Porque, se ela for, vai “escurecer” o jardim”. Todo muito caía na gargalhada, todos riam de mim e eu, sem entender nada, na minha inocência de criança, nem pensava que estavam me ofendendo e constrangendo. Eu estava com 9 anos. Sempre fui vítima de apelidos na minha infância, na outra escola me chamavam de “caixão de defunto” porque eu era magrinha. Sempre fui magrinha, até a professora me chamava assim: “Caixão, vem ao quadro”. Todo mundo ria.

“As brincadeiras” descritas pela professora são na verdade agressões étnico-raciais, que destacam suas características físicas. Ser diferente, nesse contexto, traduz o sentido de ser marginalizada e excluída, e o de não ser querida pelos colegas.

Sua diferença étnico-racial, caracterizada pelo cabelo crespo e pele da cor de pele negra, era utilizada pela professora e pelas outras meninas estudantes para menosprezá-la e desvalorizá-la, trazendo-lhe apelidos pejorativos. Tais características raciais diferentes das demais eram o que permitia que seus coleguinhas zombassem dela e não das outras meninas: o conjunto de características negras era visto como aspectos depreciativos, tanto a respeito dos seus valores e crenças quanto à sua relação com o trabalho, entre outros aspectos.

Podemos dizer que se trata da construção de uma identidade negra de um processo de extensão pessoal, mas também de uma extensão sócio-histórica e política que é indestrutível. Ser negro é uma questão que vai além da dupla cor da pele e cabelo crespo; ser negro é assumir uma postura política, ideológica e sentir orgulho de si mesmo.

Apesar de tudo, sabemos que essa tarefa não é nada fácil; temos que ser fortes para nos protegermos das práticas racistas que estruturam nossas relações sociais. Devido a esses fatos, muitos mestiços terminam por ser um negro que não é negro e um branco que não é branco no decorrer de toda a sua vida.

Considerando a relevância da pesquisa voltada para a história de vida de professores, que têm tomado cada vez mais espaço nos estudos sobre formação docente e suas dificuldades, o presente trabalho se orientou para a história de vida de professores negros, ou parte dessas histórias, com a expectativa de trazer contribuições para o

entendimento dos motivos pelos quais se envolvem mais ou menos com a temática racial nas escolas.

As histórias das professoras nos revelam a violência simbólica que atinge as meninas negras cotidianamente no espaço escolar. Embora a discriminação e o preconceito étnico-racial sejam vivenciados por todas as crianças negras, destacamos as meninas em função de que a incidência de relatos e também a literatura informam que são elas que estão mais expostas às discriminações que poderão causar danos quando tornarem-se mulheres negras. Nesse processo internaliza-se a inferioridade da beleza negra e abre-se caminho para a aspiração do branqueamento em busca da aceitação nos grupos de convivência (Silva, 2007, p. 164).

A construção de uma identidade negra consiste de um processo que possui uma não somente uma dimensão pessoal, mas também uma dimensão sócio-histórica e política que lhe é indissociável. Ser negro é uma questão que está além da dupla cor da pele e cabelo crespo. Ser negro é assumir uma postura política e ideológica. E essa não é uma tarefa fácil. Para se proteger das práticas racistas que estruturam nossas relações sociais, muitos mestiços terminam por ser um negro que não é negro e um branco que não é branco ao longo de suas vidas.

Em meio a essas adversidades, as professoras entrevistadas legitimaram e fortaleceram suas identidades e desenvolveram práticas antirracistas como forma de resistência às desigualdades raciais, principalmente no âmbito escolar. Como afirma a professora Darci (2023),

Quando era dia de prova, as freiras vinham e olhavam tudo que eu trazia, olhavam até dentro das minhas meias para ver se eu não estava com cola. O que as freiras não sabiam é que, à tarde, eu dava aulas de reforço e, à noite, eu estudava e estudava mesmo, para poder manter as minhas notas.

Podemos dizer que a autoformação demanda muitos esforços para mostrar as características da pessoa negra, uma vez que o negro no imaginário social brasileiro é cercado por um conjunto considerações depreciativas sobre seu caráter, seus valores, suas crenças. Por isso, tudo precisa ser sempre impecável; daí a necessidade de se sobressair sempre. Os negros têm que provar cotidianamente que são bons, andar bem vestidos, possuir bons hábitos, ter uma boa educação e um bom trabalho para serem respeitados como pessoas que compõem a sociedade brasileira.

Eu, como sujeito ativo da história, mulher negra, professora e pesquisadora, percebo dois pontos importantes para esta discussão. Não apenas através do levantamento bibliográfico, ou seja, em estudos estruturados, revisados, baseados em teorias e apresentando conceitos e explicações sobre a sociedade, mas também através da minha própria história de vida e a das colaboradoras da pesquisa.

O primeiro ponto é a questão própria do protagonismo feminino que só muito recentemente vem se destacando como parte integrante, ativa e constante da História. Seja a partir dos movimentos sociais em prol dos direitos das mulheres, como aqueles articulados aos movimentos feministas que geram maior ampliação de direitos e proteções legais, seja no maior interesse e, por que não dizer, protagonismo do registro das muitas histórias das mulheres do passado e do presente, sob novas perspectivas que as destaquem e as tirem do lugar comum do estereótipo.

Um segundo ponto observado é a questão evidente do racismo no Brasil, que perpassa não só o silenciamento efetivo, mas também a postura velada. Em exemplos como os meus, onde professores tratavam alunos negros e brancos diferentemente (sendo os brancos mais bem tratados), ou mesmo mandando-me calar a boca por não condizer com o esperado; ou nos exemplos das colaboradoras, como o caso de Creuza e os apelidos, a discriminação que Maria Angélica aponta em diferentes momentos, mesmo no cargo de gestora de uma escola. Tanto na qualidade de professoras quanto de gestoras, esse racismo (não tão) velado se mantém.

