



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



LIDIANE DOS SANTOS SILVA

**EDUCAÇÃO E MEMÓRIA: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS NEGRAS
APOSENTADAS EM MATO GROSSO DO SUL**

Campo Grande/MS

2023

LIDIANE DOS SANTOS SILVA

**EDUCAÇÃO E MEMÓRIA: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS NEGRAS
APOSENTADAS EM MATO GROSSO DO SUL**

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

Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes.

Campo Grande/MS

2023

S578e Silva, Lidiane dos Santos.

Educação e memória: histórias de vida de professoras negras aposentadas em Mato Grosso do Sul / Lidiane dos Santos Silva. – Campo Grande, MS: UEMS, 2023.

140 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes.

1.Educação 2. Memória 3. Professoras negras 4. Mulher negra
5. Gênero e raça 6. Perspectiva interseccional 7. Mato Grosso do Sul

CDD 23. ed. - 305.8968

Bibliotecária Joyce Mirella dos Anjos Viana CRB 3530/1ª região
Biblioteca UEMS Campo Grande

LIDIANE DOS SANTOS SILVA

**EDUCAÇÃO E MEMÓRIA: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS NEGRAS
APOSENTADAS EM MATO GROSSO DO SUL**

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. Kátia Cristina Nascimento Figueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

A minha mãe, mulher forte e batalhadora a quem devo a vida, o sustento e a motivação.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Maria Ivonete, e ao meu pai, Lourival, por estarem comigo em todos os momentos deste trabalho e por cuidarem com tanto amor do meu bem mais precioso, meu filho, quando minha ausência se fazia necessária. Sem o carinho e o apoio que dedicaram a nós seria difícil concluir esta pesquisa.

Ao meu esposo, Gilliard, por ter escutado meus desabafos e me motivado a continuar, por vezes cobrindo a minha parte em nossa justa divisão dos serviços de casa e dedicando todo o amor possível ao nosso filho para que eu pudesse ficar mais tempo escrevendo. Sua compreensão e seu companheirismo tornaram a caminhada mais leve.

Ao meu filho, Miguel, pelos beijos, pelos abraços e pelas centenas de “mamãe eu te amo” que me disse ao pé do ouvido quando estava, tal como agora, em frente ao computador. Sua força me fez forte, suas lágrimas me mostraram que há sempre tempo para deixar de lado as preocupações e seus sorrisos me fizeram entender que o importante nessa vida é aproveitar o máximo de tempo com quem amamos (e nos divertir)!

A minha irmã, Jane, pelo arrojo de ser a primeira mulher da família a ingressar e se formar em uma universidade pública, permitindo-me, assim, vislumbrar outros caminhos de formação e trabalho. Seu exemplo me trouxe até aqui e com certeza nos levará, juntas, para onde quisermos ir!

A minha sobrinha, Isabel, por estar presente em momentos preciosos de minha vida. Sua chegada tornou nossa família mais unida e me fez buscar ser melhor naquilo que me disponho a fazer, para que eu também possa ser uma influência positiva, tal como sua mãe é para mim.

Às professoras Dalva, Irany, Odete e Natividade, por terem aceitado colaborar para o desenvolvimento desta pesquisa e pela gentileza com que me receberam em todos os nossos encontros. Suas histórias são de uma riqueza e preciosidade singulares, aguçaram-me outros sentidos e marcaram a minha própria história.

Ao professor Ademilson, por acreditar que eu conseguiria realizar este trabalho e por ter me mostrado que a relação entre orientador e pesquisadora pode ser leve, sem que isso signifique

abandonar as exigências necessárias ao desenvolvimento da investigação. Seus direcionamentos, suas indicações de leitura, sua paciência, assim como suas respostas precisas e sensatas, foram fundamentais para o meu amadurecimento e para a conclusão do estudo.

Às professoras Jacira Helena e Kátia Cristina, pelo aceite em participar do momento de qualificação deste trabalho e pela permanência na banca de defesa. Seus apontamentos foram de grande valia para a finalização da escrita.

Aos(Às) professores(as) e colegas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação, pela partilha de conhecimentos e experiências. Foram momentos que contribuíram sobremaneira para minha trajetória formativa.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela oportunidade de formação gratuita e de qualidade voltada à temática culturas e diversidade, tão necessária às discussões atuais em educação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, pela concessão de afastamento de minhas atividades, imprescindível para que pudesse chegar ao final da pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus e a Nossa Senhora pelo amparo em todos os momentos de fraqueza e pelo olhar generoso direcionado a mim até aqui.

Na face do velho
as rugas são letras,
palavras escritas na carne,
abecedário do viver.

Na face do jovem
o frescor da pele
e o brilho dos olhos
são dúvidas.

Nas mãos entrelaçadas
de ambos,
o velho tempo
funde-se ao novo,
e as falas silenciadas
explodem.

O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam [...].
(Conceição Evaristo)

RESUMO

Vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores(as), Culturas e Diversidade, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), este trabalho tem como objeto de estudo histórias de vida de mulheres negras que lecionaram em escolas de educação básica sul-mato-grossenses e que atualmente se encontram aposentadas. O objetivo foi investigar o modo como questões de gênero e raça atravessaram suas trajetórias de escolarização e atuação, assim como revelar estratégias e práticas que permearam esses percursos. Para tanto, utilizou-se como referencial teórico-metodológico a história das mulheres, em diálogo com a história cultural, e pressupostos vinculados à história oral e à perspectiva interseccional, pela qual abordamos as categorias gênero e raça. Ademais, recorreu-se a publicações relacionadas à memória e, de modo especial, a textos que tratam da realidade da mulher negra brasileira. A fim de (re)construir essas trajetórias, o recorte temporal do estudo buscou abranger períodos relacionados à infância, formação e profissão. Assim, as principais fontes da investigação foram as entrevistas concedidas pelas professoras, cuja leitura e interpretação primou pela compreensão proposta no objetivo geral, tendo a interseccionalidade como instrumento de análise. Foram utilizados, ainda, outros referenciais históricos e publicações relativas à História da Educação, com vistas à contextualização dessas histórias de vida. Os resultados permitiram compreender que as representações relacionadas à mulher negra diferem das que comumente são relacionadas à mulher, tendo a fala das professoras trazido indícios de uma forte imagem ligada ao trabalho doméstico. Foi possível depreender, ainda, que a educação oferecida nas escolas se colocou a elas como estratégia determinante de posições e relações, em face da qual tiveram que promover diferentes práticas de resistência com vistas ao acesso, à permanência e ao êxito enquanto estudantes. Entretanto, também restou evidente que essa mesma educação se apresentou a elas como possibilidade de inserção no mercado de trabalho, o que não significou, contudo, que deixassem de vivenciar situações de discriminação, denotando o papel da escola como ambiente de reforço e reprodução de comportamentos sociais. Ainda que a seletividade da memória, a negação ou o silêncio tenham se explicitado em algumas trajetórias, entende-se que eles apontam para a falta de escuta a qual essas mulheres estiveram relegadas por longos anos e para a necessidade do desenvolvimento de outras pesquisas que tragam suas vozes de forma direta.

Palavras-chave: História das mulheres. História cultural. Interseccionalidade. Educação básica.

ABSTRACT

Linked to the line of research Teacher Education, Cultures and Diversity, Stricto Sensu Graduate Program - Professional Master's Degree in Education (Profeduc), of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), this work has as object of study life stories of black women who taught in basic education schools in Mato Grosso do Sul and who are currently retired. The objective was to investigate how gender and race issues crossed their trajectories of schooling and performance, as well as to reveal strategies and practices that permeated these paths. To this end, we used as a theoretical-methodological framework the history of women, in dialogue with cultural history, and assumptions linked to oral history and the intersectional perspective, through which we approached the categories gender and race. In addition, we resorted to publications related to memory and, in a special way, to texts that deal with the reality of black Brazilian women. In order to (re)construct these trajectories, the time frame of the study sought to cover periods related to childhood, education and profession. Thus, the main sources of the investigation were the interviews granted by the teachers, whose reading and interpretation excelled in the comprehension proposed in the general objective, with intersectionality as an instrument of analysis. Other historical references and publications related to the History of Education were also used, with a view to contextualizing these life stories. The results allowed us to understand that the representations related to black women differ from those that are commonly related to women, and the teachers' speech brought indications of a strong image linked to domestic work. It was also possible to infer that the education offered in schools was placed to them as a strategy that determined positions and relationships, in the face of which they had to promote different practices of resistance with a view to access, permanence and success as students. However, it was also evident that this same education was presented to them as a possibility of insertion in the labor market, which did not mean, however, that they stopped experiencing situations of discrimination, denoting the role of the school as an environment of reinforcement and reproduction of social behaviors. Although the selectivity of memory, denial or silence have been made explicit in some trajectories, it is understood that they point to the lack of listening to which these women have been relegated for long years and to the need to develop other research that brings their voices directly.

Keywords: Women's history. Cultural history. Intersectionality. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As colaboradoras	22
Figura 2 - Senhor Benedito Anacleto e Senhora Orádia Santos Anacleto	83
Figura 3 - Família Barbosa	84
Figura 4 - Mapa de localização atual dos municípios sul-mato-grossenses onde as colaboradoras estudaram até o magistério.....	87
Figura 5 - Colaboradora Odete de Oliveira Barbosa	93
Figura 6 - Mapa de localização atual dos municípios sul-mato-grossenses onde as colaboradoras lecionaram na educação básica	101
Figura 7 - Casa da Senhora Alminda em Vicentina/MS	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de professoras da educação básica sul-mato-grossense segundo a cor/raça (2020).....	38
Gráfico 2 - Distribuição de professores da educação básica sul-mato-grossense segundo a cor/raça (2020).....	38
Gráfico 3 - Resultados por região.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de docentes da educação básica em níveis nacional, regional e estadual (2020)	37
Tabela 2 - Parâmetros de busca e resultados	51
Tabela 3 - Nível de escolaridade de pessoas com 10 anos ou mais segundo a ocupação em níveis nacional e estadual (1970).....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre o rendimento médio da população brasileira por sexo e cor/raça (2018)	35
Quadro 2 - Dissertações identificadas na Região Centro-Oeste (2000-2020).....	52
Quadro 3 - Caracterização das colaboradoras	64
Quadro 4 - Municípios onde as colaboradoras estudaram até o magistério	87
Quadro 5 - Fluxo de formação das colaboradoras até o magistério	97
Quadro 6 - Municípios onde as colaboradoras lecionaram na educação básica.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP – Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública
CESH – Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
CEUA – Centro Universitário de Aquidauana, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ed. – edição
GEPHEB – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira
GEPHis – Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Diversidade
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LAI – Lei de Acesso à Informação
LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados
MS – Mato Grosso do Sul
n.p. – não paginado
OMS – Organização Mundial da Saúde
p. – página
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Profeduc – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação
Reme – Rede Municipal de Ensino de Campo Grande
[s.l.] – sem local
SP – São Paulo
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 HISTÓRIA DAS MULHERES: REVISANDO O RELATO HISTÓRICO.....	25
2.1 Quais mulheres?	32
2.1.1 Mulheres negras: à margem da margem.....	33
2.1.2 Mulheres negras e professoras: a minoria entre a maioria	36
2.1.3 Mulheres negras, professoras e idosas: histórias vivas.....	40
2.2 Como conhecê-las?	41
2.2.1 Fontes: a adequação do material.....	42
2.2.2 Memória: o passado pelos sentidos do presente.....	43
3 MULHERES E EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS NEGRAS	47
3.1 Anunciando existências: professoras negras em dissertações produzidas na região Centro-Oeste	50
3.2 A história centrada nos sujeitos: algumas implicações e exigências.....	55
3.3 Histórias de vida: colhendo palavras.....	57
3.3.1 As colaboradoras	58
3.3.2 As entrevistas.....	61
4 MEMÓRIA, FORMAÇÃO E PROFISSÃO: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS APOSENTADAS.....	63
4.1 Gênero, raça e representações: os modos de ver a mulher negra	64
4.1.1 Corpo, visão e percepção social: construindo representações da mulher negra.....	66
4.1.2 Opressão e trabalho na vida da mulher negra: a representação coletiva de servidão	71
4.2 Estratégias e práticas nas histórias de vida de professoras negras: formação e profissão.....	79
4.2.1 Trajetórias de escolarização.....	81
4.2.2 Trajetórias de atuação.....	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	129
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	132
APÊNDICE C – Proposta de intervenção	133
ANEXO – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	137

1 INTRODUÇÃO

Vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores(as), Culturas e Diversidade do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), este trabalho tem como objeto de estudo histórias de vida de mulheres negras que lecionaram em escolas de educação básica sul-mato-grossenses e que atualmente se encontram aposentadas. O objetivo foi investigar o modo como questões de gênero e raça atravessaram suas trajetórias de escolarização e atuação, assim como revelar estratégias e práticas que permearam esses percursos.

Para tanto, utilizamos como referencial teórico-metodológico a história das mulheres, em diálogo com a história cultural, e pressupostos vinculados à história oral e à perspectiva interseccional, pela qual abordamos as categorias gênero e raça. Ademais, recorreremos a publicações relacionadas à memória e, de modo especial, a textos que tratam da realidade da mulher negra brasileira. A fim de (re)construir essas trajetórias, nosso recorte temporal buscou abranger períodos relacionados à infância, formação e profissão, sendo as entrevistas concedidas pelas professoras as principais fontes da investigação.

Gostaria de ressaltar que, até chegar a essas delimitações, deparamo-nos com incertezas, avanços e reformulações, tão necessários e significativos para a conclusão deste trabalho. Já nas primeiras conversas entre pesquisadora e orientador, demonstrou-se a vontade recíproca de desenvolver um estudo voltado à escuta de mulheres, a quem a narrativa histórica tradicional reservou pouco espaço e cuja observação se detém a um grupo abstrato para o qual se atribuem características habituais (PERROT, 1989). Assim, tendo em vista as diferentes representações que nos foram e são atribuídas, percorremos referenciais sobre gênero, considerando-o tanto um operador de diferenças quanto um meio pelo qual as relações sociais se organizam, marcando as experiências individuais e construindo histórias (TEDESCHI, 2012b).

Segundo Soihet (2003), quando uma mulher opta por pesquisar outra vida feminina é porque o trabalho envolve vontade ou necessidade de buscar referências para uma autodefinição que se baseie em experiências reais. De fato, no momento que passamos à definição de que as mulheres escutadas em nossa investigação seriam professoras aposentadas, a motivação foi maior, pois, assim como Nóvoa (2019), acredito que profissionais mais experientes possam contribuir para a formação de jovens docentes e que o conhecimento de suas histórias de vida pode ser importante para a reflexão e atuação em sala de aula.

Aqui considero relevante explicar essa motivação, uma vez que atualmente ocupo cargo administrativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS). Licenciiei-me em Letras em 2006 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* Campo Grande, em uma turma predominantemente feminina (e branca, mas sobre isso falarei depois), na qual a maior parte dos(as) estudantes era fluente na língua inglesa. Esse não era o meu caso, mas apesar da surpresa e do desespero inicial, era um curso que tinha interesse pela língua portuguesa, disciplina com a qual tinha afinidade na época escolar.

Durante a graduação, percebi a importância da relação professor(a)-aluno(a), embora Paulo Freire (1996) não fosse um educador de referência para muitos(as) desses(as) profissionais e, conseqüentemente, o diálogo e o reconhecimento de condições para além da universidade não estivessem na base dessa relação — “como estudantes chegaram ao curso superior sem falar outro idioma ou sem ter lido os clássicos de literatura?” Pois é, mestres e doutores(as), nós chegamos, mas a desigualdade social fez muitos(as) não conseguirem. Entretanto, havia docentes que concebiam o ensinar não como transferência de conhecimento e sim criação de possibilidades para sua produção ou construção (FREIRE, 1996), cujas intervenções, somadas às amizades entre colegas, foram fundamentais para a conclusão do curso.

Depois disso, lecionei no ensino fundamental durante quatro anos e foi justamente nesse período de transição entre a formação e a profissão, essencial no modo como nos tornaremos professores(as) e viveremos no ensino, que entendi que a formação docente não se restringe a aspectos pedagógicos e metodológicos, tampouco aos ambientes universitários (NÓVOA, 2000b; 2019). Senti-me despreparada para atuar em sala de aula e decidi prestar outros concursos públicos, nos quais segui desempenhando atividades administrativas em órgãos do poder executivo Federal até ingressar no IFMS como revisora de textos em 2017.

Por esse contexto é que considereei a escolha das professoras bastante significativa para minha pesquisa, afinal “[...] o campo da formação de formadores não pode limitar-se apenas às dimensões técnicas e tecnológicas e necessita de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam” (NÓVOA, 2004b, p. 11). A partir de então, direcionei minhas leituras para os lugares sociais previstos para homens e mulheres e sua integração no processo histórico, no qual o magistério acabou por se transformar em trabalho de **mulher** (LOURO, 2004). Mas, à medida que outras referências me eram sugeridas pelo orientador e participava de diferentes eventos inseridos na temática, a

universalidade que imperava em minhas reflexões cedeu lugar ao entendimento das mulheres em sua pluralidade.

Passei, desse modo, a me questionar acerca de qual **mulher** estávamos falando quando nos referíamos a determinadas representações ou papéis sociais ou o que necessariamente nos fazia afirmar que a docência se configurou uma atividade feminina, ambas visões homogêneas de um grupo tão diversificado. Foi nesse momento que as conversas de orientação caminharam para o viés interseccional, abrangendo questões de gênero e raça: por que não escutarmos docentes negras aposentadas? É. Por que não? Passei a lembrar minhas professoras de ensino fundamental e médio e constatei que, entre elas, apenas duas eram negras. Na educação superior, nenhuma. Também recordei minhas colegas de turma. Na escola havia meninas negras, mas na universidade eram apenas três — por isso os parênteses quando me referi à turma predominantemente feminina, algo que observei à época, e branca, preeminência da qual somente me dei conta anos depois.

Essas notas mentais, somadas aos materiais com os quais passei a ter contato, fizeram-me, a princípio, relutar à ideia. Como dito, já havia caminhado para outro entendimento sobre a pluralidade feminina e esses passos me levaram a pensar que, apesar de pertencer à classe trabalhadora, eu, mulher branca, assentada em meus privilégios, não dispunha de conhecimento para compreender como desenvolveria esta pesquisa na ocasião em que me foi proposta. Ao mesmo tempo, tinha consciência de que o tema era potente e necessário às discussões em educação, uma vez que

[...] os estudos que aprofundaram a perspectiva de gênero raramente levam em consideração a variável cor. Frequentemente tais estudos homogeneizam a força de trabalho tratando-a como se o fator racial inexistisse enquanto diferencial de direitos ou como se as especificidades que afetam a mulher negra pudessem ser esgotadas no quadro dos problemas gerais concernentes as mulheres (BENTO, 1995, p. 479).

Dessa forma, era preciso relacionar-me com o objeto da pesquisa para que pudesse, de fato, passar da opinião endossada pelo poder para o conhecimento (BOSI, 2003) e, nesse sentido, seguindo a sugestão de Michelle Perrot (2007), saí em busca de fontes que emanassem de mulheres negras, nas quais eu conseguisse escutá-las de forma direta.

E assim aprendi com Lélia Gonzales (1984b, p. 224) que “O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo” e, por essa razão, as representações sobre as mulheres negras se relacionam tanto a quem as vê quanto à situação na qual são vistas — ou que podem ser vistas. Foi ela quem me mostrou como a questão racial acaba sendo reduzida a uma questão de classe pura e simples e como os

espaços são racialmente divididos em nosso país, pois ao mesmo tempo em que negamos a existência do racismo por aqui, endossamos a naturalidade sobre o lugar do povo negro: favelas, cortiços, prisões e em trabalhos de menor prestígio ou remuneração. Por isso, não podemos deixar que as transformações favoráveis às mulheres em nossa sociedade, de forma genérica, encubram a realidade vivida pelas mulheres negras (GONZALES, 1984a).

E na busca por essa realidade, Sueli Carneiro (2020) me justificou que o universo feminino possui dissemelhanças e desigualdades que vão além de uma identidade biológica, de modo que nossas opressões não são universais, posto que vivemos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Desse modo, e especialmente no tocante à realidade brasileira, com a autora refleti sobre a existência de desigualdades não apenas entre os gêneros, mas também intragênero, cujo parâmetro são os padrões de realização social alcançados pelo grupo racialmente dominante — ou seja, branco. Nesse contexto, é importante entender que as diferenças no acesso à educação, ao trabalho e à renda entre mulheres negras e brancas se relacionam mais às vantagens desse último grupo (CARNEIRO, 2020) do que ao acaso ou mérito pessoal.

Isso porque, como afirma Collins e Bilge (2020),

A justiça social é ilusória em sociedades desiguais, nas quais as regras podem parecer justas, mas são aplicadas de maneira diferenciada por meio de práticas discriminatórias, como é o caso da democracia racial no Brasil (COLLINS; BILGE, 2020, n.p.).

Daí advém a relevância de pesquisas oficiais que considerem os diversos grupos sociais, de forma mais próxima da realidade (CARNEIRO, 2020), pois, por vezes, as estatísticas servem de estratégia para que a população negra siga invisibilizada nacionalmente e acabe não sendo beneficiária de políticas públicas importantes (RIBEIRO, 2017).

E mesmo quando a cor e o gênero são ponderados na produção desses dados, eles necessitam ser demonstrados de modo a permitir o cruzamento de informações, para que saibamos sobre quais pessoas determinada pesquisa nos fala. Esse entendimento também resulta do que bell hooks¹ (2019a, p. 7) me apresentou em seus textos, uma vez que as mulheres negras acabam sofrendo com uma dupla invisibilidade: “Quando o povo negro é falado a tendência é focada nos homens negros; e quando as mulheres são faladas a tendência recai sobre as mulheres brancas”.

¹A grafia bell hooks, com iniciais minúsculas, respeita o posicionamento político da autora, cuja pretensão era de que prestássemos atenção em suas obras, suas palavras, e não em sua pessoa. Trata-se de um pseudônimo escolhido pela escritora em homenagem a sua avó.

À vista disso, compreendi a necessidade de que estudos acerca das experiências e histórias de vida de mulheres negras sejam delineados sob um viés interseccional, como propõe Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) e Kimberlé Crenshaw (2002), pois as vulnerabilidades relacionadas a essas duas categorias podem se entrecruzar e, por conseguinte, observá-las isoladamente pode gerar leituras e interpretações limitadas. Logo, fugir de análises simplistas (RIBEIRO, 2017) para baseá-las em compreensões não parciais trazem descrições mais precisas das experiências vividas por essas mulheres e, dessa forma, possibilitam intervenções mais eficientes (CRENSHAW, 2002), uma vez que a interseccionalidade, além ferramenta de investigação, configura-se estratégia de intervenção para o trabalho de justiça social (COLLINS; BILGE, 2020).

E se falamos em justiça social, não podemos nos esquecer que a escola é um espaço propício para que se produzam e divulguem conhecimentos e posturas que visem a uma sociedade mais justa (BRASIL, 2004). Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (1996; 1999) me provocou a repensar sobre como a discriminação racial e de gênero se faz presente nas relações entre educadores(as) e educandos(as) e a compreender as discussões em torno da importância que questões de gênero e raça assumem na vida pessoal e profissional de professoras negras.

Vida. Histórias de vida. Histórias, no plural, como me aconselhou Chimamanda Ngozi Adiche (2019), porque todas as histórias fazem a pessoa ser quem é. Consequentemente, insistir apenas em histórias negativas é o mesmo que simplificar as experiências e desviar a atenção das outras histórias que formam o indivíduo (ADICHIE, 2019) e, nessa linha, pude conceber que a compreensão dos atravessamentos de gênero e raça nas trajetórias de docentes negras não pode se limitar a perguntas sobre acontecimentos ou fases específicas, e sim envolver a completude de experiências e períodos vividos por essas mulheres, pois todas as suas histórias fazem parte de sua formação.

Faltava-me apenas entender como não cair naquilo que Beatriz Nascimento (2021) coloca como mais uma frustração histórica do povo branco que, diante da crise de pensamento e da própria cultura ocidental, acaba se voltando ao povo negro. Ou, ainda, ensejar na falta de contextualização que acaba por confundir o povo negro brasileiro com o americano ou africano, quando na verdade suas problemáticas e histórias são diversas (NASCIMENTO, 2021).

No primeiro caso, ler Djamila Ribeiro (2017) foi essencial para me posicionar nesta pesquisa de acordo com meu lugar de fala. Com ela, pude distinguir esse espaço não como individual, posto que vivemos em grupo e dele partilhamos experiências, mas como o *lócus*

que ocupamos socialmente e que nos faz ter experiências e perspectivas diversas. Outra distinção se refere ao equívoco que comumente presenciamos entre lugar de fala e representatividade, para o qual considero um de seus parágrafos bastante elucidador:

Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras em espaços de privilégio, é legítimo que exista uma luta para que elas, de fato, possam ter escolhas numa sociedade que as confina num determinado lugar, logo é justa a luta por representação, apesar dos seus limites. Porém, falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos (RIBEIRO, 2017, p. 83-84).

Pelo exposto, entendi com a autora que todos(as) nós possuímos lugares de fala e é com base nessa localização social que debatemos e refletimos criticamente acerca de temas presentes nas sociedades. Assim sendo, é um conceito que, na verdade, implica em uma postura ética de pensar segundo o lugar ocupado na matriz de dominação, sendo fundamental que pessoas pertencentes a grupos sociais privilegiados consigam enxergar as hierarquias nele assentadas e os impactos que ele produz diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017; 2020). Portanto, é do meu lugar nessa matriz, como mulher branca, ciente de meus privilégios, que me posiciono neste trabalho.

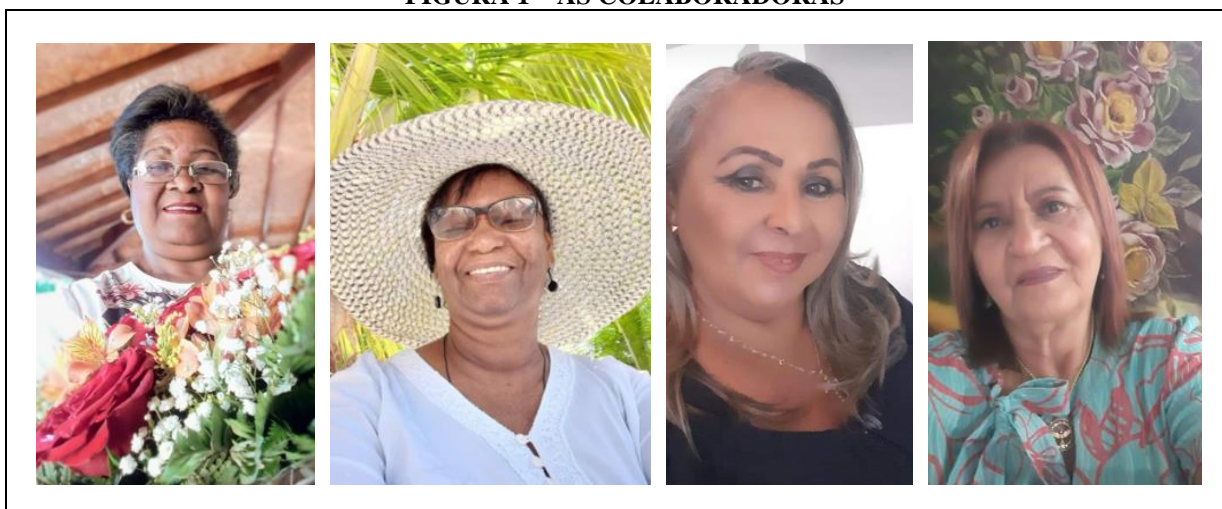
Quanto ao segundo alerta de Nascimento (2021), optei por concentrar a pesquisa na realidade das mulheres negras brasileiras, referenciando estudos e estatísticas produzidos nacionalmente que guardam relação com a temática abordada.

Como visto, a leitura de textos produzidos por mulheres negras foi fundamental para delinear a condução do trabalho proposto. E se o relacionamento com fontes que emanam dessas mulheres foi tão importante para o desenvolvimento desta investigação, acreditamos que produzir materiais nos quais professoras negras nos falem diretamente pode ser uma contribuição válida tanto para a história da educação estadual quanto para a formação docente nessa temática. Diante disso, as histórias de vida das professoras foram colhidas com base na história oral, método que, na contemporaneidade, tem aproximado pessoas e instituições com vistas ao registro, ao arquivamento e à análise de documentação obtida por meio de entrevistas, assim como para a inclusão de histórias advindas de seguimentos populacionais discriminados (BOM MEIHY, 1996).

E quando nos referimos à produção de materiais nos quais escutemos diretamente as falas de docentes negras, adotamos o posicionamento de Ribeiro (2017, p. 64), para quem “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”. Portanto, a opção pela realização de entrevistas com essas profissionais foi justamente para que possamos anunciar suas existências (BORGES, 2009) em nosso contexto local. Ademais, por meio de suas narrativas, vislumbramos a memória de um grupo, visto que cada professora entrevistada traz, em suas lembranças, a percepção da vivência de situações ocorridas (PEREIRA; URT, 2013). Afinal, “Tudo tem história” (DEL PRIORE, 2009, p. 13) e, nessa perspectiva, a memória de cada indivíduo traz consigo traços da memória de grupos com os quais ele convive ou conviveu (HALBWACHS, 1990).

Cumpre-nos esclarecer que não tivemos a pretensão quantitativa, de modo que participaram do estudo quatro professoras com o perfil inicialmente delineado, escolhidas por sua representatividade a partir de indicações obtidas pela pesquisadora no decurso da investigação. Ao escutá-las, não assumimos o ângulo da “entrevistadora” diante do “objeto de pesquisa”, mas antes adotamos o tratamento no qual o trabalho de pesquisa é realizado de maneira mais sensível e compartilhada e, por isso, nos referimos a elas como nossas colaboradoras (BOM MEIHY, 1996).

As colaboradoras foram informadas que poderiam optar pelo registro ou não de seus nomes. Todas dispensaram o anonimato. Permitiram-nos, portanto, referenciar com nome e sobrenome as falas que subsidiaram esta pesquisa e trazem à tona discussões relevantes para a sociedade brasileira na contemporaneidade, principalmente no tocante a questões raciais e de gênero. Por esse motivo, neste trabalho, as citações diretas extraídas das entrevistas trarão a identificação nominal completa das professoras, recurso que também visa facilitar o reconhecimento de cada uma delas, cujas fotografias seguem dispostas a seguir (da esquerda para a direita: Aparecida de Souza Natividade, Dalva Margarida Anacleto, Irany do Nascimento Henrique e Odete de Oliveira Barbosa).

FIGURA 1 – AS COLABORADORAS

Fonte: Arquivo pessoal das colaboradoras, 2022.

Aparecida de Souza Natividade nasceu em Itahum, distrito de Dourados, mas passou boa parte da infância em Barreirinho, local situado na divisa entre Vicentina e Jateí, municípios de Mato Grosso do Sul. Foi nessa região que cursou o ensino primário, tendo concluído as demais séries e o magistério na capital do estado. Formou-se em Pedagogia e se aposentou como professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme). Contadora de histórias (e das boas!), respondia, à época da entrevista, pela Secretaria dos Aposentados do Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP).

Dalva Margarida Anacleto nasceu em Araçatuba, São Paulo, em 1948. Quatro anos depois de seu nascimento, migrou com a família para a região de Miranda, no então sul de Mato Grosso, onde estudou o ensino primário. Com seu pai, sua mãe e seus sete irmãos, mudou-se para a zona rural de Aquidauana, local de retomada da escolarização e início da carreira docente. Finalizou o magistério já na área urbana do município, onde se formou em Letras pela UFMS. Em Aquidauana, aposentou-se como professora das Redes Municipal e Estadual de Educação e, após finalizado esse ciclo, ainda lecionou em escolas estaduais de Campo Grande. Hoje é artesã, viajante e aspirante a violonista — e quem sabe dançarina!

Irany do Nascimento Henrique nasceu em Campo Grande no início de 1960, mas passou parte da infância no interior, região de Rochedo. Para cursar o ensino primário, mudou-se para a casa da avó em Campo Grande quando tinha sete anos de idade. Anos depois sua família se juntou novamente e na capital do estado concluiu a escolarização, formando-se em contabilidade. Anos depois, cursou o magistério e assumiu a docência como profissão. Ao longo desse período, formou-se em Pedagogia e foi uma das pioneiras na implantação das chamadas salas de informática nas escolas municipais da Reme. Encerrou sua carreira no

início de 2022 e, além de viajar e cuidar de seu jardim, ainda planeja o que fará em sua aposentadoria.

Odete de Oliveira Barbosa é a quarta filha entre onze irmãos. Nasceu em Martinópolis, São Paulo, em 1949, e ainda na infância se mudou com a família para o sul do estado, atual região de Fátima do Sul. Acabou retornando para São Paulo anos depois, onde cursou parte do ensino primário. Entre idas e vindas, finalizou as séries escolares em Vicentina no final da década de 1970 e, anos depois, formou-se em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente. Sua carreira docente teve início quando ainda estudava o antigo ginásio e se estendeu até 2002, último ano em que atuou como professora em Campo Grande. Ainda assim, continuou na educação, ministrando aulas em projetos municipais e estaduais, tendo, inclusive, alfabetizado seus pais em uma dessas iniciativas. Hoje faz artesanato, viaja, adora tirar fotos, mas a docência permanece em seus sonhos.

Feitas as devidas considerações introdutórias, cumpre-nos destacar os assuntos abordados nas demais seções pelas quais este trabalho segue organizado. Na segunda seção, buscamos assentar nossa pesquisa segundo o referencial teórico escolhido. Discorreremos, assim, sobre a revisão do relato histórico, tendo como base a história das mulheres, corrente que nasce da crítica da própria estrutura do relato apresentado como universal, sugerindo outra escrita e leitura possíveis, vinculada à concepção de que nós, mulheres, somos agentes históricos (PERROT, 1995). Nessa perspectiva, relacionamos as problemáticas trazidas por esse enfoque aos questionamentos suscitados pela história cultural que, entre seus pressupostos, visa atingir as representações individuais e coletivas construídas por homens e mulheres sobre o mundo (PESAVENTO, 2003).

Posicionamos, ainda, as mulheres de nossa pesquisa, abordando a interseccionalidade gênero e raça que permeia suas relações sociais em nosso país e as percepções relativas à categoria profissional e à geração a qual pertencem, já que são professoras idosas. Depois, tratamos da adequação das fontes e da importância da memória em estudos sobre mulheres, tendo em vista que as lembranças podem se configurar material que possibilite a evidência de fatos sociais a partir das perspectivas dessas docentes.

Na terceira seção, trazemos uma exposição dos caminhos percorridos para o alcance do objetivo proposto. Em um primeiro momento, contextualizamos as histórias de vida e a proximidade dessa perspectiva com a história e a educação. Em seguida, mostramos a produção acadêmica relacionada à temática, considerando os programas de mestrado em Educação localizados na região Centro-Oeste. Logo após, relacionamos algumas implicações

e exigências do trabalho centrado nas histórias de vida dos sujeitos e encerramos com a justificativa e descrição de nosso percurso metodológico.

Já a quarta seção concentra a análise proposta, tendo como base as histórias de vida colhidas. Para tanto, refletimos acerca das representações da mulher negra e, tendo como base períodos relacionados à infância, formação e profissão, abordamos as estratégias que permearam suas trajetórias de escolarização e atuação e o modo como delas se apropriaram para promoção das práticas que lhes possibilitaram chegar à aposentadoria na carreira docente. Por fim, a última seção concentra nossas considerações finais, à luz do que foi apresentado.

2 HISTÓRIA DAS MULHERES: REVISANDO O RELATO HISTÓRICO

A história é o que acontece, a sequência dos fatos, das mudanças, das revoluções, das acumulações que tecem o devir das sociedades. Mas é também o relato que se faz de tudo isso. [...] As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento.

Michelle Perrot

Entre as provocações lançadas pela historiadora Michelle Perrot em seus estudos, encontramos um questionamento bastante significativo para esta pesquisa: “Por que as mulheres não pertenceriam à história?” (PERROT, 2007, p. 16). A resposta se relaciona ao sentido atribuído ao termo, visto que, para ela, a história não é somente o que acontece, mas também o relato que se faz de tudo isso e nós, mulheres, estivemos por muito tempo fora desse relato.

