



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CACIO ROMUALDO CONCEIÇÃO DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NEGRAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS COTIDIANAS
DE OPRESSÕES E INSURGÊNCIAS**

Salvador

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CACIO ROMUALDO CONCEIÇÃO DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NEGRAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS COTIDIANAS
DE OPRESSÕES E INSURGÊNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como pré-requisito para conclusão do curso de Doutorado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas.

Salvador

2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Cacio Romualdo Conceição da.

Formação de professoras negras na educação infantil [recurso eletrônico] : histórias cotidianas de opressões e insurgências / Cacio Romualdo Conceição da Silva. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lygia de Sousa Viégas.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação-Aspectos sociais- Brasil - História. 2. Educação infantil. 3. Relações raciais. 4. Formação de professores. 5. Professoras negras. I. Viégas, Lygia de Sousa. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370 - 115 23. ed.



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 14/12/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do candidato CACIO ROMUALDO CONCEIÇÃO DA SILVA, de matrícula 217123471, intitulada FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS COTIDIANAS DE OPRESSÕES E INSURGÊNCIAS. Às 14h do citado dia, Auditório 1 da FACED, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Prof^ª. Dra. LYGIA DE SOUSA VIEGAS que apresentou os outros membros da banca: Prof^ª. Dra. NANJI HELENA REBOUCAS FRANCO, Prof^ª. Dra. EDILZA CORREIA SOTERO, Prof^ª. Dra. SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ e Prof. Dr. MIGHIAN DANAE FERREIRA NUNES. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente que passou a palavra ao examinado para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ, UFBA
Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente
SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ
Data: 17/12/2023 18:27:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. MIGHIAN DANAE FERREIRA NUNES
Examinador Externo à Instituição

Dra. EDILZA CORREIA SOTERO, UFBA
Examinadora Externa ao Programa



Documento assinado digitalmente
EDILZA CORREIA SOTERO
Data: 15/12/2023 12:15:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. NANJI HELENA REBOUCAS FRANCO, UFBA
Examinadora Interna



Documento assinado digitalmente
NANJI HELENA REBOUCAS FRANCO
Data: 21/12/2023 08:48:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. LYGIA DE SOUSA VIEGAS, UFBA
Presidente



Documento assinado digitalmente
LYGIA DE SOUSA VIEGAS
Data: 22/12/2023 09:07:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CACIO ROMUALDO CONCEIÇÃO DA SILVA
Doutorando

Dra. SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ, UFC
Examinadora Externa à Instituição



Dr. MIGHIAN DANAÉ FERREIRA NUNES
Examinador Externo à Instituição

Dra. EDILZA CORREIA SOTERO, UFBA
Examinadora Externa ao Programa

Dra. Nanci Helena Reboucas Franco, UFBA
Examinadora Interna

Dra. LYGIA DE SOUSA VIEGAS, UFBA
Presidente



Documento assinado digitalmente
LYGIA DE SOUSA VIEGAS
Data: 22/12/2023 09:13:55 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


CACIO ROMUALDO CONCEIÇÃO DA SILVA
Doutorando



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)



Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 1

Autor: Título: CACIO ROMUALDO CONCEIÇÃO DA SILVA
**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NEGRAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS
COTIDIANAS DE OPRESSÕES E
INSURGÊNCIAS**

Banca examinadora:

Prof(a). SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ	Examinadora Externa à Instituição
Prof(a). MIGHIAN DANAE FERREIRA NUNES	Examinador Externo à Instituição
Prof(a). EDILZA CORREIA SOTERO	Examinadora Externa ao Programa
Prof(a). NANCI HELENA REBOUCAS FRANCO	Examinadora Interna
Prof(a). LYGIA DE SOUSA VIEGAS	Presidente

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Profa. LYGIA DE SOUSA VIEGAS
Orientadora

Vozes-mulheres

(Conceição Evaristo)

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

Dedico este trabalho a todas as mulheres
negras em terras diaspóricas.

Dedico este trabalho a todas as professoras
negras e pobres, pois elas seguem
desobedientes: permanecem vivas,
aprendem e ensinam.

Dedico este trabalho às crianças negras e
pobres, pois são elas que justificam a
desobediência das professoras negras e
pobres.

Dedico este trabalho à minha mãe, D.
Conceição, a primeira professora negra e
pobre de quem eu tive notícias (só me
dando conta disso nesta
pesquisa de Doutorado).