E na questão da história da mulher, notadamente da mulher negra, no meu caso assim como no das colaboradoras, percebe-se um determinante comum: a baixa renda, a jornada dupla (tripla) de serviço, a necessidade de lutar como se não houvesse outra escolha a não ser nos tornarmos “guerreiras” para que, com dificuldade, com luta e com persistência, alcançássemos nossos objetivos de maneira penosa. Ou seja, a posição social das mulheres negras que, desprovidas dos privilégios sociais das mulheres brancas e dos homens brancos, têm suas ações orientadas para, além de atingir seus objetivos e desejos, a necessidade de sobrevivência e manutenção de suas estruturas familiares, quer na qualidade de filhas ou esposas, quer como mulheres independentes.

Sob esse ponto de vista, destaca-se o que Lima, Rios e França (2013) abordam sobre a mulher negra e o mercado de trabalho e a desigualdade de gênero. Os pesquisadores apontam que, embora as mulheres apresentem melhor desempenho educacional (anos estudados, taxas de escolarização, proporção de ensino superior

cursado), o retorno financeiro é, ainda, inferior ao dos homens, bem como suas posições de poder; a isso soma-se o fato de que as mulheres também apresentam dupla jornada de trabalho e estão concentradas em áreas de menor salário, como saúde e educação – este último, caso das colaboradoras da pesquisa.

Nesse aspecto, ainda de acordo com os pesquisadores, para entender a questão deve-se levar em consideração os aspectos produtivos (educação e experiência) e os aspectos não produtivos (cor, sexo, região geográfica) que vão demonstrar como se dão os fenômenos de discriminação e segregação.

Embora nos últimos 40 anos tenha-se observado um aumento na taxa de escolarização de mulheres negras, a participação da população masculina no mercado de trabalho ainda é maior; entre as mulheres, as negras ainda chegam ao mercado de trabalho mais jovens quando comparadas às brancas; as mulheres ainda enfrentam maiores taxas de desemprego, sendo que, nessa categoria, o estigma racial é um fator agravante a mais para as mulheres negras (Lima; Rios; França, 2013).

No entanto nós, que fazemos parte de um dos segmentos mais importantes sociais – a educação – como professoras, gestoras e como sujeitos da história, em prol de nossa história e do desejo de mudanças sociais, devemos não apenas registrar esses acontecimentos, mas denunciá-los e trazer, via academia, à luz essas questões ainda existentes no Brasil.

Esse posicionamento se articula com o visto durante o desenvolvimento da pesquisa em teóricas como Beauvoir (1980; 2008), Dias (1994), Del Priore (1998; 2020). Rago (1998), Saffiotti (2000; 2008), Perrot (2005; 2007), Soihet (2007), entre outras, em propor uma historiografia das mulheres como parte de um movimento social, político e cultural feminista, visando transformações, colocando a mulher como sujeito da história, ou seja, visível e identificada como protagonista de sua história e da constituição da sociedade.

E quando Beauvoir (1980) afirma que não se nasce mulher, mas torna-se mulher, levamos a discussão além, para o tornar-se mulher negra, ainda mais em um contexto histórico e social reflexo de sistema escravagista, cujas condições discriminatórias e sexistas ainda são e fazem parte da estrutura de funcionamento. Entretanto as mulheres negras continuam invisibilizadas como sujeitos do conhecimento, pois as instituições acadêmicas brasileiras ainda funcionam como uma espécie de espaço social singular para a legitimação do poder de grupos sociais hegemônicos.

Ora, se o modelo científico entende que ciência (e a sociedade) é produzida com propósito e que, comumente, a lógica de identidade é aquela que não se desenvolve a partir das diferenças, e que a sociedade é majoritariamente elitista, racista, sexista e patriarcal, como argumenta Rago (1998), podemos interpretar que os diversos discursos observados na sociedade, se não a reproduzem, refletem essa formação social e, portanto, ainda mantêm, de certa forma, a construção da identidade da mulher negra como inferior e submissa tanto à elite branca quanto ao sistema ainda consequência de uma construção escravagista.

No entanto, como nos aponta Perrot (2005), as mulheres, no decorrer da História, não estiveram submetidas à concepção dominante de mães submissas, cuidadoras do lar, tanto pela condição financeira e social quanto pelos próprios sistemas vigentes – na Revolução Industrial, as mulheres e as crianças das classes pobres foram a principal mão de obra; no sistema escravagista, as mulheres negras eram aquelas que efetivamente realizavam o trabalho, fosse doméstico ou não –, ou seja, na própria construção social as mulheres sempre trabalharam, sobretudo as mulheres pobres, de classes trabalhadoras e, no Brasil, as negras. Portanto, não estiveram restritas a essa estereotípia de mulher do lar, mãe de família e submissa como é suposto o ideário elitista, branco e dominante.

Para as colaboradoras da pesquisa, a situação do preconceito de gênero e cor, era visível, mas não se podia fazer nada, porque elas se sentiam constrangidas, também com medo de perder o emprego, aceitavam a situação. Mesmo porque nesse período, o trabalho era de muita dominação masculina e as leis não tinham proteção às mulheres, muito pelo contrário, as mulheres tinham muitos poucos direitos.

Ao encerrarmos, fica a certeza de que a construção deste estudo não se finda aqui. Acreditamos que deixamos caminhos para novos diálogos e, quando preciso for, para retornarmos ao que foi produzido e reavaliarmos o que ainda precisa ser construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para trilharmos o percurso desta pesquisa, escolhemos professoras negras do município de Corumbá, cidade que fica a 430 km da capital do Estado, Campo Grande, mulheres que enfrentaram o preconceito e a discriminação para conseguirem estudar e ocupar o seu espaço na sociedade e serem valorizadas como seres humanos e como profissionais.