As considerações lançadas pela autora vão ao encontro do pensamento que passou a permear novas e diversas produções intelectuais ainda na segunda metade do século XX, nas quais a história passou a ser entendida não como algo que narra o passado, mas sim que constrói um discurso sobre ele e, ao fazer isso, traz o olhar e a subjetividade de quem recorta e narra sua matéria (RAGO, 1995). Dessa forma, os sentidos atribuídos a esse texto não podem ser encarados com indiferença, uma vez que tanto a escrita quanto os recursos nele utilizados não são exteriores à narrativa (SCHMIDT, 2014). Assim, “Não existe relato histórico no qual não esteja explicitada a relação com um corpo social e com uma instituição de saber” (CERTEAU, 1982, p. 93-94), pois, se a história das sociedades evolui, o modo de pensar a história similarmente segue esse curso (LE GOFF, 1990a).

Nessa perspectiva, quando pensamos em como esse relato é elaborado, redigido, divulgado e consumido pela sociedade, deparamo-nos com outras indagações acerca da vinculação de interesses diversos ao seu conteúdo. A primeira delas nos é apresentada de forma bastante direta por Le Goff (1990a, p. 54): “Quem detinha, numa sociedade do passado, a produção dos testemunhos que, voluntária ou involuntariamente, tornaram-se os documentos da história?”. A segunda nos foi suscitada pelas considerações de Adichie (2019): será que já nos perguntamos como, por quem, quando e quantas histórias nos são contadas?

A conclusão advinda desses questionamentos causa rupturas com posições tradicionais, uma vez que ela depende da relação entre história e poder, esse último entendido como a habilidade de contar a história de alguém e de fazer com que ela seja definitiva

(ADICHIE, 2019). Nessa direção, a escrita histórica carrega não só o estatuto de fazer história, mas o de contar histórias, ou seja, impor violências relacionadas a um poder (CERTEAU, 1982).

Diante da inexistência de uma realidade histórica acabada, entregue por si própria (LE GOFF, 1990a), quem escreve, além de escolher as palavras, a linguagem e o tratamento conferido ao texto, constrói argumentos, fornece explicação e busca convencer (PESAVENTO, 2003). Não obstante, é imperioso lembrar que o(a) historiador(a) não faz a história, pois ele(a) mais atua como técnico(a), ocupando uma posição junto ao poder e recebendo dele, de forma mais ou menos explícita, diretrizes que conferem à história a tarefa de educar e mobilizar; ou seja, pensando o poder que ele(a) não possui (CERTEAU, 1982). Desse modo,

Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor a sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais (PESAVENTO, 2003, p. 41).

Parece-nos, portanto, que há sempre uma narrativa explicadora e legitimadora servindo ao poder que a transmite e difunde (BOSI, 2003). Nessa validação, é como se a escrita ocupasse um lugar caracterizado por relações efetivas de dependência relacionada a um poder estabelecido e de jogo com símbolos e referências legitimadoras da autoridade, além do domínio de técnicas referentes às estratégias sociais (CERTEAU, 1982). Por isso, se em meados de 1970 Le Goff (1990a) elencava entre as tarefas da renovação histórica uma nova concepção do documento — que, segundo o autor, é produzido, conscientemente ou não, pelas sociedades do passado, visando impor uma imagem e dizer “a verdade” — notamos que, na contemporaneidade, historiadores(as) já têm trabalhado nesse sentido.

E se quem dispõe de poder goza da prerrogativa de contar e definir determinada história, a falta dele leva sujeitos e grupos para a margem. Isso porque é o desprovemento de poder para controlar e construir sua própria representação que possibilita a veiculação de estereótipos relativos a grupos historicamente marginalizados (CARNEIRO, 2020). Nessa perspectiva, mostrar determinado povo como uma coisa só, sem interrupções, faz com que esse povo de fato se torne o que é mostrado; cria-se, assim, uma história única que, por sua vez, produz estereótipos (ADICHIE, 2019).

Ao transportar tal consideração para o nosso caso, entende-se a necessidade de estudar e reescrever a ligação entre gênero e poder, visto que a história tradicional, considerada antropocêntrica e universalizante, acabou criando mitos como o sexo frágil, a impotência e a dependência feminina (TEDESCHI, 2012a), entre tantas outras representações relacionadas à **mulher** — aqui o uso do singular é proposital, para bem demarcar que as representações tendem a ocultar nossa pluralidade.

Chartier (1991) considera que toda prática ou estrutura é produzida pelas representações, por meio das quais indivíduos e grupos atribuem sentido ao mundo que é o deles. Desse modo, elas estão “[...] sempre colocadas em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 2002, p. 17). Isso porque,

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 2002, p. 17).

Nesse sentido, as pessoas elaboram ideias sobre o real traduzidas, entre outros, em imagens e discursos que qualificam e orientam o olhar e a percepção acerca dessa realidade, de modo que a representação é uma construção baseada no real, envolvendo percepção, identificação e reconhecimento, além de classificação, legitimação e exclusão (PESAVENTO, 2003; 2006). A partir desse entendimento, coloca-se em questão o que supunham os pesquisadores tradicionais, de que a representação corresponde ao objeto representado (BURKE, 2005), pois, e então retomamos a autora, trata-se de algo que diz mais do que mostra ou enuncia, visto que carrega sentidos construídos social e historicamente que são internalizados e se apresentam como naturais, dispensando maiores reflexões.

É assim que, ao ser mostradas e repetidas de forma incansável, as representações de inferioridade feminina acabam por se inscrever tanto nos pensamentos quanto nos corpos de homens e mulheres (CHARTIER, 1994) e, por esse motivo, podem orientar a análise das relações de gênero (TEDESCHI, 2012a). Apesar de ser muitas e variadas, há aquelas que, de modo geral, prevalecem em cada época, podendo influenciar nossos modos de ser, agir, além de influir nos espaços por nós ocupados e em nossas escolhas de vida (PINSKI, 2013).

Daí provém a relevância de abordar as representações em estudos que tratam de nós, mulheres, e, acompanhando as considerações de Chartier (1991), não ficarmos indiferentes ao sentido que cada uma delas faz a quem a recebe ou dela se apodera. Também nessa perspectiva, é importante nos lembrar de que, para se impor, o poder precisa ser legitimado por um conjunto de relações e, por essa razão, a produção de discursos se apresenta como meio para que as representações se tornem inteligíveis e comunicáveis (TEDESCHI, 2012a).

E quando pensamos nessas representações em conjunto com a escrita da história, é inevitável voltarmos às considerações que abrem esta seção e nos perguntarmos: estivemos fora do relato histórico ou seríamos o produto de uma história única? A julgar pelo poder que circunda o **contar histórias** e o **escrever história**, poderíamos afirmar que os dois: ainda que nunca tenhamos estado ausentes da história, é certo que a historiografia oficial nos esqueceu (TEDESCHI, 2012a), ao passo que as representações femininas assumiram a prerrogativa de ser a única história contada sobre nós.

Todavia, se ao contar histórias a escrita histórica se relaciona a um poder, ela também tem a prerrogativa de fornecer escapatórias (CERTEAU, 1982) e, nesse sentido, a noção de resistência assume papel fundamental nas abordagens que nos envolvem (SOIHET, 1998). Desse modo, foi grande a pressão de historiadoras para que se promovesse uma revisão da história centrada na noção de sujeito universal, que acabou por manter nossas experiências na invisibilidade (SOIHET, 2003).

É importante destacar que a pretensão não era simplesmente nos incorporar a uma narrativa pronta (RAGO, 1995), a exemplo de várias teses escritas no contexto em que vieram à tona discussões sobre as mulheres na história e nas quais se apresentaram capítulos suplementares sobre nós (DEL PRIORE, 2007). Para além da adequação da substância da história, questionavam-se seus apoios conceituais e epistemológicos (SCOTT, 1992) e, nesse sentido, as reivindicações de outrora não se referiam à inserção do feminino na história oficial, mas tratavam da revisão desse relato.

E não poderia ser diferente, uma vez que o caráter universal atribuído ao sujeito da história se ligava à categoria homem, como se, ao tratar desse termo, todos os homens e todas as mulheres estivessem representados, quando, na realidade, comumente se representava apenas o homem branco ocidental (SOIHET; PEDRO, 2007) — universalidade que também é resultado de uma história que tem sido reiterada constantemente (LOURO, 2013). Passou-se a questionar, então, a prioridade relativa concedida a essa história, expondo a hierarquia que estava implícita em muitos relatos históricos (SCOTT, 1992).

Desse modo, significativas transformações assinalaram a historiografia²: temáticas e grupos sociais excluídos passaram a ocupar o lugar de temas referentes aos donos do poder (SOIHET, 1998). Foi nessa conjuntura, somada à explosão do feminismo³, que, a partir de 1970, historiadoras passaram a procurar, no passado, uma explicação tanto para a opressão quanto para a rebelião feminina (DEL PRIORE, 2007), iniciando, assim, o que se convencionou chamar de história das mulheres.

Entretanto, vale destacar que tais questionamentos e movimentos só foram possíveis dentro de um cenário mais favorável a essa reflexão, motivado por diferentes fatores ocorridos à época. Entre eles, destacam-se a aliança entre a história e a antropologia que, ao redescobrir a família, acabou por colocar a questão das mulheres como sujeitos, ainda que de forma incidental; a nossa presença no meio universitário, seja como estudantes ou professoras, podendo fomentar novas demandas ou escutas mais favoráveis; e o movimento pela nossa libertação que, a longo prazo, passou a criticar os saberes de caráter predominantemente masculino e ainda assim considerados universais (PERROT, 2007).

Por discutir a realidade das mulheres, a produção historiográfica desse novo campo principiou com base na história social (RAGO, 1995), que pluralizou objetos de investigação e possibilitou a diversos grupos sociais, até então desconsiderados, serem vistos como sujeitos históricos (SCOTT, 1992). Nesse viés, as premissas da história social podem ser identificadas em duas vertentes das pesquisas acadêmicas sobre nós (RAGO, 1995). Na primeira delas,

²Cumpre-nos destacar que tais transformações possivelmente fizeram com que essa renovação também fosse entendida como algo difundido na esteira de um populismo cultural, despertando um entusiasmo exagerado que pretendia fazer falar os mudos (PERROT, 2007). Exemplo disso é o fato de que, na atualidade, alguns trabalhos continuam sendo desenvolvidos sob a justificativa de “dar voz” a determinados grupos ou pessoas, como se eles fossem incapazes de fazê-lo por si mesmos (ALBERTI, 2008), ainda que já tenhamos avançado no entendimento de que nossa atuação deve caminhar para a valorização da coexistência de vozes que não aparecem no debate por terem sido historicamente apagadas, assim como para a disseminação dessas vozes (RIBEIRO, 2020).

³Nesta pesquisa, seguimos as considerações de Del Priore (2007), para quem, a partir da década de 1980, as diferenças entre feminismo e história das mulheres levaram essas duas tendências a seguir trajetórias distintas no campo da pesquisa. Somado a isso está o fato apontado por Gonzales (1984a) de que os grupos de mulheres negras, escutadas neste trabalho, organizaram-se a partir do movimento negro e não do movimento feminino, visto que esse último demonstra dificuldades no sentido de se aprofundar em questões raciais. Cardoso (2014) corrobora esse entendimento ao afirmar que, embora o movimento de mulheres negras tenha colocado a raça em evidência no processo de opressão e obrigado o movimento feminista a incluí-lo em suas abordagens, ela continua sendo tratada tangencialmente. Sendo assim, o feminismo originalmente ocidental não será aqui tratado.

Especialmente valorizadas foram a temática do ingresso das mulheres no mercado de trabalho e a denúncia das formas perversas desta integração. As péssimas condições de trabalho, os salários inferiores aos dos homens, o assédio sexual, as inúmeras formas da violência machista foram temas que ocuparam as páginas das obras que se dedicaram à mulher trabalhadora e que acabaram por identificá-la como produto das determinações econômicas e sociais, vítima das injunções do sistema, dando pouco destaque à sua dimensão de sujeito histórico, consciente e atuante (RAGO, 1995, p. 82).

Diante da pouca relevância quanto a nossa atuação histórica, em 1980 despontou a segunda vertente, com trabalhos voltados para

[...] a presença das mulheres atuando na vida social, reinventando seu cotidiano, criando estratégias informais de sobrevivência, elaborando formas multifacetadas de resistência à dominação masculina e classista. Confere-se um destaque particular à sua atuação como sujeito histórico, e portanto, à sua capacidade de luta e de participação na transformação das condições sociais de vida (RAGO, 1995, p. 82).

Cumprir ressaltar, todavia, que antes mesmo de as pesquisas terem sido orientadas para esse caminho, estudiosas já admitiam a dificuldade de reconstituir a história das mulheres em sua diversidade e complexidade e a impossibilidade de reduzi-la a um combate pelo estatuto igualitário ou a uma guerra entre os sexos; de modo que, ainda na década de 1980, o reconhecimento de que era preciso mostrar nossas lutas e resistências para que saíssemos do silêncio e abandono coletivo (DEL PRIORE, 2007) cedeu lugar à busca por outras abordagens.

Ademais, a crítica ao trabalho com identidades prontas e a negligência quanto às construções simbólicas e culturais dos sujeitos em suas experiências de vida, concernentes à história social (RAGO, 1995), também concorreu para essa procura, pois se tomava consciência da necessidade de questionar as relações estabelecidas entre os sujeitos históricos — entre os quais agora estávamos presentes —, não se limitando a um ou outro. Assim, “[...] asseverava-se importante destrinchar a história de outra maneira, buscando nas atitudes e sensibilidades coletivas, nos fatos e práticas cotidianas, os espaços onde se abrigava a relação homem-mulher” (DEL PRIORE, 2007, p. 225).

Por conseguinte, o interesse pela história das mulheres no Brasil coincidiu com esse período e acompanhou seus deslocamentos, mas de forma particular. Apesar de ter iniciado com a exploração de fontes documentais e arquivos na busca por informações sobre grupos marginalizados, nos quais estávamos incluídas, por aqui, diferentemente do que se vê em outros países, a produção sobre nós abrange o território no qual nos movimentamos e, por isso, envolve a história de nossas famílias, nosso cotidiano e trabalho, além de nossas

representações, pois nossa história é igualmente a das representações que se fazem sobre nós (DEL PRIORE, 2007).

Muito dessa produção nacional se relaciona à proximidade, desde a década de 1990, entre as problemáticas trazidas pela história das mulheres e os questionamentos levantados pela história cultural⁴. Sobre isso, vale destacar que, embora venha sendo praticada desde o século XIX, a história cultural passou a desfrutar de uma renovação a partir de 1970 mediante o encontro de historiadores e antropólogos (BURKE, 2005) e, não por acaso, pela importância social, econômica e política da cultura que se impôs com os lazeres e meios de comunicação em massa (CERTEAU, 1982). Ou seja, ela se renovou ao mesmo tempo em que a história das mulheres despontava como campo teórico.

A aproximação entre esses dois campos guarda relação com o tipo de enfoque proposto, no qual o sujeito não é mais considerado universal. Afeita a uma abordagem plural na investigação histórica (TEDESCHI, 2012a) — semelhante ao que preconiza a história das mulheres —, o principal objeto da história cultural é “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17).

No caso das mulheres, essa perspectiva nos levou a considerar que as diferenças sexuais são construções culturais, assim como perceber quais procedimentos simbólicos, jogos de significação, cruzamentos de conceitos e relações de poder são meios de produção de nossas referências (RAGO, 1995). A partir de então, promoveram-se reflexões em torno das relações de gênero enquanto relações de poder, de modo que a dominação não era mais entendida como um ponto fixo, em um outro masculino, mas como jogos relacionais e de linguagem (RAGO, 1995).

Seguindo a pluralidade que caracteriza a historiografia sobre nós, o gênero está envolto em uma diversidade de concepções e implicações. Nas Ciências Sociais, ele

[...] significa a distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e a dimensão biológica dos seres humanos. O grande impacto que vem produzindo nas análises sociais funda-se em ter chamado a atenção para o fato de que uma parte da humanidade estava na invisibilidade – as mulheres –, e seu uso assinala que, tanto elas quanto os homens são produto do meio social, e, portanto, sua condição é variável (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 288).

⁴Vale destacar que a história cultural respondia por cerca de 80% da produção historiográfica do país já nos primeiros anos deste século (PESAVENTO, 2003), demonstração da evolução nacional de estudos desenvolvidos sob essa abordagem.

Em estudos desenvolvidos sob a perspectiva histórica, sem dúvida o conceito que tem sido utilizado por um significativo número de trabalhos é o proposto por Scott (1995), que apresenta o gênero como uma categoria de análise. Para ela, a definição dessa categoria baseia-se na conexão de duas proposições: “[...] (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21).

Trata-se, portanto, de uma concepção que nos possibilita compreender determinadas relações de interação, além de um meio pelo qual podemos nos referir às origens sociais de identidades subjetivas de homens e mulheres; ou seja, indicar construções sociais (SCOTT, 1995). Adotar a compreensão de gênero como construção significa basear-se em aspectos sociais, culturais, econômicos, entre outros, e trazer para a discussão sua vinculação com as relações de poder e sua definição enquanto representação (TEDESCHI, 2012a).

Pelo exposto, e conforme enfatiza Certeau (1982, p. 77), “O historiador não é mais o homem capaz de constituir um império. Não visa mais o paraíso de uma história global. Circula em torno das racionalizações adquiridas. Trabalha nas margens”. E nesse trabalho, ainda há muito a ser feito pela história das mulheres, “[...] tão necessária para fazer-nos existir, viver e ser” (DEL PRIORE, 2007). Não podemos, entretanto, furtar-nos ao fato de que avançamos na luta pelo fim do apagamento de nossa história. Mas, como bem assinala Nepomuceno (2013), tal constatação não pode ser aplicada de modo uniforme a mulheres de grupos sociais distintos, que partiram de posições desiguais e que não caminharam juntas, nem no ritmo, nem no mesmo passo.

2.1 Quais mulheres?

Como adverte Le Goff (1990a), devemos nos esquivar de colocar sob uma mesma rubrica realidades distantes no tempo e no espaço e que não dependem de sistemas históricos comparáveis, a fim de que possamos comparar aquilo que realmente é comparável. Tal observação coaduna com a ideia de que o gênero, socialmente construído, não é uma categoria que se comporta da mesma maneira em todas as sociedades (ou até mesmo que tenha existido em algumas delas) e daí advém a necessidade de abandonar nossa caracterização como grupo homogêneo, pois isso nos impediria de abordar nossas relações como sociais, historicamente fundamentadas e culturalmente vinculadas (OYĚWÙMÍ, 2021).

Apesar de todas nós estarmos, de algum modo, sujeitas à discriminação de gênero, fatores como cor, etnia, religião e orientação são diferenciais que podem nos afetar de forma desproporcional ou criar problemas e vulnerabilidades exclusivas para determinados grupos (CRENSHAW, 2002), como observamos em nosso país. Por isso, diante do necessário reconhecimento da diversidade e das desigualdades existentes entre nós, entendemos que a história de mulheres brancas e negras não pode ser abordada da mesma forma, principalmente quando pensamos na complexidade da problemática enfrentada por esse último grupo na sociedade brasileira (CARNEIRO, 2020).

2.1.1 Mulheres negras: à margem da margem

Historicamente produzidas por práticas políticas, sociais e discursivas (CHARTIER, 2002), as categorias devem ser consideradas a partir do meio no qual foram elaboradas. Isso porque tanto os conceitos quanto as classificações servem como ferramentas para operacionalizar o pensamento de acordo com critérios de semelhança e diferença observados pelos seres humanos (MUNANGA, 2003). E nessa observação, segundo Munanga (2003), foi no século XVIII que a cor da pele passou a ser considerada como critério fundamental para a divisão entre as raças branca, negra e amarela.

Infelizmente, como pondera o autor, esse produto da operacionalização do pensamento humano acabou por desembocar em uma operação de hierarquização, ou seja, de estabelecimento de uma escala de valores entre as raças, na qual

[...] os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, n.p., grifos do autor).

Tal constatação nos faz observar que o conteúdo da raça é social e político (MUNANGA, 2003), sendo esse o fio condutor que nos guia pela segunda categoria de análise desta pesquisa. Nela, seguimos a interpretação do movimento negro e dos sociólogos, que empregam o termo com base em sua dimensão social e política e não na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente usado (GOMES, 1995).

Assim, as discussões aqui apresentadas abordam raça como “[...] um conceito relacional, que se constitui historicamente e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade” (GOMES, 1995, p. 49). Por esse motivo, trata-se de um termo carregado de ideologia, pois esconde uma relação de poder e de dominação (MUNANGA, 2006) que, no caso das mulheres negras, soma-se à relação de poder e de dominação do gênero. Prova disso obtemos ao analisar as condições de vida da população de nosso país com base no sexo e na cor/raça, cujos indicadores são fundamentais para o diagnóstico das desigualdades enfrentadas pelas mulheres negras.

Apesar de compor mais da metade da população brasileira⁵ e possuir um nível escolar superior ao dos homens, nós, mulheres, ainda ganhamos menos, mas é importante entender que essa observação não se aplica a todas de modo uniforme. Nesse ponto, cumpre ressaltar a importância de considerar as diferentes realidades femininas ao realizar estudos estatísticos sobre gênero, pois muito dessa diferença se relaciona às desvantagens que permeiam as relações entre pessoas brancas e negras⁶.

Em 2019, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua⁷, 24,5% das mulheres entre 18 de 24 anos eram estudantes de graduação e 5,1% eram graduadas. Nessa mesma faixa etária, 18,4% dos homens cursavam o nível superior e 3,1% eram graduados. Ainda que nesse recorte etário as mulheres apresentem uma distribuição por nível de instrução maior do que a dos homens, o cenário se modifica no quesito cor/raça: 29,7% das pessoas brancas eram graduandas e 6% já tinham o diploma superior, ao passo que apenas 16,1% das pessoas negras cursavam a graduação e 2,8% eram graduadas. Quando

⁵Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, as mulheres correspondiam a 51,8% da população brasileira e os homens a 48,2%. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>. Acesso em: 14 set. 2022.

⁶Nesta pesquisa, seguimos as considerações de Carneiro (2020) a respeito da partição da população negra em pretos e pardos. Segundo a autora, trata-se de uma tipificação que visa estabelecer fissuras na identidade étnica e cultural dessa população, funcionando como fator de escamoteamento da importância numérica da população negra brasileira e de fragmentação de sua identidade racial, além de instrumento no esforço oficial de embranquecimento do país. Munanga (2003) também nos fala sobre isso ao pontuar que o movimento negro vem tentando conscientizar negros(as) e mestiços(as) em torno da mesma identidade por meio do conceito “negro(a)”, mediante proposta política clara de construir a solidariedade e a identidade dos excluídos pelo racismo à brasileira. Por isso, os dados estatísticos que apresentam a divisão pretos(as) e pardos(as) seguem por nós referenciados apenas como população negra – para tanto, quando necessário, os números referentes a esses dois grupos foram somados, a fim de guardar a devida correspondência com o quantitativo disposto na fonte estatística consultada.

⁷Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad%02continua.html?edicao=27258&t=resultados>. Acesso em: 14 set. 2022.

voltamos nossa atenção para indivíduos com 25 anos ou mais, a proporção de pessoas brancas com nível superior era de 24,9%, enquanto negros e negras registravam somente 11%⁸.

A educação é apenas uma das dimensões da desigualdade. No indicador rendimentos do trabalho, por exemplo, a desvantagem entre os grupos aumenta. A Pesquisa sobre as Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil⁹ mostra que o rendimento médio das pessoas negras, em 2018, equivalia a 57,5% do recebido pelas pessoas brancas e que as mulheres recebiam somente 78,7% do valor recebido pelos homens. Ao focar especificamente na distribuição desse rendimento entre as mulheres negras, a disparidade fica mais evidente: quando comparadas ao grupo branco, elas receberam apenas 44% do auferido pelos homens e 58,6% do recebido pelas mulheres; se comparadas ao seu grupo, ganhavam 79,1% do valor obtido pelos homens negros.

Como já nos havia apontado Nepomuceno (2014), a mulher negra, de modo geral, receberá um salário inferior ao recebido pelo trabalhador negro que, por sua vez, ganhará menos do que a mulher branca. Ou seja, as mulheres negras estão na base de toda essa desigualdade social, pois possuem o menor rendimento médio do trabalho comparado aos demais grupos.

QUADRO 1 - DIFERENÇAS ENTRE O RENDIMENTO MÉDIO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA POR SEXO E COR/RAÇA (2018)

<p>Mulheres brancas: Recebem 75,8% do valor auferido por homens brancos.</p>
<p>Homens negros: Recebem 56,1% do auferido por homens brancos; e 74,1% do valor auferido por mulheres brancas.</p>
<p>Mulheres negras: Recebem 44% do valor auferido por homens brancos; 58,6% do valor auferido por mulheres brancas; e 79,1% do valor auferido por homens negros.</p>

Fonte: A autora, com base na Pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (2018).

Pelo exposto, o que se percebe é que o racismo e suas práticas constituem formas estruturais de opressão e exploração em nossa sociedade (GONZALES, 1984a), sendo determinante da própria hierarquia de gênero; por isso a luta das mulheres negras envolve

⁸Conforme informações dispostas na Síntese de Indicadores Sociais: uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira (2020). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=publicacoes>. Acesso em: 14 set. 2022.

⁹Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raça.html?=&t=publicacoes>. Acesso em: 14 set. 2022.

tanto a superação das desigualdades históricas advindas da hegemonia masculina quanto a de ideologias complementares desse sistema opressor (CARNEIRO, 2011).

Com realidades tão diversas daquelas que permeiam as experiências de mulheres brancas e diante da desigualdade social em que vivem, podemos dizer, parafraseando Campos (1989), que as mulheres negras estão à margem da margem. Nesse sentido, elas não se encaixam no discurso de que precisam sair do silêncio, até porque a ênfase nesse silenciamento pode ser um registro do que acontece com mulheres brancas, já que é um sinal da submissão da **mulher** ao patriarcalismo, como bem argumenta hooks (2019b). Para a autora, a luta não se refere a sair do silêncio, mas à mudança da natureza e direção de suas falas, para que elas atraíam ouvintes, sejam ouvidas.

Então, que sejamos atraídos e ouçamos as vozes que se encontram à margem da margem, pois é dela que

[...] partem vozes insólitas capazes de perturbar a toada e o coro monótonos ouvidos à passagem dos autores mais acomodáticos e mais digeríveis. Se estes são inevitáveis e dão o tom geral da era, de algumas vozes dissonantes, minoritárias, há de porvir, subitamente, uma luminosidade anadvertida que desbanalize o som, varra o marasmo e sacuda o tediário cotidiano (CAMPOS, 1989, p. 9).

2.1.2 Mulheres negras e professoras: a minoria entre a maioria

Assim como gênero e raça, a educação também é uma relação imersa na alteridade e, nesse viés, questões relacionadas a essas duas categorias assumem importância na vida pessoal e profissional de docentes negras (GOMES, 1996; 1999). Isso porque ser mulher negra e professora significa mais do que uma inserção profissional: ao ocupar o espaço público de outra forma, rompem-se estereótipos construídos sob a ideia de incapacidade intelectual do povo negro (GOMES, 1999), ou seja, assume-se a possibilidade de modificar o quadro das representações hegemônicas (SILVA, 2013).

Todavia, como profissão inserida no mercado de trabalho, o magistério é regido por fatores que selecionam e excluem, e esses mecanismos de controle operam em um campo de conflitos sociais, econômicos, culturais e raciais de difícil negociação ou mudanças, dificultando, sobretudo, a vida das mulheres negras (SILVA, 2013). Tal constatação nos leva à pergunta: quantas professoras tivemos na escola? Muitas. E quantas professoras negras? A reflexão, certamente, evocará outra resposta.

Para não nos concentrarmos somente nas impressões pessoais que esse questionamento pode suscitar, recorreremos a estatísticas relacionadas à educação básica em

2020 — cujos dados foram divulgados no ano subsequente, quando iniciamos esta pesquisa —, que nos permitem observar números relacionados ao corpo docente por sexo e cor/raça. Diante do recorte espacial de nosso estudo, Mato Grosso do Sul, nessa observação utilizamos o quantitativo relacionado aos níveis nacional, regional e estadual, conforme apresentado na Tabela 1.

TABELA 1 - QUANTITATIVO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEIS NACIONAL, REGIONAL E ESTADUAL (2020)

Sexo	Brasil	Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul
Feminino	1.738.512	127.086	24.802
Masculino	450.493	34.202	6.756
Total	2.189.005	161.288	31.558
Cor/Raça	Brasil	Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul
Branca	928.133	57.269	16.302
Negra	677.291	60.294	10.818
Amarela	18.931	1.084	124
Indígena	15.372	2.651	1.069
Não declarada	549.278	39.990	3.245
Total	2.189.005	161.288	31.558

Fonte: A autora, com base no Censo da Educação Básica¹⁰, ano-base 2020.

Nota-se que a docência no ensino básico estadual era exercida de forma expressiva por mulheres (78,6%), com percentual bastante parecido com o observado na região Centro-Oeste (78,8%) e no Brasil (79,4%). Tal conjuntura ilustra a feminização do magistério ocorrida no final do século XIX, momento no qual o país vivia um processo de industrialização que ampliou as oportunidades de trabalho para os homens, fato que provavelmente motivou o abandono da sala de aula por professores (LOURO, 2004).

No que se refere à cor/raça, cerca de 10% dos(as) profissionais sul-mato-grossenses optaram por não declará-la. Entre os(as) declarantes, a cor/raça branca representa o maior percentual (57,6%), seguida da negra (38,2%), indígena (3,8%) e amarela (0,4%). Já em nível regional e nacional, a soma de não declarantes apresenta pouca variação, correspondendo a aproximadamente 25% dos(as) docentes em ambos os cenários. Entre os(as) declarantes, os percentuais de brancos(as) e negros(as) eram próximos no Centro-Oeste (47,2% e 49,7%, respectivamente), enquanto no Brasil, havia uma maior discrepância entre esses dois grupos (56,6% e 41,3%, respectivamente).

Logo, ainda que Mato Grosso do Sul demonstre ter acompanhado a tendência nacional quanto à predominância de mulheres na docência da educação básica, observamos que a diferença entre o quantitativo de profissionais de cor/raça branca e negra é significativa. Isso

¹⁰Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 12 dez. 2021.

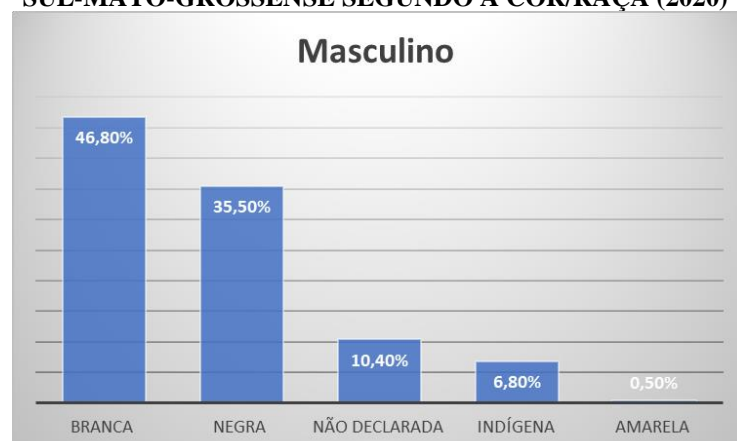
nos leva a pensar em como se compõe esse corpo docente e, conseqüentemente, no número de mulheres negras que integram esse grupo. A fim de verificar esse perfil, utilizamos o mesmo recorte temporal registrado na Tabela 1 e, a partir do cruzamento de dados do Censo Escolar da Educação Básica, chegamos a uma distribuição de mulheres e homens segundo a cor/raça, conforme demonstrado nos Gráficos 1 e 2.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SUL-MATO-GROSSENSE SEGUNDO A COR/RAÇA (2020)



Fonte: A autora, com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica¹¹, ano base 2020.

GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SUL-MATO-GROSSENSE SEGUNDO A COR/RAÇA (2020)



Fonte: A autora, com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, ano base 2020.

¹¹Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 1º dez. 2021. Observação: os microdados foram removidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) em fevereiro de 2022 e republicados em abril do mesmo ano. Segundo o órgão, o formato do arquivo foi reestruturado com vistas à supressão da possibilidade de identificação de pessoas, atendendo à Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e à Lei de Acesso à Informação (LAI). Entretanto, as informações ora disponibilizadas não permitem recortes específicos ou cruzamento de dados por linhas da tabela, que para nós era necessário para quantificar professoras e professores negros(as) em Mato Grosso do Sul. Por esse motivo, optamos por utilizar o arquivo acessado ainda em 2021, quando iniciamos a pesquisa.

Ao analisar o percentual estadual de professores quanto à cor/raça em 2020, percebemos que a diferença entre brancos e negros era de 11,3%; entretanto, quando a observação se volta às professoras, essa disparidade sobe para 19%. Números como esses podem ser o indicativo do acesso desigual aos instrumentos de competição (ARBOLEYA; CIELLO; MEUCCI, 2015) e, ainda, da dificuldade enfrentada por mulheres negras para ocupar o espaço docente, ainda que ele seja majoritariamente feminino.

De acordo com informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada de Mato Grosso do Sul em 2020 era de 2.809.394 pessoas. Desse total, conforme PNAD Contínua do mesmo ano¹², 50,1% eram mulheres e 49,9%, homens; ao passo que 54,9% se declararam de cor/raça negra e 43,2%, branca.

Ainda que as informações disponibilizadas pela Pesquisa não permitam visualizar a composição da população mediante o cruzamento de dados relativos ao sexo e à cor/raça, percebe-se que o percentual de docentes negros(as) em atividade era proporcionalmente menor do que o total de pessoas da mesma cor/raça entre os(as) habitantes do estado. E diante da superioridade numérica daqueles que se declaram negros(as), é possível inferir que a participação desse grupo na docência de educação básica sul-mato-grossense poderia ser mais expressiva. Logo, mais uma vez se evidencia a presença do grupo branco em posições privilegiadas, radiografadas pelas estatísticas (BENTO, 1995).

A minoria negra nas escolas, segmento específico que participa da vida social enquanto afrontador da norma excludente (ARBOLEYA; CIELLO; MEUCCI, 2015), faz-nos refletir sobre o porquê de ainda representarem menor número entre os(as) docentes. Mas, ainda que as estatísticas sobre desigualdades tenham auxiliado na inserção da temática racial no espaço público brasileiro (BENTO, 1995), o desequilíbrio entre os povos não pode ser analisado unicamente por elas.

Como nos diz Nascimento (2021), o povo negro é a história viva do preto e não números. Embora quantitativos e porcentagens sejam importantes para visualização da realidade, tratamos de pessoas, cujas histórias precisam ser ouvidas. Ao discorrer sobre análises que enfocam parâmetros estatísticos, Portelli (1997a, p. 17) nos faz perceber a potência dessa escuta ao afirmar que o sujeito escravizado “[...] que foi punido com cem chibatadas pode esclarecer mais a instituição da escravatura do que aqueles que foram

¹²Na PNAD Contínua 2020, não constam percentuais estaduais referentes à cor/raça amarela, indígena e não declarada. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/pesquisa/10070/64506?ano=2020>. Acesso em: 10 out. 2022.

chicoteados 0,7 vezes por ano”. É nesse sentido que as falas das professoras negras podem se configurar fonte de conhecimento, somada à potência da escuta, do real, do humano.

2.1.3 Mulheres negras, professoras e idosas: histórias vivas

Foi no final do século XX que “[...] os historiadores tornaram-se cada vez mais conscientes de que pessoas diferentes podem ver o ‘mesmo’ evento ou estrutura a partir de perspectivas muito diversas” (BURKE, 2005, p. 101, grifo do autor). E tais perspectivas podem ser abordadas segundo as interseccionalidades que permeiam suas relações sociais, sejam elas de gênero e raça, e envolver, ainda, percepções relacionadas à geração a qual pertencem.

Nesse sentido, os relatos de pessoas idosas¹³ trazem, além dos fatos, maneiras de ser e pensar de outrora que se fixaram em suas memórias, ou seja, oferecem uma história viva que se renova pelo tempo e na qual podemos encontrar correntes que aparentemente haviam desaparecido (HALBWACHS, 1990). Por isso esses relatos denotam, de maneira bastante clara, a articulação entre o passado (o antes) e o presente (a memória), articulação essa que também é a base da escrita histórica, mas que por vezes é ignorada por aqueles que trabalham apenas com documentos oficiais¹⁴.