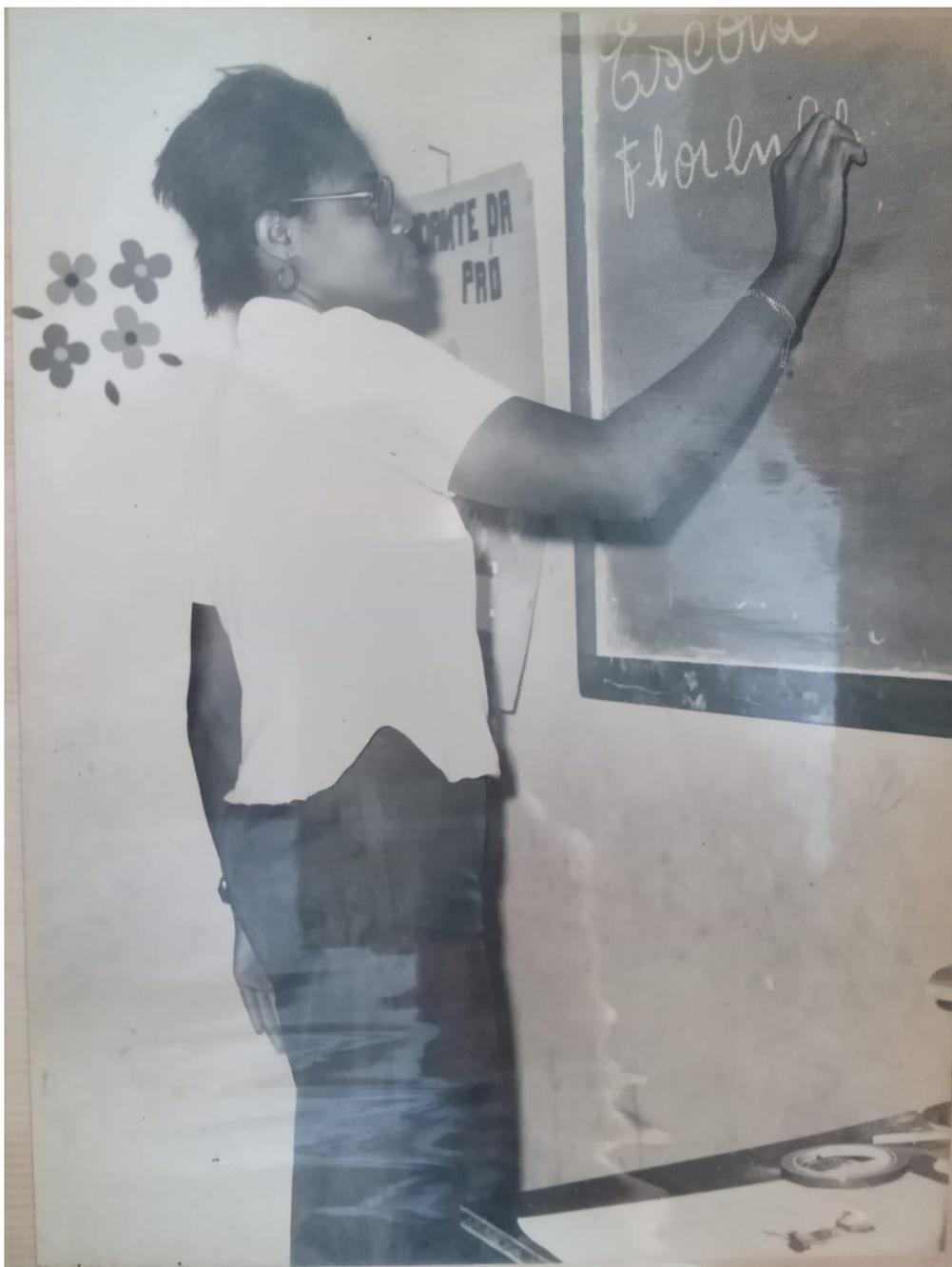


Imagem 1 – Fonte: arquivo pessoal – Mãe do pesquisador – Estágio do curso de magistério em outubro de 1977, Escola Guiomar Florence, Salvador – Ba.



Imagem 2 – Fonte: arquivo pessoal – Mãe do pesquisador – Estágio do curso de magistério em outubro de 1977, Escola Guiomar Florence, Salvador – Ba.



Imagem 3 – Fonte: arquivo pessoal – Mãe do pesquisador – Formatura do curso de magistério, 03 de janeiro de 1978, Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, Salvador – Ba.