Utilizamos a história oral como fonte e relatos de uma época que pertence à história, no entanto há falta de registro desses acontecimentos, dos episódios que fazem parte da memória dessas educadoras.

No intuito de aproveitar o método da história oral, da memória e das narrativas, os dados encontrados falaram por si uma vez que foi possível entender os impactos do racismo, preconceito e discriminação na trajetória escolar, que persistiram e, em muitas situações, persistem até os dias atuais.

A realização desta pesquisa nos permitiu compreender melhor como foi o percurso formativo dessas mulheres e tomar conhecimento das barreiras sociais, raciais e de gênero que foram impostas em um determinado período.

Escrever sobre as trajetórias das mulheres professoras negras possibilitou a esta pesquisadora perceber o quanto de si tem neste trabalho, vindo apenas a confirmar o que sempre pareceu bem explícito. Nesse momento de edificação das considerações finais, tenho a plena consciência de que a opção por um trabalho sobre mulheres negras permitiu encontrar-me e conhecer-me, fortalecendo a identidade de mulher, mulher negra e professora. Revelou-se um momento precioso para impulsionar o meu próprio empoderamento.

Analisando como foi o percurso deste trabalho e rever todo o trajeto é como enxergar-me no espelho da história. Por vezes, lágrimas rolaram pelo rosto desta pesquisadora, que também faz parte do protagonismo desta história de preconceito e discriminação.

Refletir a história das mulheres negras, suas lutas, idas e vindas, na qualidade de pesquisadora e defensora dessa categoria, auxiliou-me a perceber que há muito a se fazer. Não é fácil, mas não podemos desanimar nem deixar que atitudes preconceituosas tirem a força da nossa luta. Lutar com preconceito e racismo é como matar um leão por dia, mas vamos vencendo um dia por vez.

Houve, sim, muitos avanços, mas ainda é necessário buscar políticas de melhorias para a população negra. Ressalta-se que há muito a ser pesquisado sobre o tema e a dar voz para inúmeras pessoas que, por muito tempo, ficaram caladas, oprimidas por um sistema muitas vezes cruéis e ditadores.

Todas as professoras entrevistadas foram bem conscientes dos preconceitos sofridos desde a infância até ocuparem a sua profissão. Apesar da existência desse preconceito, elas conseguiram vencer e quebrar essa barreira. Todas tiveram uma vida simples, mas carregada de muita força de vontade e determinação de vencer na vida e serem respeitadas em um ofício, o que é muito importante para uma profissão que forma todas as outras.

Elas trouxeram e revelaram grandeza quando narraram sua própria história de vida, e de saberes e sentidos, até então silenciadas, mas que acreditam que a educação (assim como no caso desta pesquisadora) surge como o caminho próspero para a busca de instrumentos que superem e fortaleçam a mulher, mulher negra e profissional.

É nesse processo que as experiências pessoais e profissionais vividas pelas professoras se tornam fonte de educação, sua matéria-prima, no contexto da sociedade brasileira. Podemos destacar que mesmo sofrendo preconceito racial, as professoras foram profissionais e desenvolveram o seu trabalho de maneira correta e com muita capacidade.

Ao concluirmos esse trabalho, devemos fazer uma reflexão, de que é preciso que as experiências não sejam apenas vividas e observadas, mas que sejam refletidas de maneira sistemática e investigativa.

Constatou-se também que ser professora é um desafio constante frente ao imaginário que coloca o negro como pessoa incapaz. São essas as ideias que circulam no imaginário da sociedade brasileira e determinam o lugar social permitido às mulheres negras.

É sob esta esperança que fica, aqui, o desejo de que haja, efetivamente, a desconstrução de mentalidades enraizadas acerca das relações raciais vigentes na sociedade brasileira, da condição de inferioridade, dos estereótipos, do “lugar” social que é atribuído aos negros e negras e que se fazem presentes em suas experiências cotidianas, seja na escola, no trabalho ou em outros espaços sociais, pois só assim podem conquistar, de fato e por direito, a cidadania brasileira, e, sobretudo, a dignidade humana.

Dessa maneira, vejo meu autorretrato neste trabalho, pois trago também uma história de luta, de resistência, de ressignificação e de preconceito, sendo estes “eliminados” pela procura do conhecimento que, aos poucos, estão fortalecendo minha identidade de mulher, negra e professora.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar**. Ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ALMEIDA, Laura Isabel Marques V. de; GAMA, Marta Maria. Os exames de admissão da década de 1931 a 1971. XVI Seminário Temático. 2018. **Anais...Roraima**, 11-13 abr 2018.

AZERÊDO, Sandra. **Preconceito contra a “mulher”**: diferenças, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007.

BÁEZ, R. **Corumbá**: memórias & notícias. São Paulo: Vagner Bicego, 1977.

BÁEZ, R. **Perfis e missivas**. São Paulo: Resenha Tributária Ltda., 1985

BÁEZ, R. **Cenas de minha terra**. São Paulo: Brasil, 1965.

BÁEZ, R. **Corumbá**: reportagens e pesquisas. São Paulo: Vagner Bicego, 1974.

BÁEZ, R. **Corumbá**: episódios e comentários. São Paulo: Resenha Tributária Ltda, 1979.

BÁEZ, R. **Corumbá**: esboços e sentimentos. São Paulo: Resenha Tributária Ltda, 1988a.

BARROS, J. D'. **O Campo da História** – especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAIROS, L. Nossos Feminismos Revisitados. In: **Revista Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ- PPCIS/UERJ. v. 3, n. 2, jan 1995.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 4. ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BEAUVOIR, S. **A mulher independente**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2008.