Afinal, “Não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória” (HALBWACHS, 1990, p. 60). Bosi (1987, p. 40) corrobora esse entendimento ao afirmar que “Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos, pode chegar-nos pela memória dos velhos”. Por já terem atravessado determinada sociedade e vivido reconhecíveis quadros de referência familiar e cultural, a autora acredita que as lembranças de pessoas mais velhas carregam a possibilidade de verificar uma história social bem desenvolvida, prerrogativa essa que se soma ao fato de sua memória atual não mais estar absorvida em lutas e contradições de um presente que a solicita intensamente, tal como ocorre com os indivíduos mais jovens.

¹³Pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos, conforme Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

¹⁴Para aprofundamento sobre o relato de pessoas idosas, sugerimos a leitura de Bosi (1987; 2003).

Nesse viés, os(as) docentes aposentados(as) podem ser vistos(as) como narradores em potencial, pois são profissionais que se dedicaram por anos para a construção da história da educação nacional (PEREIRA; NISHIMOTO, 2012). Regionalmente, uma relevante demonstração das possibilidades que emergem desse tipo de relato encontra-se no livro “Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida”, de Maria da Glória Sá Rosa (1990), que nos permite ouvir partícipes da história educacional de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Além disso, a escuta de professores(as) que se aposentaram também é uma oportunidade de valorização do saber acumulado por aqueles que deixaram de trabalhar e já possuem idade avançada, por vezes desconsiderado pela sociedade contemporânea (GONÇALVES; SÁ; SIQUEIRA, 2007). No caso de professoras negras idosas, essa potencialidade se volta, ainda, para o alcance de variadas questões levantadas pelas pesquisas acadêmicas e para a compreensão dos atravessamentos que marcaram suas trajetórias formativas e profissionais.

Portanto, se a “A velhice das mulheres se perde nas areias do esquecimento” (PERROT, 2007, p. 49), aqui pretendemos encontrá-la e, seguindo o que preconiza Halbwachs (1990), fazer com que as memórias das professoras ganhem o relevo e a cor de uma personagem central.

2.2 Como conhecê-las?

A despeito das representações de gênero e raça que, de modo específico, cobrem as mulheres desta pesquisa, acreditamos, assim como Perrot (2007), que o caminho para alcançá-las e quebrar o silêncio que as envolve passa pelo acesso às fontes históricas, tanto aquelas que falam sobre elas quanto as que emanam delas, pelas quais suas vozes podem ser escutadas diretamente. Todavia, se ao reivindicar uma história das mulheres, pesquisadoras conscientizaram-se de que nossa presença em arquivos públicos era extremamente reduzida (SOIHET, 2003), por certo mais acentuada ainda era a ausência das mulheres negras nesses acervos.

Felizmente, como nos aponta Alberti (2008), as transformações das sociedades modernas contribuíram para mudanças no que concerne aos conteúdos dos arquivos e à concepção do que pode ser considerado fonte. Assim, o documento escrito, registro mais valorizado pelos pesquisadores até meados do século XX (PINSKI, 2008), “[...] deixou de ser o repositório exclusivo dos restos do passado” (ALBERTI, 2008, p. 164), de modo que os

estudos voltados às mulheres não têm se limitado ao uso de fontes escritas, e sim recorrido a outros recursos para obtenção de indícios que possibilitem a reconstrução de suas experiências.

Por esse motivo, os trabalhos contemporâneos trazem a importância das fontes orais — tendo em vista que todo documento é histórico, reelaboração do vivido — e evidenciam que os registros escrito e oral são criados por determinações objetivas e subjetivas, fornecendo subsídios para a compreensão do passado e do que esse passado se tornou no presente (VIDAL, 1990). E a fim de que não restem dúvidas sobre a legitimidade da utilização de diversas fontes históricas, recorremos à afirmação de Bosi (2003, p. 15): “A história, que se apóia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios”. É isso.

2.2.1 Fontes: a adequação do material

Estudos históricos que abordam o gênero trouxeram à luz documentações diversas, assim como novos sentidos e significados (TEDESCHI, 2012a), especialmente no Brasil da segunda metade do século XIX até os dias atuais, quando a produção sobre nós se tornou mais rica (DEL PRIORE, 2007). São esses documentos que permitem analisar o cotidiano e as práticas femininas nele envolvidas, assim como acessar representações sobre nós (DEL PRIORE, 2004).

Entretanto, mesmo diante dessa crescente riqueza, é importante ressaltar que marcas, fragmentos, registros e vestígios do passado apenas se tornam fontes para o(a) pesquisador(a) se contiver pistas de sentido para a solução da indagação proposta (PESAVENTO, 2003). Logo, não basta dispormos de vasto material, é necessário que ele seja adequado à investigação proposta para que, dessa forma, possa auxiliar no alcance do objetivo pretendido. E, no nosso caso, são poucos os trabalhos acadêmicos que tratam da presença de docentes negras, tampouco trazem suas histórias de vida, trajetórias ou (auto)biografias¹⁵.

E se há poucos vestígios diretos, escritos ou materiais (PERROT, 2007), acreditamos que as experiências devem se oferecer à leitura como fonte e se objetivar em registro que permita apreender seus significados (PESAVENTO, 2003). Por isso, a memória torna-se um viés importante para conhecermos essas professoras.

¹⁵Na seção subsequente, apresentamos um recorte regional de dissertações acadêmicas sobre trajetórias, histórias de vida e (auto)biografias de professoras negras em programas de mestrado em Educação da região Centro-Oeste.

2.2.2 Memória: o passado pelos sentidos do presente

Perrot (2007) acredita que a pluralidade de fontes seja o caminho para que nós sejamos encontradas e alcançadas, especialmente aquelas que emanem de nós e pelas quais nossas vozes sejam escutadas diretamente. Por isso a necessidade do contato com materiais que tratem da nossa memória, mas de forma atenta à diversidade que nos é própria, considerando os traços dos grupos sociais com os quais convivemos — no passado e/ou no presente.

Porém, em determinadas culturas, como exposto ao longo desta seção, a memória de um grupo pode ser dominante e a de outros, subordinada (BURKE, 2005) e, nesse entendimento, o que historicamente tem predominado na cultura ocidental é o relato masculino, fazendo com que a memória feminina não apareça, sobretudo a daquelas que são excluídas socialmente (TEDESCHI, 2012b), como é o caso das mulheres negras. Nesse ponto, poderíamos nos perguntar, então, qual a relação entre história e memória.

Le Goff (1990) pondera que, assim como o passado, a memória é um dos objetos da história e, ao mesmo tempo, um nível elementar de elaboração histórica, de modo que seus conceitos não podem ser entendidos como sinônimos. Ainda assim, ambas são representações narrativas que propõem uma reconstrução do passado, um registro de uma ausência no tempo (PESAVENTO, 2003) e, nesse sentido, a memória nos possibilita ter contato com uma história que não foi escrita, permitindo que ela não seja esquecida ou tirada de cena, como frequentemente acontece com o povo negro (GONZALES, 1984b). E essa possibilidade advém do que a memória representa:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1993, p. 9).

E se, assim como Nora (1993), acreditamos que a memória emerge de grupos, temos que considerar as influências sociais presentes nas lembranças de cada indivíduo — o que, conseqüentemente, leva-nos a refletir sobre a existência ou não de uma memória estritamente individual e de outra, considerada coletiva.

Para Halbwachs (1990), nós nos lembramos do que vimos, fizemos, sentimos e pensamos num determinado momento do tempo e por isso nossa memória é individual, ou seja, não se confunde com a de outras pessoas. É nesse sentido que Portelli (1997a) apresenta

sua crítica quanto ao uso do termo memória coletiva, pois, segundo ele, apesar de ocorrer em um meio social dinâmico e se valer de instrumentos socialmente criados e compartilhados, a memória é um processo individual e as lembranças de duas pessoas jamais serão iguais.

Todavia, a concepção de memória coletiva, nos termos de Halbwachs (1990), não se relaciona a uma possível similaridade entre as lembranças, posto que a singularidade da memória não é questionada pelo autor. O que ele nos coloca é que a memória de cada um não está inteiramente isolada e fechada, pois os indivíduos frequentemente apelam para lembranças de outros ou se reportam a referências fixadas pelo meio social. Isto é, eles têm suas perspectivas, mas recordam a partir de meios que lhes são comuns. Desse modo, pode-se dizer que

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. [...] A sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, em definitivo, pelas transformações desses meios, cada um tomado à parte, e em seu conjunto (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Ou seja, por se tratar de um enfoque concernente ao coletivo, a memória individual é construída de diferentes formas, visto que cada pessoa se apropria das estratégias e representações sociais de modo diverso e que essa apropriação se baseia nas relações estabelecidas ao longo da vida, deslocando-se pelos vários grupos dos quais faz e/ou fez parte. Como em cada época os hábitos de um grupo se relacionam aos aspectos dos lugares onde ele vive (HALBWACHS, 1990), o relato memorialístico incorpora tanto o que foi lembrado na memória pessoal quanto o que foi preservado no nível da memória social e, por isso, essas mediações não podem ser esquecidas (PESAVENTO, 2003) — e é nesse sentido que o conceito de memória coletiva deve ser pensado.

Por se referir a aspectos sociais, vale destacar que, por vezes, a memória coletiva é associada à memória histórica ou nacional, baseando-se na ideia de que a história pode se apresentar como uma memória única e total. Porém, é justamente esse o motivo pelo qual tal associação é refutada por quem segue as considerações Halbwachs (1990), pois o autor deixa claro que inexistente uma memória universal e sim muitas memórias coletivas, cada uma delas com suporte em um grupo limitado no espaço e tempo.

Ademais, se a memória histórica é marcada por acontecimentos gerais ocorridos em determinado período e local, as referências coletivas representam correntes de pensamento e experiência que atravessaram o passado sem o sentimento de interrupção, sem linhas de

separação nitidamente traçadas (HALBWACHS, 1990). Em outras palavras, na memória coletiva não há rupturas que demarcam o início ou fim de algo, mas continuidades e mudanças que percorrem as relações entre o indivíduo e os grupos.

É por isso que, nessa abordagem, datas e fatos históricos devem ser compreendidos a partir da relação/ligação real entre tais ocorrências e a construção pessoal, a fim de que não se apontem problemas relativos à alteração de marcos temporais ou projeção de outros eventos que divergem da história (POLLAK, 1992). A história examina os grupos de fora, de modo que se pode descobrir o porquê de muitos acontecimentos exteriores ao refletir sobre eles olhando de dentro, como a memória coletiva nos possibilita (HALBWACHS, 1990).

Outrossim, o tempo transcorrido entre o acontecimento (o tempo vivido) e o momento em que se dá a lembrança (o tempo lembrado) também deve ser considerado, pois aquele que lembra não é o mesmo que viveu e, por conseguinte, seu relato traz reflexão, julgamento e ressignificação do fato rememorado (PESAVENTO, 2003):

[...] 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 (HALBWACHS, 1990, p. 71).

E essa reconstrução traz, ainda, uma contrapartida: a memória é seletiva, sendo resultado de uma contínua negociação (HALBWACHS, 1990). Segundo Bosi (2003, p. 31), “A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns”, sendo tarefa do pesquisador procurar esses vínculos.

Falar em uma liberdade não arbitrária pode causar estranheza em um primeiro momento, mas trata-se de uma consideração intimamente ligada à concepção de memória como construção. Basta pensar que, para realizarmos determinada tarefa, temos à disposição uma infinidade de meios coletivos, mas somos nós que escolhemos quais desses meios utilizaremos em nosso trabalho. Do mesmo modo, a memória é tanto um trabalho ligado à cultura quanto ao indivíduo (BOSI, 2003), abrigando reelaborações segundo critérios pessoais que, por sua vez, são explicados no âmbito social e coletivo (BOM MEIHY; SEAWRIGHT, 2020).

Por isso, esquecimentos e omissões também são exemplos significativos de como dado acontecimento incidiu no cotidiano e deixou traços na sensibilidade das pessoas à época (BOSI, 2003). Além disso, eles são elementos que revelam mecanismos de manipulação da memória, uma vez que se tornar senhores da memória e do esquecimento é uma preocupação

dos grupos que domina(ra)m as sociedades (LE GOFF, 1990). É o que destaca Pesavento (2003, p. 96), para quem as pessoas “[...] são ensinadas a lembrar e a esquecer, fazendo com que determinados acontecimentos não sejam considerados importantes ou mesmo que não tenham acontecido”. Desse modo, o estudo da memória deve se propor a tratar tanto das vivências como dos esquecimentos e silêncios dos sujeitos (FÉLIX, 1998).

Por fim, como nos diz Thompson (1992, p. 17), “A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos” e, nesse viés, as lembranças de professoras negras idosas, quando suscitadas, possibilitam evidenciar fatos sociais mediante a particularidade de suas perspectivas.

3 MULHERES E EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS NEGRAS

É cabível, é lógico retirar a vida da História?
Sandra Jatahy Pesavento

Desde 1950, o movimento de ideias nas ciências que tratam do humano passou a abarcar o entusiasmo por temas como o singular, o sujeito, a individualidade, o experiencial e o vivido (JOSSO, 2004). Nesse deslocamento, como não poderia ser diferente, certos(as) historiadores(as) também passaram a conceber a impossibilidade de relatar e analisar determinada situação social e econômica de um período sem recorrer à ajuda da narrativa, sem fazer intervir diferentes agentes históricos, sejam eles(as) notórios ou anônimos (DEL PRIORE, 2009). Desse modo, a narrativa, que havia sofrido um eclipse até então, foi retomada (DEL PRIORE, 2009).

Entretanto, cumpre-nos ressaltar que, se de um lado, há quem considere a ocorrência de um afastamento entre história e narrativa, há também quem defenda a ideia de que isso, de fato, jamais ocorreu. É o que faz Chartier (1994) ao nos questionar sobre a viabilidade de falar do retorno de algo que nunca partiu, visto que, para ele, o discurso dos historiadores é sempre uma narrativa. Le Goff (1999, p. 23), de certo modo, corrobora esse entendimento ao afirmar que “[...] toda história é narrativa porque, situando-se por definição no tempo, na sucessividade, é obrigatoriamente associada à narrativa”.

Para Chartier (1994), o que alguns entendem por retomada é, na verdade, reflexo de uma preferência recente por determinadas formas de narrativa em detrimento de outras, consideradas mais clássicas. Pois, se há mudanças no clima intelectual, a maneira de escrever a história também muda (PERROT, 2007) ou, como afirma Certeau (1982), determinada situação social muda o modo de trabalhar e o tipo de discurso. Nesse sentido, o atual destaque da escrita centrada no sujeito guarda relação com o trabalho de autores ligados à história cultural que, assim como outras abordagens, operou modificações, trazendo reflexão, discussão e construção de novas concepções.

O que nos permite estabelecer essa relação é o fato de que a história cultural inseriu outros conceitos entre as preocupações do(a) historiador(a), entre eles a representação, o que acabou por trazer a questão do indivíduo, da subjetividade e das histórias de vida de gente simples, subalternizada (PESAVENTO, 2003), discussões tão necessárias ao debate contemporâneo. Ademais, aquele(a) que escreve tendo como base o campo da história cultural é consciente de que determinada narrativa pode relatar o que correu, mas que essa mesma

ocorrência pode ser objeto de outras versões (PESAVENTO, 2003) — versões advindas de outros sujeitos, as quais podemos acessar por meio de suas histórias.

Desse modo, o que se busca pela história cultural é atingir representações individuais e coletivas que as pessoas constroem sobre o mundo e, diante disso, suas correntes e seus campos de pesquisa fizeram multiplicar não somente temas e objetos, mas também as fontes utilizadas nesses estudos (PESAVENTO, 2003). A oralidade e os registros orais são algumas dessas fontes, justamente pelo potencial de acesso a essas representações, sendo muito utilizadas por aqueles que trabalham com memória e historiografia¹⁶.

O campo da educação não ficou indiferente a esse movimento. Por conseguinte, coincide com esse período a escrita de obras e o desenvolvimento de estudos voltados a (auto)biografias de docentes, que os(as) recolocaram no foco dos debates educativos e das problemáticas de investigação; isto é, os sujeitos passaram a ocupar o centro das preocupações acerca do conhecimento e da formação (NÓVOA, 2000a; 2000b). Assim, se grande parte dos estudos a respeito da docência desenvolvidos até 1970 tratavam da formação inicial e do começo da carreira desses(as) profissionais, desde então a atenção se voltou não somente para compreender seus destinos profissionais, mas também seus determinantes (HUBERMAN, 2000), visto que

Como sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos com nós mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação – recriação – desse conhecimento acumulado pela humanidade; e, nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana (BRAGANÇA, 2012, p. 62).

Os saberes docentes passaram, assim, a ser observados como construídos pelos sujeitos na articulação de diferentes dimensões no decorrer de suas vidas, sejam elas pessoais, culturais, éticas ou científicas (BRAGANÇA, 2012), seguindo a ideia de que a formação não se constrói pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas pelo trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de suas identidades pessoais (NÓVOA, 1992). Nesse fluxo, as histórias de vida de professores(as) passaram a figurar em pesquisas que tratam da formação docente, com sentidos voltados para as experiências vivenciadas por eles(as) em suas trajetórias. Assim, o modo como cada profissional ensina passou a ser relacionado, e até mesmo entendido, como dependente daquilo que ele(a) é,

¹⁶Segundo Pesavento (2003), esse é um dos campos temáticos em torno dos quais se agregam investigações em história cultural, sendo derivado, de modo especial, da corrente que aborda a escrita da história e suas aproximações com a memória.

pensamento esse motivado pela consciência da impossibilidade de separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2000a).

Chartier (1994) dialoga com esse entendimento ao afirmar que

[...] o objeto fundamental de uma história cujo projeto é reconhecer a maneira como os atores sociais investem de sentido suas práticas e seus discursos parece-me residir na tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e os constrangimentos, as normas, as convenções que limitam - mais ou menos fortemente, dependendo de sua posição nas relações de dominação - o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer (CHARTIER, 1994, p. 106).

Daí a importância de investigar as experiências vividas pelos(as) professores(as) para entender os sentidos pelos quais revestem suas práticas profissionais e seus discursos e, desse modo, como acredita Nóvoa (2000a), pelas histórias de suas vidas, poder elaborar novas propostas acerca da formação e profissão docente. Essas propostas buscam uma formação mais humana, que vá além da racionalidade na qual os cursos de formação inicial e continuada se assentam: longe da vida e de suas complexidades, favorecendo a vivência pontual e fragmentada e, conseqüentemente, não encontrando a potência para transformar os sujeitos e as escolas (BRAGANÇA, 2012).

Nessa perspectiva, aproximar vida e formação pode se tornar um meio para cumprir o compromisso com a (trans)formação social assumido pela educação, uma vez que os espaços e tempos da vida são também espaços e tempos de formação e de transformação humana (BRAGANÇA, 2012), de tal modo que esses dois vieses

[...] trazem um movimento em que se encontram a formação acadêmica institucional, a história familiar e pessoal/de vida, opções e trajetórias religiosas, a memória escolar e tantas outras dimensões que vão tecendo o ofício docente. São os acontecimentos biográficos que, de forma muito particular, e, ao mesmo tempo, prenes do coletivo, vão mobilizando determinadas formas de ser e de estar na vida e na docência (BRAGANÇA, 2012, p. 63).

E se conhecer as histórias vividas por esses(as) profissionais é relevante para a construção de seu ofício, mais ainda quando esse conhecimento diz respeito às professoras, uma vez que, até 1980, as pesquisas desenvolvidas tanto na área da Educação quanto da História da Educação destinaram pouca relevância à mulher na condição de sujeito histórico (ALMEIDA, 1998). E quando pensamos em professoras negras esse conhecimento se torna deveras relevante e significativo, pois embora atuem em um segmento majoritariamente feminino, representam uma minoria nas escolas de educação básica do país. Assim, vislumbra-se a possibilidade de potencializar a articulação entre vida e formação mediante o

conhecimento de um grupo profissional atravessado não apenas por questões de gênero, mas também de raça, visto que os pensamentos e atos de cada indivíduo se explicam justamente pela sua natureza de ser social, fazendo com que sua memória se apoie na memória histórica (HALBWACHS, 1990).

Nesse enquadramento, as histórias de suas vidas ganham maior peso e significado, pois há tempos se reivindica a devida e justa escrita da contribuição dos(as) negros(as) em diferentes setores e áreas da atividade humana, indo além do pré-fixado pelos discursos oficiais e não se limitando a dizer que foram esquecidos(as), mas anunciando suas existências, chamando-os(as) pelos nomes (BORGES, 2009).

3.1 Anunciando existências: professoras negras em dissertações produzidas na região Centro-Oeste

Em busca de aproximar a produção acadêmica em torno de trajetórias, histórias de vida e/ou (auto)biografias de professoras negras, procedemos à revisão bibliográfica para contextualização do problema na área de estudo (ALVES, 1992), uma vez que

Um estudo particular será definido pela relação que mantém com outros, contemporâneos, com um "estado da questão", com as problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos que constituem, com os postos avançados e os vazios determinados como tais ou tornados pertinentes com relação a uma pesquisa em andamento (CERTEAU, 1982, p. 72).

À vista disso, concentramos nosso levantamento em uma fonte científica específica (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014): dissertações vinculadas a programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, especialmente trabalhos desenvolvidos na região Centro-Oeste. Para tanto, realizamos buscas no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁷ com base nos seguintes descritores: “professora(s) negra(s)”; “docente(s) negra(s)”; “mulheres negras” e “educação”, cuja escolha pautou-se nas considerações de Bariani *et al.* (2007) sobre o uso de termos que se refiram ao tema geral do trabalho, a fim de obter resultado satisfatório.

Os filtros aplicados se relacionaram ao tipo de pesquisa (“mestrado-dissertação”), à área de conhecimento (“Educação”) e ao ano de produção (2000 a 2020) — optamos pelas duas primeiras décadas do século XX pois, apesar de o interesse por esse tipo de estudo ter início em 1990 no Brasil, sua diversificação ocorreu a partir de 2000, mediante a atenção a

¹⁷Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

assuntos relativos à profissão, profissionalização, identidade e memória docente, esse último particularmente relacionado à História da Educação Brasileira (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

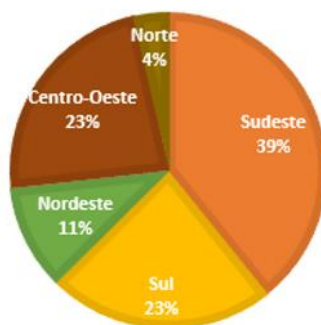
No total, encontramos 56 dissertações e, diante do número de resultados obtidos, não houve a necessidade de refinamento por meio de outros descritores¹⁸. Como a produção do Centro-Oeste brasileiro foi o foco de nossas buscas, optamos por agrupar os trabalhos de acordo com as regiões onde estão localizadas as instituições de ensino às quais eles se vinculam (Tabela 2 e Gráfico 3).

TABELA 2 – PARÂMETROS DE BUSCA E RESULTADOS

Ordem de busca	Descritor	Resultados					Total
		Sudeste	Sul	Nordeste	Centro-Oeste	Norte	
1	“Professoras negras”	11	5	3	10	2	31
2	“Professora negra”	5	4	1	3	-	13
3	“Docentes negras”	2	-	1	-	-	3
4	“Docente negra”	1	-	-	-	-	1
5	“Mulheres negras”; “educação”	3	4	1	-	-	8
Total		22	13	6	13	2	56

Fonte: A autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2022).

GRÁFICO 3 – RESULTADOS POR REGIÃO



Fonte: A autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2022).

Apesar de responder por pouco mais de 9% dos programas em educação no país, a busca por nós realizada no Catálogo da Capes demonstra que o Centro-Oeste possui significativa produção acadêmica relacionada a trajetórias, histórias de vida e/ou

¹⁸A fim de evitar que um mesmo trabalho fosse quantificado mais de uma vez, cumpre destacar que as dissertações em duplicidade foram registradas apenas em sua primeira ocorrência.

(auto)biografias de professoras negras nessa área de conhecimento, dividindo a segunda colocação nacional com a região Sul que, por sua vez, responde por cerca de 24% desses programas — quase três vezes mais do que a região central do Brasil¹⁹.

As treze dissertações identificadas na região Centro-Oeste foram agrupadas segundo o ano e a instituição de produção (Quadro 2). Tal agrupamento visou revelar a concentração dessas pesquisas ao longo do período, além do local de produção.

QUADRO 2 - DISSERTAÇÕES IDENTIFICADAS NA REGIÃO CENTRO-OESTE (2000-2020)

Título	Autoria	Ano	Instituição
Mulher negra e trajetória profissional: o magistério como caminho de inserção no mercado de trabalho	SILVA, Maria de Lourdes	2004	UFMS
Trajétórias de professoras negras: vida escolar e profissão	LEITE, Carmen Cinira Siqueira	2006	UFMT
Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República: limites e possibilidades	GOMES, Nailza da Costa Barbosa	2009	UFMT
Memórias de professoras negras no Guaporé: do silêncio a palavra	DUTRA, Paulo Sergio	2010	UFMT
História de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso	NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do	2012	UFMT
Trajétórias de vida de professoras negras da baixada cuiabana	MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhaes	2013	UFMT
A trajetória de Wilma Rodrigues de Souza: formação e identidade de uma professora negra no sul de Mato Grosso	COSTA, Larissa Martins	2015	UEMS
Trajétórias de professoras negras em Ituiutaba: de normalistas a professoras do ensino fundamental (1965 - 1971)	BATISTA, Eliane Ribeiro Dias	2016	UFG
Relação entre professoras negras e brancas no interior do sistema educacional em Lucas do Rio Verde-MT	PEROTONI, Cleonice	2016	UFMT
A imagem de afirmação de professoras da educação básica: uma discussão mediada pela dimensão pedagógica do cinema negro	PERIGO, Agnaldo	2018	UFMT
Professoras negras: narrativas e memórias dos percursos escolares e de formação	SANTOS, Rosilda Campelo dos	2019	PUC/GO
“Nem a traça vai corroer o estudo”: as trajetórias e as identidades de professoras negras e brancas da UFMT no contexto das relações raciais brasileiras	SALES, Leydiane Vitoria	2019	UFMT
Trajétórias e identidades de docentes negras na educação superior	OLIVEIRA, Edicleia Lima de	2020	UFGD

Fonte: A autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2022).

A distribuição temporal desses trabalhos não nos permite afirmar se houve aumento ou diminuição do interesse no desenvolvimento de pesquisas com essa temática na região, haja vista a pouca variação no número de estudos em cada ano. Todavia, é possível observar a

¹⁹Porcentagens calculadas com base na distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, área de conhecimento Educação, disponibilizada pelos dados abertos da Capes: Sudeste (71), Sul (46), Nordeste (36), Centro-Oeste (18) e Norte (15). Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset?groups=programas-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do-brasil&organization=diretoria-de-avaliacao>. Acesso em: 14 jun. 2022.

predominância feminina na autoria dessas pesquisas, visto que mais de 80% dos textos foram escritos por mulheres.

Outro dado relevante é que as instituições localizadas no estado de Mato Grosso foram responsáveis pelo maior número de estudos regionais no período, sendo que apenas três deles foram produzidos por pesquisadoras vinculadas a universidades sul-mato-grossenses, o que denota a escassez de investigações do tipo em nível estadual. Ou seja, ainda que constatemos uma significativa produção na região Centro-Oeste, não podemos ignorar a necessidade de que outros trabalhos com o tema sejam desenvolvidos em Mato Grosso do Sul.

Nas dissertações analisadas, observa-se a predominância de pesquisas cujo objetivo principal se relaciona aos percursos formativos e/ou profissionais das professoras em períodos e/ou locais específicos (LEITE, 2006; GOMES, 2009, DUTRA, 2010; MOREIRA, 2013; BATISTA, 2016; SANTOS, 2019), com variações quanto ao trabalho com trajetórias e identidades (OLIVEIRA, 2020; COSTA, 2015). Há, ainda, estudos que registram objetivos voltados à observação de prováveis influências de cor/raça na vida e/ou imagem das professoras (NASCIMENTO, 2012; PÉRIGO, 2018) e à identificação das razões que as levaram a atuar na educação (SILVA, 2004), além daqueles que abordam diferentes contextos relacionais, sejam entre docentes negras, brancas e equipe gestora (PEROTONI, 2016), sejam nas trajetórias de professoras negras e brancas, considerando os processos de (re)construção de suas identidades no contexto das relações raciais brasileiras (SALES, 2019).

Como as dissertações são frutos de pesquisas qualitativas, cumpre destacar que a busca pelo entendimento de um objeto ou fenômeno específico está entre as características desse tipo de investigação e, dessa forma, priorizam-se descrições, comparações ou interpretações (BUFREM, 2011). Nesse prisma, o que percebemos, de modo geral, é que os trabalhos não tratam de um espaço de tempo único vivido pelas professoras — como estudos sobre o ensino escolar ou superior, por exemplo —, mas abordam diferentes períodos de vida das docentes.

Diante dessa abordagem, a entrevista é o instrumento de coleta de dados mencionado em doze dos treze textos analisados — excetua-se dessa constatação apenas o trabalho de Gomes (2009), no qual é citada a utilização de relatos orais de pessoas que conviveram com a professora referenciada no estudo. De fato, a entrevista se mostra adequada a estudos qualitativos que tenham por objetivo conhecer como as pessoas percebem o mundo, favorecendo o acesso direto ou não a opiniões, crenças, valores, assim como aos significados que elas atribuem a si e aos outros (FRASER; GONDIM, 2004), sendo que nove dissertações mencionam a utilização da história oral como método/metodologia.

Já no que se refere ao quantitativo de docentes entrevistadas, nota-se que ele é variável. O maior número foi observado no trabalho de Moreira (2013), que entrevistou 20 docentes negras atuantes na rede pública de ensino de quatro municípios da Baixada Cuiabana, Mato Grosso, seguido de Leite (2006), com 16 professoras negras do magistério cuiabano. Em Nascimento (2012), entrevistaram-se 12 professoras negras que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental de Várzea Grande, Mato Grosso. No mesmo estado, o trabalho de Périgo (2018) envolveu quatro professoras negras de escolas públicas da educação básica de Nobres, igual número registrado na pesquisa de Santos (2019), com mulheres autodeclaradas negras e docentes da educação básica ou do ensino superior de Goiânia, Goiás, entre elas uma professora já aposentada.

Costa (2015) também apresenta a trajetória de uma profissional aposentada: Wilma Rodrigues de Souza, docente negra entre os anos 1945 e 1964 no sul de Mato Grosso. Outra pesquisadora que guiou seu trabalho pela vida de uma única mulher foi Gomes (2009), apresentando os resultados de estudo de caso sobre a vida de Bernardina Maria Elvira Rich, professora primária em Cuiabá durante as primeiras décadas do período republicano brasileiro.

Batista (2016) traz em seu estudo cinco professoras negras com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental de Ituiutaba, Minas Gerais. O diferencial desse trabalho é que o grupo nasceu entre as décadas de 1940 e 1950, tendo à época da pesquisa, portanto, acima de 60 anos de idade. Também envolvem participantes idosas o trabalho de Dutra (2010), compreendendo entrevistas com sete mulheres negras acima dos 70 anos de idade que foram alunas do Colégio Santa Terezinha no início do século XX e que se tornaram docentes em Mato Grosso.

Já entre os estudos com participantes diversos, Perotoni (2016) entrevistou 14 profissionais, sendo quatro docentes negras que atuam ou atuaram em escolas urbanas de Lucas do Rio Verde, Mato Grosso; e das 14 professoras ouvidas por Sales (2019), docentes da Universidade Federal de Mato Grosso, cinco se autodeclararam negras. Refere-se, ainda, à educação superior, o trabalho de Oliveira (2020), no qual foram entrevistadas sete professoras autodeclaradas negras, atuantes em cinco universidades federais do Centro-Oeste. Docentes universitárias também participaram da pesquisa de Silva (2004) em conjunto com professoras da educação básica, ambas negras e com atuação em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, somando seis participantes.

Apesar da variação no quantitativo de entrevistadas, somada à diversificação nos recortes temporal e local, nota-se que, embora tenhamos localizado estudos com professoras aposentadas, a maior parte das pesquisas se interessaram por docentes negras da educação básica em atividade. Especificamente no caso de Mato Grosso do Sul, os dados indicam que o estado carece de mais estudos voltados à escuta de profissionais aposentadas.

Por essa razão, esta pesquisa se coloca entre as investigações sobre histórias de vida de professoras negras aposentadas na educação básica sul-mato-grossense, pois, assim como Demartini (2013), acreditamos que há muito a ser conhecido por meio de estudos empíricos, entre os quais se situam os trabalhos com a memória de idosos. Entretanto, sabemos que “Ao aceitar a importância de um relato na primeira pessoa [...] [devemos] igualmente assumir as contingências dele decorrentes (HUBERMAN, 2000, p. 58). Nesse ponto, é válido ressaltar que qualquer análise histórica apresenta condicionantes, de modo que não podemos nos furtar de considerar as implicações e exigências próprias de qualquer narrativa que seja centrada nos sujeitos.

3.2 A história centrada nos sujeitos: algumas implicações e exigências

Em seu ofício, todo historiador se depara com questões relacionadas ao “por que” e “como” (DEL PRIORE, 2009) e, nesse sentido, é imperioso tratar da representatividade do indivíduo na história. Não se pode cometer o erro de considerar o sujeito ouvido detentor de uma verdade histórica ou da história de seu tempo, que por vezes se relaciona à ideia de que a narrativa reconstitui um destino de forma autêntica. Tal consideração seria no mínimo contraditória se pensarmos no que pondera Portelli (1997a), para quem o reconhecimento da multiplicidade de narrativas é, na verdade, uma proteção diante da ideia de que a ciência transforma as pessoas em depositárias de verdades únicas e incontestáveis.

Também não podemos considerar, como alerta Bosi (2003), que as testemunhas orais carregam mais autenticidade do que o disposto na versão oficial e, com isso, incorrer em uma ideologização da história do cotidiano e colocá-las como o avesso da história hegemônica, pois, muitas vezes, elas também se dobram à memória institucional. Para a autora, “A fonte oral sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa” (BOSI, 2003, p. 20).

Outra questão se refere ao momento em que o(a) historiador(a) determina o indivíduo representativo e, por indução, estende suas qualidades a toda uma categoria, incorrendo em uma perspectiva de generalização (LORIGA, 2011). Um caminho para o trabalho com a

escuta de indivíduos seria adotar a compreensão de que “[...] o que está em jogo para o historiador não reside nem no geral nem no particular, mas em sua conexão” (LORIGA, 2011, p. 226), pois o saber geral apenas pode ser construído mediante a compreensão dos elementos singulares (LORIGA, 2012). Cabe ao(à) pesquisador(a), então, encontrar pontos de conexão entre as falas individuais e o grupo no qual elas estão inseridas, assim como identificar a relação entre o que foi encontrado e o cenário vivido.

Por isso, o trabalho com histórias de vida deve ser precedido do conhecimento sobre o que acontecia à época investigada. Mas esse conhecimento não pode se ligar unicamente a determinada temporalidade, visto que na história cronológica existe uma outra história, “[...] mais densa de substância memorativa no fluxo do tempo” (BOSI, 2003, p. 28). Logo, essas histórias também colocam ao(à) historiador(a) a questão do tempo, mas de uma forma diferente:

Mais do que o documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida cotidiana. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos, é uma recomposição constante de dados (BOSI, 2003, p. 19-20).

Assim sendo, a contextualização histórica deve permear qualquer estudo que trabalhe com esse gênero, por isso, é necessário situar o indivíduo tanto em seu grupo quanto em seu contexto — fugindo, assim, do anacronismo que aflige historiadores(as) de modo geral —, sem que suas especificidades sejam esquecidas (SCHWARCZ, 2013). Tal entendimento traz implícito que uma vida não pode ser compreendida somente por seus desvios ou singularidades, mas sim mostrando que os desvios ocorrem e são justificados em uma conjuntura histórica (LEVI, 2006).

Embora necessária, é importante destacar que a contextualização pode alterar os resultados obtidos, a depender de seu entendimento. Isso porque, ainda que o sujeito nunca esteja fora de seu tempo, ele não está totalmente enjaulado pelo contexto vivido (SCHWARCZ, 2013), o que reforça a ideia de que o indivíduo, ao mesmo tempo que reflete o cenário em que vive, também interfere nele:

O indivíduo não existe a não ser uma rede de relações sociais diversificadas, e essa diversidade lhe permite também desenvolver o seu jogo. O conhecimento da sociedade é necessário para ver nela se constituir e nela viver uma personagem individual (LE GOFF, 1999, p. 26).