Imagem 4 – Fonte: arquivo pessoal – Mãe do pesquisador – Formatura do curso de magistério, 03 de janeiro de 1978, Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, Salvador – Ba.

Da calma e do silêncio

(Conceição Evaristo)

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.

Quando meu olhar
se perder no nada,
por favor,
não me despertem,
quero reter,
no adentro da íris,
a menor sombra,
do ínfimo movimento.

Quando meus pés
abrandarem na marcha,
por favor,
não me forcem.
Caminhar para quê?
Deixem-me quedar,
deixem-me quieta,
na aparente inércia.
Nem todo viandante
anda estradas,
há mundos submersos,
que só o silêncio
da poesia penetra.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho se organiza como mais uma experiência que me confirma que, na vida, nunca nos constituímos sós. E que o amor, o respeito e a gratidão por aquelas/es que nos acompanham, devem se fazer presentes, sempre. Sou imensamente grato a todas as pessoas aqui listadas. Também sou grato por muitas que não estão. Todas compõem um sentimento que me conecta à vida e ao desejo de retribuir.

Esta Tese se organiza, predominantemente, como registro histórico de um tempo que traz consigo muitas contradições ainda não resolvidas socialmente. É um texto que dialoga com a história da educação pública que o Brasil destina à população negra, mais especificamente às mulheres negras brasileiras. Dessa forma, registro nesta Tese de Doutorado, documento tão importante para a Educação, os nomes daqueles e daquelas que representam minha genealogia, à medida que viveram em um tempo em que ter seus nomes em livros e cadernos só seria possível em condições muito diversas da que este momento representa. Sou grato por existir a partir de vocês: Olavo Ramos Vasconcellos e Leocádia Maria Barbosa, meus bisavós maternos com seus nomes alvejados; pais de Romualdo Manoel da Conceição, meu avô materno nascido em 07 de fevereiro de 1882, casado com Maria Souza da Conceição, minha avó materna. Sou grato a Graciliano Vitório da Silva e a Maria da Conceição Camen de Oliveira, meus avós paternos.

Sou grato a Conceição e a Orlando, minha e painho. Muito do que penso, falo e faço vem dela e dele, completamente. Neste Doutorado não foi diferente.

Sou grato à minha Ìyá Antônia, à minha mãe pequena Márcia, ao meu pai pequeno (e irmão) Rodrigo e a todas/os as/os mais velhas/os e mais novas/os do Ilê Axé Omim Ogunté, que cuidam de minha ancestralidade e fortalecem meu ori com todo amor, paciência e firmeza que os arredios filhos de Odé precisam para permanecer nas matas e na vida.

Qualifiquei nos últimos dias de 2019. A pandemia de COVID-19 foi decretada na segunda-feira, 16 de março de 2020, após a primeira orientação na sexta-feira anterior. A primeira do ano, aquela que começou a traçar os destinos da Tese. Foi impossível escrever durante a pandemia, não consegui porque a vida e a morte (e a morte) foram íntimas companheiras de caminhada. Lygia - Lyo para as/os próximas/os -, seguiu ao meu lado, me apoiando, me orientando, brigando por um prazo respeitoso e me lembrando sobre a importância e necessidade da escrita dessa Tese, amorosa quando necessário e firme quando necessário. Lhe sou muito grato por tudo, por esse nosso caminho! Para mim, continua sendo importante que você goste e fique feliz com o que apresento neste

momento. Seguirei guardando a professora, a orientadora e a amiga aguerrida que você é.

Agradeço ao EPIS – Educação, Política, Indivíduo e Sociedade, meu grupo de pesquisa, nosso grupo de pesquisa. Com vocês compreendi o quanto fazer pesquisa demanda seriedade e comprometimento, em meio a sorrisos, lágrimas e lanchinhos gostosos.

Agradeço às professoras Edilza Correia Sotero, Nanci Helena Rebouças Franco e Silvia Helena Vieira Cruz por estarem próximas neste momento e desde o exame de qualificação. Suas contribuições naquele momento foram de grande importância para o corpo que esse trabalho ganhou. Agradeço às três e à Mighian Danae Ferreira Nunes, que também esteve presente na qualificação através das suas Histórias de Ébano trazidas por Nanci. A banca composta por vocês me faz sentir alegria, honra e inspiração, pois vocês evocam em mim o professor e pesquisador que desejo ser.