BEDASSE, R. Simone de e a crítica à ciência. In: MOTTA, Alda Brito, SARDENBERG, Cecília, GOMES, Márcia. **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras histórias**. Salvador: NEIM/UFBA, 2000.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Documenta n. 1**, Rio de Janeiro, mar.1962a.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Circular nº 1, de 08 de fevereiro de 1940. In: BICUDO, Joaquim de Campos. **O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (1931 a 1941)**. São Paulo, 1941, p. 527.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm> Acesso em 09/08/2011.

BRITO, S. H. A. **Educação e sociedade na fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRUSCHINI, C; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BURKE, P. (Org). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BURKE, P. **A escola dos Annales -1929-1989**. A revolução francesa da historiografia. Trad. Nilo Odália. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2010.

BURKE, P. **O que é história cultural?** 2. ed. Trad. Sérgio Goes de Paula. Ver. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CALDWELL, K. L. A institucionalização de estudos sobre a mulher negra: Perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, n.1, p.18–27. 2010. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/304>.

CAMPBELL, J. **As transformações do mito através do tempo**. 2. ed. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1993 (ed. orig. 1990).

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. In. **Revista Estudos Feministas**, v. 49. n. 17 p. 117-132. 2003. Florianópolis: UFSC, 2003.

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

COELHO, A. L. F. O paradigma indiciário como metodologia para estudos historiográficos. In: FÓRUM ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO, GESTÃO 8, 2014, Montes Claros, MG. **Anais eletrônicos** [...]. Monte Claros, MG: Unimontes, 2014. Disponível em: http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/o_pa_radigma_indiciario_como_metodologia_para_estudos_historiograficos.pdf. 2018. Tema: Universidades: saberes e práticas inovadoras. Acesso em: 3 mar 2023.

COSTA, A.; SARDENBERG, C. M. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, M.L.; BINGEMER, M.C. (Org.). **Mulher e relações de gênero**. São Paulo: Loyola, 1994.

COSTA, H. L. C. **As Mulheres e o Poder na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2005.

DAVIS, N. Z. **Fiction in the archives**: pardon tales and their tellers in sixteenth century France. Stanford, California: Stanford University Press, 1987.

DAVIS, N. Z. Entrevista. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. (org.). *As muitas faces da história. Nove entrevistas*. São Paulo: Unesp, 2000.

DEL PRIORE, M. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

DIAS, M.O. S. Novas Subjetividades na Pesquisa histórica Feminista: uma hermenêutica das diferenças. In: **Revista Estudos Feminista**: Florianópolis, v. 2, n. 2. p.375. 1994.

FALCON, Francisco. História e poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 61-89.

FALEI, M. K. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 202-231.

FALUDI, S. **Backlash**: contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FEBVRE, L. Combats pour l'histoire. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão. 5.ed. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

FERREIRA, R. F. **Afrodescendente**: identidade em construção. São Paulo:EDUC; Rio de Janeiro: Palas, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREITAS, T. P **Mulheres negras na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

GINZBURG, C. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: **A micro história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1999.

GONÇALVES, I A; FARIA FILHO, L. M. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, R;

GONÇALVES, A. L (org). **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, L. P. **Os protagonistas anônimos da história**: micro-história. Campus: Rio de Janeiro, 2002.

GUIMARÃES NETO, R. B. Historiografia, diversidade e história oral: questões metodológicas. In: LAVERD, Robson et al (Org.). **História oral, desigualdade e diferenças**. Recife: UFPE, 2012. p. 15-37.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HARAWAY, D. **“Gênero” para um dicionário marxista**: a política sexual de uma palavra. São Paulo: Cadernos Pagu, 2004.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, SP. 1998.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e 74611, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351173394_O_paradigma_indiciario_para_analise_de_narrativas. Acesso em: 12 abr. 2023.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LE GOFF, J. A política será ainda a ossatura da história? (Org) In: LE GOFF, J. **O maravilhoso e o cotidiano no Ocidente medieval**. Lisboa: Edições 70, 1990. p. 221-242.

LE GOFF, J. **A História Nova**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEVI, G. **A Herança Colonial**: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MANFROI, J. **A missão salesiana e a educação em Corumbá: 1889-1996**. 1997. 212p. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1997.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso**. Decreto n. 265, de 22 de outubro de 1910. Cuiabá: APMT Livro 213, p. 119-153, 1910.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Matto-Grosso**. Decreto n. 759, de 22 de abril de 1927. Cuiabá: Typ. Official, 1927.

MATOS, M. I. S. de. Outras Histórias: As mulheres e estudos dos gêneros – percursos e possibilidades. *In*: MATOS, M. I. S ; SOLER, Maria Angélica (Orgs). **Gênero em debate**: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC, 1997.

MATTO-GROSSO. **Mensagem Dirigida à Assembléa Legislativa por Francisco de Aquino Corrêa, presidente do estado em 7 de setembro de 1919**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u472/>>.

MEIHY, J. C. C. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNIZ, K. S. A Contribuição dos Estudos da Linguagem para o Debate sobre as ações afirmativas para negros no Brasil. *In*: OLIVEIRA, I; AGUIAR, M. Â. GONÇALVES E SILVA, P. B; OLIVEIRA, R. (Orgs.) **NEGRO E EDUCAÇÃO 4**: linguagens, resistências e políticas públicas. São Paulo: AçãoEducativa; Anped, 2007.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, R. T. C; GONÇALVES, A. S. Iniciativas de modernização escolar em Mato Grosso: grupos escolares e formação docente (1910-1950). *In*: **Série Estudos**: periódico do mestrado em Educação da UCDB. n. 25, p. 171-191. jan-jun. 2008. Campo Grande: UCDB, 2008.