Uma maneira de fugir de dificuldades relacionadas à ligação entre o sujeito e a sociedade seria analisar a maneira pela qual aspectos pessoais refletem tensões de um período,

ao passo que as soluções pessoais também se apropriam ou se impregnam das transformações culturais vivenciadas (DEL PRIORE, 2009). Assim, o(a) historiador(a) deve ser vigilante em seu ofício (CHARTIER, 1994) e, ao lidar com o não visto, o não vivido, acessando-os mediante registros e sinais do passado, deve proceder à sistematização do trabalho e à verificação das fontes por meio do método (PESAVENTO, 2003) mais adequado àquilo que propõe.

3.3 Histórias de vida: colhendo palavras

Conceição Evaristo (2005) nos diz que desde criança aprendeu a colher palavras: em uma casa desprovida de bens e até mesmo alimentos, sua mãe contava, sua tia e seu tio contavam, seus vizinhos contavam, e assim as palavras passavam a coabitar esse espaço. Quando trouxe em sua tese de livre docência considerações baseadas em entrevistas com idosos residentes na cidade de São Paulo, Ecléa Bosi (1987) também fez uso do verbo, enfatizando que colheu memórias.

A escolha das autoras não é aleatória e traduz o pensamento de quem trabalha com a oralidade, com a memória, desvinculando-se do propósito de resgate ou de recuperação de acontecimentos e se apoiando na recolha, na colheita daquilo que alguém se propõe a contar. E justamente por se apresentar como forma de captação de experiências daqueles(as) que se dispõem a falar de sua vida (BOM MEIHY, 1996), a história oral é uma opção metodológica à disposição de pesquisadores(as) que realizam essa tarefa e, por isso, apoiamo-nos em seus pressupostos nesta investigação.

Surgida em meados do século XX e tendo chegado ao Brasil na década de 1970²⁰, a história oral é uma metodologia tanto de pesquisa quanto de constituição de fontes com vistas ao estudo da história, sendo considerada interdisciplinar porque seu trabalho se beneficia de aportes teóricos diversos e pode ser aplicado em diferentes áreas de conhecimento (ALBERTI, 2008). Como metodologia, ela cumpre o mesmo papel que as demais: o de estabelecer e ordenar procedimentos de trabalho, funcionando como um elo entre teoria e prática (FERREIRA; AMADO, 2006).

Entretanto, ela permite o estudo de acontecimentos históricos, instituições, grupos, categorias, entre outros, à luz das falas de suas testemunhas ou de seus partícipes, possibilitando o registro e acesso a histórias dentro da história e ampliando as possibilidades

²⁰Para informações sobre o surgimento e desenvolvimento da história oral no Brasil, sugerimos a leitura de Alberti (2008); Bom Meihy (1996); Bom Meihy e Holanda (2011); e Gataz, Bom Meihy e Seawright (2019).

de interpretação do passado (ALBERTI, 2004a; 2008). Desse modo, o tema investigado tem que ser contemporâneo, pois devem existir pessoas vivas e que tenham algo a dizer sobre ele (ALBERTI, 2004a) — daí tratar-se de uma metodologia na qual um considerável número de pesquisadores(as) tem priorizado o que contam pessoas idosas, por meio de suas trajetórias, seus testemunhos e dos acontecimentos de seu tempo (ALMEIDA, 2012), podendo, assim, “[...] auxiliar na reconstituição de trajetórias de vida de pessoas cuja biografia se deseja estudar” (ALBERTI, 2004b, p. 25).

Não obstante, a história oral apresenta um condicionante que não pode ser esquecido: a ela só é conveniente recorrer quando os resultados sejam capazes de responder a nossas perguntas e quando não estejam disponíveis outras fontes nas quais se obtenham essas respostas (ALBERTI, 2004b). Nesse ponto, destacamos que os estudos que abordam a história das mulheres não apenas reconhecem a conveniência dessa metodologia, mas sua importância “[...] como instrumento dos mais adequados para registro da memória feminina, na medida em que o acesso das mulheres à escrita não se deu no mesmo ritmo dos homens” (SOIHET, 2003, p. 35).

Ademais, a produção vinculada a programas de mestrado em Educação, como vimos, ainda carece de trabalhos que abordem histórias de vida de professoras negras da educação básica de Mato Grosso do Sul, especialmente daquelas que atualmente estão aposentadas de suas atividades escolares.

3.3.1 As colaboradoras

O primeiro passo para o trabalho em história oral consiste na elaboração do projeto e prossegue com a definição de um grupo de pessoas a ser entrevistado (BOM MEIHY; HOLANDA, 2011). Em face da interseccionalidade gênero e raça que permeia a pesquisa, utilizamos os apontamentos de Huberman (2000) para definição dos critérios de escolha das docentes entrevistadas. Ainda que o autor trate de investigações relacionadas ao ciclo de vida profissional, julgamos suas considerações pertinentes para nosso estudo, pois ele considera que as intersecções são encontradas nas relações verificadas entre as representações e as ações dos indivíduos em determinados contextos e, para procurar esses pontos em comum, convém restringir o alcance das situações.

Assim, seguindo algumas de suas observações, além da profissão (docência), definimos o nível de ensino no qual lecionaram (educação básica), a região geográfica onde atuaram (Mato Grosso do Sul) e a geração a qual pertencem (mulheres negras idosas), o que

nos levou à procura de mulheres autodeclaradas negras, acima dos 60 anos de idade e aposentadas como docentes da educação básica sul-mato-grossense.

Como a escolha dos(as) entrevistados(as) em história oral é pautada por critérios qualitativos e não quantitativos, de modo que é o recorte do objeto de estudo que nos informa, a princípio, o número de pessoas para obtenção de entrevistas significativas (ALBERTI, 2004a), estimamos, ao formular o projeto, contar com a colaboração de três a cinco professoras residentes em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. Essa estimativa, a nosso ver, seria adequada ao objetivo proposto e suficientemente significativa para obtenção de resultados, haja vista que desde o projeto não pretendíamos realizar o estudo com um número grande de entrevistadas, pois isso inviabilizaria a investigação em termos de recursos financeiros, somado ao fato de que buscávamos aprofundar as questões colocadas no objetivo geral entre tantas outras que provavelmente surgiriam nas memórias das colaboradoras.

Vale destacar que, nessa previsão, também consideramos o cenário pandêmico vivenciado no desenvolvimento da pesquisa, motivado pela transmissão da covid-19 por todo o mundo²¹, visto que nosso estudo envolvia um grupo considerado de risco para a doença²² e, ainda, impossibilitava-nos de realizar deslocamentos para fora da capital. Mesmo diante dessa situação limitadora, entre as possíveis entrevistadas intencionávamos ouvir mulheres nascidas tanto no sul de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, quanto em estados vizinhos, a fim de contemplar trajetórias migratórias.

Finalizado o projeto, elaboramos o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o roteiro de entrevista (APÊNDICES A e B, respectivamente), que foram submetidos à apreciação do Comitê de Ética com Seres Humanos (CESH) da UEMS pela Plataforma Brasil. Em março de 2022, recebemos do Comitê o Parecer Consubstanciado de Aprovação n. 5.284.180, anexo a este trabalho.

Diante de uma pesquisa com docentes sem qualquer vínculo empregatício ou institucional, contamos com o auxílio de colegas que atuam nas Redes Municipal e Estadual de Educação para localizá-las. Por meio das informações que nos foram fornecidas,

²¹Segundo Ministério da Saúde, a covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Identificada no final de 2019 na China, o primeiro caso confirmado no Brasil ocorreu em fevereiro de 2020 e em março do mesmo ano a Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou sua classificação para pandemia, uma vez que a doença já havia atingido todos os continentes do mundo.

²²Conforme orientações do Ministério da Saúde, a idade igual ou superior a 60 anos está entre as condições e fatores de risco a serem considerados para possíveis complicações da covid-19. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/atendimento-tratamento-e-fatores-de-risco>. Acesso em: 30 jan. 2022.

encontramos onze mulheres com o perfil pretendido. Todas foram contatadas por telefone, pois considerávamos a possibilidade de negativas (ALBERTI, 2004a) ou de outras circunstâncias que influenciassem no número final de colaboradoras.

Logo na primeira conversa, três professoras demonstraram interesse em colaborar apenas se fossem responder a questionários escritos, encaminhados virtualmente, e não mais responderam aos contatos quando esclarecidas sobre a intenção de realizarmos entrevistas presenciais. Uma terceira docente não se sentiu segura em nos encontrar devido ao receio provocado pela covid-19, ainda que mencionássemos a adoção de medidas de segurança em nossos encontros, como o uso de máscaras, de álcool em gel e a manutenção de distância. As outras sete, inicialmente, interessaram-se pela pesquisa, mas somente quatro assentiram em nos encontrar para uma pré-entrevista, na qual apresentamos as motivações do projeto (BOM MEIHY; SEAWRIGHT, 2020) e esclarecemos suas dúvidas. As demais protelaram o encontro e em seguida não responderam mais aos contatos.

As pré-entrevistas foram realizadas individualmente nos dias, horários e locais por elas definidos, oportunidade na qual as quatro professoras aceitaram o convite, mesmo que tenhamos deixado claro que elas dispunham de tempo para pensar se colaborariam ou não para a pesquisa. Nesse ponto, cumpre-nos destacar que, diante do objetivo do estudo, optamos por utilizar o termo colaboradoras para se referir às entrevistadas — apesar da crítica de Nóvoa (2019) acerca do uso dessa palavra como referência a docentes que participam de pesquisas universitárias, acreditamos que a colaboração das professoras em nossa investigação não se restringiu ao aceite do convite para as entrevistas, mas antes remeteu à decomposição proposta por Bom Meihy e Seawright (2020):

Em vez de considerar o entrevistado, ou interlocutor, como “depoente”, “ator social” ou “informante”, “objeto de pesquisa”, a noção de “colaboração” deve estar presente desde a escrita do projeto. A decomposição do termo co-labor-ação é fundamental tanto para o andamento técnico do projeto como para sua função ética, pois remete à mediação, à participação conjunta e comprometida das partes, e também à relação efetuada por presenças que marcam diferenças, ao mesmo tempo em que se garantem buscas por mutualidades (BOM MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 20, grifos dos autores).

Assim, mantivemos contato com as colaboradoras durante o período que seguiu o aceite, promovendo conversas e registrando as entrevistas (gravações de áudio) também em datas e condições previamente acordadas.

3.3.2 As entrevistas

De acordo com Alberti (2008), são dois os tipos de entrevista em história oral: temática ou de história de vida. Para a autora, a primeira trata prioritariamente da participação do(a) entrevistado(a) no tema escolhido e, desse modo, adequa-se a casos nos quais esse tema se relacione a um período ou a uma conjuntura específica, por exemplo. Já a história de vida é usada quando o interesse se volta ao próprio indivíduo, compreendendo sua trajetória desde a infância até o presente, ao longo da qual os temas relevantes para pesquisa são aprofundados.

Pelo exposto, nossa opção foi pela realização de entrevistas do tipo histórias de vida, que nos permitiu vislumbrar a consecução do objetivo principal da pesquisa. Desse modo, organizamos o roteiro semiestruturado da primeira entrevista em quatro eixos norteadores: infância, escolarização, formação e atuação profissional (APÊNDICE B) — escolhemos realizar entrevistas semiestruturadas, pois, ainda que exista a elaboração de um guia para sua condução, essa orientação não impede o aprofundamento de aspectos relevantes ao estudo (FRASER; GONDIM, 2004), uma vez que perguntas abertas levam o(a) entrevistado(a) a discorrer sobre o tema proposto (ALBERTI, 2008).

Entretanto, cumpre ressaltar que, apesar do roteiro, ao entrevistar as colaboradoras iniciamos uma conversa, como bem enfatiza Portelli (1997a), e por isso suas falas não seguiram a ordem temporal dos eixos adotados, visto que não falamos sobre as professoras, mas com as professoras. Foram elas que estabeleceram qual seria o percurso da lembrança e da construção do pensamento, conforme aponta Alberti (2008), e percebemos que essa decisão nos permitiu chegar a acontecimentos que não surgiriam nas entrevistas caso elas fossem por nós dirigidas, como concluiu Demartini (2013).

Como dito, as docentes foram ouvidas em datas e locais por elas escolhidos e de forma individual. Todavia, é importante frisar o comentário de Bosi (1987), com o qual concordamos, de que, frequentemente, as mais vivas recordações acabavam por aparecer depois das entrevistas: em nosso caso, na hora do lanche ou do até logo, nos encontros não agendados; ou seja, nos momentos em que não havia gravação. Alberti (2008, p. 171) nos explica o porquê de tal ocorrência: “Quando é solicitado a falar sobre o passado diante de um gravador ou uma câmera, cria-se uma situação artificial, pois a narrativa oral, ao contrário do texto escrito, não costuma ser feita para registro”.

Tal justificativa poderia não prosperar em um grupo cuja tecnologia o acompanha desde a mais tenra idade ou que esteja acostumado a lidar com os recursos midiáticos da atualidade; entretanto, ela bem se aplica ao nosso caso, pois entrevistamos pessoas idosas. Ainda que tenhamos notado o entusiasmo das colaboradoras em conceder as entrevistas, justamente por perceber que suas experiências foram consideradas importantes para a pesquisa (ALBERTI, 2008), elas integram um grupo geracional acostumado com lembranças contadas e escutadas. Ademais, embora boa parte da população idosa aceite e use diferentes tecnologias na contemporaneidade²³, são pessoas que nem sempre tiveram suas experiências pessoais e profissionais guiadas pela tecnologia.

Dessa forma, notamos que as professoras se sentiam mais à vontade quando nossas conversas não eram registradas pelo gravador, sendo que algumas até chegaram a nos questionar se, depois, iríamos “arrumar” o que foi falado. Sobre isso, alguns poderiam sugerir que o gravador fosse colocado fora do campo de visão das entrevistadas, mas Vidal (1990) já havia nos advertido de que o fato de saber que estavam sendo gravadas por si só acarretaria uma fala diferente do cotidiano.

Contudo, entendemos ser essa interferência uma entre tantas outras presentes no processo de produção de fontes históricas, pois assim como aquele que escreve, quem fala também escolhe palavras. Assim prosseguimos e, finalizada a etapa de entrevistas, os áudios foram transcritos segundo as recomendações de Alberti (2004a) e entregues às professoras para manifestação de concordância, visto que a conferência do produto escrito é etapa fundamental do trabalho em história oral (BOM MEIHY; SEAWRIGHT, 2020). Nessa fase, as colaboradoras não acrescentaram nem retiraram partes, permanecendo o texto como lhes fora apresentado, mas enfatizaram uma vez mais para que “arrumássemos” o que fora dito, do ponto de vista gramatical. Baseando-se nessas transcrições, procedemos à análise das entrevistas à luz do referencial teórico-metodológico adotado.

²³Apenas a título de ilustração, metade da população brasileira idosa era usuária de internet em 2020 segundo a Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/publicacoes/>. Acesso em: 10 out. 2022.

4 MEMÓRIA, FORMAÇÃO E PROFISSÃO: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS APOSENTADAS

A questão deixa de ser, neste caso, a "identificação" das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que pré-existem nos corpos dos sujeitos e que servem para classificá-los, e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e porque) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc.) são tomadas como definidoras de diferenças. O movimento permite compreender, talvez de forma mais nítida, que toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura; que determinadas características podem ser valorizadas como distintivas e fundamentais numa determinada sociedade e não terem o mesmo significado em outra sociedade; e, ainda, que a nomeação da diferença é, ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira.

Guacira Lopes Louro

Com base nas considerações de Bosi (1987), nesta pesquisa tivemos a intenção de registrar a voz de professoras negras aposentadas, alcançando a memória de mulheres que já trabalharam pela educação de seus contemporâneos e nela baseando-se para evidenciar que além de individual, trata-se também de uma memória coletiva. Assim como a autora, nosso interesse não se voltou ao preenchimento de lacunas históricas, tampouco ao confronto com diferentes versões e acontecimentos, mas sim ao que foi lembrado e escolhido pelas colaboradoras para se perpetuar em suas histórias de vida.

É nesse viés que as entrevistas se constituíram fonte para as considerações dispostas nesta seção, cuja leitura e interpretação primou pela compreensão proposta no objetivo geral, tendo a interseccionalidade como instrumento de análise. Entretanto, convém pontuar que a concepção de interseccionalidade como tal é heterogênea, pois ela se aplica a situações diversas, de modo que não lidamos com um modelo pronto a ser aplicado em nosso projeto de pesquisa (COLLINS; BILGE, 2020). De forma geral,

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. [...] Atualmente, existem muitas abordagens interseccionais diferentes, cada qual adaptada a perguntas, histórias e caminhos específicos do campo em questão. Não existe uma estrutura interseccional a ser aplicada a todos os campos. Ao contrário, cada campo acadêmico de estudo aborda diferentes aspectos da interseccionalidade em relação a suas preocupações específicas (COLLINS; BILGE, 2020, n.p.).

Com base nos apontamentos das autoras, resta evidente que, ao utilizar a interseccionalidade como ferramenta analítica, é necessário ter a clareza de que ela assume

diferentes concepções justamente porque visa atender a uma diversidade de questões sociais pelo mundo. Ainda assim, trata-se de um meio que permite compreender determinado problema e, com ele, suscitar intervenções para o alcance de justiça social (COLLINS; BILGE, 2020), que se baseia “[...] no compromisso público com os princípios da igualdade, distribuição, redistribuição e respeito pela diversidade” (DUARTE, 2012, p. 135).

E a educação se insere nesse compromisso assegurando oportunidades — também e principalmente — aos grupos menos favorecidos. É nesse sentido que as trajetórias de negros e negras têm se tornado foco de pesquisas e intervenções (GOMES, 2019), de modo a contribuir para o campo de estudos educacionais a partir da discussão de atravessamentos interseccionais que se fazem presentes em suas histórias de formação e atuação.

De nossa parte, acreditamos, assim como Gomes (1996), que o tempo passado na escola registra lembranças, produz experiências e deixa marcas, interferindo nas relações entre os sujeitos e no modo como veem a si e aos outros. Ainda mais quando esse tempo compreende não apenas a escolarização, mas também o trabalho docente, como é o caso das nossas colaboradoras, que lecionaram por muitos anos em instituições de educação básica até se aposentarem.

QUADRO 3 - CARACTERIZAÇÃO DAS COLABORADORAS

Colaboradora	Idade	Local de nascimento	Formação superior	Tempo de docência
Aparecida de Souza Natividade	68 anos	Dourados/MS	Pedagogia	32 anos
Dalva Margarida Anacleto	75 anos	Araçatuba/SP	Letras	28 anos
Irany do Nascimento Henrique	63 anos	Campo Grande/MS	Pedagogia	30 anos
Odete de Oliveira Barbosa	73 anos	Martinópolis/SP	Pedagogia	28 anos

Fonte: A autora, 2023.

Ao ouvi-las, intencionamos fazer da rememoração uma prática de pesquisa, na qual articulamos conhecimento e memória e podemos evidenciar a relevância dessa última para o registro de possíveis atravessamentos presentes nas histórias de vida de professoras negras em nosso estado, visto que a evocação da memória por pessoas que vivenciaram determinados contextos é essencial para qualquer análise histórica (PEREIRA; URT, 2013).

4.1 Gênero, raça e representações: os modos de ver a mulher negra

No ensaio “A mulher negra no Brasil” (2020b), ao se deparar com alguns trabalhos que discorrem sobre a situação da **mulher** no país, Gonzales salienta que as referências ora colocadas nada têm a ver com mulheres negras, e sim com a realidade vivida por mulheres

brancas. Transpondo tal consideração para nossa pesquisa — e a fim de não incorrer nesse mesmo equívoco, ou seja, voltar-nos a histórias de vida de mulheres negras segundo uma perspectiva singular —, não pareceu pertinente a nossa investigação tratar de representações do feminino nos moldes como a história, por vezes, se propõe a fazer, visto que nossas colaboradoras não são mulheres brancas.

Por conseguinte, as representações aqui analisadas não guardam relação com aquelas comumente atribuídas à **mulher**, mas antes carregam a interseccionalidade gênero e raça que permeia a pesquisa. Seguimos, então, alinhados às discussões propostas na seção anterior, uma vez que as vivências de mulheres negras são atravessadas por relações de gênero e raça que não se manifestam de forma distinta e excludente, visto que afetam todos os aspectos de seu convívio social (COLLINS; BILGE, 2020), de modo que suas experiências históricas são mediadas por opressões cujos efeitos em muito diferem do discurso clássico sobre a opressão feminina (CARNEIRO, 2011).

Elas não experimentaram o mesmo tipo de submissão vivido por mulheres brancas de elite, seus espaços de atuação não estiveram restritos ao ambiente privado (NEPOMUCENO, 2013) e as representações de pureza e fragilidade, por exemplo, não lhes são válidas (BORGES, 2009). Como nos adverte Carneiro (2011),

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! (CARNEIRO, 2011, n.p.).

E quando o estudo se propõe a escutar mulheres que desde cedo tiveram que trabalhar para auxiliar nos rendimentos familiares (GONZALES, 2020b), até mesmo a ideia de abnegação de quem escolhe exercer o magistério a fim de conciliar as tarefas de esposa e mãe com o trabalho externo à casa (LOURO, 2004) não se mostra adequada.

Isso porque as representações alusivas à **mulher negra** foram construídas de outra maneira, de forma interseccional, de modo que as formas de submissão com as quais se depara são construídas em uma perspectiva diferente daquela que conhecemos e relacionamos à **mulher**. E nessa construção, encontramos aspectos que nos remetem à percepção ocidental da sociedade, estritamente ligada à visão (OYĚWÙMÍ, 2021), configurando-se imagens marcadas pela limitação do lugar social por ela ocupado (GOMES, 1995).

4.1.1 Corpo, visão e percepção social: construindo representações da mulher negra

Segundo Gomes (2002), nossa localização na sociedade se dá pela sua mediação no espaço e tempo e, por isso, diferentes crenças e sentimentos — constituidores do fundamento da vida social — se aplicam ao nosso corpo justamente porque é ele que nos fala sobre o estar neste mundo. Para a autora, é no corpo que tanto as representações quanto a natureza e a materialidade se juntam e se sobrepõem, de modo que essa coexistência não nos permite apagar comportamentos e motivações presentes nos seres humanos, seja em qualquer época e lugar. Por isso,

A fome, o sono, a fadiga do corpo, o sexo são motivações biológicas às quais a cultura atribui uma significação especial e diferente. É a cultura que, à sua maneira, inibirá ou exaltará esses impulsos, selecionando dentre todos quais serão os inibidos, quais serão os exaltados e ainda quais serão os considerados sem importância e, portanto, tenderão a permanecer desconhecidos (GOMES, 2002, p. 41-42).

Tal colocação vai ao encontro do conceito de cultura como produção social e histórica, cujos valores percorrem o tempo e o espaço em constantes reconfigurações e transfigurações de significado (PESAVENTO, 2006). Nessa perspectiva, a cultura é entendida como um conjunto de significados construídos e partilhados pelos seres humanos, visto que eles elaboram ideias sobre o real — traduzidas em imagens, discursos e práticas sociais — que qualificam e orientam tanto o olhar quanto a percepção sobre a realidade (PESAVENTO, 2006):

A realidade doa-se ao olhar, que dela grava, na retina, imagens visuais. Estas, contudo, são reelaboradas e construídas como imagens mentais, em associação com o arquivo imagético de memória que cada indivíduo possui, e que é produto de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural e profissional, de seu tempo e de seu lugar no espaço e na sociedade. Tais imagens, por força da imaginação, podem ser recuperadas, mesmo diante da ausência do seu referente, o objeto ou ser que as produziu (PESAVENTO, 2006, p. 57).

Assim, podemos considerar que em sociedades influenciadas pela cultura ocidental, na qual o mundo é percebido principalmente pela visão, o olhar torna-se um convite para o diferenciar (OYĚWÙMÍ, 2021) e a percepção o momento em que os dados da impressão dos sentidos são ordenados e relacionados com experiências e lembranças que cada um possui (PESAVENTO, 2006). Logo, pensar o corpo como produzido na/pela cultura é tanto um desafio quanto uma necessidade (GOELLNER, 2013), visto que, nesse encadeamento, o corpo passa a ser entendido como símbolo explorado nas relações de poder e dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes (GOMES, 2020b), tal como observa Oyěwùmí

(2021), formando a base de uma problemática estritamente imbricada com as representações sociais.

Isso porque, segundo a autora, ao acreditar que o corpo é o alicerce da ordem social e que, ao olhá-lo, seria possível inferir a posição social de uma pessoa, outros níveis e nuances da existência humana acabam se perdendo, pois colocar a visão como modo principal para compreensão da realidade aumenta a lente do que pode ser visto sobre aquilo que não está aparente, gerando o olhar generificado. Tal constatação, aplicada a esta pesquisa, fez emergir o seguinte questionamento: quais seriam as manifestações desse olhar e dessa percepção na cultura brasileira quando a visão se relaciona à **mulher negra**? Ou, de forma mais específica, quais seriam as representações da **mulher negra** veiculadas em nossa sociedade?

Para essa reflexão, recorreremos aos apontamentos de Gonzales (1984b) acerca da dupla imagem atribuída à **mulher negra** no país, a depender da situação em que ela é vista: mulata e doméstica. Trata-se de representações que resultam de construções racializadas de gênero, ou representações de gênero racializadas, costumeiramente atribuídas a essa **mulher** (CARDOSO, 2014), nas quais seus corpos ora são vistos como geradores de prazer e entretenimento ora como força de trabalho (GONZALES, 2020d).

Fruto da mistura de negros(as) e brancos(as), Gomes (2020b, p. 277, grifos da autora) assinala que, “[...] no imaginário social, a mulata é vista como a mulher que traz no tom “bronzado” ou “moreno” da pele e nos contornos do corpo a marca da mestiçagem”. Mas para além desse imaginário ou do significado, há um contexto e suas significações, que não podem ser esquecidos ou ignorados. O primeiro deles se refere à mulata como figura sexualizada, na qual a representação da **mulher negra** se constrói de forma essencializada, baseando-se nos detalhes anatômicos de seu corpo e reduzindo-a a um conjunto de características estrategicamente colocadas como diferenças inatas (CARDOSO, 2014).

Nesse sentido, ela desperta o desejo, que é manifestado livremente durante o carnaval (CARDOSO, 2014), festa popular na qual é vista e se transforma em rainha, cuja máxima exaltação acontece nos desfiles das escolas de samba (GONZALES, 1985b):

Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la. Estes, por sua vez, tentam fixar sua imagem, estranhamente sedutora, em todos os seus detalhes anatômicos; e os “flashes” se sucedem, como fogos de artifício eletrônicos. E ela dá o que tem, pois sabe que amanhã estará nas páginas das revistas nacionais e internacionais, vista e admirada pelo mundo inteiro (GONZALES, 1985b, p. 228).

Tal visão se mostra evidente em nossa cultura pela exaltação de sua aparência e suas qualidades eróticas e exóticas na literatura e música nacionais (GONZALES, 2020b). E além de ser vista como um corpo que gera prazer, à mulata também é reservado outro lugar entre as imagens positivas atribuídas ao povo negro, pois figura ao lado de jogadores de futebol e cantores, por exemplo, como símbolo de alegria e descontração do povo brasileiro (GONZALES, 1984b; 2020d).

Imagens positivas que encobrem o fato de que negros e negras são vistos como objetos de entretenimento, representações mais uma vez amparadas em atributos corporais, como ritmo e sexualidade (GONZALES, 2020d). Ademais, Gonzales (2020b) pondera que essa positivação é utilizada como prova da existência de uma harmonia racial no Brasil. Afinal, como haveria de existir racismo em um país onde a mulata é exaltada como símbolo de beleza nacional?

Retirar a **mulher negra** da marginalidade e apresentá-la como uma figura que remete à beleza da **mulher** brasileira é um deslocamento que não acontece por acaso. A exaltação do povo negro como símbolo nacional esconde sua ausência dos lugares frequentados por brancos e a desigualdade que vivenciam no acesso a serviços; ou seja, incute a condição fictícia de que não existe racismo por aqui.

Sobre isso, é válido pontuar que a versão oficial das relações sociais em nosso país foi formulada nos anos de 1930 por Gilberto Freyre (HASENBALG, 1982b), responsável pela publicação de “Casa Grande e Senzala” (2003). O livro, escrito a partir da ótica do senhor da casa grande, branco e da classe dominante, constituiu-se um dos documentos básicos sobre a formação da sociedade no Brasil colonial e suas conseqüentes transformações (GOMES, 1995). Isso porque o autor, ao enfatizar a flexibilidade cultural do colonizador português e o avançado grau de mistura racial da população, acabou por criar a noção de democracia racial (HASENBALG, 1982b),

[...] corrente ideológica que pretende eliminar as distinções entre as “três raças” formadoras da sociedade brasileira (a negra, a índia e a branca), afirmando que existe entre elas união e igualdade. Elimina-se, supostamente, o conflito, continuando a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguimos a lógica de que todas as raças estão unidas desde o início, podemos pensar que as diferentes posições hierárquicas entre elas deve-se a uma incapacidade inerente a algumas (GOMES, 1995, p. 61).

E como ideologia, sua produção se relaciona à interação de representações e comportamentos que passam a reger as atitudes e posições das pessoas em suas relações, visando produzir determinados resultados sociais (BARROS, 2005). Nessa perspectiva, a

consequência implícita dessa formulação é de que inexistente preconceito e discriminação racial no Brasil e, por conseguinte, de que as oportunidades são iguais para os povos negro e branco (HASENBALG, 1982b). Isto é, nos parâmetros da democracia racial derivada do que formulou Gilberto Freyre, negros e negras são brasileiros como qualquer outro, quando, na verdade, no registro que o país tem de si mesmo, eles(as) tendem à condição de invisibilidade (HASENBALG, 1982a):

O mito da democracia racial no Brasil surgiu com o objetivo de distorcer a percepção da realidade racial brasileira, inculcando, nos negros e nos brancos, a ilusão de que as oportunidades de ascensão social estavam colocadas para a sociedade brasileira, porém, somente aqueles que tivessem um profundo empenho individual conseguiriam alcançá-la (GOMES, 1995, p. 61).

Com base nessa afirmação, nota-se a existência de um discurso que serve de campo para perpetuação de estereótipos acerca do povo negro, justificando e mantendo as desigualdades raciais, pois somente os desqualificados, preguiçosos e incapazes não conseguem alcançar outro nível social (GOMES, 1995):

Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados. Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto (GONZALES, 1984b, p. 226).

É justamente a isso que o mito se propõe: ocultar algo para além do que mostra (GONZALES, 1984b). Desse modo, ainda que trate de valores e lógicas que atribuem sentido ao mundo e respondem a questões sobre a realidade, ele também é revelador de verdades simbólicas (PESAVENTO, 2006) e, nessa linha de pensamento, clarifica-se a relação entre o discurso da democracia racial e as representações:

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão (PESAVENTO, 2003, p. 40).

Tal qual exposto, ainda que as representações busquem a universalidade, elas são determinadas por interesses dos grupos que as forjam, de modo que o discurso não pode ser separado da posição de quem dele se utiliza (CHARTIER, 2002). O que nos leva a crer que o deslocamento provocado pelo discurso da democracia racial não acontece por acaso, pois

embora o conteúdo que visa justificar a subalternização do povo negro tenha variado ao longo do tempo, é o racismo que constitui, de fato, a justificativa para exercer essa dominação (HASENBALG, 1982b).

Logo, atribuir a negros e negras a responsabilidade pela sua ascensão ou permanência em determinado estrato social pode ser enquadrado como uma das variações desse conteúdo, visto que o racismo é uma construção ideológica que, enquanto discurso de exclusão, tem sido perpetuado e interpretado conforme os interesses de quem se beneficia dele (GONZALES, 2020a). Dessa feita, evidencia-se que a “Democracia racial em um país de base racista é algo impossível de acontecer. Porém, garantir ideologicamente essa falácia ameniza os possíveis confrontos que poderiam se estabelecer no país [...]” (GOMES, 1995, p. 108).

E esses confrontos poderiam assumir os mais diversos contornos, uma vez que o racismo, além de ser encontrado em distintas esferas sociais, é instrumentalizado pela negação de acesso a determinados espaços e ocupações de trabalho, que são racialmente demarcados (ABREU, 2021). Não é algo eventual, portanto, que serviços domésticos ou aqueles que exigem pouca qualificação sejam desempenhados majoritariamente por pessoas negras no Brasil, cenário que se mostra ainda mais restrito para as mulheres desse grupo devido às responsabilidades de casa, somadas aos processos discriminatórios quanto a sua presença no mercado de trabalho (ABREU, 2021).

Como se vê, a **mulher negra** carrega atravessamentos interseccionais de gênero e raça também no desempenho de suas atividades profissionais. Nesse ponto, retomamos a dupla imagem apontada por Gonzales (1984b), pois se a exaltação da mulata é pontual, restringindo-se ao íterim carnavalesco, no cotidiano ela se contrapõe ao imperialismo e etnocentrismo da estética branca (CARNEIRO, 2020), padrão hegemônico de beleza construído socialmente no contexto histórico, cultural e político do século XV com base na Europa colonial (GOMES, 2020b).

O exemplo concreto de tal construção ocorre na seleção para vagas de emprego e sua exigência de boa aparência (CARNEIRO, 2020), o que implica às mulheres negras o desempenho de atividades que não lidam com o público, ou seja, trabalhos nos quais não possam ser vistas (GONZALES, 1984b). Logo, é no cotidiano dessa **mulher** que a segunda imagem se constitui, pois ela passa a ser vista como um corpo que trabalha, como doméstica (GONZALES, 1984b; 2020d), termo que “[...] abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc.” (GONZALES, 2020c, n.p., grifos da autora).

O “lugar natural” a que se refere Gonzales (2020c) expõe como o mito da democracia racial também está intimamente ligado à representação da **mulher negra** como doméstica. À medida que ela é figurada como uma **mulher** como as outras, em pé de igualdade, justifica-se a indiferença do grupo racial dominante, visto que

Se o negro não ascendeu socialmente e não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio. Dadas as suas características de “preguiça”, “irresponsabilidade”, “alcoolismo”, “infantilidade” etc. ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores (GONZALES, 2020c, n.p.).

Pela ótica da democracia racial, é como se a **mulher negra** assumisse, por sua conta, uma posição de passividade, assistindo a história ser construída por outras mãos que não as suas e, conseqüentemente, desempenhando atividades laborais consideradas inferiores. É, portanto, o discurso mítico que com o passar dos anos é constantemente atualizado, pois se “ontem [elas estavam] a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados, hoje [são] empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas” (CARNEIRO, 2011, n.p.). Ou seja, trata-se de uma justificativa para o “Momento em que não existe mais o senhor de engenho, a chibata, a senzala e a casa-grande [...] [mas sim] [...] patroas que separam as louças que podem ser utilizadas pela empregada [...]” (SANTOS, 2019, n.p.).

Logo, a associação entre **mulher negra** e trabalho servil se constituiu a base de uma imagem que, apesar de variar de acordo com o contexto social, a acompanha ao longo da história de nosso país. Por aqui, ser empregada doméstica evoca outra significação que não apenas o ato de limpeza ou atividades afins, mas o ato de servir, remetendo à posição de inferioridade presente no imaginário coletivo elitista (PRETA-RARA, 2019), afinal “ser servido” é uma marca de *status*, de posição (PERROT, 2007). Desse modo, é a representação da **mulher negra** como doméstica que trataremos nesta análise, uma vez que nos permite explorar a interseccionalidade gênero e raça nas histórias de vida de mulheres negras sem desconsiderar a dimensão do trabalho, outro ponto de inflexão desta pesquisa.

4.1.2 Opressão e trabalho na vida da mulher negra: a representação coletiva de servidão

Deveras pertinente e significativo a nossa discussão, iniciamos reproduzindo um questionamento de Gonzales (1984b): Por que consideramos “natural” que a **mulher negra** seja a servente em escolas, supermercados, hospitais etc.? Ou, ainda, que sua qualificação profissional seja vista a partir da execução de trabalhos domésticos? (GONZALES, 2020a).

Lembremos, nesse primeiro momento, que os serviços domésticos no Brasil se constituem atividade econômica cujos postos, de fato, são ocupados em sua maioria por mulheres negras²⁴. Ademais, correspondendo a um dos menores rendimentos médios do país, a prestação desse tipo de serviço é realizada em grande parte por pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto²⁵, o que nos leva a associar o baixo nível de escolaridade ao desempenho de atividades pouco remuneradas e, conseqüentemente, inserir a **mulher negra** nessa realidade.