Sou grato às amigas e aos amigos que passaram por minha vida.... aquelas/es que não estão mais presentes e as/os que seguem ao meu lado, pacientemente após longa ausência. Muito do que sou corresponde ao que vivo com vocês. Silvinha (minha cúmplice, sempre nos reforçaremos em qualquer lugar desse planeta), Ednei (meu compadre e sua família que tanto amo), Brisa, Clô e Marquinhos (irmãs e irmão), vocês aqui representam este enorme enlace de importantes e bons afetos neste percurso. Aproveito para destacar a valiosa presença de Brisa nesta pesquisa, uma grande companheira no campo e na vida.

Agradeço à Santa Casa de Misericórdia da Bahia, na pessoa de Lícia Maria Valente, Gerente de Ação Social, pela anuência para a realização desta pesquisa. Esta instituição, com a mesma idade da cidade de Salvador, preserva a história de como se deu/dá a escolarização de crianças negras e pobres em nosso país. Nela, por quase 11 anos, pude ser psicólogo escolar e pesquisador da Educação, lugares dos quais muito me orgulho. Celia, Roberta, Patrícia, e Sued, juntamente com Brisa, foram grandes companheiras nesse percurso. Também lhes sou grato!

Nilda, Luciene e Vasco, minhas primas e primo. Suas existências me fazem sentir um tipo de amor, segurança e força que foram de fundamental importância para a escrita desta Tese e para estar na vida; lhes sou imensamente grato.

Ricardo, meu companheiro! Juntos fazemos política, construímos a universidade que desejamos; entendemos e desentendemos teorias, conceitos, pessoas e afetos (de todo tipo). Sua paciência, tranquilidade, leveza e generosidade fazem a vida ser muito mais

auspiciosa no diálogo com a minha urgência costumeira. Esse percurso também tem muito de você. Muito obrigado!

Por fim, agradeço às professoras que participaram dessa pesquisa, elas foram generosas desde o primeiro momento. Suas histórias, lutas e insurgências cotidianas compõem a luta pela democratização da educação pública em nosso país. Lhes sou imensamente grato!

RESUMO

O surgimento das primeiras instituições pré-escolares brasileiras, denominadas por creches, data de meados do Século XIX e representavam, à época, a oferta qualificada de cuidados destinados às crianças cujas mães trabalhavam nas “casas de família” ou nas indústrias. Até a segunda metade do Século XX, as reflexões e ações destinadas ao campo da “assistência” de crianças pobres e negras não destoaram das tendências do final do Século XIX, a saber: uma gestão promovida por mulheres brancas e ricas que, na função de gestoras dos “cuidados” destinados às crianças negras e pobres, bem como a suas famílias, colocavam em prática métodos de cunho médico-higienista, jurídico-policia e religioso. Somente no início da década de 1980, passamos a ter crescentes tensões e contestações direcionadas à tradicional “atenção” dada ao processo educativo da infância pobre (e negra) em nosso país. No contexto atual de produção de conhecimento acerca da Educação Infantil, que envolve a formação de suas professoras, faz-se necessário pensar o tema das Relações Raciais. Falamos pouco sobre a construção histórica da Educação Infantil anterior à década de 1980, e também falamos pouco sobre suas professoras, em sua maioria mulheres negras que, mesmo tendo sua formação mínima garantida em lei desde o início do Século XX, são submetidas a experiências formativas e condições de trabalho historicamente precarizadas e completamente atravessadas por nossa tradição capitalista patriarcal e racista. Dessa forma, a presente pesquisa busca compor com o aprofundamento das questões acerca do tema. Para tanto, possui como objetivo geral historiar os percursos biográficos e formativos de professoras negras e pobres da Educação Infantil, no diálogo entre suas narrativas e a história da Educação da população negra no Brasil. E como objetivos específicos, temos: a) Recuperar elementos da história da construção, efetivação e oferta da Educação Infantil no Brasil à luz dos marcadores de gênero, raça e classe social; b) Compreender a política emergencial de formação de professoras na Educação Infantil a partir dos Programas ProInfantil e PARFOR; c) Compreender o processo formativo destinado às professoras negras e pertencentes às classes populares que trabalham na Educação Infantil, a partir de suas narrativas; d) Compreender, a partir das narrativas das professoras, como o processo formativo repercutiu/repercute na efetivação das reflexões e práticas pedagógicas de professoras negras e pobres na relação com as crianças e suas famílias, também negras e pobres. Os meios utilizados para alcançar os objetivos citados estão identificados com o método da história oral que comparece(u) na construção de memórias relacionadas ao percurso de vida e de formação profissional das professoras ouvidas em contexto de encontros grupais. Participaram do grupo oito professoras da Educação Infantil cuja formação se deu a partir do Proinfantil e em pedagogia pelo PARFOR, programas emergenciais de formação de professoras que já atuavam nesta condição, sem formação/diplomação para tanto. O conteúdo proveniente do campo e o seu cotejamento para posterior escrita da Tese, foram articulados teoricamente a partir de uma perspectiva interseccional e materialista-histórica em que se buscou entender como os aspectos de gênero, raça e classe foram relacionados historicamente com fatores determinantes às possibilidades ou não de acesso de mulheres negras e pobres à formação docente em nosso país. Ao dividir conosco as suas histórias de vida e de formação, as professoras nos possibilitaram acessar golpes que pareciam antigos, inexistentes em nossos dias. Contudo, elas também nos aproximaram de algo que acontece entre elas, na relação com outras mulheres, um esforço muitas vezes não nominado, outras vezes sim, para que, desobedientes, não permanecessem em lugares pré-estabelecidos, lugares já vividos por outras tantas mulheres também negras e pobres. Um esforço para viverem o direito à Educação e à formação docente em nosso país.