OLIVEIRA, R; SCAFF, J. J. **Corumbá capital do Pantanal**. Dourados: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2011.

ORTIZ, Fernanda Ros. **A Escola Normal de moças das elites**: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946–1961). 167p.

2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2014.

PALLARES-BURKE, M. L. G. **As muitas faces da história**. São Paulo: Unesp, 2000.

PAPI, S. O. G. Professores: formação e profissionalização. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005

PERROT, M. **Os Excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, M. Práticas da memória feminina In: **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 18, p. 9-18. ago-set. São Paulo, 1989.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela Maria S. Correa. São Paulo. Contexto, 2007.

POLLACK, M. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos históricos. Rio de Janeiro, vol. n. 3, p.03-15, 1999.

PORTELLI, A. 1997a. Forma e significado na história oral. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. **A pesquisa como um experimento em igualdade**. Projeto História, n.14. São Paulo: PUCSP, 1997. p.7-24.

PORTELLI, A. **História oral como gênero**. Projeto História, n. 22. São Paulo: PUCSP, 2001.

PORTELLI, A. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Função Social da Escola. Escola Brasileira**: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

PRADO, Luiz Alberto. A História da Luta da Mulher. Portal Multirio. Março/2013. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100:aorigemdodiainternacionaldamulher&catid=33&Itemid=331.

PROENÇA, A. **Corumbá de todas as graças**. Campo Grande/MS: Ruy Barbosa, 2007.

RAGO, M. **Epistemologia feminista, gênero e história**. Masculino, feminino, plural. Florianópolis: Mulheres, 1998.

RÉMOND, R (Org). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RODRIGUES, L O. D. **O ensino rural em Corumbá**. Monografia (Bacharelado em Pedagogia). UFMS/Campus de Corumbá, 1993.

RÜSEN, J. **História Viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1995.

SACHUK, M. I.; ARAÚJO, R. R. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas. *Revista de Gestão USP*, v. 14, n. 1, p. 53-66, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth. Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento? **Crítica Marxista**. São Paulo, v.1, n.11, 2000.

_____. A ontogênese de gênero. In STEVENS, Cristina M. Teixeira. SWAIN, Tânia Navarro. **A construção dos corpos: perspectivas feministas**. Florianópolis: Mulheres, 2008.

SANTOS, E. F. dos; PINTO, E. A. T.; CHIRINÉA, A. M. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul-set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665332>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVG6cCFH4hZwgFC/?format=pdf&lang=pt>.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul/dez,1995.

SEBASTIÃO, Ana Angélica. Feminismo negro e suas práticas no campo da cultura. **Revista ABPN: América do Norte**, 1, mar, 2010. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/revista/index.php/edicoes/article/vien/2010>.

SERAFIM, Fernanda Gomes. **Os labirintos da política de educação inclusiva: entre o preconceito e o direito à educação**. 192 p. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2014.

SERNA, Justo; PONS, Anaclet. **La historia Cultural**. Autores, obras, lugares. Madrid: Ediciones Akal, 2005.

SILVA, Luis Paulo B. **A geografia das cidades gêmeas de Corumbá (Brasil) e Porto Suárez (Bolívia):** Interações espaciais na zona de fronteira Brasil – Bolívia. 2009, 137p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza. UFRJ: Rio de Janeiro/RJ, 2009.

SILVA, C. **Desmotivação docente no curso normal médio**. Mimeo. Recife: UFPE, 2004.

SILVA, D. J. Afrodescendência e educação: a concepção identitária do alunado. 2000. 237p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, dez 2007.

SILVA, D. J. História, mulheres, gênero: contribuições para um debate. In: AGUIAR, Neuma (Org.). **Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p.95-114.

SILVA, D. J. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. 1.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T (Org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais metodológicas e desafios para a pesquisa**. p. 31-58. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, R. S. **O ensino secundário em Corumbá, sul do estado de Mato Grosso: o Ginásio Maria Leite (1918-1937)**. 2010. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2010.

SUDBURY, J. **Outros tipos de sonhos: organizações de mulheres negras e políticas de transformação**. São Paulo: Summus, 2003.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VAINFAS, R. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana & VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da História**. 7 ed. Rio de Janeiro. CAMPUS, 1997.

WEINSTEIN, B. Repensando a história das relações Estados Unidos – América Latina de dominação política a circulação cultural. **Textura**, Canoas RS. n. 9. abr/out. 2003.

WERNECK, J. P. **O samba segundo as Ialodês: mulheres negras e a cultura midiática**. 2007. Tese de doutorado (Comunicação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

ZOTTI, S. A. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação 4, 2006. Goiânia; **Anais...** Goiânia, 2006.

Disponível em:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

ANEXO A Registro de consentimento livre e esclarecido

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Ecos do passado: Trajetórias de professoras primárias negras em Corumbá (MS) voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Esthermira Rodrigues Pedroso, a qual pretende investigar a formação de professoras negras do município de Corumbá, quando normalistas, e sua contribuição na história da região do Pantanal e para o seu reconhecimento como sujeito na História da Educação. O objetivo geral da pesquisa é investigar as trajetórias de formação e profissional das professoras negras aposentadas que atuaram na educação primária de Corumbá (MS).

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista gravada. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para a compreensão da história das mulheres negras no Brasil e para a discussão da questão do preconceito racial.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): participará de uma entrevista com questões abertas falando de sua biografia e sua trajetória enquanto docente.