Partindo desses dados, poderíamos inferir que sua representação como doméstica encontra raízes e amparo em sua pouca escolaridade e, conseqüentemente, em sua concentração nesse tipo de trabalho. Logo, teríamos um exemplo da democracia racial, pois mesmo diante de oportunidades de escolarização — afinal, no Brasil do século XX nunca houve leis raciais que proibissem negros de ingressar nas escolas públicas (NEPOMUCENO, 2013) —, essa mulher permanece atuando na prestação de serviços de baixa remuneração.

Todavia, cumpre destacar que essa constatação parte de uma análise estatística sem considerar os vieses que estão por trás dos números, ou melhor, as pessoas que são referidas por eles. Isso porque as diferenças de instrução de negros(as) e brancos(as) são insuficientes para explicar, de forma integral, as disparidades existentes entre eles(as) em termos ocupacionais e de rendimento (CARNEIRO, 2020). Para tanto, basta analisar as condições que levaram as professoras entrevistadas a se voltarem à prestação de serviços domésticos na década de 1970.

Dalva já havia iniciado sua carreira como docente no interior do atual estado de Mato Grosso do Sul quando teve que trabalhar em casa de família. Com a quarta série primária concluída, ela lecionara por dois anos em um barracão à beira do trilho da Ferrovia Noroeste, local referido por ela como 29, e com o falecimento do pai acabou retornando para casa no hoje Distrito de Taunay, município de Aquidauana. Passado algum tempo, decidiu ir para um “lugar maior”, onde acabou trabalhando de empregada doméstica:

²⁴De acordo com o documento “Trabalho doméstico no Brasil”, elaborado pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), havia 6,4 milhões de brasileiros(as) nos serviços domésticos em 2019. Desse total, 5,9 milhões eram mulheres, das quais 3,9 milhões eram negras; ou seja, as mulheres negras representavam mais de 65% das trabalhadoras domésticas nesse período. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/trabalhoDomestico.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

²⁵Segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais: uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira (2020), 50,7% de ocupados em serviços domésticos no Brasil em 2019 não possuíam instrução ou possuíam o ensino fundamental incompleto; 20,7% possuíam o ensino fundamental completo ou o ensino médio incompleto; 27,2%, o ensino médio completo ou o ensino superior incompleto; e 1,4%, o ensino superior completo. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=publicacoes>. Acesso em: 14 set. 2022.

E... lá de Taunay, quando eu vim para casa onde o meu pai faleceu, dali eu fui para Aquidauana, para trabalhar em Aquidauana, não é. [...] e fui trabalhando de doméstica, continuando, porque já para vir para Aquidauana, um lugar maior, eu não tinha condições de dar aula, porque eu só tinha a quarta série primária (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

O mesmo aconteceu com Odete. A colaboradora lecionava em Vicentina, também no interior do estado, mas teve que se mudar para Martinópolis, São Paulo, a fim de realizar tratamento médico. Na ocasião, além de cuidar da saúde, vislumbrou a possibilidade de retornar à escola após ter concluído a oitava série. Matriculou-se, então, no primeiro colegial da cidade. Entretanto, acabou tendo de conciliar os estudos com o trabalho doméstico que foi obrigada a realizar na casa da família que a acolheu:

Aí lá eu fiz o primeiro colegial. Lá em Martinópolis. Trabalhava em casa de família, não é, trabalhava como escrava, não é, porque eu não recebia nada. Eu trabalhava para poder estudar lá. Aí eu estudava e trabalhava nessa casa. Ela se chamava Maria de Lurdes Chaves. Muito ruim para mim, mas eu... eu tinha muita vontade de estudar, então eu aguentava e eu também fui para fazer um tratamento (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

Natividade, por sua vez, percorreu outro caminho e iniciou seu trabalho no ambiente escolar justamente exercendo atividades de limpeza. Na época, ela já havia cursado o primário em região que hoje pertence ao município de Vicentina e concluído a oitava série em Campo Grande, hoje capital de Mato Grosso do Sul. Quando foi recomendada para o trabalho de faxineira, iniciava o curso de magistério:

Aí eu comecei no magistério. Aí foi nessa época que eu entrei no... no serviço público.
Já como professora?
 Não. Não. Eu entrei como faxineira. [...] Aí eu fui para o Alcídio Pimentel aqui na, para o colégio aqui na Vila Carvalho. [...] Eu fui, fiquei um tempo na faxina, aí depois surgiu uma vaga como monitora de alunos, aí eu fui, fui, é... mudando de serviço (Aparecida de Souza NATIVIDADE, 2022).

O fato de possuírem anos de estudo e, em alguns casos, já terem trabalhado como professoras não foi suficiente para que elas galgassem outros empregos que não relacionados à prestação de serviços domésticos. Ainda que, à época, a maioria dos(as) trabalhadores(as) domésticos(as) no Brasil e em Mato Grosso do Sul tivessem cursado apenas o ensino primário — 40,6% e 96,9%, respectivamente —, vale destacar que também havia pessoas com outros níveis de formação exercendo esse tipo de atividade, o que poderia explicar o fato de nossas colaboradoras terem desempenhado essa ocupação (Tabela 3).

TABELA 3 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE PESSOAS COM 10 ANOS OU MAIS SEGUNDO A OCUPAÇÃO EM NÍVEIS NACIONAL E ESTADUAL (1970)

Ocupação/ Escolaridade ²⁶	Professores e funções auxiliares		Ocupações domésticas remuneradas e dos serviços de alimentação	
	Brasil	MS	Brasil	MS
Elementar (ensino primário)	122.931	3.567	512.491	4.630
Médio 1º ciclo (ginasial)	77.845	1.745	14.931	146
Médio 2º ciclo (colegial)	421.143	3.056	1.503	4
Superior	85.601	427	40	0
Ensino mal definido ou não especificado	17	0	0	0
Total	707.537	8.795	528.965	4.780

Fonte: IBGE, Censo 1970²⁷.

Entretanto, ao observar os registros desse mesmo período no tocante ao trabalho docente no estado, notamos que o nível de escolaridade de boa parte desses(as) profissionais era justamente o ensino primário (40,6%), fato que foi apontado pela professora Odete:

Naquele tempo você, é... quem tinha uma quarta série era uma pessoa que tinha uma faculdade hoje [risos], não é? Então eu comecei a dar aula com dezoito anos e eu tinha só a quarta série. Aí eu fiz a quinta série, a quinta, sexta, sétima e a oitava [...]
(Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

Então por que elas não teriam conseguido prosseguir ou iniciar na carreira docente, mesmo que já tivessem experiência ou formação que as habilitasse para tal? Seria porque a **mulher negra** residente nas cidades encontrava o seu “lugar natural” exatamente no emprego doméstico, tal como assinala Gonzales (2020e)?

Para a autora (2020c), as mulheres negras acabam se voltando para a prestação de serviços domésticos devido à falta de perspectiva quanto a outras alternativas. E essa é uma realidade presenciada ainda hoje, como nos coloca Preta-Rara (2019) ao registrar que, na maioria dos relatos escritos por trabalhadoras domésticas que lhe foram enviados, as mulheres nunca desejaram ser domésticas, mas assim o foram justamente por falta de opção.

²⁶Para fins de correspondência, os níveis foram dispostos conforme a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): ensino primário (primeira a quarta série) e ensino médio, esse último dividido em ginasial (quinta a oitava série - quatro séries anuais) e colegial (mínimo três séries anuais). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

²⁷Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?view=detalhes&id=769>. Acesso em: 11 mar. 2023.

Em uma espécie de ciclo, no qual as filhas das classes populares são colocadas para desempenhar desde cedo esse tipo de atividade (PERROT, 2007), o trabalho doméstico tanto reitera quanto constrói hierarquias e lugares sociais (SANTOS, 2019) para as mulheres negras, que sofrem um processo de reforço relativo à internalização da diferença, inferioridade e subordinação (GONZALES, 2020c). E nesse processo, vislumbramos marcações de gênero e raça bem delimitadas.

Primeiro porque “Ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres” (BASSANEZI, 2004, p. 609) — a “naturalidade” mais uma vez aparecendo, ainda que em outro contexto. Assim, o serviço de casa sempre lhes foi uma atribuição social (SILVA, 2004), uma vez que as tarefas não são compartilhadas de forma igualitária entre elas e os homens (PERROT, 2007). De modo que no Brasil, a partir de 1950, quando se abriram novas perspectivas às mulheres para o trabalho em setores burocráticos considerados de nível mais baixo, como escritórios e bancos (GONZALES, 2020a), elas ainda eram vistas prioritariamente como donas de casa e mães, o que alimentava no imaginário social a incompatibilidade entre casamento e profissão (BASSANEZI, 2004).

Porém, um segundo ponto nos coloca que se o serviço de casa, ao longo dos tempos, configurou-se prerrogativa feminina, as mulheres precisavam de alternativas para desempenhar outros tipos de trabalho ou até mesmo para se colocar à frente de suas lutas por emancipação. Foi, então, mediante a exploração do trabalho doméstico remunerado, desempenhado por mulheres negras, que a “liberação” de muitas mulheres brancas de classe média e alta se tornou possível (GONZALES, 1984a).

Nesse prisma, “Se à **mulher** sempre foi atribuída a responsabilidade pelo trabalho doméstico não-remunerado de dona-de-casa, à **mulher negra** restou assumir os encargos domésticos para as donas-de-casa, ocupando, assim, uma posição mais inferior ainda” (SILVA, 2004, p. 143, grifos nossos). Daí se supõe que mais mulheres brancas do que negras tenham se beneficiado de diferentes posições ocupacionais no país desde a década de 1970 (CARNEIRO, 2020), pois à mulher negra restou assumir os encargos domésticos de outras mulheres e somá-los aos seus, o que a fez ocupar uma posição de dupla inferioridade.

E nessa posição, vemos que o “lugar natural” da **mulher** dona de casa e mãe se refere mesmo a uma problemática geral e uniforme que não dá conta de tratar experiências diversas quando o “lugar natural” de uma parte desse grupo passa a ser o emprego doméstico. A passagem da professora Dalva por essa ocupação, ao sair do meio rural para o urbano, exemplifica bem que a opressão sobre a **mulher negra** não é fruto apenas de diferenças de gênero, pois também advém de diferenças raciais:

[...] chegando lá, arrumei um namorado e desse namorado eu engravidei da minha filha, porque menina da roça não tinha experiência [...]. Não sabia as maldades da vida, não é, a gente não tinha experiência disso. A gente vivia num... só conhecia a roça, o mundinho ali da roça [...]

Aí fiquei trabalhando de doméstica, trabalhei de doméstica na casa desse médico, não é, que eles me deram apoio. [...] Eu estava com três meses de gravidez quando eu fui para casa deles, quer dizer que eles nem sabiam, porque se soubessem não teriam me dado serviço. Estava com três meses de gravidez. E fiquei ali até ter a minha filha.

[...] a esposa dele gostava muito de mim, porque eu só não fiquei mais com eles porque eu tive a menina, tive filho, e não dava para trabalhar com a criança ali na casa, não dava, não é? (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Ainda que mencione o fato de a família ter lhe dado assistência durante a gestação, o que se percebe é que a maternidade para as mulheres negras assume outros contornos quando seu sustento e o da criança está condicionado unicamente à realização do trabalho doméstico remunerado. Nos anos de 1970, residindo na casa dos empregadores, elas dificilmente permaneciam no serviço quando ficavam grávidas ou após o parto — cuidar de crianças durante os seus afazeres era normal, desde que fossem os filhos dos patrões e não os seus!

Apesar de discorrer sobre uma realidade exterior a nossa, Perrot (2007) traz um retrato bastante pertinente às brasileiras que, assim como as francesas, migraram do interior para cidades maiores e se depararam com o trabalho doméstico. Segundo a historiadora, sair dos locais onde residiam permitiu às mulheres se libertar da tutela familiar e ampliar seus destinos, mas trouxe os riscos de mudar de uma região conhecida e previsível para outra com a qual teriam que lidar com novas situações:

Inexperientes, são presas fáceis, em casa ou fora dela, facilmente seduzidas pelo filho dos patrões ou por um sedutor bem falante que conheceu no baile de sábado à noite, que as deixa "de bucho cheio", segundo a expressão popular. O pior é que são mandadas embora quando ficam grávidas (PERROT, 2007, p. 117, grifos da autora).

É uma realidade que expõe o modo como questões de gênero e raça atravessam as vivências de mulheres negras e reforçam que essas categorias não podem ser consideradas de forma isolada quando tratamos de suas trajetórias. Pensar acerca da condição da mulher negra em nosso país é refletir sobre um segmento explorado, oprimido e cujas possibilidades de ascensão são limitadas justamente pela discriminação de gênero e raça (GONZALES, 2020b).

Mas, para além desse cenário, há quem possa pensar na opressão vivida por mulheres negras que ocuparam outras posições profissionais, que ascenderam socialmente, como é o caso de nossas colaboradoras, trabalhadoras em espaços que não aqueles que lhes eram previstos:

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira — o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais —, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de *status* social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (GOMES, 1995, p. 28-29, grifos da autora).

Ainda pelas tramas do pensamento da democracia racial, presume-se que as professoras negras, ao “saírem de seus lugares”, não seriam mais percebidas pela representação ora abordada. Todavia, as projeções individuais das docentes pouco interferem na imagem social da **mulher negra** como doméstica, posto que se trata de uma representação coletiva construída nas relações sociais ao longo do tempo (CHARTIER, 2002) — e quem é representado se torna indispensável para a contínua indicação do que a identidade central pode ou não ser (LOURO, 2013). Nesse viés, no cotidiano, e independentemente de sua classe social, a **mulher negra** é vista como empregada doméstica:

Melhor exemplo disso são os casos de discriminação de mulheres negras da classe média, cada vez mais crescentes. Não adianta serem “educadas” ou estarem “bem vestidas” (afinal, “boa aparência”, como vemos nos anúncios de emprego é uma categoria “branca”, unicamente atribuível a “brancas” ou “clarinhas”). Os porteiros dos edifícios obrigam-nos a entrar pela porta de serviço, obedecendo instruções dos síndicos brancos (os mesmos que as “comem com os olhos” no Carnaval ou nos oba-obas da vida). Afinal, se é preta só pode ser doméstica, logo, entrada de serviço (GONZALES, 1984b, p. 230-231, grifos da autora).

Beatriz Nascimento (2021), uma das mais expressivas intelectuais brasileiras do século passado, também menciona o cotidiano, no qual as pessoas viam sua cor como sua principal identificação e, segundo essa medida, tratavam-na como inferior. Diante disso, passamos a nos questionar se a questão racial de fato não acaba sendo diluída mecanicamente na luta de classes, tal como nos coloca Gonzales (1982), já que apenas as posições ocupadas na sociedade não dão conta das experiências vividas por mulheres negras. Para muitas delas, os privilégios sociais existentes não se limitam ao reflexo de desvantagens de classe, mas antes são construídos nas relações.

Referências históricas, políticas e ideológicas determinam óticas diferentes com relação a problemas comuns e, nessa determinação, é a brancura que por si só é capaz de

nivelar diferenças sociais e de classe (CARNEIRO, 2020). Por essa razão, qualquer estudo que trate do povo negro não deve considerar somente aspectos socioeconômicos, mas também raciais (NASCIMENTO, 2021), pois dizer que negros e negras são discriminados apenas porque são pobres seria incorrer em uma análise reducionista de sua situação racial, tal como nos adverte Gomes (1995). Em outros termos, ainda que o fator econômico seja superado, o racismo não desaparece (SILVA, 2013), algo que pode ser notado em uma das falas da professora Odete, que já lecionava há muitos anos quando, em sua residência, foi questionada por um vendedor sobre a presença da dona da casa:

Era eu... eu era que... eu corria, sabe? A pessoa chegava em casa, falava, perguntava, pensava que eu era empregada, não é? “A dona da casa está?” Eu falava: “Não”. Porque eu toda molhada, toda suja, toda esbaforida, correndo, se eu perdesse... se chegasse uma visita eu perdesse dez minutos, eu já me atrapalhava toda em casa (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

Ainda que a colaboradora atribua o questionamento a seus trajés — porque, como **mulher**, cuidava dos afazeres da casa —, percebemos que o ponto de indagação não era exatamente esse, mas principalmente se relacionava à noção da **mulher negra** como empregada doméstica. Trata-se de uma “confusão” reveladora do racismo existente no imaginário social brasileiro, cuja visão que se tem do povo negro ainda se associa à escravidão, à obrigação de servir (GOMES, 1995) e,

Nesse contexto, as experiências das mulheres negras são bastante significativas: não é raro que uma dona de casa negra de classe média, quando atende a porta, seja surpreendida por um vendedor que insiste em falar com sua patroa. Ou, ainda mais comum, quando porteiros de prédios de classe média alta ou burguesa impeçam mulheres negras de usarem a entrada principal, insistindo para que usem a porta de serviço. Em ambos os exemplos, o estereótipo estabelece a relação: mulher negra = trabalhadora doméstica (GONZALES, 2020b, n.p.).

De modo que o reconhecimento de quão significativas são essas experiências também perpassa pela reflexão acerca do papel que os estereótipos assumem na vida das mulheres negras e de como elas os resignificam, posto que são “As representações e os valores que conferem legitimidade às práticas sociais” (GOMES, 1995, p. 66). Dessarte, Gonzales (2020a) nos alerta sobre o direcionamento que deve ser dado a qualquer reflexão que abarque representações dessa **mulher** em nossa sociedade:

Pelo exposto, talvez se conclua que a mulher negra desempenha um papel altamente negativo na sociedade brasileira dos dias de hoje, dado o tipo de imagem que lhe é atribuído ou dadas as formas de superexploração e alienação a que está submetida. Mas há que se colocar, dialeticamente, as estratégias de que ela se utiliza para sobreviver e resistir numa formação social capitalista e racista como a nossa (GONZALES, 2020a, n.p.).

A menção a estratégias e práticas feita pelas autoras guarda relação com a ideia de que as percepções não são discursos neutros, mas sim produtoras de estratégias e práticas que tendem à imposição de autoridade à custa de outros(as) e à justificativa de escolhas e condutas individuais (CHARTIER, 2002). Não poderíamos, então, deixar de abordá-las, tendo como base as trajetórias de escolarização e atuação de nossas colaboradoras, mulheres negras cujas histórias de vida rompem com estereótipos e expressam não apenas uma inserção profissional, mas outra maneira de ocupar o espaço público (GOMES, 1995).

4.2 Estratégias e práticas nas histórias de vida de professoras negras: formação e profissão

De modo geral, quando pensamos em estratégias e práticas, é comum que as associemos a ações desempenhadas por indivíduos em determinado tempo e local. Entretanto, ao trazer esses dois termos para o campo da história cultural, é válida a menção de que as estratégias são aqui entendidas como determinadoras de posições e de relações, além de construtoras de um ser-percebido para cada classe, grupo ou meio (CHARTIER, 1991); ao passo que as práticas envolvem não apenas o fazer, mas sim os modos de fazer, os usos e costumes caracterizadores da sociedade analisada (BARROS, 2005).

Transportando tais noções, sobretudo as de Chartier (1991), para a análise proposta nesta pesquisa, as estratégias funcionam como determinantes dos lugares ocupados e das relações estabelecidas pela **mulher negra**, de forma a construir o modo como ela pode ser percebida socialmente. Refinadas, sutis ou verbalizadas, ao regular as percepções dos indivíduos, elas conduzem à construção das representações. Todavia, ainda que haja regulação, é certo que há uma liberdade criadora, pois a mesma representação pode ser apreendida de formas diversas. Em outras palavras, ainda que a percepção dependa da estratégia, as pessoas não percebem algo de modo semelhante:

A presença e a circulação de uma representação [...] não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 1998, p. 40).

Portanto, embora as representações possam ser fabricadas e percebidas por uma direção socialmente motivada do ponto de vista ideológico, as práticas não se condicionam apenas a isso, pois elas se constituem também no momento da recepção de um determinado objeto cultural (BARROS, 2005), o que nos leva a explicitar outro viés pelo qual a história das mulheres se conecta à história cultural. Ao partir da ideia de que nós, mulheres, influenciemos os acontecimentos à medida que isso nos foi possível, ou seja, de acordo com as condições existentes (ALMEIDA, 1998), a história das mulheres também se atenta às práticas, aos modos como nós nos apropriamos do que é determinado e, então, criamos.

E avaliar a criação que ocorre nesse momento é justamente tratar da forma como esse objeto foi apropriado, como nos coloca Chartier (1992):

[...] a ênfase sobre as apropriações culturais também nos permite ver que os textos ou as palavras destinadas a configurar pensamentos e ações nunca são inteiramente eficazes e radicalmente aculturadores. As práticas de apropriação sempre criam usos ou representações muito pouco redutíveis aos desejos ou às intenções daqueles que produzem os discursos ou as normas (CHARTIER, 1992, p. 233-234).

Assim, para nos atentarmos às estratégias e práticas que permearam as histórias de vida de nossas colaboradoras, professoras negras aposentadas na educação básica sul-mato-grossense, tomamos como base as considerações de Gomes (1995) sobre o sistema educacional brasileiro. Segundo a autora, quando as camadas populares lutam por vagas para seus filhos e filhas nas escolas, é porque o sistema se coloca como espaço de igualdades; contudo, seu funcionamento demonstra que ele ainda atua como local de desigualdade, de construção de identidades conflitivas e até mesmo de quebra de autoimagem para muitos negros e negras.

Mas também em Gomes (1995, p. 50) entendemos que “[...] os grupos sociais constroem historicamente a sua trajetória, atuando enquanto sujeitos, influenciando e modificando a sociedade da qual fazem parte através do trabalho e da herança cultural”, de modo que a escola, ao mesmo tempo que reproduz e repete pensamentos presentes no imaginário social, também se configura ambiente no qual o povo negro luta e resiste. Diante disso, torna-se importante considerá-la como estratégia determinante nas trajetórias de nossas

colaboradoras, assim como os modos de apropriação, dos quais emergiram suas práticas, com olhar atento às categorias gênero e raça que interseccionam a discussão.

4.2.1 Trajetórias de escolarização

Como processo constituinte da experiência humana, de modo geral, a educação se faz presente em qualquer sociedade, sendo a escolarização um de seus recortes específicos (GOMES, 2007). Partindo desse delineamento, a educação escolar está entre as maiores conquistas femininas do século XX (SILVA, 2004), sendo uma forte bandeira defendida também pelo movimento negro brasileiro²⁸ (GOMES, 2011) e, não por acaso, acompanhou a expansão de instituições de ensino vivenciada entre as décadas de 1930 e 1940 no país. O período sucede a crise política nacional registrada no final da primeira República e que culminou na Revolução de 1930, inaugurando a chamada Era Vargas²⁹, marcada por mudanças não apenas na política, economia e sociedade, mas também na cultura e, especialmente, na educação (PAES, 2011).

No campo educacional, o início dessa fase foi marcado pela publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), documento de política educativa que, com base em diagnóstico do estado da educação brasileira, apresentou-se em defesa da escola pública, preconizando uma educação comum e destinada a todos(as), independentemente de origem ou classe social (SAVIANI, 2005). Além desse ideário inovador, seu texto pontuou que sem unidade de plano e continuidade seria difícil criar um sistema escolar adequado às necessidades modernas e do país (SAVIANI, 2005), o que demonstra a atenção dos intelectuais envolvidos na elaboração do Manifesto com as preocupações sociais inerentes à época.

Isso porque, ao encerrar a primeira República e reforçar a entrada do país no capitalismo, permitiu-se um investimento na produção industrial e no mercado nacional (MENEGETI, 2012), levando ao aumento da procura social pela educação que “cresceu na medida em que aumentou a densidade demográfica, diminuiu o isolamento social e acelerou-

²⁸Para melhor compreender a estreita relação entre a educação brasileira e o movimento negro, sugerimos a leitura de Gomes (2018; 2020).

²⁹Segundo Ghiraldelli (2001), trata-se de uma fase que teve três períodos bem definidos: 1930-1934, quando Getúlio Vargas esteve à frente do Governo Provisório; 1934-1937, ínterim de permanência de Getúlio na presidência após a promulgação da segunda Constituição brasileira; e 1937-1945, momento em que ele assume o poder após golpe de Estado, período também conhecido como Estado Novo.

se o processo de urbanização que a industrialização sempre acarreta” (ROMANELLI, 1986, p. 62). A necessidade de novas funções de trabalho também é reflexo desse cenário econômico, uma vez que as indústrias passaram a exigir mão de obra especializada (MENEGETI, 2012).

Logo, o discurso dos renovadores se mostrava ajustado às diretrizes políticas em voga (PAES, 2011) e a escola se tornou uma espécie de polo para o qual convergia um conjunto de fatores, visto que

[...] quanto mais urbano se torna um país, mais os setores de serviços cresce, menos as pessoas querem se submeter ao trabalho braçal e, então, mais os setores médios, ou os aspirantes a tal, querem educação, escolas; pois tais setores querem se adaptar a uma situação que eles prevêem que ocorra, e que eles querem que ocorra, senão com a geração que está no trabalho, ao menos com seus filhos: que eles possam vir a trabalhar fora do campo do “serviço físico bruto” (GHIRALDELLI, 2001, n.p., grifos do autor).

Assim, a expansão escolar buscou responder tanto ao aumento da demanda, advinda dos estratos médios e populares, quanto à necessidade de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia, devido ao ritmo mais acelerado do processo de urbanização (ROMANELLI, 1986). Contudo, ao deslocar tal contextualização para Mato Grosso — cujo território, até 1977, compreendia o agora estado de Mato Grosso do Sul³⁰ —, percebemos que o cenário diferia daquele colocado nacionalmente:

O estado não se encaixava no diagnóstico construído pelas lideranças políticas e educacionais do país. Muito pelo contrário, até as décadas de 1940, o estado era constituído por baixa densidade populacional, com imensos espaços vazios, existindo poucas cidades e vilas, ditas urbanas (PAES, 2011, p. 178).

Por toda a região Centro-Oeste, a expansão das fronteiras agrícolas ainda se sedimentava nesse período, de modo que, em Mato Grosso, o que se buscava até então era a ocupação e povoação de locais mais desertos (FIGUEIRA, 2011). Prova disso é que em 1937 ainda era lançado o programa “Marcha para o Oeste”, ação governamental para ocupação de espaços vazios e fortalecimento de domínios fronteiriços, a fim de que se expandisse a pequena propriedade como forma de diversificação da produção nacional (MORENO, 1999). Assim, implantaram-se diversas colônias agrícolas pelo estado na década de 1940, entre elas a Colônia Agrícola Estadual de Bodoquena, então situada no município de Miranda

³⁰Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro de 1977 - Cria o estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm. Acesso em: 24 mar. 2023.

(MORENO, 1999), área para a qual a família da professora Dalva foi atraída por volta de 1952:

[...] eu sou nascida em Araçatuba, meus pais eram dali do interior de São Paulo, mas quando eu tinha quatro anos de idade meu pai resolveu vir para Mato Grosso, que na época, não é, era Mato Grosso. Então, vindo para cá, meu pai foi para Bodoquena, lá onde é o Betione, essas coisas. Tanto é que meu pai foi um dos fundadores de Bodoquena (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Embora os portais oficiais que trazem o histórico da criação de Bodoquena não citem o Senhor Benedito Anacleto, pai da professora, entre os primeiros colonos da região, Dalva rememora todo o processo de colonização protagonizado por sua família:

[...] fomos para Miranda, assim como esse pessoal retirante que sai assim só com a mala, não é, só com os filhos e a roupa do corpo na mala. Ficamos em Miranda, meu pai arrumou um lugar. Deixou, nos deixou ali, a mãe os filhos ali e foi para Bodoquena. Ele era... tocava lavoura, não é, e foi para lá. E chegando lá, eles foram desbravar Bodoquena, não é, foram desbravar. Porque tinha que, para entrar ali não tinha caminho, tinha que entrar com um machete abrindo espaço para poder entrar (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

FIGURA 2 – SENHOR BENEDITO ANACLETO E SENHORA ORÁDIA SANTOS ANACLETO



Fonte: Arquivo pessoal da colaboradora Dalva, 2022.

A família da professora Odete também migrou do interior de São Paulo para o interior de Mato Grosso na década de 1950, período subsequente à criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (1943), região onde seu pai e sua mãe escolheram residir. Embora a implantação da Colônia tenha se efetivado apenas cinco anos depois, mediante a demarcação de áreas e limites de instalação, a propaganda sobre ela foi responsável por atrair novas pessoas para o local (PAES, 2011). Pelas falas das colaboradoras, percebemos que esse tipo de notícia se estendia a outras áreas da porção sul do estado e que as famílias se apegavam ao que era veiculado, migrando em busca de melhores condições de vida e trabalho:

Tinha a casinha, tinha tudo, mas os negócios malfeitos também, não é. Porque inventou de abrir um comércio, aí o comércio não deu certo, não é, perderam tudo. Teve que vender o que tinha, aí como não tinha estudo, não tinha nada, ele viu falar que aqui era muito bom, que no Mato Grosso era bom para se trabalhar. E ele saiu escondido da mãe dele, porque ninguém ia falar que vinha para Mato Grosso, era falar que ia suicidar, não é, porque naquela época. Agora, hoje em dia não, não é, mas naquela época falar que vinha para cá, lugar de onça, de bicho, de não sei o quê (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Nós morávamos em São Paulo, Martinópolis. Eu fui nascida lá. Lembro-me que eu vim de lá com quatro anos, a gente veio de caminhão. É, uma viagem muito sofrida. E viemos aqui para Mato Grosso, onde aqui se juntava dinheiro de rastelo [risos]. Mas chegamos aqui foi uma grande dificuldade. Para a gente comer meu pai trabalhava fora, é... cortando lenha nos lenheiros. E a gente nem sabia onde era. E a minha mãe ficava em casa e a gente passou muita necessidade. É... a gente chorava pedindo café e não tinha. Minha mãe torrava, é... milho para fazer café para a gente. Ralava mandioca no ralo para fazer farinha. Passamos muita necessidade, fome, mas meu pai era um batalhador (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

A professora Odete evidencia a decepção de quem partiu com o intuito de ganhar “dinheiro a rodo” e se deparou com uma realidade bem diferente, na qual o dinheiro só poderia ser juntado no “rastelo”. Sua família e a da professora Dalva compõem um grupo de migrantes que contribuiu para alterar os números populacionais do estado desde a década de 1950 — quando houve uma redefinição da política de ocupação e colonização de Mato Grosso, visando absorver excedentes populacionais de outras regiões do país —, com ápice a partir de 1960 (PAES, 2011).

FIGURA 3 – FAMÍLIA BARBOSA³¹



Fonte: Arquivo pessoal da colaboradora Odete, 2022.

³¹O senhor e a senhora Barbosa estão à direita e ao centro da fotografia, respectivamente.

Em face disso, depreendemos que a expansão escolar na porção sul de Mato Grosso ocorreu de forma tardia se comparada ao cenário nacional, pois foi mediante a chegada desses pequenos contingentes que, gradativamente, formaram-se vilas e cidades, fomentando o surgimento de escolas urbanas e rurais (PAES, 2011). Pelas lembranças das professoras, é possível inferir que, por volta de 1970, as instituições de ensino ainda eram escassas nas regiões onde residiam, conforme demarcado na seguinte passagem: “Aí fiz a sétima série, aí a oitava, aí depois foi a... a... dúvida, não é, porque aí não tinha escola. [...] quando eu fiz a oitava série não tinha mais lugar para estudar” (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

A despeito de a educação ser entendida como um direito dos(as) brasileiros(as) e que, portanto, fazia-se necessário criar e expandir escolas por todo o país (PAES, 2011), as falas das professoras denotam a dificuldade enfrentada por elas para acessar instituições de formação básica em regiões mais longínquas do estado. À vista disso, a abertura de escolas nem sempre era garantia de que o ensino chegasse a estudantes de áreas rurais mais afastadas, o que corrobora o entendimento de que, desde o início, a educação escolar exerceu uma ação distintiva: os sujeitos que nela entravam se tornavam distintos daqueles que não conseguiam acessá-la (LOURO, 1997).

Pela afirmação de Louro (1997), podemos inferir que a educação oferecida nas escolas, quando promove um critério de distinção entre sujeitos, atua como reguladora de posições sociais e, conseqüentemente, de relações. Considerando as trajetórias formativas das colaboradoras, esse é o primeiro aspecto que nos faz colocá-la como estratégia, pois ao não atingir a todos(as) de forma equânime, tal qual se propõe, ela se descola para o campo das determinações de quem pode acessar dada instrução, alinhando-se aos interesses de certos grupos em detrimento de outros. Sejam advindos dos anseios da população ou da necessidade do mercado de trabalho, o que se nota é que, naquele momento, esses interesses estavam voltados a regiões mais urbanizadas, portanto, em desfavor de locais mais isolados, nos quais residiam as docentes.

Logo, como a expansão das instituições públicas de ensino foi insuficiente para atender a demanda nacional à época (BUFFA, 2005), alguns indivíduos começaram a se movimentar em busca de escolas, prática que denota um dos modos pelo qual a falta de oportunidades de estudo foi apropriada socialmente. Assim o fizeram as famílias das colaboradoras e pessoas das comunidades nas quais estavam inseridas, pois se a educação escolar oferecida de forma gratuita regulava a percepção de igualdade, ao passo que determinava a quem era acessível, esses sujeitos construíram padrões de vida complementares, resistindo e otimizando outras maneiras para chegar até ela:

Eu ia assim... porque eu estudava à tarde, saía 10h para chegar lá 13h. Então nós íamos em oito colegas. Iam morrendo [risos] para chegar no horário. [...] Aí alguém ia encontrar porque escurecia, não é, aí um daquelas famílias ia encontrar com a gente no meio do caminho para.... A gente chegava em casa já de noitinha, bem escuro (Aparecida de Souza NATIVIDADE, 2022).

Na... na época que eu estudava era do Iguazu para terceira linha. Ia a pé pelos fundos do lote ou de carrinho. Ou tinha um menino que tinha carro, o José. Ele... ele tinha caminhão, ele estudava lá. Às vezes ele dava carona, mas ele falava assim para gente: “Ai, eu não vou te dar carona porque você que precisa que tem que me pedir”. Mas a gente tinha vergonha, não é, de pedir. A gente preferia ir a pé. E eu e esse professor, a gente tomava chuva de pedra e chegava em casa todo molhado, no outro dia ficava gripada. Eu quebrei o meu dedinho uma vez que cai dentro de um buraco, passava fome. Mas valeu a pena [risos] (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

A escassez de escolas e a distância entre elas são adversidades que há tempos acompanham a educação no meio rural brasileiro (ALMEIDA, 2005). Então, diante da falta de instituições nas proximidades onde residiam, Vicentina, a professora Natividade e amigos(as) caminhavam nove quilômetros até a escola e a comunidade se alternava para acompanhá-los(as) em parte dos outros nove quilômetros do retorno, quando já escurecia. Nessa mesma região, a professora Odete, quando não podia ser levada de carroça por algum familiar, também se unia a outros(as) colegas no longo percurso, do qual recorda ser marcado por percalços como chuva, risco de acidentes e até mesmo pela fome.

E muitas vezes o longo trajeto era percorrido de pés descalços, como relembra a professora Dalva, que cursou os anos iniciais em Miranda. Ainda assim, houve situações em que a distância entre a casa e a escola não pode ser vencida pelas colaboradoras apenas por seu esforço físico, como no caso da professora Irany, residente na região de Rochedo. Ela recorda que a escola estava demasiadamente longe da chácara onde morava, então teve que se mudar para a casa da avó, em Campo Grande, para estudar.

E a falta de escolas não se limitava ao ensino primário, visto que a professora Dalva também teve que se mudar para Aquidauana a fim de terminar o ensino secundário. Odete vivenciou situação semelhante pois, com o avanço dos estudos, ainda que a instituição adequada à nova série se localizasse no mesmo município, era mais distante e o ensino ocorria no período noturno, de modo que não conseguia acessá-la apenas caminhando — fato superado mais uma vez pelo esforço conjunto de estudantes, que se revezavam entre a cabine e a carroceria de uma caminhonete no trajeto até o colégio:

Mas quando eu fiquei na idade de estudar, a minha mãe continuou na chácara e eu vim morar com a minha avó na cidade para poder estudar na escola, para não ir. A escola mais próxima era longe, não é, da... da... da chácara. E como a minha mãe e meu pai, eles tinham um... é... eu tinha mais irmãos pequenos, aí não... não tinha como me levar. Aí a minha mãe optou em me deixar com a minha avó para eu estudar aqui, na cidade (Irany do Nascimento HENRIQUE, 2022).