Palavras-chave: História da Educação no Brasil, Educação Infantil, Relações Raciais, Formação de professoras negras.

ABSTRACT

The emergence of the first Brazilian preschool institutions, known as daycare centers, dates to the mid-19th century and represented, at the time, the qualified provision of care for children whose mothers worked in “family homes” or in factories. Until the second half of the 20th Century, discussions and actions focused on the field of “assistance” for poor and black children did not differ from trends at the end of the 19th Century, namely: management promoted by rich white women who, in the role of managers of “care” for poor black children, as well as their families, put into practice medical-hygienist, legal-police and religious methods. Only at the beginning of the 1980s did we begin to experience growing tensions and challenges directed at the traditional “attention” given to the educational process of poor (and black) children in our country. In the current context of knowledge regarding Early Childhood Education, which involves the training of its teachers, it is necessary to think about the topic of Racial Relations. We talk little about the historical construction of Early Childhood Education prior to the 1980s, and we also talk little about its teachers, mostly black women who, despite having their minimum training guaranteed by law since the beginning of the 20th century, are subjected to formative experiences and working conditions that are historically precarious and reflected by our patriarchal and racist capitalist tradition. Therefore, this research seeks to deepen the questions surrounding this topic. To this end, its general objective is to chronicle the biographical and educational paths of poor black Early Childhood Education teachers, in the dialogue between their narratives and the history of Education for the black population in Brazil. And, as specific objectives, we have: a) Recover elements of the history of the construction, implementation and provision of Early Childhood Education in Brazil in the light of gender, race and social class markers; b) Understand the emergency policy for training teachers in Early Childhood Education based on the ProInfantil and PARFOR Programs; c) Understand the training process aimed at black teachers and those belonging to the lower economical classes who work in Early Childhood Education, based on their narratives; d) Understand, based on the teachers' narratives, how the training process had and still has repercussions on the implementation of reflective and pedagogical practices of black and poor teachers in their relationship with children and their families, also black and poor. The means used to meet the objectives are identified with the oral history method that participates in the construction of memories related to the teachers' life path and professional training in the context of group meetings. Eight Early Childhood Education teachers participated in the group, whose training took place through Proinfantil and in pedagogy through PARFOR, emergency training programs for teachers who were already working in this condition, without training/graduation for that purpose. The content from the field and its comparison for subsequent writing of the Thesis, were theoretically articulated from an intersectional and materialist-historical perspective in which we sought to understand how aspects of gender, race and class were historically related to factors determining the possibilities or challenges of access for poor black women to teacher training in our country. By sharing their life and training stories with us, the teachers allowed us to access seams that seemed ancient, non-existent in our days. However, they also brought us closer to something that happens between them, in their relationships with other women, an effort that is often unnamed, sometimes yes, so that, disobediently, they do not remain in pre-established places, places already lived by many other women also black and poor. An effort to live the right to Education and teacher training in our country.