A pesquisa pode causar riscos emocionais, posto que as professoras entrevistadas irão lembrar fatos de seu passado e de trajetória profissional, então, buscarei pelo diálogo procurar acalmar a pessoa. Caso necessário paramos a gravação e reiniciaremos em outro momento e caso seja necessário a acompanho até um posto de atendimento médico. A participante tem direito a indenização, se houver algum dano sentimental ou outro a participante que tenha sido causado pela pesquisa, sendo meu dever te prestar a assistência necessária.

Por outro lado, o benefício da pesquisa é indireto, acredita-se que através de sua colaboração será possível repensar atitudes de desvalorização social e também de preconceitos raciais as mulheres negras no Brasil; posto que na pesquisa se discutirá as dificuldades enfrentadas por professoras negras no exercício de sua profissão no Brasil, em uma época em que elas sofriam muita discriminação e não tinham valorização.

Destaca-se que caso não queira continuar a participar, o (a) senhor (a) poderá deixar a pesquisa. Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será mantida em sigilo. Todos os dados

obtidos serão usados especificamente para esta pesquisa e os mesmos, são de caráter confidencial. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Esthermira Rodrigues Pedroso, telefones: XX XXXXXXXXXX. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco A, piso superior – Sala 11 - Horário de atendimento: 8:00 às 13:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, RG _____, CPF _____ fui informado e aceito participar da Pesquisa Ecos do passado: memórias de professoras primárias negras em Corumbá (MS), onde a pesquisadora Esthermira Rodrigues Pedroso me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

O Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, é um órgão colegiado que busca defender os direitos e o bem-estar dos participantes de pesquisa. Atuando desde janeiro de 2016 o CESH/UEMS está vinculado ao sistema CEP/CONEP e analisa principalmente protocolos de pesquisa do Mato Grosso do Sul.

Campo Grande, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Esthermira Rodrigues Pedroso

Telefone para contato:

E-mail:

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

Anexo B - Roteiro de entrevista



Mestrado Profissional em Educação – P R O F E D U C
 U n i d a d e Universitária de Campo Grande – U U C / U E M S
 Av. Dom Antônio Barbosa, n. 4155 – Santo Amaro – Campo Grande - M S
 C E P 79115 - 898 – F o n e (67) 3901 - 2232



Este roteiro semiestruturado para realização de entrevistas contempla cinco eixos norteadores, considerados importantes para os objetivos propostos na pesquisa intitulada Ecos do Passado: Memórias de professoras primárias negras em Corumbá (MS).

Tais eixos e as questões a eles relacionadas seguem dispostas a seguir.

Eixos norteadores: família, infância, escolarização, atuação profissional.

Eixo 1 – Família

- Senhora, conforme conversamos antes do início da entrevista, gostaríamos de conhecer um pouco da sua trajetória de vida. Podemos começar falando um pouco sobre sua família?

Eixo 2 - Infância

- E sobre sua infância, senhora, como foi essa fase de sua vida?

Eixo 3 - Escolarização

- Senhora, o que pode nos contar sobre o período em que frequentou a escola primária/de primeiro grau (Ensino Fundamental)?

- E depois senhora, já na escola secundária/de segundo grau (Ensino Médio)?

Eixo 4 - Atuação profissional

- Senhora, agora pode nos falar sobre seu trabalho, por gentileza?

ANEXO C Proposta de intervenção

CRIAÇÃO DE UMA PÁGINA NO YOU TUBE – “*ECOS DO PASSADO: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS NEGRAS EM CORUMBÁ (MS)*”

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do presente projeto é uma exigência do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Convém ressaltar que muitos já sofreram, ou “sentiram na pele”, o gosto amargo da discriminação, por serem estereotipados como pobre, negro, loiras, homossexuais, mulheres, mães solteiras, entre outros.

Desse modo, este documento apresenta a proposta relacionada à pesquisa “*Ecos do Passado: Trajetórias de Professoras Primárias Negras em Corumbá (MS)*”, que teve como objetivo investigar como foi a infância, escolarização e atuação docente de professoras aposentadas que atuarão no ensino primário no município de Corumbá (MS).

Iria Brzezinski (2002) discute a identidade a partir da profissionalidade docente. Entende profissionalidade como o conjunto de saberes e capacidades de que dispõe o professor e o grupo profissional dos professores num dado momento histórico. Problematisa as difíceis condições de desenvolvimento do trabalho docente, evidenciando seu caráter provisório e mutável, ao serem ressignificadas de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade.

Por isso, diante do material coletado em conversas com as professoras e em forma de entrevistas, escolhemos pela construção de uma página no YOUTUBE, com o título da pesquisa, no qual pudéssemos mostrar a efetivação do estudo, apresentando as cinco docentes, que são muito conhecidas na cidade de Corumbá, pelo seu profissionalismo e história de vida. Elas aceitaram contar as suas trajetórias com muita disposição e orgulho para a produção da minha dissertação de mestrado.

2 JUSTIFICATIVA

Em nossa pesquisa, não encontramos no município de Corumbá, nenhum trabalho, que valorize e tragam as vozes de mulheres negras, especialmente quando esse registro se volta a professoras negras aposentadas que atuaram no ensino primário das escolas de Corumbá (MS), em um período, em que o racismo não era crime e sim uma

“simples” brincadeira.

O conteúdo das entrevistas, fazem parte da composição da memória e história da educação, do Brasil como um todo. Para isso essas fontes não podem ficar guardadas, devem ficar a disposição para serem pesquisadas, apreciada e admirada por outras pessoas.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral - Disponibilizar o acesso às trajetórias e memórias de vida de professoras negras aposentadas do ensino primário de Corumbá-(MS).

3.2 Específicos

- . Valorizar e respeitar os processos históricos das professoras negras;
- Analisar e entender as consequências do racismo na vida das professoras;
- Liberar o uso do material em atividades de ensino, formação, pesquisa e para outros estudos.