Quando foi para eu fazer a oitava, a escola não foi autorizada... a fazer a oitava, a escola não foi autorizada a dar aula e só tinha aquela escola ali para ginásio, só. E não foi autorizada a funcionar a oitava série. Aí eu tive que ir para... para Aquidauana [...] (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

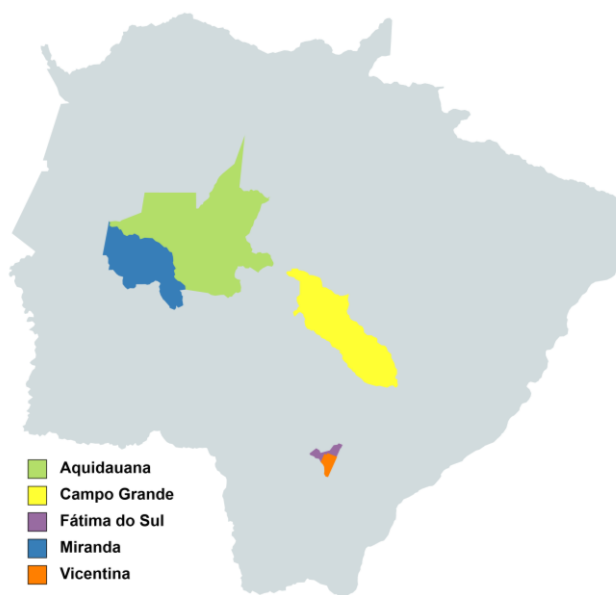
Aí quando eu fiz a oitava série não tinha mais lugar para estudar. Então aí... em Vicentina tinha o colégio lá, mas era difícil porque não tinha carro, não tinha para a gente ir. Como eu tinha umas alunas que estudaram comigo, elas eram gêmeas, é... lá era Maria de Fátima e Maria Aparecida. Então elas me convidaram para a gente fazer uma turma para vir estudar em Vicentina, fazer o primeiro... o primeiro ano, não é. Aí eu... eu vim com elas. A gente vinha de carro, não é, de caminhonete, tomava chuva (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

QUADRO 4 – MUNICÍPIOS ONDE AS COLABORADORAS ESTUDARAM ATÉ O MAGISTÉRIO

Colaboradoras	Primeira a quarta série	Quinta a oitava série	Magistério
Aparecida de Souza Natividade	Vicentina/MS ³²	Campo Grande/MS	Campo Grande/MS
Dalva Margarida Anacleto	Miranda/MS	Aquidauana/MS	Aquidauana/MS
Irany do Nascimento Henrique	Campo Grande/MS	Campo Grande/MS	Campo Grande/MS
Odete de Oliveira Barbosa	Martinópolis/SP Vicentina/MS	Fátima do Sul/MS	Vicentina/MS

Fonte: A autora, 2023.

FIGURA 4 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO ATUAL DOS MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES ONDE AS COLABORADORAS ESTUDARAM ATÉ O MAGISTÉRIO



Fonte: A autora, 2023.

³² O município de Vicentina foi criado pela Lei Estadual n. 725 de 20 de junho de 1987. Antes dessa data, a região constituía distrito subordinado ao município de Fátima do Sul.

Para além da aproximação física entre as pessoas e a escola, convém pontuar que a acessibilidade também se refere à possibilidade de obter aquilo que a educação pode proporcionar. Nesse sentido, quando o número de escolas aumenta, incorpora-se o ideal de igualdade que ainda hoje perpassa o imaginário do pensamento pedagógico e do senso comum de professores, no qual as instituições públicas se configuram espaço de acesso igualitário aos bens culturais (GOMES, 1995). Esse é outro traço que nos faz conceber a educação escolar como estratégia, posto que o pensamento social é direcionado para uma percepção na qual o ambiente escolar se relaciona à promoção de igualdade.

Gomes (1995) nos traz a ideia de imaginário justamente porque a escola não pode ser entendida apenas como local acesso, mas também meio no qual se promova a permanência e o êxito daqueles que nela ingressam. Ainda que haja aumento de vagas em instituições públicas, a interrupção dos percursos escolares devido a diferentes fatores, como a seletividade do sistema de ensino ou a entrada prematura no mercado de trabalho, não pode ser desconsiderada em um cotidiano em que se defrontam estudantes e educadores(as) diversos em classe, gênero e raça (GOMES, 1995; 1996).

Aqui retomamos, então, os marcadores de gênero e raça nas histórias de vida das professoras, partindo da análise de suas trajetórias escolares. Diante do que pondera Gomes (1995; 1996), as práticas que lhes permitiram acessar a educação escolar tiveram que ser seguidas por outras, a fim de que permanecessem e conseguissem avançar nos estudos. Entre elas, encontramos a resistência à determinação da **mulher** como esposa e dona de casa que, no caso da professora Irany, ilustra o modo como diferentes familiares se apropriaram dessa regulação:

Eu lembro quando eu estava com uns 10, 12 anos, meu pai falou assim que filha não precisava estudar muito não porque é... filho casava, filha casava e o marido que ia sustentar. Então era bem estranho, não é, esse tipo de coisa, assim. Era, tipo assim, como que é que eu falo para você? A cultura da época, não é, de falar que a mulher casava e o marido sustentava, não precisava estudar. Mas graças a Deus isso não impediu não, a vontade da gente de estudar era maior. E a minha mãe também. E tipo assim, uma fala que me marcou, mas não... não fez diferença, a gente continuou estudando, mesmo com as dificuldades (Irany do Nascimento HENRIQUE, 2022).

A objeção do pai à presença da filha na escola segue a percepção de uma singularidade feminina em voga à época, na qual as expectativas sociais se baseavam na ideia de que a **mulher** nascia para ser dona de casa, esposa e mãe, fazendo com que a educação para o futuro profissional fosse menos valorizada para elas do que para os homens, a quem cabia sustentá-las (BASSANEZI, 2004). Ademais, as tarefas do lar e o cuidado com os filhos não

demandavam instrução ou conhecimentos especializados, de modo que esses eram oferecidos, preferencialmente, para os homens (ALMEIDA, 1998) — basta ver que, até 1950, enquanto os homens chegavam às universidades, as mulheres mal conseguiam terminar o ensino secundário (AREND, 2013).

Tal cenário mais uma vez nos remete à educação escolar no campo das estratégias, regulando a destinação do ensino a determinados grupos, dos quais as mulheres não eram vistas como integrantes em potencial. Mas, como pontuado, nas vivências das mulheres negras, as questões de gênero não estão isoladas das de raça. Então, apesar de compartilhar essa expectativa pelo casamento, elas não nutriam a imagem da passividade, submissão ou dedicação exclusiva ao marido e ao lar, uma vez que obter uma fonte de renda era uma das preocupações com as quais já estavam acostumadas (NEPOMUCENO, 2013) diante dos processos históricos que agiram em desfavor da condição do homem negro como provedor familiar ao escravizá-lo e, posteriormente, alijá-lo do processo de industrialização nascente (CARNEIRO, 2020).

Desse modo, as práticas de resistência a essa representação do feminino foram mediadas pela apreensão de outros condicionantes, como a necessidade de trabalhar para o sustento da família. Todas as colaboradoras trabalharam para esse fim em diferentes fases de seus percursos escolares, seja na infância marcada pelo trabalho na roça ou mais adiante, na adolescência:

Tive uma infância boa, eu diria até ótima. A gente vivia... eu fui criada em fazenda, é... trabalhando na terra, com animais, e... então era assim muito satisfatório, muito satisfatório (Aparecida de Souza NATIVIDADE, 2022).

Aí eu trabalhava na roça, não é, porque todos trabalhavam na roça, a gente morava no campo (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

Mesmo para tirar, terminar a quarta série, não é, a gente ia para roça porque para o meu pai, aquelas pessoas antigas, não é, aquele homem que valorizava o trabalho, em primeiro lugar (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

E depois, é... aí eu já com 14 anos, eu comecei a trabalhar, não é, de dia para ajudar meus pais. Porque eu sou de uma família que tem cinco irmãos, e eu a mais velha. Então eu fui trabalhar fora (Irany do Nascimento HENRIQUE, 2022).

Foi justamente essa necessidade que quase sempre manteve as mulheres negras afastadas da escola, assim como suas futuras gerações (NEPOMUCENO, 2013), o que pode explicar o fato de que as mães ocupem um lugar de destaque na memória das professoras Dalva e Irany pelo incentivo aos estudos. Em passagem anterior, Irany recorda ter iniciado sua escolarização por opção da mãe, que considerou prudente a mudança de cidade para o

acesso mais facilitado à escola. Odete também recebeu o apoio de dona Orádia, que apelava ao esposo para que deixasse a filha estudar porque era muito esforçada.

Ao constatar esse incentivo, podemos nos questionar se nele não estaria implícito a vontade de que as filhas superassem a representação da **mulher** esposa e mãe e, ao mesmo tempo, rompessem com o estereótipo de servidão que a sociedade lhes impõe. Se assim entendermos, essas mães — mulheres negras, trabalhadoras e dedicadas aos cuidados do esposo, da prole e da casa — aparecem como principais promotoras de práticas para permanência de suas meninas na escola:

E a minha mãe daqui, dali: “Ô Benedito, deixa a menina estudar, deixa a menina ir para a escola, ela é tão estudiosa, deixa estudar”. [...] se hoje eu tenho uma formação, graças à minha mãe que se preocupou comigo, porque minha mãe fazia doces, vendia galinha, vendia ovo, vendia verduras da roça, que era para me sustentar na escola. Porque naquela época, a gente não tinha, assim, livros, as coisas que o governo hoje em dia dá, a gente, tudo era comprado. [...] Então a minha mãe vendia as verduras da roça para poder, então, é... nos sustentar na escola. Para comprar uniforme, comprar o chinelinho para a gente ir para a escola (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Aí você tinha que mandar fazer o uniforme. E... você tinha que ter uma meia branca até na canela e um tênis. Não era bem um tênis, naquele tempo era... era um congá, que eles falavam o nome, e o kichute, não é, que era mais barato. Daí as mães compravam mais o kichute. Que a gente, para manter aquele kichute, é... como ele era preto, você lavava, ele ficava desbotando. Aí você, o que que a gente fazia? A mãe comprava graxa, você engraxava aquele kichute para ele ficar sempre novo, brilhando, até durar, não é, até o fim do ano (Irany do Nascimento HENRIQUE, 2022).

Ainda que seus posicionamentos não tenham assumido um caráter impositivo, para que suas filhas permanecessem na escola, é certo que elas fizeram uso da liberdade da qual dispunham. Seja comercializando a produção rural ou adquirindo itens mais baratos, observamos que as mães atendiam às exigências da instituição e, conseqüentemente, possibilitavam às colaboradoras a frequência escolar, oportunizando-lhes vislumbrar outros caminhos formativos e de trabalho.

Segundo Pesavento (2003), a realidade também pode ser traduzida pelas emoções e, por isso, é na experiência histórica pessoal que elas são resgatadas pelo indivíduo. Por isso, a menção à importância da mãe é recorrente nas falas da professora Dalva, que por vezes se emocionou ao citá-la: “Mas minha mãe era o meu tudo [choro]. [Silêncio]. Tudo o que eu tive de bom [choro]. Minha mãe, se hoje eu sou o que eu sou, é graças à minha mãe. Ela batalhou por mim” (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Não obstante, estar na escola também significava lidar com divisões internas, operadas por mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização (LOURO, 1997). Nesse viés, retomando as colocações de Gomes (1995;1996), além da permanência, o êxito escolar não pode ser desconsiderado em um ensino com indivíduos tão plurais quanto o nosso. Então, somadas às práticas das mães, outras foram promovidas pelas colaboradoras para que esse êxito fosse alcançado e chegassem à formação na qual encerraram sua carreira docente:

[...] enquanto estava estudando, levava os livros para a roça. Quando dava ali mais ou menos hora do descanso, do sol quente, o meu pai falava: “Vamos descansar um pouco”. A gente ia para debaixo de uma árvore, onde tinha sombra, e era nesse momento que eu fazia as tarefas da escola. Aí meus cadernos eram até todos sujos, encardidos de roça, porque, não é, era nesse momento que eu ia fazer as tarefas, que eu ia estudar um pouquinho, nesses momentos do descanso que o meu pai dava enquanto o sol estava muito quente.

[...] bendito foram aqueles momentos que a gente, que o meu pai falava: “Vamos descansar um pouquinho, meus filhos, que agora o sol está muito quente”. Graças a Deus, a isso, porque eram naqueles momentos que eu estudava. Eram naqueles momentos que eu estudava. Eram naqueles momentos que eu pegava os livros. Era tudo encardido meus livros, de roça, a mão cheia de carvão, cheia de terra. Era tudo encardido. Quando chegava no fim do ano eu tirava nota, a melhor nota da sala [risos]. Eu tirava a melhor nota da sala [silêncio]. E estou aqui [...] (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Mas dentre primeiro, segundo, era, aquele tempo era... A, B, C e D. Eu era uma turma de primeiro ano D e eu era a segunda da classe, de toda essa turma. E eu não tinha horário para estudar, mas eu... tudo eu assim, eu tinha ganância para saber, não é, para estudar (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

A despeito da falta de privilégios, as falas das professoras nos permitem inferir que elas obtinham reconhecimento de seus pares pelo ótimo desempenho, o que nos remete a um viés específico de discriminação relacionado à “capacidade” intelectual do povo negro. De acordo com Gomes (1995), a relação negro(a) = incompetente existente na escola é um dos preconceitos mais difíceis de lidar, posto que, para demonstrar sua “capacidade”, estudantes negros(as) acabam tendo que apresentar uma competência acima da maioria.

Como Sueli Carneiro, que se sentia permanentemente convocada a provar essa capacidade na escola (SANTANA, 2021), outras mulheres negras percebem que não bastam ter desempenho condizente para avançar de série, mas evidenciar que são “capazes” de estar e prosseguir naquele ambiente. Nesse caminho, é possível notar que as colaboradoras demonstravam ser “capazes” de estar ali tanto pelas notas obtidas quanto pelas atividades docentes que desempenhavam durante as aulas:

E por eu ser uma aluna esforçada e tudo, então quando o professor saía, professor do segundo ano saía, porque tinha que sair, porque tinha que viajar, porque qualquer coisa, não tinham outras professoras para deixar no lugar, elas me deixavam responsável para tomar conta daquela outra turma menor, na turma do primeiro ano, do segundo ano. Quando precisava, eles falavam uma palavra com a professora e eu sei que eu, por várias vezes, fiquei tomando conta de outras crianças assim, não é, enquanto estava estudando (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

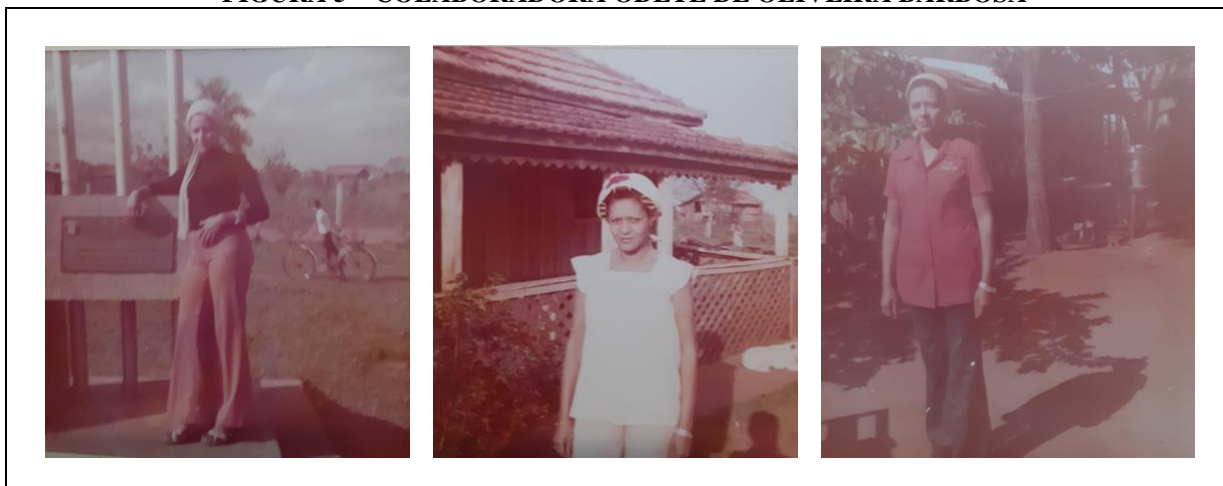
[...] fiz a quarta série e depois o quinto ano, que a gente tinha que era admissão, não é, que falava. Aí eu... as salas eram seriadas, e eu gostava muito de trabalhar, eu... [risos] parece que eu era uma professora já. Então eu ajudava o professor, não é, a... a trabalhar, eu dava os ditados, eu... tomava lição (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

[...] eu estava no sexto ano e eu fazia todos os desenhos para elas das aulas, eu planejava o que que elas... as aulas, escondido, não é. Mas eu fazia todo aquele planejamento, todos os desenhos para pôr na parede. É...é... toda a parte gramatical (Aparecida de Souza NATIVIDADE, 2022).

As relações estabelecidas pelas colaboradoras no meio escolar evidenciam que esse foi um espaço onde viveram conflitos e contradições, tal como provavelmente experimentaram em outras esferas sociais, de modo que não podemos nos furtar de pontuar os desdobramentos do racismo e da discriminação que também se fizeram presentes nesse grupo (GOMES, 1995). Por ser um dos ambientes externos nos quais a criança negra começa a ver a si mesma pela nomeação que o outro lhe atribui, a escola acaba se tornando um local onde se acentuam estereótipos (GOMES, 1995), pois “Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar [...]” (LOURO, 1997, p. 61).

Em algumas fotos da colaboradora Odete em sua juventude, por exemplo, o lenço no cabelo é algo bastante comum e, quando recorda sua convivência escolar, a relação com esse acessório pode ser melhor entendida:

[...] é... tinha o meu cabelo, não é, toda a vida não... foi ruim, e eu colocava um lencinho. Chegava na escola tinha um aluno que ele tirava meu lenço na sala de aula e eu chorava de... de vergonha e de raiva, não é. Ele... ele tirava meu lenço era, ele chamava Elias, acho que ele até... ele é morto hoje já, ele não vive mais. Então era assim, mas, assim, a gente era bem tratada. Esse negócio *bullying* tinha, não é, mas a gente não... não é, não sabia nem o que que era isso, não é, a gente só chorava e pronto. Mas por causa da cor não, da cor eu nunca tive, ninguém teve preconceito comigo não. Sempre uma turma de... de pessoas brancas, não é [...] (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

FIGURA 5 – COLABORADORA ODETE DE OLIVEIRA BARBOSA

Fonte: Arquivo pessoal da colaboradora, 2022.

Embora a professora não associe essa lembrança a um atravessamento racial, ela pondera que seu cabelo “era ruim” e que “chorava de vergonha e de raiva” quando ele era descoberto, o que demonstra a apropriação de uma opinião baseada na aparência do povo negro, determinando socialmente o que pode ser percebido como “bom” ou “ruim” (GOMES, 1995). Mas, como discutido, o modo como os sujeitos se apropriam das regulações que lhes são colocadas não é estanque, e por isso as práticas promovidas por eles também não o são.

Afinal, a forma como cada pessoa reage diante de um preconceito é muito particular (GOMES, 2020b) e, nesse sentido, se existem mulheres negras que incorporam opiniões como essa a respeito de suas características fenotípicas, também há quem demonstre outras percepções, posicionando-se positivamente, como vemos no seguinte excerto do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1963), da escritora negra Carolina Maria de Jesus:

...Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:

- É pena você ser preta.

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

... Um dia, um branco disse-me:

- Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem.

O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro tambem. A natureza não seleciona ninguem (JESUS, 1963, p. 58).

Como pondera a escritora, a natureza não seleciona; entretanto, não podemos pensar da mesma forma quando nos referimos às relações sociais. Como discutido, há clara distinção social entre pessoas de diferentes grupos em nosso país, de modo que passamos a nos questionar sobre o que nos revela a seguinte afirmação da colaboradora Odete: “[...] a gente era bem tratada” (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022). Para tanto, recorremos aos apontamentos de Almeida (1998), a partir dos quais percebemos que o simbolismo encontrado nesse tipo de relato pode acentuar o que se deseja, de forma inconsciente, que essas lembranças tenham sido.

Por isso, a autora pontua que uma das características do ato de lembrar é a seletividade, na qual fatos corriqueiros podem ganhar notoriedade, decisões sem importância podem ser maximizadas e erros, minimizados, visto que as lembranças por vezes são acometidas por uma visão romanceada do passado — a mesma visão romanceada que o mito da democracia racial traz sobre as relações raciais no país, provavelmente introjetada na memória da professora, o que pode ter levado à ressignificação desse acontecimento, tal como observamos.

No caso da professora Natividade, a percepção do racismo escolar e os consequentes danos psicológicos e físicos se evidencia claramente em sua memória, mas é interessante notar que esse entendimento é situado no tempo presente, quando as lutas de grupos negros alcançam a devida visibilidade e a legislação enfim demonstra sinais de avanço:

E... enquanto escolaridade, enquanto aluna, eu tive assim problema sério, porque eu estudei em escola de padres e... e, é um padre extremamente, hoje a gente entende que ele era racista, era preconceituoso, era... tudo mais, não é. E hoje a gente entende isso pelas atitudes dele, é... mas na época a gente não sabia que aquilo era preconceito, não é. E ele... é... às vezes batia nas crianças negras, meninos, meninas, mas... como não tinha esse termo e não tinha uma lei, que defendesse, não é, ninguém procurava. Então eu era canhota. E nós tínhamos cinco horas de aula. E eu ficava as cinco horas com essa mão amarrada, para escrever com a mão direita. Aí acabou eu... tendo paralisia nos braços, eu não escrevia com nenhuma das mãos, eu não sustentava um copo, um garfo, uma coisa assim (Aparecida de Souza NATIVIDADE, 2022).

Notamos que essa percepção sobre os atravessamentos de raça em sua trajetória formativa também ocorreu em uma fase de maior maturidade para a professora Dalva, quando já estava no contexto de formação superior. Ao terminar o magistério, ela se inscreveu para o vestibular em Letras da UFMS, *Campus* Aquidauana, e recorda não acreditar ser aprovada porque a faculdade, segundo ela, era “um sonho” para quem vinha da roça. Tanto que ao mesmo tempo efetivou a inscrição no quarto ano do magistério, porque tinha certeza de que

não iria passar nas provas. Ela foi aprovada e na universidade o sonho passou a contemplar também a assimilação de uma outra realidade:

E tinha sempre assim aquelas, na faculdade mesmo, às vezes a gente fala porque: “Ai, vai para a faculdade, tá tá tá”, mas na faculdade mesmo eu tive, enfrentei assim problemas de discriminação na faculdade. Enfrentei muito problema de discriminação, é... preconceito, porque eu andava de chinelinho de dedo, porque eu tinha uma filha para criar, eu tinha uma mãe para cuidar e... o que eu ganhava não dava para eu me vestir bem, para eu me arrumar bem, não tinha condições. Então era dentro dali daquela limitação, era bem limitado. Então era muito discriminada, assim, porque, pela forma que se vestia, pela forma que, não é, que tinha, era bem discriminada (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Diante desse cenário, mais uma vez ela teve que resistir aos atravessamentos raciais somados aos de gênero que, como vimos, desde cedo se colocaram em sua trajetória de formação. Nessa época, ela já era responsável pela família, pois quando engravidou e retornou para junto de sua mãe, seu pai havia falecido e, como voltou na condição de “mãe solteira”, seu cunhado e sua irmã lhe disseram para assumir a casa: “Eu tive que assumir o comando da casa. Porque eu fui a única da família que tive filho sem casar. Então eu assumi. [...] Eu era a mulher, o homem eu que cuidava de tudo, certo? Eu que cuidava de tudo” (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

A família de Dalva se mostrava, então, alinhada ao pensamento social de que manter relações sexuais sem estar casada era um ato condenável (AREND, 2013). Mas esse acontecimento também demonstra que a condição da mulher chefe de família não era algo excepcional na vida de mulheres negras, que desde o pós-abolição da escravatura se viram por vezes incumbidas de assumir o papel de mantenedoras da casa (NEPOMUCENO, 2013). E foi a partir dessa percepção interseccional que ela teve de promover outras práticas de resistência para prosseguir estudando, uma vez que sua mãe e sua filha passaram a depender unicamente dela.

Assim, no período em que estive na universidade, a colaboradora lecionava dois períodos a fim de garantir o sustento da família, de modo que tinha de conciliar trabalho e estudo, situação vivenciada por muitas mulheres negras brasileiras em sua formação:

Eu fui apresentar um trabalho e o trabalho não ficou pronto, não deu tempo. Aí eu fui explicar para ele, não é, que não deu tempo de eu fazer. Ele falou assim: “Mas e depois que você chega da faculdade?”. “Ai, professor, eu chego depois da faculdade já que eu vou dormir, já... Até eu chegar em casa já é quase meia-noite. Eu vou dormir”. “E o que é que você faz depois da meia-noite?”, ele perguntava, “E o que é que você faz depois da meia-noite? Não teve tempo de dia? O que é que você faz depois da meia-noite?”. Depois da meia-noite, quantas e quantas vezes eu chegava e tentava fazer os trabalhos. Tentava não, porque tinha que fazer. Sentava numa mesinha, não é, e ia fazer. Um sofá velho assim do lado e eu ia fazer os trabalhos.

Às vezes eu escrevia, escrevia dormindo. Quando eu acordava que eu olhava [risos], eu tinha atravessado o papel de cima embaixo assim, riscando o papel, porque às vezes eu só riscava assim achando que estava escrevendo. Aí quando eu olhava para aquilo eu chorava, eu chorava porque eu tinha que apresentar o trabalho e o sono me dominava. Quantas e quantas vezes eu... acordava, e às vezes o sono era tanto, eu só caía no sofá aqui do lado, a minha mãe vinha, pegava um lençol, uma coberta e me cobria. E eu acordava com ela me cobrindo. Nem me chamar para ir para cama ela não chamava. Ela pegava uma coberta, vinha e me cobria. Aí eu dormia um pouquinho, acordava e ia continuar o trabalho [...]. E eu não tinha tempo para estudar, não é. Eu não tinha tempo para estudar, estudava o suficiente para passar (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Quando Dalva mais uma vez menciona sua mãe, e com essa menção nos reportamos novamente à relevância da figura materna em suas vivências, nos damos conta de que o avanço na escolarização para nossas colaboradoras se mostra significativamente ligado à intervenção de outras mulheres, que atuaram no sentido de incentivá-las a prosseguir nos estudos. Além da mãe, Dalva se recorda de palavras e ações da secretária de Educação de Aquidauana quando ainda tinha apenas a quarta série, motivando-a aos estudos. Quando já tinha desistido de frequentar a escola como estudante, Natividade também recebeu incentivo de outras professoras para cursar o magistério e foram elas que, inclusive, reuniram seus documentos e fizeram sua matrícula.

Irany também se recorda da influência feminina na retomada de seus estudos e suas lembranças são o indicativo de outro marcador relacionado ao gênero, visto que casamento e filhos também podem se tornar obstáculos para que a mulher se insira no mercado de trabalho (ALMEIDA, 1998): “Meu marido, ainda era uma época meio antiga, ignorante, então ele falava que mulher não precisava trabalhar” (Irany do Nascimento HENRIQUE, 2022). Mesmo formada em contabilidade, ela permanecia em casa cuidando dos três filhos e quando ficou viúva com apenas 27 anos relembra ter voltado a trabalhar para sustentar sua família, mesma época em que uma colega efetivou sua matrícula no magistério da Escola Joaquim Murtinho, pois essa formação lhe garantiria um emprego melhor.

Aliás, um dado importante se refere justamente à forma como a escolarização ocorreu para essas mulheres (Quadro 5). À exceção da professora Irany, que conseguiu cursar de forma contínua todas as séries até a conclusão do curso de contabilidade, tendo frequentado o magistério depois, as colaboradoras tiveram suas trajetórias escolares interrompidas em algum momento da vida:

Então, aí... fiquei um tempo sem estudar, não é. Aí quando eu fiz dezoito anos veio um pessoal lá de... é... dos Estados Unidos, que eles chamavam seu Marvin. Então eles vieram com uma missão para o Brasil. Então eles vieram e formaram uma escola de quinta série. Aí eu voltei a estudar, eu tinha dezoito anos, voltei a estudar a quinta série (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

E... nessas alturas, depois que eu terminei a quarta série, em Duque Estrada, não é, não estudei mais por quê? Porque a gente trabalhava na roça, era na roça, e era muito sofrida, aquela vida da roça era muito sofrida. Mesmo para tirar, terminar a quarta série, não é, a gente ia para roça porque para o meu pai, aquelas pessoas antigas, não é, aquele homem que valorizava o trabalho, em primeiro lugar (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Eu vim com... uns 16 por aí, não é, que eu terminei o quarto ano, parei esse período. Aí quando eu cheguei aqui [em Campo Grande] eu retomei, é... retomei no quinto ano, não é (Aparecida de Souza NATIVIDADE, 2022).

QUADRO 5 – FLUXO DE FORMAÇÃO DAS COLABORADORAS ATÉ O MAGISTÉRIO

Colaboradoras	Primeira a quarta série		Quinta a oitava série		Magistério	
	Início	Término	Início	Término	Início	Término
Aparecida de Souza Natividade	1961	1964	1969	1972	1973	1976
Dalva Margarida Anacleto	1955	1958	1977	1980	1981	1983
Irany do Nascimento Henrique	1967	1970	1971	1974	1990	1992
Odete de Oliveira Barbosa	1957	1961	1967	1971	1972	1976

Fonte: A autora, 2023.

Assim, as falas das professoras entrevistadas nos levam a perceber o quão complexa foi a formação para elas nesse período que, como vimos pelas lembranças aqui colocadas, envolveram a promoção de diferentes práticas de resistência não apenas para o acesso, mas também para a permanência e o êxito escolar. São trajetórias interseccionais que explicam porque a descontinuidade é um fator que marca significativamente a frequência de mulheres negras em instituições de ensino no Brasil, mulheres que por vezes são levadas a interromper os estudos pela falta de escolas, pelo trabalho, por problemas de saúde, entre outras questões resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia alguns grupos em detrimento de outros (RIBEIRO, 2017).

Mas a despeito de tudo o que vivenciaram, elas são exemplos de mulheres que superaram os mecanismos de exclusão por meio de diferentes práticas de resistência. Ao se apropriar da regulação inerente à educação escolar como estratégia, percebemos que as colaboradoras passaram a configurá-la como meio para inserção no mercado de trabalho. Contudo, se desde muito tempo elas têm tido maiores dificuldades para integrar o quadro educacional (NEPOMUCENO, 2013), devemos supor que isso provavelmente não se refere apenas ao período em que foram estudantes — o que nos leva a considerar pertinente,

também, analisar os atravessamentos interseccionais que permearam suas trajetórias de atuação e as consequentes práticas que as fizeram chegar à aposentadoria como professoras.

4.2.2 Trajetórias de atuação

Ao discorrer sobre os motivos que levaram as mulheres a escolher o magistério como profissão, Almeida (1998) afirma que o maior deles se ancorava no fato de que elas realmente precisavam trabalhar³³. Todavia, ainda que a principal motivação fosse a mesma, a necessidade que as impulsionava era divergente: para algumas se referia ao conhecimento e à cultura; para outras, ao prestígio ou à mudança de posição social; e para muitas, a uma forma de sobrevivência mais digna e possível, como no caso das nossas colaboradoras.

Com o ingresso cada vez mais frequente de mulheres na docência escolar a partir das primeiras décadas do século XX, esse trabalho começou a ser visto como um risco para a manutenção das representações sociais que colocavam a **mulher** como mãe, esposa e dona de casa. Mas era um risco necessário, tendo em vista que a presença de professoras se mostrava conveniente à expansão das escolas, e todo o contexto econômico e social que a motivou, assim como ao momento histórico de luta das mulheres, que não pode ser esquecido (ALMEIDA, 1998).

Conseqüentemente, o magistério passou a ser relacionado a uma atividade de amor, exercida por quem tivesse vocação e associada a características consideradas femininas, como paciência, afetividade e doação. Afinal, se a essência feminina era ser mãe, bastaria pensar que o magistério era, de certa forma, a extensão da maternidade: “O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 2004, p. 450).

Entretanto, apesar de concordar que a feminização do magistério de fato acentuou atributos como amor e vocação, há quem defenda que esses traços também permeavam a docência quando as mulheres ainda não eram maioria entre esses(as) profissionais. É o caso de Almeida (1998), para quem é importante, ainda, manter claro o entendimento de que a incorporação de características relacionadas à profissão docente não retira dela o conhecimento e a técnica necessários para seu desempenho e valorização. Ou seja, o destaque dado às características que frequentemente são relacionadas à docência feminina não pode ser fonte para inverter e subjugar a capacidade das mulheres para tal trabalho.

³³Além de Almeida (1998), para melhor compreensão do processo histórico relacionado às mulheres na profissão docente no Brasil, sugerimos a leitura de Louro (2004).

Nessa linha, ainda que as representações da **mulher** professora tenham ganhado força desde então, elas apresentaram variações ao longo dos anos, evidenciando as mudanças do pensamento social sobre a presença feminina nas escolas. Entre 1930 e 1940, mais cientes da amplitude do trabalho em sala de aula, ela era vista como educadora, uma vez que sua tarefa não era apenas instruir crianças, mas educá-las por meio de novos modos, aparentemente menos disciplinadores, mas igualmente eficientes (LOURO, 2004). Depois, ao final de 1960 e na década de 1970, acompanhando o discurso de profissionalismo do ensino vigente à época, a figura anterior foi substituída por outra, a profissional do ensino, cujo conjunto de saberes delimitariam o campo pedagógico e permitiriam sua atuação (LOURO, 2004).

Segundo Louro (2004), ao observar essas representações, examina-se diretamente o processo social por meio do qual uma dada posição era/é produzida, pois foram elas que construíram professoras e deram significado e sentido à profissão. No caso das colaboradoras Dalva e Irany, as lembranças a respeito da motivação para a docência evocam a vocação, mas não aquela relacionada às características “naturais” atribuídas à **mulher**, e sim voltada à religiosidade:

E... parece que Deus já tinha colocado na minha vida, já no meu coração, não é, que eu seria professora. Por quê? Porque eu, na quarta série, eu já fazia... na terceira... na terceira série, que é o terceiro ano, não é, no terceiro ano eu já fazia as atividades, porque era multisseriado, era o terceiro e o quarto juntos, juntos. E quando eu estudava no terceiro ano, eu já fazia as atividades do pessoal da quarta. Eu gostava, já fazia as atividades da quarta (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

E o que me levou se professora? Acho que desde essa época eu gostava de escola, o ambiente que eu mais me envolvia era a escola. E depois da escola a igreja. Então aos finais de semana a gente vinha para igreja. Minha mãe é... nós éramos evangélicos, minha mãe levava todo mundo para a igreja. Na igreja a gente tinha as de divisões, não é, por idade, as salinhas de estudo bíblico. [...] E foi ali que desenvolvi o gosto pela educação, por ensinar. E depois que eu cresci, casei, tive filho [...] eu comecei a trabalhar na escola dominical, dando aula para as crianças, ensinando estudo bíblico, até mesmo para motivar meus filhos. [...] Isso motivou bastante a ser educadora. Então foi o que me estimulou ser professora foi nesse período, que eu tive filho, que eu ensinava na escola e que a gente lembrava da maneira que, que aprendeu também, não é, que a gente começou a estudar (Irany do Nascimento HENRIQUE, 2022).

Apesar de as memórias de Natividade e Odete apontarem a docência como algo natural, também não trazem referências a atributos femininos, visto que essa naturalidade se manifestou a partir da realização de atividades docentes quando ainda eram crianças:

[...] eu estava no sexto ano e eu fazia todos os desenhos para elas das aulas, eu planejava o que que elas... as aulas, escondido, não é. Mas eu fazia todo aquele planejamento, todos os desenhos para pôr na parede. É...é... toda a parte gramatical. E ela falou: “Você tem que... você é professora! Você é professora nata! Não, você tem que fazer” (Aparecida de Souza NATIVIDADE, 2022).