Keywords: History of Education in Brazil, Early Childhood Education, Racial Relations, Training of black teachers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

CEI – Centro de Educação Infantil

FAO – Fundo das Nações para a Alimentação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

OMEP – Organização Mundial Para a Educação Pré-Escolar

LBA – Legião Brasileira de Assistência

FLBA – Fundação Legião Brasileira de Assistência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura

USAID – Agência norte-americana de difusão cultural no exterior

UFBA – Universidade Federal da Bahia

CONEP – Comissão Nacional de Ética

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBN – recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organizações das Nações Unidas

TIC – Tecnologia da informação e comunicação

OEA – Organização dos Estados Americanos

BID – Banco Internacional de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CE – Comunidade Europeia

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNUD – Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento

Preal – Programas de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
PREÂMBULO:	
PARA UM COMEÇO DE CONVERSA	34
1. ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	55
1.1. Sobre o trato escolar das crianças negras e a adesão à eugenia e ao higienismo.....	62
1.2. O trato e interesse republicano pela escolarização das crianças pobres (e negras) e formação das professoras negras.....	68
1.3. Sobre a expansão do acesso da escolarização pública destinada à infância, suas condições e seus desdobramentos na contemporaneidade.....	74
2. MÉTODO:	
RELATOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO NOSSO MERCADO-OJÁ.....	88
2.1. Sobre o trabalho de campo: trocas e circulação de axé no mercado-ojá.....	93
2.2. Análise: idas e vindas ao mercado-ojá	103
2.3. Participantes da pesquisa: as professoras, aquelas que permitem a construção do mercado.....	106
3. OPORTUNIDADES PARA QUEM?	118
3.1. Sobre um caminho para a escola construído com sangue, suor e lágrimas	121
3.2. Lugares (IM)postos às trabalhadoras negras	132
4. SOBRE TORNAR-SE PROFESSORA NEGRA.....	145
4.1. Políticas emergenciais de formação de professoras nas duas primeiras décadas dos anos 2000: ProInfantil e PARFOR, direito garantido e não sorte ou graça Divina	146
4.2. Mulheres negras e pobres se tornando (ou sendo tornadas) professoras a partir do ProInfantil e PARFOR.....	158

5. SOBRE SER PROFESSORA NEGRA	171
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
7. REFERÊNCIAS	221
8. ANEXOS.....	232
Anexo A – Parecer substanciado do CEP.....	232
Anexo B – Anuência ao campo.....	236
9. APÊNDICES	237
Apêndice A – Solicitação de anuência para realização de pesquisa de campo	237
Apêndice B – Carta de apresentação da pesquisa.....	239
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	241
Apêndice D – Roteiro das entrevistas e do encontro coletivo.....	244

A existência da dinâmica do axé, faz com que entendamos a função de Exu como esta figura que promove tal movimentação. Se o axé é força dinâmica, Exu é o motor que provoca esse movimento. Ele é o eterno movimentador, sendo ele mesmo movimento e movimentando-se. Ele é um orixá de caminhos, mas também do movimento de caminhar. Ele não é apenas o mensageiro, mas também o movimento de comunicar a mensagem. Ele não é apenas a figura da encruzilhada, mas também o movimento que se faz diante da multiplicidade de caminhos que a encruzilhada faz ver, nos possibilitando um deslocamento que pode nos encaminhar para vários lugares e um movimentar que nos faz ser de outros modos (FLOR DO NASCIMENTO, 2016, p.30-31).

INTRODUÇÃO

Foram nos caminhos percorridos no trabalho de campo realizado na pesquisa de Mestrado que comecei a entender que os temas que ora se organizam como objeto desta pesquisa de Doutorado me convocariam para buscar uma compreensão mais aprofundada (SILVA, 2016). Foi em 2010 que se deu meu encontro com a Educação Infantil, com as suas crianças e com as suas professoras, a partir da minha inserção como psicólogo escolar em Centros de Educação Infantil mantidos pela mais antiga (hoje com 474 anos) instituição de assistência social e sem fins lucrativos da cidade. Naquele início, chamou-me a atenção o fato de que as auxiliares de sala também estavam no começo dos seus processos formativos como trabalhadoras da Educação, mesmo que a maioria delas já trabalhassem naqueles centros há muitos anos. O que também logo me gerou estranhamento. Como seria possível trabalhar na Educação, mais especificamente na escolarização de crianças na primeira infância, sem nenhuma formação específica para tal atividade?

Nos dois anos que se seguiram, fui convocado pelas colegas auxiliares de sala, como psicólogo escolar da instituição, para contribuir com atividades formativas que diziam respeito a temas como desenvolvimento infantil, sexualidade infantil e teorias da

aprendizagem, por exemplo. Ajudei quando e como pude; contudo, do começo ao fim daquela formação, continuei intimamente inquieto com o que ela representava: até aquele momento, entre os anos de 2010 e 2012, ainda existiam mulheres sem formação (específica) exercendo a função de professoras no processo de escolarização de crianças (negras e pobres) na primeira infância.