4 METODOLOGIA

As principais fontes de averiguação de nosso estudo são as entrevistas individuais cedidas pelas professoras, de modo que as gravações e a transcrição foram etapas realizadas durante a pesquisa.

As entrevistas concedidas pelas nossas colaboradora individualmente e as gravações juntamente com as trascrição, são materiais que podem ser utilizado para colocar na plataforma do YOUTUBE, através de um vídeo.

Sabemos que atualmente, o YOUTUBE, possui diversas opções de interesse e temas, sendo utilizado de milhões de pessoas, no mundo como um todo. O conteúdo seria o mesmo da pesquisa: *Ecos do Passado: Trajetórias de Professoras Primárias Negras em Corumbá (MS).*”

O trabalho deve ser feito em etapas, trabalhar juntamente com quem entende de fazer esse trabalho na plataforma do youtube, depois selecionar os materias para fazer a edição e vincular o trabalho a linha de pesquisa do Mestrado em Educação da UEMS, explanar sobre a pesquisadora e seu orientador e os objetivos da pesquisa. E dessa maneira cumprir as outras etapas do plopоста de intervenção.

A divulgação do material poderia ser através das midias sociais e dos grupos do SIMTED (Sindicato Municipal dos Trabalhadores de Educação), ligado a FETEMS, dos

grupos das escolas municipais estaduais de Corumbá, e dos grupos ao qual eu faço parte, para assim ter uma grande divulgação.

5 CRONOGRAMA

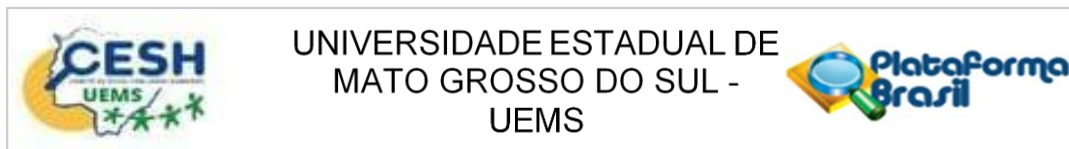
Ações 2024	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro
Definição das etapas	x					
Edição dos conteúdos		x	x			
Verificação				x		
Finalização					x	
Divulgação						x

6 REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília:Plano Editora, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANEXO D Aprovação Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ECOS DO PASSADO: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS NEGRAS EM CORUMBÁ (MS)

Pesquisador: ESTHERMIRA RODRIGUES PEDROSO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69060523.4.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.111.199

Apresentação do Projeto:

Prezado (a) pesquisador (ora) a pesquisa apresenta informações básicas da pesquisa atendendo o preenchimento da área temática (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.a). Quanto às assinaturas (Norma Operacional CNS Nº 001 de 2013, item 3.3.a) e campos de preenchimento (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.a) estão adequados. A apresentação adequa-se às solicitações do comitê.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos primários e secundários foram inseridos no projeto Detalhado / Brochura Investigador (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.4);.

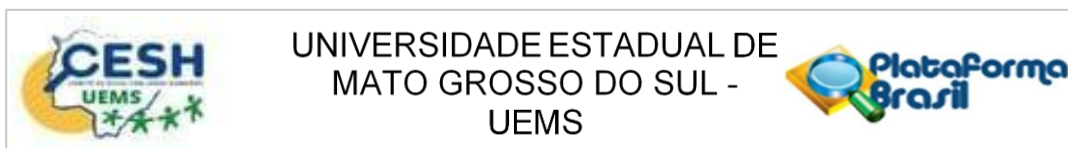
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O campo "Benefícios" foi adequado sobre o benefício ao participante do estudo, conforme (Resolução CNS nº 466 de 2012, item II.4), bem como às possibilidades de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano (Resolução CNS nº 466 de 2012, item II.22). Foi inserido no campo "Riscos" e "Benefícios" projeto Detalhado / Brochura Investigador e no TCLE, quais as implicações às (aos) participantes envolvidos, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item II.22.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atendeu à adequação no projeto Detalhado / Brochura Investigador alterações acerca

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.111.199

dos Critérios de inclusão; Critérios de exclusão (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.11); Riscos (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.12); Benefício (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.12) e inserção e descrição de orçamento (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.10). O cronograma foi adequado ao projeto brochura e inseriu-se o ano junto aos meses apresentados.

A pesquisa apresentou o orçamento, conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.9.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) apresentou-se cabeçalho solicitando o preenchimento de informações pessoais do participante, tais como RG e CPF, com linguagem clara, objetiva e de fácil entendimento ao público envolvido, em formato de convite (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens II.23 e Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV). Apresentou-se justificativa e objetivo (Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.a e Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.a). Explicitou-se que a (o) participante tem liberdade de participar ou recusar a qualquer momento da pesquisa, deve acrescentar que a (o) participante tem “a garantia de plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa”, de acordo com Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso III. Adequou-se a metodologia, explicitando de forma detalhada e ordenada, os procedimentos que afetam os participantes da pesquisa, de acordo com Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b, inseriu-se os possíveis benefícios decorrentes da participação na pesquisa, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b. Apresentou-se a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, de acordo com Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.e. Apresentou possibilidade de indenização, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.h. Colocando o email do CESH e apresentando breve explicação do que seja CEP (Consenso da Conep). As páginas foram numeradas e informadas que deverão ser rubricadas pelo pesquisador responsável/pessoa por ele delegada e pelo participante/responsável legal, Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d. Informou-se que o TCLE foi elaborado em duas VIAS e que deverão ser assinadas ao final pelo participante da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.. Inseriu-se informações de contato com o pesquisador responsável, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d. Apresentar numeração das páginas (Consenso da Conep).