Ah, no sangue, desde criança. Desde criança eu... eu dava aulinha para... assim, eu... inventava que era professora, não é. E quando eu fui estudar a quarta série, não é, que... que o professor era seriado, então ele colocava eu para ajudar, não é, para escrever no quadro, mesmo se escrever tudo torto, mas eu escrevia, não é. Eu já era uma professora, toda vida eu fui (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

Partindo dessas experiências, as colaboradoras não tiveram dificuldade para assumir suas próprias salas de aula nas décadas de 1970 e 1980. Dalva e Odete acompanharam a tendência nacional, na qual o magistério em escolas primárias se mostrava algo possível para as mulheres no momento histórico vivido e o ponto de partida para outras práticas (ALMEIDA, 1998), tornando-se professoras primárias justamente após concluir o último ano dessa etapa escolar (quarta série):

[...] fiquei só na quarta série e passou. Quando é... eu já mocinha, fui morar com a minha irmã [...]. Ela era professora lá na fazenda Bodoquena. E... eu fui morar com ela para ajudar a cuidar das crianças, para ela poder dar aula. E quando ela precisava viajar, eu que ficava de substituta dela, cuidando da escola. Eu que ia dar aula. E com essa surgiu uma vaga, surgiu uma vaga no lugar da frente, que era a Noroeste, não é, ali beira de trilho, ali onde passava o trem, surgiu uma vaga. Aí falaram para mim: “Por que você não pega essa vaga, não fica?”. Lá no 29. Aí: “Por que você não pega essa vaga? Vai. O tempo que você fica aí dando aulas, você já dá aula aí com a sua irmã, vai dar aula lá na escola”. Aí fui, falei com o prefeito de Miranda e eles me arrumaram essa vaga [...] (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Aí quando eu fiz dezoito anos veio um pessoal lá de... é... dos Estados Unidos, que eles chamavam seu Marvin. Então eles vieram com uma missão para o Brasil. Então eles vieram e formaram uma escola de quinta série. Aí eu voltei a estudar, eu tinha dezoito anos, voltei a estudar a quinta série. E como eu já tinha dezoito anos, e... o professor, ele que... que escolhia os professores. Então ele me escolheu, me deu uma sala, escolheu. E eu comecei a dar aula e eu só tinha o quinto ano, o quinto ano que era a admissão. [...] Então eu comecei a dar aula com dezoito anos e eu tinha só a quarta série (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

Conforme Almeida (1998), foi por meio do magistério primário que as mulheres conseguiram acesso ao ensino secundário e, mais adiante, ao ensino superior. Ainda que Dalva e Odete não tenham se mantido de forma contínua à frente da sala de aula após essa primeira vivência — pois, como vimos, elas desempenharam atividades domésticas por um determinado período —, observamos que a docência, de fato, funcionou como impulso para os estudos. Entretanto, considerar o trabalho docente um estímulo inicial para que avançassem em sua formação não nos exige de analisar as práticas promovidas por elas para se manterem na profissão, de modo a traçar suas trajetórias escolares e profissionais de forma paralela.

QUADRO 6 – MUNICÍPIOS ONDE AS COLABORADORAS LECIONARAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Colaboradoras	Municípios
Aparecida de Souza Natividade	Campo Grande/MS
Dalva Margarida Anacleto	Miranda/MS Aquidauana/MS
Irany do Nascimento Henrique	Campo Grande/MS
Odete de Oliveira Barbosa	Vicentina/MS Campo Grande/MS

Fonte: A autora, 2023.

FIGURA 6 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO ATUAL DOS MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES ONDE AS COLABORADORAS LECIONARAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Fonte: A autora, 2023.

Como as famílias locais passaram a reivindicar uma instituição primária que atendesse a seus filhos, em região que a professora Dalva relembra como 29, a prefeitura municipal de Aquidauana se dispôs a remunerar uma docente para atender à solicitação. Pelo fato de já substituir a irmã que lecionava em escola próxima, a colaboradora foi indicada para a vaga, mas sem apoio da gestão, teve que capitanear a abertura dessa escola com a comunidade. A solução encontrada foi adequar um local onde as aulas pudessem ser ministradas:

Aí tinha um barracão lá, a comunidade ali... doidos, os pais que queriam, queriam, não é, professora ali para os filhos e não tinha escola. Aí tinha um barracão lá, de onde tinham uns cabritos, que moravam, dormiam. Aí espantaram os coitados dos cabritos dali [risos] daquele barracão, eu, os alunos e os pais pintamos esse barracão de cal. Imagina [risos], a professora preta, preta, preta, não é, quando saía de tarde, que saía dali, saía toda branca de cal. Eu e os alunos, não é, pintando o barracão para poder fazer de escola. E ali nós ficamos como sala de aula e eu dei aula ali uns dois anos (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

E a falta de estrutura não era a única percepção motivadora de práticas para docentes que trabalhavam na zona rural. Era comum, à época, que eles(as) relatassem dificuldades no tocante a outras condições de trabalho, como alimentação, tempo para voltar para casa e até mesmo moradia, visto que muitos(as) se instalavam na própria escola ou em casas de pessoas da comunidade (ALMEIDA, 2005). A professora Odete é um exemplo dessa realidade, pois recorda ter sido acolhida por diferentes famílias que moravam mais próximas dos locais onde trabalhava, além de ter contado com a companhia de alunos(as) na caminhada escola-trabalho: “Ah era... eu não sei quantos quilômetros, não é, mas eram três travessões, não sei. Não sei se cada travessão era de... de 2km. Era... era bastante quilômetro” (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022). Outros percalços também marcaram o início de sua de carreira, como a fome:

[...] dava aula cedo, estudava à tarde. Então com a mesma roupa que eu saía eu ia, às vezes nem tomava banho para ir, lava... os pés estavam sujos porque eu ia a pé, tinha um areião, não é, de casa para a escola. [...] eu dava aula de manhã, uma vida muito, assim, difícil. E eu saía com o café da manhã. Eu dava aula e de lá eu ia para escola à tarde. Então passava fome, levava carreira de cachorro [risos]. Era muito triste, assim, mas eu... era uma coisa que eu gostava muito de fazer (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

FIGURA 7 – CASA DA SENHORA ALMINDA EM VICENTINA/MS³⁴



Fonte: Arquivo pessoal da colaboradora Odete, 2022.

³⁴A senhora Alminda (primeira da direita para esquerda) foi uma das mulheres que cedeu espaço em sua casa para que a colaboradora Odete (terceira da direita para esquerda) pudesse morar enquanto lecionava.

Assim como Odete, Dalva traçava suas trajetórias de escolarização e atuação de forma paralela. Embora o tempo ficasse apertado entre uma atividade e outra, para ambas as colaboradoras o magistério possibilitava trabalhar em um período e frequentar a escola em outro, aspecto relevante quando tratamos de mulheres que, como vimos, desde cedo tiveram que auxiliar no sustento da casa:

Tinha dia que eu tinha que... é... eu levantava cinco horas da manhã para tomar o ônibus para ir para o distrito, porque eu dava aula no município, dava aula nas aldeias, nos distritos longe. Levantava cinco horas da manhã para tomar o ônibus. Às vezes chegava o ônibus, às vezes ainda quebrava no caminho. Quando chegava, às vezes lá no centro mesmo, eu de lá já ia para escola do estado, porque não dava tempo, eu tinha que escolher. Para não chegar atrasada, eu nem em casa ia. Eu já deixava a minha bicicletinha às vezes já lá na cidade e às vezes quando chegava já ficava ali mesmo, sabe? Para dar aula, para não chegar atrasada. Dava aula e saía dali pegava minha bicicletinha, que eu deixava ali, e ia correndo para casa pegar os livros para ir para o CEUA ou para a faculdade (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Além da vontade de aprender, depreendemos que esses caminhos paralelos também se relacionavam à necessidade de permanecer na profissão. As lembranças de Dalva nos levam a perceber que avançar nas séries também significava superar condicionantes que poderiam afastá-la da sala de aula:

[...] enquanto eu estava dando aula em Taunay, teve um comerciante que ele... sabendo que eu era mãe solteira, que eu era negra e que tinha uma filha, então o que ele fez... Assim, por baixo dos panos, sem a gente saber, ele foi falar com o prefeito que eu não tinha condições de ser professora, de dar aula, não é, que era para o prefeito. Ele acuou o prefeito, para o prefeito me exonerar. Aí o prefeito, como me conhecia, porque eu tinha sido doméstica na casa deles, ele falou para esse senhor que ele tirava sim e colocaria outra, mas que era para eles arrumarem outra melhor que eu, porque se não fosse melhor, ele não ia me tirar. Ele falou: “Igual a ela ou pior que ela vocês não me apresentem que eu não troco ela por outra. Agora, se você arrumar uma melhor na hora eu tiro ela e ponho outra” (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Conforme identificou Guedes e Sousa (2001) em seu estudo sobre a prática pedagógica de professoras primárias com base em suas histórias de vida, em meados do século XX muitas docentes assumiram salas de aula mediante a intervenção de alguém ligado ao poder político. Foi o que aconteceu com Dalva, que conseguiu vaga como professora em Taunay por indicação do prefeito de Aquidauana, o mesmo para quem trabalhara como empregada doméstica. Todavia, quando a colaboradora foi surpreendida pela exigência de um comerciante local para que saísse da escola, pois era negra e mãe solteira, notamos que ocupar a posição de professora sendo **mulher negra** ia além da interferência política.

Ao lembrar o acontecimento, embora frise o apoio do então gestor e da secretária municipal de Educação, notamos que sua permanência em sala de aula foi determinada principalmente por seu nível de escolaridade, posto que não havia outra pessoa com formação superior a sua na comunidade:

Eu assustei, porque eu não sabia que estava acontecendo aquilo. E como eles não tinham, naquela época não tinha ninguém estudado, não tinha ninguém formado, era tudo assim feito a martelo mesmo. Ela falou: “Gente”, eu ainda me lembro das palavras da Neli Mahane, “Quando não se tem martelo, bate-se com o pau. Se vocês têm o martelo, põe ele aqui na mesa agora”. Foi uma prensa no pessoal, aí todo mundo fechou a boca e ela várias vezes pedindo: “Cadê o nome, apresentem um nome que nós vamos levar. Eu preciso do nome da pessoa para levar para o prefeito”. E todo mundo fechou a boca, ficou quieto, e eu fiquei. Foi ali que eu tomei conhecimento que eles estavam tentando me tirar, não é, que queriam me tirar. Mas como não teve é... outra pessoa para apresentar, eles não tinham, ficou eu mesma, ficou eu mesma [risos] (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Logo, diante da representação da **mulher negra** e mãe solteira que naquele momento a sociedade lhe imputava, elevar o nível de estudo se configurava uma prática que lhe permitiria resistir aos marcadores de gênero e raça que passaram a se manifestar em sua profissão e, por isso, ela voltou a estudar, conciliando formação e trabalho. Em outra passagem, quando recorda sua formação no magistério, fica evidente que a busca pelo avanço nos estudos foi uma prática que lhe possibilitou permanecer em sala de aula como professora: “Eu falava: ‘Agora eu sou professora. Agora ninguém vai querer me tirar do lugar porque eu não tenho estudo. Agora eu já sou professora’” (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Além disso, é relevante destacar que durante sua trajetória profissional, Dalva demonstra ter lidado com outra imagem, a de empregada doméstica (GONZALES, 1984b), que tal como vimos se relaciona ao lugar social que, como **mulher negra**, historicamente lhe é atribuído: “Eu era doméstica, eu era mãe solteira, eu era preta, o que que ia para a sala de aula? Fazer o quê na sala de aula? [...] Doméstica, preta, mãe solteira. Tinha todos os pré-requisitos que não encaixavam para eles” (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

O entendimento quanto à existência desses pré-requisitos para as mulheres negras na docência se revela, ainda, na fala de outra colaboradora. Ao terminar o magistério em Campo Grande, Natividade conseguiu uma vaga como professora por intermédio do então secretário municipal de Educação, Dr. Alcídio Pimentel, que já havia lhe indicado para o posto de faxineira em outra instituição, anos antes. Contudo, se na primeira indicação ela não encontrou óbice algum para assumir o trabalho na limpeza — mais uma vez o cotidiano e o “lugar natural” da **mulher negra** —, na segunda, a recepção foi diferente:

E... aí quando eu terminei o magistério, o professor Alcídio Pimentel, que era o secretário, ele ligou para a diretora e falou, é... “A professora Aparecida de Souza Natividade terminou o magistério e aí tem uma vaga. A senhora, ela vai pegar essa vaga, já estou mandando ela aí com uma CP”. Aí eu cheguei lá e ela não aceitou. Não é, ela não teve uma aceitação assim. Mas ela não pode fazer nada porque era uma ordem, não é, do secretário (Aparecida de Souza NATIVIDADE, 2022).

A fala da professora evidencia a percepção de não ter sido bem aceita pela diretora para ocupar aquele espaço e que seu ingresso em sala de aula, apesar de possuir formação que a habilitava para tal, só ocorreu porque era uma determinação superior. O que nos faz supor que muitas docentes negras ficaram fora da escola, relegadas a desempenhar atividades que não implicassem lidar com o público ou ser vistas (GONZALES, 1984b), como ocorreu com nossas colaboradoras que, mesmo com bom nível de escolaridade e já tendo lecionado, passaram uma parte da vida desempenhando trabalhos domésticos (conforme tratado anteriormente).

Assim, entender que as situações lembradas lhes remetem a diferentes modos de dizer que, como **mulher negra**, a docência não era o seu lugar, é um aspecto relevante da percepção racial observada tanto nas falas da professora Natividade quanto nas da professora Dalva. Podemos dizer que esse entendimento advém da identificação racial que, segundo Gomes (1995), se constrói em longo processo, geralmente iniciado na família — grupo social no qual estabelecemos as primeiras relações e os primeiros ensaios para uma futura visão de mundo —, pois “[...] os pais ou os responsáveis são os primeiros a apontar para a criança negra o seu pertencimento racial, a valorização ou não da sua cultura” (GOMES, 1995, p. 120).

Embora não trate da relação entre o convívio familiar da criança e a visão crítica que futuramente irá construir sobre o mundo, posto que esse não é o objetivo de seu estudo, Halbwachs (1990) também discorre sobre as influências desse período na composição da memória, pois as lembranças se encontram justamente no ponto de cruzamento de pensamentos que nos relacionam ao grupo em que vivemos. Nesse sentido, inferimos que as lembranças de momentos familiares nos quais ouviram falar sobre sua raça se mostraram tão significativas para a consciência do que é ser **mulher negra** observada nas histórias de vida de ambas as colaboradoras:

Eu me lembro também que o meu pai, com toda essa grosseria, assim, que tinha em relação ao estudo, ele tinha aversão ao estudo, porque ele não tinha estudo, não é. Mas era aquele paizão que se preocupava com os filhos, que os filhos dele, aí daquele que apontasse um dedo para um negrinho dele. Aí daquele que apontasse um dedo para um filho dele (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

[...] mas eu sempre fui muito bem resolvida. Sempre fui, porque os meus pais, eles sempre deixavam assim muito claro para a gente, conversavam muito com a gente: “Olha, nós somos negros. Nós não vamos desbotar por causa de ninguém. Nós temos que ter caráter, isso, você tem que entrar e sair de cabeça erguida em qualquer lugar” (Aparecida de Souza NATIVIDADE, 2022).

Assim como Gomes (1995), percebemos que o reconhecimento e a reflexão sobre situações de discriminação enfrentadas durante suas trajetórias se mostraram mais expressivos na memória das professoras cujas questões raciais não eram ignoradas no convívio familiar e cujos sinais diacríticos, como a cor da pele ou o cabelo, confirmavam sua pertinência ao grupo negro. Trata-se de uma constatação relevante, pois

O racismo, mesmo possuindo um caráter abrangente para toda a sociedade, apresenta-se mais ou menos dissimulado de acordo com as nuances de cor apresentadas pelos sujeitos. Nesse caso, aqueles que são considerados *pretos* sofrem uma ação discriminatória mais explícita do que os *pardos* (GOMES, 1995, p. 157-158, grifos da autora).

Os tons de pele, portanto, podem se relacionar à discriminação mais ou menos explícita sofrida pelas mulheres negras, constatação que pode ser evidenciada nas falas de Dalva e Natividade, mulheres pretas, e Irany e Odete, consideradas pardas — o termo “morena”, por exemplo, figura nas lembranças das duas colaboradoras. Assim, notamos que a aparição de atravessamentos de raça na memória das professoras desse último grupo não é algo recorrente. Contudo, isso não nos permite afirmar que elas não passaram por situações discriminatórias, já que, por vezes, o grau de dissimulação relacionado às nuances de cor interfere justamente na percepção que se têm delas.

Segundo Guedes e Sousa (2001), as professoras primárias leigas ou inexperientes acabavam por assumir as turmas mais difíceis para se trabalhar, configurando uma espécie de rito de iniciação da profissão. Isso de fato aconteceu com Odete, que lembra ter assumido uma classe com os “piores alunos” logo no início da profissão:

Então aí tinha uma salinha, eles formaram uma salinha para mim. Imagina os professores, como eu era professora nova, quem me conhecia era só o diretor, não é. E tinha duas meninas, a Luzia e a Irany, que eram lá de Fátima do Sul, me conheciam também. Aí eu... elas pegaram e juntaram, pegaram os piores alunos e puseram na minha sala (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

Todavia, ela recorda, bem-humorada, que as piores salas de aula não lhe foram reservadas apenas no começo da carreira: “[...] eu sempre fui uma professora, assim, eu nunca fui de questionar. Então ele sempre me mandava os piores lugares [risos]. Verdade [risos]. Eu

ia, sem reclamar eu ia, o importante era ter os alunos, isso que era importante para mim” (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

Ao afirmar que “sempre” lecionava nos “piores lugares”, inferimos que o rito de iniciação da profissão para Odete, uma professora negra, pode ter se estendido por todos os anos de atuação. É uma evocação que nos remete, outra vez, ao lugar que a **mulher negra** ocupa em nosso imaginário social, pois, ainda que a colaboradora exercesse a docência, por vezes o espaço reservado para suas aulas era inferior ao dos(as) demais colegas e isso é deveras significativo. Todavia, é possível notar, também, a inexistência de uma apreensão clara sobre isso na fala da professora, cujas recordações são acompanhadas de uma não percepção dos conflitos raciais existentes:

E inclusive sobre racismo, nunca tive. Só uma menina que veio de... no ano de... acho que foi no ano de 76, não, no ano de 82, foi 82, veio uma menina de Santa Catarina. Então, como lá era tudo branco, ela... a mãe dela depois que me contou que ela não queria ficar na sala porque tinha muita gente de outra cor, ela não conhecia pessoas pretas, não é, de outra cor. Então ela chorava para ir para sala. Então como toda vida eu... a criança chegava, não é, eu conversava e tudo. Então depois, ela se chama Raquel, depois ela foi uma das melhores alunas, minha maior amiga. E a gente até ria, não é, no tempo que ela não queria ir a minha sala porque eu era morena, não é. Então ela achava estranho. Só isso, mas nunca aluno nenhum, nunca tive assim na minha... é... trajetória da sala de aula, eu nunca tive problema. Pela minha cor não (Odete de Oliveira BARBOSA, 2022).

Sua percepção sobre a chegada de uma aluna branca à escola e a relutância da menina em estudar com uma professora “morena” pode ser explicada tanto pela questão de pertencimento familiar quanto pela gradação da discriminação diante da cor de sua pele, ambos argumentos levantados por Gomes (1995). Entretanto, quando nega ter sofrido racismo, mas a sequência de suas lembranças evoca o contrário, adentramos em outro ponto relevante dos apontamentos da autora.

Para Gomes (1995), a negação da situação é uma das formas pelas quais o efeito do racismo se manifesta na vida de negros e negras, ao passo que a insistência em negá-lo demonstra justamente que a pessoa o reconhece e que sofre com isso. É o que podemos notar no seguinte excerto do documentário “O negro da senzala ao *soul*” (1977), no qual Djalma Santos, jogador negro, inicia sua fala afirmando nunca ter sofrido racismo, mas a encerra argumentando que seus filhos não passarão pelo mesmo problema que ele:

Eu acho que eu tive mais sorte ou a minha, a minha própria maneira de viver, eu nunca tive esse problema, é, de racismo. Eu sempre procurei, e procuro, sempre agir dentro de uma disciplina. Dentro do direito do, do homem, para que essas coisas não aconteçam. Eu creio que todos os rapazes de cor, toda a raça negra também, deverá compreender que a vida é assim mesmo. O próprio branco, se vem na minha casa, se ele não se portar bem, logicamente eu não vou consentir que essa pessoa volte a minha casa [...]. Eu creio que daqui para frente, o próprio negro com a sua experiência, com mais poder aquisitivo, com mais estudos, os seus filhos, como eu tô dando ao meu filho, a minha filha, aliás, terá para frente, não sofrerá o problema que eu sofri (PRIOLLI, 1977, entre 22min. e 25min.).

Ainda que negros e negras vivenciem situações racistas, recusá-las acaba funcionando para alguns como uma espécie de proteção em vista dos conflitos com o mundo exterior, de defesa diante do que acontece no cotidiano (KILOMBA, 2019). Especificamente no caso do Brasil, onde o imaginário social ainda se mostra apegado ao mito da democracia racial, a negação também se reveste do discurso de que não existe racismo em nossa sociedade, pois se o povo negro não ascendeu socialmente o culpado é ele próprio (GONZALES, 1984b).

Por isso, além da negação, o silêncio sobre determinados acontecimentos também se mostra revelador, visto que pode indicar mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1990) e demarcar a dificuldade que uma pessoa tem para integrar nessa memória a sua individual (POLLAK, 1989), como é possível perceber pelas lembranças de uma das colaboradoras, que não traz evidências de atravessamentos raciais em suas trajetórias. Assim, um passado que permanece mudo pode ser entendido como um trabalho da memória em face das possibilidades de comunicação que lhes são apresentadas ou impostas (POLLAK, 1989), de modo que as lembranças partem de um processo de reconstrução de dados ou noções comuns, presentes em nós e nos outros, que se trocam reciprocamente (HALBWACHS, 1990), fornecendo evidências explícitas ou não do que se busca analisar.

Transpondo essa compreensão para a investigação aqui proposta, percebemos que, ao recordar suas trajetórias, o silêncio de mulheres negras sobre situações de discriminação também pode ser entendido como um produto do racismo (KILOMBA, 2019), assim como a própria negação, uma vez que a memória de cada pessoa é indissociável da organização social da vida, o que a faz também ser o resultado da gestão de contradições e tensões vividas (POLLAK, 1989; 1992). Ao relembrar o convívio com os(as) colegas de profissão, uma fala da professora Dalva é bastante ilustrativa desse entendimento: “[...] a convivência era boa... boa assim porque eu... muitas coisas a gente via, fingia que não estava vendo. Fingia que não estava ouvindo” (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

E é justamente nas lembranças das relações estabelecidas no ambiente escolar que encontramos outros atravessamentos relevantes para a análise. Depois de alguns anos atuando como professora, Dalva prestou seu primeiro concurso público para docência. Apesar dessa experiência e de já ter concluído o curso superior em Letras, o certame se tornou um acontecimento revelador da convicção dos(as) colegas de que ela não ficaria bem colocada na prova e, por conseguinte, perderia a vaga na escola onde já trabalhava:

Tanto é que, é... tinha um professor que era ele que era o organizador do concurso do município. E esse professor ele era bem racista, por incrível que pareça. Eu não posso até falar muito porque o professor já é falecido, não é, então a gente reserva isso aí. Mas ele falava pra mim: “Olha Dalva, se você quiser ficar na Escola Esmeraldina Malhado”, que era onde eu trabalhava no município, “você trata de passar em primeiro lugar no concurso. Porque se você não passar”. Tinha o grupo dele das... das cocotinhas, dondocas, menininhas bonitinhas, não é. “Então, se você não passar você vai perder, se você não passar em primeiro lugar você vai perder” (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

A colocação do professor evidencia a baixa expectativa com relação à colaboradora, pensamento que até poderia se referir ao seu desempenho individual — pois ele ministrou aulas para ela na Universidade em que obteve a graduação —, mas que pela continuidade do relato se deixa mostrar como o reflexo do pensamento coletivo sobre certa “capacidade” que, para eles(as), uma mulher como Dalva não dispunha:

E quando eu passei em primeiro lugar, essas protegidas do professor dizem que *choraram muito, choraram muito* e falaram: “*Veja quem passou. Se fosse outra pessoa. Olha quem tirou em primeiro lugar. Veja só quem tirou em primeiro lugar. Se fosse outra pessoa, mas olha quem passou em primeiro lugar*”. Porque eu era aquela que andava de chinelinho, que andava, sabe? Eu não tinha condições. Eu tinha uma mãe, uma filha, uma casa, toda a vida eu fui responsável pela casa, não é.

[...] Aí fui, escolhi a vaga que eu queria, era no lugar que eu estava, que eu gostava, que eu amava. Eu fiquei ali mesmo, não é, naquela escola.

[...] agora a única coisa assim que ficou muito forte para mim foi da colega que chorou muito quando eu passei o primeiro lugar. “Justo ela? Tinha que ser ela?”. Elas eram bonitas, branquinhas, todas apoiadas pelo professor. Eram amigas do professor (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

Como visto, apesar dos obstáculos característicos das vivências de mulheres negras, a professora passou em primeiro lugar, desmistificando a suposta incapacidade intelectual do povo negro que é apregoada pelo pensamento racista brasileiro (GOMES, 1995). A reação, então, foi imediata e, nos moldes como denuncia Carneiro (2011b), traz o indício de que, para alguns brancos e brancas, só parece haver um jeito de ser negro(a) no Brasil, o qual está ligado ao fracasso, à vulnerabilidade, ao servilismo, à dependência e à inferioridade.

Ou seja, a democracia racial no país só é defendida quando a **mulher negra** ocupa sua posição “natural” de servidão; no momento em que ela resiste a essa representação e assevera sua capacidade, essa democracia é esquecida e a demonstração do que está por traz do mito é evidenciada, como corrobora essa outra passagem:

E quando eu fui para a avaliação, porque tem um período probatório, não é, tem o período probatório, a diretora tinha entrado em licença e entrou outra pessoa para substituir a diretora da escola, não é, onde eu trabalhava. E nesse período eu estava no período probatório e essa pessoa substituta, é... era uma equipe que fazia avaliação, não sei se hoje ainda é assim, mas que se fazia avaliação do período probatório. Aí elas não tinham assim, porque eu me esforçava no meu serviço, eu me esforçava. Nunca fui aquela profissional assim impecável, mas eu sempre me esforcei para dar o melhor que eu tinha, que eu podia dar. Então, como elas não tinham o que falar. Elas não, porque uma só pessoa que estava substituindo a diretora disse: “Aí, Dalva, suas notas foram boas em tudo, menos em um quesito: você tem que se vestir *melhor*. Você tem que... uma professora não pode andar mal arrumada. Você tem que se vestir melhor”. Eu falei: “Olha professora, eu ando assim porque é o que eu posso comprar. Eu tenho uma mãe doente, eu tenho uma filha pequena e eu sou a mãe e o pai dentro de casa. Então o que eu ganho não dá para eu vestir bem. Eu ando assim porque é assim que eu *posso*. É o que eu posso”. “Não, mas... então a sua nota nesse quesito ficou uma nota baixa”. Ficou uma nota baixa porque eu não andava adequada, para ela, como deveria andar. Era vestidinho, era chinelinho, era uma sandalhinha, era uma roupinha. Quando conseguia comprar uma roupinha dava graças a Deus. Mas eu sei que isso mais era discriminação, não é, era discriminação (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

No estágio probatório, a nota de avaliação da colaboradora não se referiu apenas ao seu esforço e desempenho profissional, mas envolveu a observação de sua aparência. Ao lembrar sua relação com a diretora — que já havia demonstrado não aceitá-la naquela posição —, Natividade também nos fornece evidências desse entendimento, levando-nos a perceber que desempenhar um bom trabalho não significava ser respeitada enquanto docente e que a discriminação da professora negra na escola pode ser operada de diferentes formas:

Minhas aulas eram muito bem programadas. Só que assim, o... eu nunca era chamada para uma festa na escola, nunca era convidada. É... festa junina, que ali os professores arrumam os alunos, dançam quadrilha, a minha turma era ensaiada por outro professor. Apresentava por outro professor. Ela me dispensava da festa, eu não precisava ir.

[...] E... aí o professor Alcídio começou a ir nas escolas, porque ele ... ele dava plantão nas escolas, ele não ficava no gabinete. Então, toda vez que ele ia na escola, quando ele chegava, a diretora mandava eu fechar a porta. Então ele nunca entrava na minha sala. E a minha sala é, ela era toda pedagógica.

[...] E... aí um dia o professor Alcídio falou: “Diretora, e essa porta, o que que tem aqui?”. Aí ela falou: “Ah, é a professora Cida, ela não gosta que fica com a porta aberta, ela é muito sistemática”. Aí ele falou: “Quero falar com essa professora”. Quando ele abriu a porta, ele falou: “Natividade, é você Natividade que está aqui? Eu nunca entrei na sua sala!”. Aí ele falou: “Por que você fica com a porta fechada?” Eu falei: “Porque a diretora manda” [pausa]. “Eu não fico com a porta fechada. De vez em quando ela manda fechar a porta” (Aparecida de Souza NATIVIDADE, 2022).

Mas o prosseguimento de seu relato traz outro viés importante ao mencionar a atitude do então secretário municipal de Educação, cuja postura contribuiu para que ela, simbolicamente, abrisse as portas de sua sala de aula, questionando, posicionando-se e quebrando o silêncio que lhe fora imposto:

E... e assim, uma coisa que até me machucou porque, eu me senti culpada por um lado, mas por outro lado... [pausa] achei que ele foi meio radical porque três dias depois ela foi exonerada do cargo. E eu fui lá no gabinete dele saber: “Por que que ela foi exonerada do cargo? O que que aquela mulher fez contra o senhor?”. Ele falou: “Contra mim, nada. Fez contra você. Nós não precisamos disso. Nós não precisamos de pessoas com esta mentalidade na educação. Nós somos formadores de pessoas, de seres, de trabalhadores, de profissionais. Nós não precisamos de uma pessoa com este nível de... de raciocínio, de preconceito, de maldade”. “É, se é assim”. E... comecei também, assim, a me impor, não é. Comecei a me impor na minha vida profissional. “Ah porque”. “Não, me explica o que que é. Por quê? Desde quando que você está pensando assim?” E... aí as coisas foram fluindo melhor. Mas as primeiras professoras negras, que foi o meu caso, não é, que fiz parte desses primeiros grupos de professoras negras, não foi fácil. Não foi fácil não (Aparecida de Souza NATIVIDADE, 2022).

A reação da escola ao se deparar com uma situação como essa, geralmente, é de constrangimento e omissão (GOMES, 1995), mas pela fala da professora notamos que uma ação divergente pode impactar de forma positiva o trabalho de professoras negras que lidam com a discriminação em seu cotidiano. Assim, vemos que a atuação profissional traz às docentes negras uma gama de complexidades, pois apesar de se constituir uma entre tantas etapas de socialização, ela coloca a **mulher negra** como referência para alunos(as) plurais, sejam eles(as) negros(as) ou não, tal como nos aponta Gomes (1995). Ainda segundo a autora, muitos desses estudantes rejeitam as professoras negras, o que acaba exigindo uma maior habilidade para lidar com a situação, como podemos notar na seguinte passagem:

Ele me apelidou de Xuxa preta. Era o apelido que eu tinha para ele na sala. Era Xuxa preta. Pessoal do ginásio, adolescente. Aí eu, um dia quando eu cheguei na sala ele começou a cantar música da Xuxa e batia palma e todo mundo quieto olhando e ele dando *show*. Quando eu entrei e eu vi ele fazendo todo... que já tinham me falado, não é, falei: “Por favor”. Entrei, pus os livros na mesa e falei: “Retire-se da minha sala”. Aí... ele: “Mas porque a professora?”. E continuou dançando, não é, e eu falei: “Retire-se da minha sala e vai para a Diretoria que eu vou lá conversar com a diretora”. Aí cheguei, conversei com a diretora. A diretora mandou chamar os pais. O pai não veio, veio a mãe. Ele era adolescente já. Veio a mãe. Aí a mãe, coitada, muito humilde, ainda chorou muito e falou: “Isso é exemplo do pai, professora, o pai é assim. O pai é racista. O pai discrimina”. E ela, uma pessoa bem humilde. E ela falou assim: “Isso é o que ele aprende em casa, professora, o que ele está fazendo aqui, ele aprende casa. É de casa, é do pai, professora. Isso ele trouxe do pai”. E a gente até ficou, fiquei com muita dó da senhora, com muita dó, sabe? Aí a diretora chamou, deu-lhe aquelas coisas todas, não é, conversou com ele e ele parou com mais histórias, não é, parou com isso daí. Mas a gente sempre sentiu, assim, muito na pele, não é. A gente sempre sentiu (Dalva Margarida ANACLETO, 2022).

A conduta da professora demonstra o entendimento de que o preconceito do aluno foi desenvolvido na família, que de fato se configura espaço de aprendizagem de diversos padrões sociais (GOMES, 1995). Mas para além disso, revela a percepção de que as representações são construções que qualificam e orientam o olhar sobre a realidade e que os valores culturais demonstrados nessas imagens viajam no tempo e no espaço (PESAVENTO, 2006), fazendo-se sentir por toda vida.

Pelo exposto, compreendemos que as lembranças das colaboradoras apresentam atravessamentos comuns de gênero e raça, mas também notamos recordações divergentes, uma vez que são mulheres cuja memória individual foi construída a partir de diferentes grupos. De modo que suas reminiscências foram ressignificadas de acordo com fatores que, de certa forma, moldaram suas percepções atuais sobre quão significativas são suas trajetórias. Afinal: "...A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro" (JESUS, 1963, p. 147).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui colocadas se baseiam nas histórias de vida de professoras negras aposentadas, colaboradoras que lecionaram por décadas na educação básica sul-matogrossense e que por meio de suas memórias nos permitiram realizar esta pesquisa. Aproximar-se dessas mulheres nos abriu a possibilidade de dialogar com a educação e a cultura, como nos coloca Gomes (1995), mas também com o trabalho, levando-nos a desvelar e compreender atravessamentos relativos a questões gênero e raça tanto em suas trajetórias de escolarização quanto de atuação, assim como as estratégias e práticas que permearam esses percursos.

Nesse diálogo, partimos de uma posição favorável à revisão do relato histórico, pelo qual buscamos mostrar que nós, mulheres, não somos um adendo ou um capítulo à parte na história, mas sim agentes históricos, partícipes reais do processo de formação social. De fato, constatamos a existência de poucos vestígios que possam ser utilizados como fonte para estudos que partam dessa perspectiva, o que reflete a falta de escuta e registro que nos foi imposta por longos anos. Mas poucos não significam inexistentes, de modo que cabe ao(a) pesquisador(a) interessado na temática explorar outros caminhos, outras possibilidades, sendo um deles o trabalho com as fontes orais.

Foi esse o tipo de fonte escolhida por nós, pois, apoiando-se nos direcionamentos da história das mulheres, nossa proposta era justamente escutar as vozes femininas de uma maneira direta. Assim, produzimos o material que viabilizou a tecitura dos resultados e discussão ora dispostos mediante a transcrição de entrevistas realizadas com quatro docentes, tarefa na qual os delineamentos da história oral se mostraram bastante adequados. Ao final desse trabalho, entendemos por que Portelli (1997b) nos alerta de que o verdadeiro serviço prestado por uma pesquisa em história oral consiste em fazer com que as vozes nela escutadas sejam ouvidas por outras pessoas e comunidades, de modo que não se limitem ao registro de um(a) só pesquisador(a), mas que possam ser acessadas por quem esteja interessado.

Logo, diante da riqueza das falas das professoras e, conseqüentemente, do material produzido, acreditamos que a maior contribuição de nossa pesquisa seria fazer com que essas memórias chegassem a outros meios, que fossem usadas como base para o desenvolvimento de outras investigações ou até mesmo que ganhassem outras destinações sociais, tal como propõe Bom Meihy e Seawright (2020). Por isso, a proposta de intervenção que acompanha este estudo (APÊNDICE C) tem como base a construção de um *site* no qual

disponibilizaremos a íntegra das entrevistas, permitindo aos(às) interessados(as) acessar um produto educacional que visa contribuir não apenas para a pesquisa, mas também para o ensino e a formação de outros(as) educadores(as).