Assim, acompanhei de perto o que representou, na vida daquelas mulheres trabalhadoras, a experiência e a conclusão de seus percursos formativos ocorrido através do ProInfantil. E vi, também com muita proximidade, o que representou para elas dar seguimento às suas formações, a partir da entrada na Universidade como alunas do curso de Pedagogia, através da Plataforma Paulo Freire – PARFOR, ambos programas oferecidos pelo Ministério da Educação em parceria com universidades públicas federais e estaduais. O ProInfantil ofereceu cursos em nível médio, a distância, na modalidade Normal; enquanto o PARFOR ofereceu cursos de licenciatura a professoras e professores da Educação Básica que exerciam funções em sala de aula sem, contudo, possuírem formação específica e necessária para o exercício da função. Assim, entre os anos de 2013 e 2016, acompanhei a experiência daquelas mulheres na universidade; as tensões, o cansaço, mas, sobretudo, a alegria e o orgulho garantidos pela realização de um sonho: estar em uma universidade. A partir daquele momento, minha busca passou a ser a seguinte: *entender* como e por que ainda existiam tantas mulheres em sala de aula, responsáveis pela escolarização de tantas crianças (pobres e, em sua maioria, negras), sem a formação necessária para o exercício da profissão.

Também entre os anos de 2013 e 2016, acompanhei a passagem daquelas mulheres da função de auxiliares de sala para a função de professoras: cada uma daquele grupo foi sendo promovida, passando, desta forma, a ocupar o lugar para o qual se sentiam preparadas para estar. Vi e vivi tudo muito de perto como psicólogo escolar e, ao mesmo tempo, como mestrando, pesquisador da Educação e, mais especificamente, pesquisador da Educação Infantil. No mestrado, a atenção foi dirigida às queixas escolares tecidas sobre crianças do último ano da Educação Infantil. Busquei compreender como essas mesmas crianças e sua professora entendiam tais queixas, bem como os desdobramentos das mesmas sobre as relações estabelecidas entre professora e crianças no espaço escolar. Naquela pesquisa de campo, estabeleci com a professora que toda produção construída a partir do seu trabalho com as crianças passaria por sua revisão e consentimento para que pudesse compor o texto final da Dissertação. E foi assim, no encontro mais difícil, denso e emocionado da pesquisa, em que a professora me daria o retorno do que lhe foi entregue

para sua revisão, que ouvi da mesma sobre o quanto ela se angustiou e se inquietou ao ler a descrição (densa) sobre sua forma de lidar com as crianças do seu grupo.

Duas coisas, das muitas que me foram ditas pela professora, não saíram da minha cabeça: a primeira, que a forma com que tratava as crianças (que resvalava na violência), não era irritação, mas preocupação com elas. Assim, a forma foi justificada como uma firmeza que supostamente as protegeriam das ameaças e “seduções” existentes naquele bairro pobre que ela conhecia muito bem, pois também tinha crescido nele. E a segunda, que ela gostaria muito que eu a visse em outro momento, em outra sala de aula, com outros grupos e com outras crianças. Essas falas não saíram mais de mim e passaram a dialogar com o entendimento organizado a partir da análise do campo e da escrita da Dissertação. Concluímos que a forma com que aquela professora se relacionava com as crianças era meio e não fim; o que não a desresponsabilizava, mas nos informava sobre quais lugares a professora desejava que aquelas crianças, negras e pobres (como ela), ocupassem em uma sociedade racista e que desloca para o negro e o pobre uma série de preconceitos historicamente constituídos.

Aquelas falas também dialogaram com o nosso entendimento de que a professora e sua história particular poderiam comunicar elementos importantes sobre as histórias de muitas professoras em nosso país; mulheres negras e pobres marcadas por uma longa e perversa história de humilhação social, política e pedagógica; o que nos permitiu pensar sobre o indivíduo, mas também, e fundamentalmente, sobre contextos e marcadores históricos, políticos, econômicos e sociais que coadunam com a relação estabelecida entre a escolarização de crianças negras e pobres na Educação Infantil e a formação de suas professoras, mulheres também negras e pobres.