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 6.111.199

Recomendações:

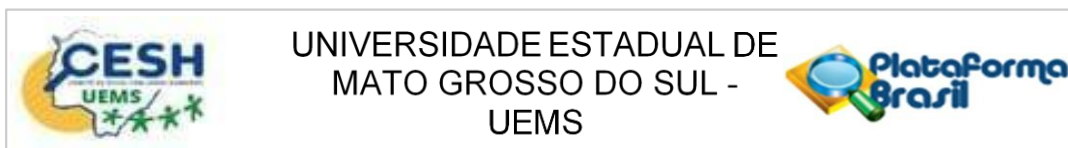
A pesquisa atendeu à adequação no projeto Detalhado / Brochura Investigador alterações acerca dos Critérios de inclusão; Critérios de exclusão (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.11); Riscos (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.12); Benefício (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.12) e inserção e descrição de orçamento (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.10).

Para o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) apresentou-se cabeçalho solicitando o preenchimento de informações pessoais do participante, tais como RG e CPF, com linguagem clara, objetiva e de fácil entendimento ao público envolvido, em formato de convite (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens II.23 e Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV). Apresentou-se justificativa e objetivo (Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.a e Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.a). Explicitou-se que a (o) participante tem liberdade de participar ou recusar a qualquer momento da pesquisa, deve acrescentar que a (o) participante tem “a garantia de plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa”, de acordo com Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso III. Adequou-se a metodologia, explicitando de forma detalhada e ordenada, os procedimentos que afetam os participantes da pesquisa, de acordo com Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b, inseriu-se os possíveis benefícios decorrentes da participação na pesquisa, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b. Apresentou-se a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, de acordo com Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.e. Apresentou possibilidade de indenização, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.h. Colocando o email do CESH e apresentando breve explicação do que seja CEP (Consenso da Conep). As páginas foram numeradas e informadas que deverão ser rubricadas pelo pesquisador responsável/pessoa por ele delegada e pelo participante/responsável legal, Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d. Informou-se que o TCLE foi elaborado em duas VIAS e que deverão ser assinadas ao final pelo participante da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.. Inseriu-se informações de contato com o pesquisador responsável, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d. Apresentar numeração das páginas (Consenso da Conep).

O cronograma foi adequado ao projeto brochura e inseriu-se o ano junto aos meses apresentados.

A pesquisa apresentou o orçamento, conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.9.

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.111.199

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Para o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) apresentou-se cabeçalho solicitando o preenchimento de informações pessoais do participante, tais como RG e CPF, com linguagem clara, objetiva e de fácil entendimento ao público envolvido, em formato de convite (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens II.23 e Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV). Apresentou-se justificativa e objetivo (Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.a e Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.a). Explicitou-se que a (o) participante tem liberdade de participar ou recusar a qualquer momento da pesquisa, deve acrescentar que a (o) participante tem "a garantia de plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa", de acordo com Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso III. Adequou-se a metodologia, explicitando de forma detalhada e ordenada, os procedimentos que afetam os participantes da pesquisa, de acordo com Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b, inseriu-se os possíveis benefícios decorrentes da participação na pesquisa, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b. Apresentou-se a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, de acordo com Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.e. Apresentou possibilidade de indenização, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.h. Colocando o email do CESH e apresentando breve explicação do que seja CEP (Consenso da Conep). As páginas foram numeradas e informadas que deverão ser rubricadas pelo pesquisador responsável/pessoa por ele delegada e pelo participante/responsável legal, Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d. Informou-se que o TCLE foi elaborado em duas VIAS e que deverão ser assinadas ao final pelo participante da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.. Inseriu-se informações de contato com o pesquisador responsável, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d. Apresentar numeração das páginas (Consenso da Conep).

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior.

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 6.111.199

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

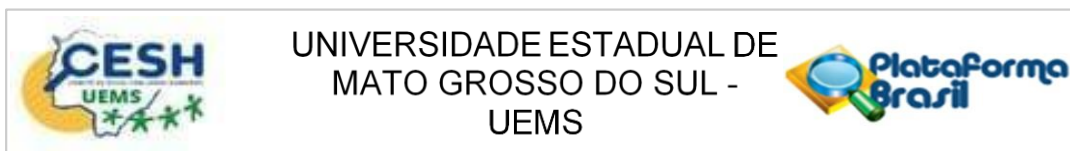
* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2055175.pdf	15/05/2023 18:41:29		Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto.docx	10/05/2023 23:16:49	ESTHERMIRA RODRIGUES PEDROSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Esther.doc	10/05/2023 23:13:32	ESTHERMIRA RODRIGUES PEDROSO	Aceito
Cronograma	cronogramaPESQUISA.doc	10/05/2023 23:11:50	ESTHERMIRA RODRIGUES PEDROSO	Aceito
Outros	Orcamento.doc	10/05/2023 23:11:16	ESTHERMIRA RODRIGUES PEDROSO	Aceito
Cronograma	cronograma_entrevista.docx	10/05/2023 10:51:40	ESTHERMIRA RODRIGUES PEDROSO	Aceito
Outros	DECLARACAOINSTITUCIONAL.jpg	24/04/2023 19:41:55	ESTHERMIRA RODRIGUES PEDROSO	Aceito
Outros	ROTEIOPARAENTREVISTA.docx	24/04/2023 19:38:18	ESTHERMIRA RODRIGUES PEDROSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoEsthermiraPDF.pdf	22/11/2022 20:06:15	ESTHERMIRA RODRIGUES PEDROSO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Esthermira_pdf_assinado.pdf	22/11/2022 19:51:30	ESTHERMIRA RODRIGUES PEDROSO	Aceito

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.111.199

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 12 de Junho de 2023

Assinado por:

**alessandra aparecida vieira machado
(Coordenador(a))**