Outra contribuição do estudo, a nosso ver, refere-se aos resultados e discussões construídos até então. Em um primeiro momento, acreditamos que, na análise das trajetórias de escolarização e atuação das professoras negras, encontraríamos questões ligadas às representações do feminino costumeiramente relacionadas à **mulher**, tais como a fragilidade, a maternidade e o espaço privado, somadas à discriminação e ao racismo. De certo modo, esse pensamento inicial refletia a internalização assinalada por Gonzales (2020a) na qual um setor, que é também discriminado, não percebe os mecanismos de discriminação presentes no seu próprio discurso.

Assim, com o desenrolar da pesquisa, com as leituras dos textos que nos referenciamos, entendemos que a simples aproximação de gênero e raça não seria suficiente para promover a investigação. No caso das mulheres negras, não bastava concebermos que essas categorias estão lado a lado, mas sim que caminham juntas, de mãos dadas, e desse modo observar as conexões existentes entre elas. Dessa forma o fizemos, baseando-se na hipótese de que encontraríamos atravessamentos interseccionais nas trajetórias de cada uma das colaboradoras.

Nessa perspectiva, mais uma vez o referencial teórico mostrou sua importância para o desenvolvimento do trabalho acadêmico. Mediante o contato com autores da história cultural, assimilamos a impossibilidade de tratar dessas questões sem considerar as estratégias e práticas que se fizeram presentes nesses percursos e que dificilmente seriam localizadas em documentos sobre a história da educação; por isso, elas também passaram a figurar entre os objetivos da pesquisa. Nessa consideração, entretanto, não nos furtamos ao fato de que vivemos na mesma sociedade em que as professoras, de sorte que nossas percepções também são reguladas pelas estratégias com as quais elas se depararam e produziram suas práticas.

De tal modo que acabamos por definir as professoras mais pelo que víamos, por seus lugares sociais, do que por suas relações com outras pessoas e ambientes, supondo que elas nos trariam em suas histórias uma identidade de **mulher negra** bem estabelecida. E como nos coloca Halbwachs (1990), isso não é algo incomum, visto que tratamos justamente da vida em sociedade e, por vezes, os indivíduos não fazem ideia do lugar que eles ocupam nos pensamentos dos outros. À vista disso, compreendemos que o posicionamento sobre a possibilidade de identificar os atravessamentos buscados nas histórias de vida das quatro

colaboradoras também partia de nossas percepções, uma vez que a pesquisa não se distancia do nosso lugar de produção (CERTEAU, 1982).

Com efeito, as trajetórias das docentes trazem similaridades, como a infância simples vivida em meio rural no então sul de Mato Grosso, o fato de não terem cursado toda a formação até o magistério de forma contínua e o incentivo de outras mulheres para a continuidade dos estudos. Mas a principal delas alude à necessidade de promoção de diferentes práticas em face da educação escolar, que se colocou a elas como estratégia reguladora na medida em que lhes oferecia condicionantes não somente para acesso, mas para permanência e avanço nas séries. Nesse ponto, os relatos convergem para o entendimento da educação oferecida nas escolas como determinante de um ser percebido socialmente e, nessa percepção, as mulheres negras não estavam necessariamente inclusas — seja porque não precisavam de um diploma para se casar e cuidar da família ou para continuar desempenhando atividades de subsistência.

Todavia, o modo como se apropriaram disso indicia a resistência promovida por elas e a posterior adoção dessa estratégia em seu favor, já que a formação escolar lhes garantiu outra possibilidade de trabalho que não aquele relacionado à representação coletiva de servidão a qual a **mulher negra**, por vezes, é “naturalmente” associada. Aliás, o trabalho foi mais uma constante em seus percursos, pois todas as colaboradoras, em algum momento de suas vidas, tiveram que conciliar formação e trabalho. Trata-se de uma evidência de que grande parte das mulheres negras sempre tiveram que contribuir para o sustento da casa e que, portanto, suas presenças históricas não se condicionavam à fragilidade, tampouco se limitavam aos espaços privados.

Mas, para além dessas aproximações, notamos que suas trajetórias de escolarização e atuação não são homogêneas quando prescramos a percepção quanto a questões raciais. É possível identificar diferenciações claras entre elas, posto que a reconstrução de suas histórias de vida se relaciona à diversidade inerente a cada uma dessas mulheres e, por conseguinte, atestam a pluralidade feminina. Desse modo, enquanto verificamos a pertinente apreensão dos atravessamentos vividos nas falas de algumas professoras, outras indicam que a seletividade, a negação e até mesmo o silêncio podem estar presentes em suas memórias. Afinal, “Para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de mais nada encontrar uma escuta” (POLLAK, 1989, p. 6) e as colaboradoras fazem parte de um grupo cujas vozes foram ignoradas por muito tempo, o que, a nosso ver, interfere na percepção que elas próprias constroem sobre a interseccionalidade presente em seus percursos.

Assim, ao nos deparar com as ressignificações dadas pelas professoras a determinados acontecimentos ou até mesmo com o eloquente silêncio que também se fez presente em alguns momentos de rememoração, constatamos, assim como Gomes (1995), que embora a real dimensão da discriminação apenas possa ser oferecida por quem convive e luta diretamente com ela, ser uma **mulher negra** e discutir questões raciais envolve uma significativa complexidade, pois “Representa ser confrontada a todo momento com o racismo vivido na história, no cotidiano e com a introjeção dos valores racistas. Para desconstruí-los há que se fazer um longo processo de repensar a própria trajetória de vida” (GOMES, 1995, p. 142).

E nesse processo, suas falas nos mostram como a escola se tornou marcante em seus percursos enquanto estudantes, seja no convívio com os pares e/ou docentes, e como ela permaneceu sendo um ambiente no qual essas mulheres, já professoras, continuaram a vivenciar situações de discriminação. Percebemos, então, que se a escola não se interessa por discutir e realizar um trabalho crítico e comprometido com os diversos segmentos que a compõe, acaba se tornando um meio que reforça e reproduz comportamentos negativos presentes na sociedade (GOMES, 1995), ignorando, assim, o peso que o gênero e a raça exercem nos processos educativos (ARROYO, 1995).

Nesse sentido, as memórias das colaboradoras ofereceram importantes contribuições para a compreensão de questões que perpassam as histórias de vida de professoras negras aposentadas, ao passo que fomentaram outros questionamentos, como o papel dos processos educativos dentro e fora da escola na construção de suas identidades, o modo como construíram suas práticas pedagógicas e o impacto das relações sociais sobre sua autoimagem enquanto profissionais. Além disso, nossa pesquisa não nos exime de pontuar a importância de estudos futuros que tragam à baila outras categorias de análise quando a temática se voltar às trajetórias de mulheres negras, promovendo outras discussões do ponto de vista interseccional.

A organização ora proposta certamente deixou de lado outros temas presentes nas entrevistas, que são, a nosso ver, tão importantes quanto os que escolhemos como mote de nossa análise. Diante disso, esperamos que as discussões ora propostas e o material produzido permitam outros debates pertinentes à situação das mulheres negras professoras na contemporaneidade. Ademais, que promovam a desconstrução de olhares e possibilitem aguçar nos(as) pesquisadores(as) outros sentidos, como a escuta, a fim de que mais mulheres negras possam falar, nomear-se e reclamar para si a posição de sujeito (hooks, 2020) e, desse modo, ampliar cada vez mais as fontes para a pesquisa científica na área da educação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Angélica Kely de. O trabalho doméstico remunerado: um espaço racializado. *In*: PINHEIRO, Luana; TOKARSKI, Carolina; POSTHUMA, Anne Caroline (orgs.). **Entre relações de cuidado e vivências de vulnerabilidade**: dilemas e desafios para o trabalho doméstico e de cuidados remunerado no Brasil. Brasília: Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA); Organização Internacional do Trabalho (OIT), 2021, p. 47-66. Disponível em: Ipea - publicacao Item. Acesso em: 9 mar. 2023.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 155-202.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004a.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004b.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: vol. III, século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 278-295.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Magdalena Maria de. História oral e formalidades metodológicas. **XI Encontro Nacional de História Oral**: Memória, Democracia e Justiça – Anais Eletrônicos. Rio de Janeiro, jul. 2012. Disponível em: <https://www.encontro2012.historiaoral.org.br/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 4 jun. 2021.
- ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. “Educação para uma vida melhor”: trajetórias sociais de docentes negros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 882-914, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143248>. Acesso em: 10 out. 2021.
- AREND, Silvia Fávero. Meninas trabalho, escola e lazer. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.) **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 65-83.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Prefácio. *In*: GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995, p. 13-25.
- BARIANI, Isabel Cristina Dib *et al.* Orientações para busca bibliográfica on-line. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 427-429, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000200022>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- BARROS, José D’Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4862954/mod_resource/content/1/Roger%20Chartier%20-%20Hist%C3%B3ria%20Cultural%20entre%20pr%C3%A1ticas%20e%20representa%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 6 jan. 2023.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos Anos Dourados. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 607-639.

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

BENTO, Maria Aparecida da Silva. A mulher negra no mercado de trabalho. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2, p. 479-488, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16466/15036>. Acesso em: 14 out. 2021.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

BORGES, Rosane da Silva. **Sueli Carneiro: retratos do Brasil negro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

BUFFA, Ester. O público e o privado na educação brasileira do século XX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: vol. III, século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 53-67.

BUFREM, Leilah Santiago. Questões de metodologia - parte 1. **AtoZ**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-10, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v1i1>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMPOS, Augusto de. **À margem da margem**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CARDOSO, Cláudia Pons. Debate Colonialidade do Gênero e Feminismos Descoloniais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 22, v. 3, p. 965-986, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300015>. Acesso em: 28 fev. 2022.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Portal Geledes**, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 11 set. 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

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

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Miraflores, Portugal: Difusão Editorial, 2002.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, [s. l.], v. 7, n. 13, p. 100-113, 1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1973>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 211-238.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Larissa Martins. **A trajetória de Wilma Rodrigues de Souza: formação e identidade de uma professora negra no sul de Mato Grosso**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 10 out. 2022.

DEL PRIORE, Mary. Apresentação. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 7-10.

DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 7-16, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X010019001>. Acesso em: 28 fev. 2022.

DEL PRIORE, Mary. História das Mulheres: as Vozes do Silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 217-235.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Algumas anotações sobre história de vida e a prática de pesquisa em educação. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, p. 229-247, jul./dez. 2013.

DUARTE, Madalena. Justiça social. In: **Centro de Estudos Sociais: dicionário das crises e das alternativas**. Coimbra: Almedina, 2012. p. 135-136. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/89252>. Acesso em: 19 abr. 2023.

DUTRA, Paulo Sergio. **Memórias de professoras negras no Guaporé: do silêncio a palavra**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (orgs.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: UFPB, Idéia/Editora Universitária, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, n.p.

FIALHO, Lia Machado Fiuza *et al.* O uso da história oral na narrativa da história da educação no Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3505>. Acesso em: 23 out. 2022.

FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento. **Forças Armadas e Educação: o Colégio Militar de Campo Grande - MS (1993-2010)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 24 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. São Paulo: Global, 2003.

GATTAZ, André; BOM MEIHY, José Carlos Sebe; SEAWRIGHT, Leandro. A história oral nos vãos da democracia. *In*: GATTAZ, André; BOM MEIHY, José Carlos Sebe; SEAWRIGHT, Leandro (orgs.). **História oral: a democracia das vozes**. São Paulo: Pontocom, 2019, p. 9-16.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira**: História, Política e Filosofia da Educação [versão prévia] [recurso eletrônico], 2001. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Introdu-Edu-Bra.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p 31-42.

GOMES, Nailza da Costa Barbosa. **Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República**: limites e possibilidades. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-47. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 6/7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 11 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**. Petrópolis: Vozes, 2020a.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Cadernos CESPUC de Pesquisa**, n. 5, p. 55-62, abr. 1999. Disponível em: <http://seer.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14988>. Acesso em: 20 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, jul./set. 2019. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-0767-2008>. Acesso em: 19 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 21, p. 40-51, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso em: 25 fev. 2023.

GONÇALVES; Marlene; SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira (orgs.). **Lembranças de professores e alunos mato-grossenses: 1920-1950**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

GONZALES, Lélia. Mulher Negra. *In: 1985 and Beyond: a National Conference*, 1984a, Baltimore.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, [s. l.], p. 223-244, 1984b.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. *In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (orgs.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos [recurso digital]*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a, n.p.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra no Brasil. *In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (orgs.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos [recurso digital]*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b, n.p.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher negra. *In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (orgs.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos [recurso digital]*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020c, n.p.

GONZALEZ, Lélia. O apoio brasileiro à causa da Namíbia: dificuldades e possibilidades. *In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (orgs.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos [recurso digital]*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020d, n.p.

GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro na última década. *In: GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982, p. 9-64.

GONZALEZ, Lélia. Pesquisa: mulher negra. *In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (orgs.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos [recurso digital]*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020e, n.p.

GUEDES, Ana Paula de Oliveira; SOUSA, Celeste Aparecida Dias. A prática pedagógica das professoras: resgatando histórias de vida. *In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). Memórias de professoras: história e histórias*. São Paulo, SP: Musa Editora, 2001, p. 100-125.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HASENBALG, Carlos. O negro na publicidade. *In: GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982a, p. 103-114.

HASENBALG, Carlos. Raça, classe e mobilidade. *In*: GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982b, p. 67-102.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Editora Elefante, 2019b.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000, p. 33-61.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. (Edição Popular). São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1963.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE GOFF, Jacques. A História Nova. *In*: LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990a, p. 26-67.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jacques. **São Luís**. Tradução: Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 1999.

LEITE, Carmen Cinira Siqueira. **Trajetórias de professoras negras: vida escolar e profissão**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 167-182.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. [Entrevista cedida a] Adriana Barreto de Souza e Fábio Henrique Lopes. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 9, p. 26-37, ago. 2012. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/473/298>. Acesso em: 25 fev. 2022.

LORIGA, Sabina. **O pequeno x: Da biografia à história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p 43-53.

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

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 443-481.

MENEGHETI, Patrícia. A trajetória do ensino no Brasil: ensino secundário e o exame de admissão. **Anais do VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina, maio/jun. 2012.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. **Trajetórias de vida de professoras negras da Baixada Cuiabana/MT**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

MORENO, Gislaene. O processo histórico de acesso a terra em Mato Grosso. **Geosul**, v. 14, n. 27, p. 67-90, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/18833>. Acesso em: 29 mar. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, [s. l.], n. 68, p. 46-57, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>. Acesso em: 13 set. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, PENESB, Rio de Janeiro, n.p., nov. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

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

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

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras: protagonismo ignorado. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 382-409.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 20 ago. 2021.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://docplayer.com.br/144721612-Entre-a-formacao-e-a-profissao-ensaio-sobre-o-modo-como-nos-tornamos-professores.html>. Acesso em: 20 out. 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 29 jul. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000a, p. 11-25.

NÓVOA, António. Prefácio. *In*: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. [Entrevista cedida a] Miriam Celí Pimentel Porto Foresti; Maria Lúcia Toralles Pereira. **Interface**, Botucatu, v. 4, n. 7, ago. 2000b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832000000200013>. Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, Edicleia Lima de. **Trajetórias e identidades de docentes negras na educação superior**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

OYĚWUMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAES, Ademilson Batista. **A escola primária rural em Mato Grosso no Período Republicano** (1889-1942). Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PEREIRA; Jacira Helena do Valle; NISHIMOTO, Miriam Mity. A história da educação do sul de Mato Grosso nas memórias de professores aposentados (1910-1970). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 169-182, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24238>. Acesso em: 10 out. 2021.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle; URT, Sônia da Cunha. Identidade e memória de professores aposentados: um convite à pesquisa. *In*: PEREIRA, Jacira Helena do Valle; URT, Sônia da Cunha (orgs.). **Episódios do passado**: narrativas de professores aposentados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Editora UFMS, 2013, p. 17-30.

PÉRIGO, Agnaldo. **A imagem de afirmação de professoras da educação básica**: uma discussão mediada pela dimensão pedagógica do cinema negro. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

PEROTONI, Cleonice. **Relação entre professoras negras e brancas no interior do sistema educacional em Lucas do Rio Verde-MT**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, [s.l.] n. 4, p. 9-28, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1733>. Acesso em: 22 abr. 2023.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

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

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. Cultura e representações, uma trajetória. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.6395>. Acesso em: 6 mar. 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. In: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 7-8.

PINSKY, Carla Bassanezi. Imagens e representações 1: a era dos modelos rígidos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 469- 512.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>. Acesso em: 20 ago. 2021.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 13- 33, abr. 1997b.

PRETA-RARA. **Eu, empregada doméstica**: a senzala moderna é o quartinho da empregada. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PRIOLLI, Gabriel. **O negro, da senzala ao soul**. São Paulo: TV Cultura, 1977. 1 vídeo (45 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A>. Acesso em: 16 mar. 2023.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: Unesp, 1995, p. 81-91.

RIBEIRO, Djamila. Djamila Ribeiro: uma voz para nosso tempo. [Entrevista cedida a] Christiane Costa de Matos Fernandes; Deborah Moreira Guimarães; Juliana Lira Sampaio; Rebeca Furtado de Melo. **Ekstasis: revista de hermenêutica e fenomenologia**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 278-291, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/ek.2019.49903>. Acesso em: 25 fev. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 376-406.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Mária da Glória Sá. **Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida**. Campo Grande: Editora UFMS, 1990.

SALES, Leydiane Vitoria. “**Nem a traça vai corroer o estudo**”: as trajetórias e as identidades de professoras negras e brancas da UFMT no contexto das relações raciais brasileiras. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

SANTANA, Bianca. **Continuo preta: a vida de Sueli Carneiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SANTOS, Rosilda Campelo dos. **Professoras negras: narrativas e memórias dos percursos escolares e de formação**. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

SANTOS, Taina Aparecida Silva. Prefácio. *In*: PRETA-RARA. **Eu, empregada doméstica: a senzala moderna é o quartinho da empregada**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: vol. III, século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 30-39.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia: um gênero de fronteira entre a História e a Literatura. *In*: RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira (orgs.). **Narrar o Passado, repensar a história**. 2. ed. Campinas: Unicamp/IFCH, 2014, p. 191-201.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Biografia como gênero e problema. **História Social**, Campinas, n. 24, p. 51-63, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/1577>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: Gênero: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 14 out. 2021.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. *In*: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 63-96.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Maria de Lourdes. **Mulher negra e trajetória profissional: o magistério como caminho de inserção no mercado de trabalho**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres e História de Gênero: um depoimento. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 11, p. 77-87, 1998.

SOIHET, Rachel. Mulheres e biografia: significados para a História. **Locus - Revista de História**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 33-48, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20573>. Acesso em: 25 fev. 2022.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882007000200015>. Acesso em: 19 ago. 2022.

TEDESCHI, Losandro Antônio. **As mulheres e a história**: uma introdução teórico metodológica. Dourados: Editora UFGD, 2012a.

TEDESCHI, Losandro Antônio. O sentido da memória e das relações de gênero na história de migração de mulheres camponesas brasiguaias. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 169-186, dez. 2012b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15011>. Acesso em: out. 2022.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. De Heródoto ao gravador: histórias da história oral. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória**. Campinas, v. 1, p. 77-82, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645455>. Acesso em: 26 mai. 2021.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Acesso em: 10 dez. 2021.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL****Comitê de Ética com Seres Humanos****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos a senhora para participar voluntariamente da pesquisa *Educação e história: biografias de professoras negras em Mato Grosso do Sul (1950-2000)*, sob a responsabilidade da pesquisadora Lidiane dos Santos Silva, aluna regular do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A pesquisa tem como objeto de estudo trajetórias formativas e profissionais de professoras negras da educação básica, a fim de contribuir para a história da profissão docente no estado. Caso aceite participar, a senhora colaborará significativamente para reflexões sobre condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais na formação e atuação docente no país.

Reforçamos que sua participação é voluntária e informamos que ela ocorrerá por meio de entrevista gravada, na qual a senhora poderá falar sobre sua infância, escolarização, formação e atuação profissional. A entrevista será gravada e realizada de modo individual no dia, horário e local escolhidos pela senhora. A menos que a senhora solicite a presença de outra(s) pessoa(s), apenas a pesquisadora responsável comparecerá ao encontro. Depois de realizada a entrevista, o áudio será transcrito e utilizado para a análise proposta na pesquisa, que é investigar trajetórias formativas e profissionais de professoras negras aposentadas que atuaram na educação básica do estado — a senhora disporá de tempo para ler a transcrição e manifestar-se sobre ela.

Esclarecemos que os benefícios esperados de sua participação relacionam-se à valorização do saber acumulado por pessoas idosas que já deixaram de exercer seu ofício, tão necessário à sociedade atual, e à promoção da escuta de um grupo historicamente silenciado no país, possibilitando que mulheres negras tenham suas vozes levadas para outros meios e que sejam ouvidas. Trata-se, ainda, de uma oportunidade para que sua trajetória de vida seja revisitada e ressignificada.

Salientamos que os riscos relativos à pesquisa referem-se a possíveis desconfortos com determinada pergunta, que poderão ser minimizados pela exclusão da questão ou pela interrupção da entrevista, a pedido da senhora. Em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL



Comitê de Ética com Seres Humanos

asseguramos que a senhora receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita e pelo tempo que for necessário, além do direito à indenização. Se houver gastos relacionados a sua participação na pesquisa, eles serão ressarcidos.

Comunicamos que os dados da pesquisa serão analisados e os resultados publicados, sendo que sua identificação não é obrigatória. Sendo assim, sua identidade será mantida em sigilo em todas as fases da pesquisa, se a senhora assim preferir.

Garantimos que a senhora pode deixar de participar da pesquisa, se assim decidir, sem qualquer prejuízo a sua pessoa, mesmo depois de assinar este Termo. Assim, caso a senhora desista de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da entrevista, independentemente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa.

Informamos que a pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em todas as etapas o estudo. Assim, em caso de dúvidas sobre a pesquisa, a senhora poderá entrar em contato com a pesquisadora Lidiane dos Santos Silva no telefone (67) [REDACTED]. Se houver dúvidas sobre os seus direitos como participante da pesquisa, a senhora poderá entrar em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo telefone (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda-feira a sexta-feira.

Após ler com atenção este Termo, ser esclarecida das informações nele contidas e caso aceite participar da pesquisa, a senhora e a pesquisadora responsável devem assinar em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias. Uma das vias é da senhora e a outra é da pesquisadora.

Eu, _____ (nome da participante) _____, fui informada e aceito participar da pesquisa *Educação e história: biografias de professoras negras em Mato Grosso do Sul (1950-*



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

**Comitê de Ética com Seres Humanos**

2000). Para tanto,(autorizo/não autorizo)..... a revelação da minha identidade no decorrer da pesquisa. Declaro que a pesquisadora responsável, Lidiane dos Santos Silva, explicou-me como será a pesquisa, de forma clara e objetiva.

Campo Grande, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da participante da pesquisa

Nome completo da pesquisadora: Lidiane dos Santos Silva

Telefone para contato: (██████████)

E-mail: lidianesilva04@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, telefone: (67) 3902-2699 ou e-mail:
cesh@uems.br.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC
 Unidade Universitária de Campo Grande – UUC/UEMS
 Av. Dom Antônio Barbosa, n. 4155 – Santo Amaro – Campo Grande-MS
 CEP 79115-898 – Fone (67)3901-2232



ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA

Este roteiro semiestruturado para realização de entrevistas contempla cinco eixos norteadores, considerados importantes para os objetivos propostos na pesquisa intitulada *Educação e história: biografias de professoras negras em Mato Grosso do Sul (1950-2000)*¹. Tais eixos e as questões a eles relacionadas seguem dispostas a seguir.

Eixos norteadores: família, infância, escolarização, formação e atuação profissional.

Eixo 1 - Família

- Professora, 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, professora, como foi essa fase de sua vida?

Eixo 3 - Escolarização

- Professora, o que pode nos contar sobre o período em que frequentou a escola primária/de primeiro grau?
- E depois, professora, já na escola secundária/de segundo grau?

Eixo 4 - Formação

- E como tornou-se professora?

Eixo 4 - Atuação profissional

- Professora, agora pode nos falar sobre seu trabalho em sala de aula, por gentileza?
- E como foi parar de lecionar, professora?

¹ Pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Educação (CNPq-2014). Pesquisadora: Lidiane dos Santos Silva, aluna regular do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes.

APÊNDICE C – Proposta de intervenção

CRIAÇÃO DE *SITE* – “EDUCAÇÃO E MEMÓRIA: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS NEGRAS APOSENTADAS EM MATO GROSSO DO SUL”

1 INTRODUÇÃO

Mediante o desenvolvimento de trabalhos que resultem em propostas de intervenção no processo educativo, a formação conduzida pelo Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), visa estimular tanto a capacidade crítica quanto reflexiva de seus(suas) estudantes (FIGUEIRA; LACERDA; PINTO, 2015). Assim, entre os dispositivos regulamentares do Programa, está a exigência da elaboração da dissertação, resultado do estudo, acompanhada de um plano de intervenção vinculado ao respectivo objeto.

Desse modo, este documento apresenta a proposta relacionada à pesquisa “Educação e memória: histórias de vida de professoras negras aposentadas em Mato Grosso do Sul”, que teve como objetivo investigar o modo como questões de gênero e raça atravessaram as trajetórias de escolarização e atuação de professoras negras aposentadas na educação básica sul-mato-grossense, assim como revelar estratégias e práticas que permearam esses percursos.

Acreditamos que a maior contribuição de nossa investigação seria fazer com que as vozes nela escutadas fossem ouvidas por outras pessoas e comunidades, de modo que não se limitassem ao registro da pesquisadora, mas pudessem ser acessadas por quem estivesse interessado (PORTELLI, 1997b). Nesse viés, o intuito é possibilitar que as histórias de vida das colaboradoras cheguem a outros meios, sejam usadas como base para o desenvolvimento de outras investigações ou, até mesmo, ganhem outras destinações sociais, tal como propõe Bom Meihy e Seawright (2020), visto que a história da educação nacional, e especialmente a de Mato Grosso do Sul, carece de fontes nas quais seja possível acessar as vozes dessas profissionais.

Por isso, diante do material coletado em forma de entrevistas, optamos pela construção de um *site* com o mesmo título da pesquisa, no qual pudéssemos contextualizar a realização do estudo, apresentar as quatro docentes que, gentilmente, aceitaram colaborar para o seu desenvolvimento e disponibilizar as transcrições feitas pela pesquisadora aos(as) interessados(as).

2 JUSTIFICATIVA

Em nossa pesquisa, identificamos a escassez de materiais que tragam as vozes de mulheres negras de forma direta, especialmente quando esse registro se volta a professoras negras aposentadas que atuaram na educação básica sul-mato-grossense e que, portanto, fazem parte da constituição da memória e história da educação em nosso estado. Diante disso, a disponibilização de fontes que permitam acessar as histórias de vida dessas mulheres se mostra relevante para a pesquisa acadêmica, principalmente se esse acesso for disponibilizado em canais de comunicação online, como os *sites*.

Ademais, possibilitar o acesso a outras fontes históricas está em consonância com a promoção de práticas que contribuam para o respeito às diferenças, assim como para o acolhimento, a inclusão e a compreensão da pluralidade presente nos espaços educativos, sejam eles escolares ou não, um dos objetivos pertinentes à linha de pesquisa Formação de Professores(as), Culturas e Diversidade, na qual nossa investigação se insere.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Disponibilizar o acesso às histórias de vida de professoras negras aposentadas na educação básica sul-mato-grossense.

3.2 Específicos

- . Promover a visibilidade de histórias de vida de professoras negras;
- . Fornecer subsídios para o desenvolvimento de outros estudos; e
- . Possibilitar o uso do material em atividades de ensino, formação ou pesquisa.

4 METODOLOGIA

As principais fontes de investigação de nosso estudo foram as entrevistas individuais concedidas pelas professoras, de modo que as gravações e a posterior transcrição foram etapas realizadas durante a pesquisa. De posse desse material, procederemos à criação do *site* “Educação e memória: histórias de vida de professoras negras aposentadas em Mato Grosso do Sul”. Para tanto, utilizaremos a conta de *e-mail* da pesquisadora, pela qual acessaremos o

Google Sites, ferramenta que permite a criação de sítios completos usando modelos prontos, mas que são facilmente editáveis, podendo se moldar ao *layout* pretendido.

Em um primeiro momento, definiremos o conteúdo e a disposição dos elementos nas páginas do *site*, visto que, além do material, ele deverá conter informações relacionadas à contextualização da pesquisa, ao programa de mestrado no qual o estudo foi desenvolvido, à pesquisadora e ao orientador. A ideia inicial é que as quatro professoras sejam apresentadas individualmente e, com elas, traremos as transcrições das respectivas entrevistas. Assim, essa primeira definição permitirá delinear a estrutura do que pretendemos apresentar aos(as) interessados(as), cuja navegação poderá ser realizada a partir de qualquer página, a fim de facilitar o acesso ao conteúdo desejado.

Em seguida, passaremos à edição dos textos e das cores, assim como à escolha das figuras (fotos) que comporão cada uma das páginas previamente definidas, etapa na qual também pretendemos contar com a colaboração das professoras. Ao finalizar esse trabalho, o *site* será verificado e novas alterações podem ser realizadas a fim de que a interface corresponda ao esperado e que não haja falhas na navegação.

Por fim, o *site* será divulgado por meio de mídias sociais da UEMS; do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), instituição na qual a pesquisadora atua; e dos Grupos de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (GEPHEB) e em História, Gênero e Diversidade (GEPHis), dos quais participam orientador e pesquisadora. Também enviaremos o *link* de acesso por meio mensagens via aplicativo *WhatsApp* aos demais grupos de pesquisa integrados pelo orientador. Divulgaremos, ainda, nas secretarias municipal e estadual de Educação localizadas em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e nas demais instituições que se mostrarem interessadas no decurso da construção da proposta.

5 CRONOGRAMA

Ações/2023	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Definição da estrutura	x					
Edição do conteúdo		x	x	x		
Verificação					x	
Finalização					x	
Divulgação						x

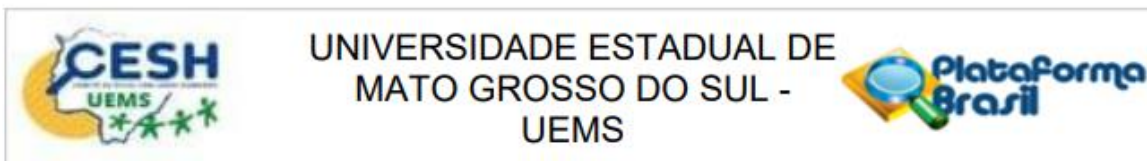
REFERÊNCIAS

BOM MEIHY, José Carlos Sebe; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento; LACERDA, Léia Teixeira; PINTO, Maria Leda. As pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: formação de professores, diversidade e organização do trabalho didático. **Dialogia**, São Paulo, n. 21, p. 83-100, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N21.5616>. Acesso em: 2 maio 2023.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 13- 33, abr. 1997b.

ANEXO - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO E HISTÓRIA: BIOGRAFIAS DE PROFESSORAS NEGRAS EM MATO GROSSO DO SUL (1950-2000)

Pesquisador: LIDIANE DOS SANTOS SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55800122.2.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.284.180

Apresentação do Projeto:

É uma pesquisa importante para a sociedade, visto que a pesquisadora apresenta o seguinte desenho: " Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizará como aporte metodológico a História Oral. A fim de responder à pergunta: "Quais fatos marcaram as trajetórias formativas e profissionais de professoras negras da educação básica sul-mato-grossense e o que eles nos revelam?", as participantes da pesquisa serão professoras negras aposentadas da educação básica de Mato Grosso do Sul. As informações serão coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, organizadas em cinco eixos norteadores (família, infância, escolarização, formação e atuação profissional) relacionados aos objetivos propostos no projeto."

Objetivo da Pesquisa:

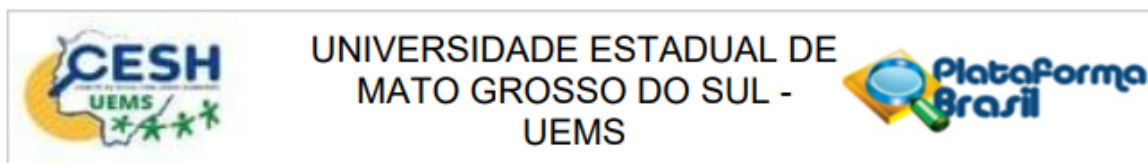
De acordo com o exposto pela pesquisadora no Projeto: "Objetivo Primário:

Investigar as trajetórias formativas e profissionais de professoras negras aposentadas que atuaram na educação básica sul-mato-grossense.

Objetivo Secundário:

- Pesquisar a infância, a escolarização e a profissionalização dos sujeitos participantes;
- Identificar condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais na atuação profissional das professoras;
- Levantar quantitativamente a presença docente negra no país e no estado; e

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
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: 5.284.180

Contribuir para a história da profissão docente em Mato Grosso do Sul.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Acrescentou os riscos na realização das entrevistas, este foram adequados, no entanto, não menciona os cuidados sanitários referente às normas sanitárias de combate à contaminação da Covid 19 e demais variantes (uso de máscara para a pesquisadora durante as entrevistas presenciais e para os participantes, uso de álcool gel e demais orientações que deverão ser seguidas para os encontros presenciais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Adequados

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Adequados

Recomendações:

- Inserir nos riscos e na metodologia da coleta dos dados as orientações sanitárias de combate a Covid 19 e demais variantes para o contato da pesquisadores com os participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Sugestão de inclusão de informações pertinente aos documentos Termos e demais arquivos (projeto brochura) as orientações sanitárias de combate à contaminação da Covid 19 e demais variantes quando da coleta de dados para a pesquisadora e demais participantes da pesquisa.

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. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

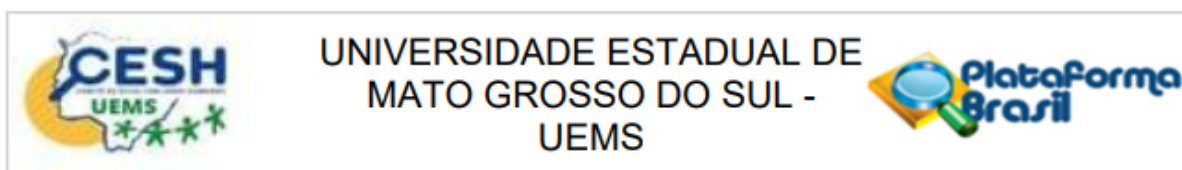
* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plata-forma Brasil.

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
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: 5.284.180

demais ins-tâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamen-to da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolven-do seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execu-ção da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

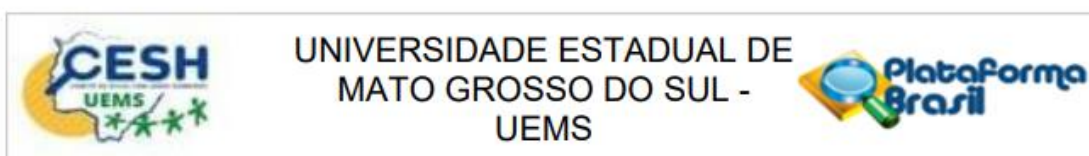
Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1890880.pdf	12/02/2022 17:06:05		Aceito
Outros	Roteiro_Projeto_Lidiane_dos_Santos_Si lva.pdf	12/02/2022 17:02:59	LIDIANE DOS SANTOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Projeto_Lidiane_dos_Santos_Silv a.pdf	12/02/2022 17:02:42	LIDIANE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2Projeto_Lidiane_dos_Santos_Silva.pdf	12/02/2022 17:02:20	LIDIANE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento_Projeto_Lidiane_dos_Santo s_Silva.pdf	12/02/2022 17:01:41	LIDIANE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_Projeto_Lidia ne_dos_Santos_Silva.pdf	12/02/2022 17:01:26	LIDIANE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Cronograma	2Cronograma_Projeto_Lidiane_dos_San tos_Silva.pdf	12/02/2022 17:00:55	LIDIANE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Projeto_Lidiane_dos_S antos_Silva.pdf	30/01/2022 18:06:20	LIDIANE DOS SANTOS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
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: 5.284.180

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 10 de Março de 2022

Assinado por:
alessandra aparecida vieira machado
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
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