Nesse ponto, podemos afirmar que a passagem do tempo, que se deu em caminhos supostamente progressistas, permitiu à população negra a ascensão à condição de gente, mas, ainda assim, uma gente considerada de última ordem, ainda vista como incapaz de aprender, o que continuou mantendo esta população submetida ao não lugar, ou ainda a lugares bem específicos: no caso das mulheres negras, por exemplo, o lugar do serviço doméstico, que engloba o cuidado de crianças. Davis (2016) nos conta como isso ocorreu nos Estados Unidos, no período imediatamente posterior à escravização. Considerando que há muitas semelhanças com os acontecimentos no Brasil, que dizem respeito a esses desdobramentos sociais, o utilizamos aqui como forma de exemplificação:

Durante o período pós-escravidão, a maioria das mulheres negras trabalhadoras que não enfrentavam a dureza dos campos era obrigada a

executar serviços domésticos. Sua situação, assim como a de suas irmãs que eram meeiras ou a das operárias encarceradas, trazia o familiar selo da escravidão. Aliás, a própria escravidão havia sido chamada, com eufemismo, de “instituição doméstica”. Aos olhos dos ex-proprietários de escravos, “serviço doméstico” devia ser uma expressão polida para ocupação vil que não estava nem a meio passo de distância da escravidão. Enquanto as mulheres negras trabalhavam como cozinheiras, babás, camareiras e domésticas de todo tipo, as mulheres brancas do Sul rejeitavam unanimemente trabalhos dessa natureza. Nas outras regiões, as brancas que trabalhavam como domésticas eram geralmente imigrantes europeias que, como suas irmãs ex-escravas, eram obrigadas a aceitar qualquer emprego que conseguissem encontrar (DAVIS, 2016, p. 98).

Ainda sobre a referida questão, Davis (2016) nos diz que:

A equiparação ocupacional das mulheres negras com o serviço doméstico não era, entretanto, um simples vestígio da escravidão destinado a desaparecer com o tempo. Por quase um século, um número significativo de ex-escravas foi incapaz de escapar das tarefas domésticas (...) (DAVIS, 2016, p. 98).

A constituição da subjetividade da mulher negra escravizada se dava em um outro campo, um campo diverso do das mulheres brancas, que, atravessadas pelo discurso patriarcal, eram vítimas e cúmplices desse mesmo patriarcado (DAVIS, 2016; AKOTIRENE, 2018). A mulher negra, por sua vez, era tornada uma unidade lucrativa de trabalho, sendo, desta forma, desprovida de gênero para os seus proprietários, condição que se alterava apenas quando seus corpos, além de serem destino dos maus-tratos comuns à escravização (açoites e mutilações), também eram alvo dos estupros praticados por seus senhores (DAVIS, 2016).

No pós-escravização, a imposição para que as mulheres negras ocupassem o lugar de servir não foi extinta nos Estados Unidos, tampouco aqui no Brasil. Assim, às mulheres negras só foi possível sobreviver nesta materialidade social a partir do entendimento desobediente de si mesmas, mas também dos outros e das outras; desobediência que se deu ao se perceberem humanas, mulheres e negras; atentas a todos os desafios e desdobramentos sociais e subjetivos desta condição.

Notemos que mulheres negras, na condição de Outro, propuseram ação, pensamento e sensibilidade interpretativa contra a ordem patriarcal, racista, capitalista, sem nenhuma conivência subjetiva com a dominação masculina (AKOTIRENE, 2018, p. 25).

As mulheres negras têm caminhado na busca por identificar e/ou construir maneiras de pensar a existência para além daquilo que nos foi (é) dado (por imposição), como marca de ferro em brasa logo que nascemos. Corpo e mente como propriedades absolutas da epistemologia nortista, euro-americana, que acredita estar para nos salvar,

mas nos mata, cotidiana e silenciosamente, à medida que as máscaras brancas e mordanças sonoras nos são postas imediatamente após o ferro em brasa; ou ainda, quando tentamos nos desvencilhar dessas mesmas máscaras e mordanças (FANON, 2008; AKOTIRENE, 2018).

Desse modo, é possível dizer que ainda cumpre função estabelecer diálogos entre a história da Educação Infantil quando destinada às crianças pobres e a história da formação das suas professoras, entendendo que, para tanto, se faz necessário fazer coro com os trabalhos que não perdem de vista a história das mulheres negras no Brasil, desde a sua chegada compulsória para a escravização, até os dias atuais. Desde lá, as políticas públicas destinadas à formação de professoras cooperaram para a manutenção de uma ordem que invisibiliza e tenta empurrar as mulheres negras para as mais distantes margens, para a quase impossibilidade de acessar o direito de serem formadas professoras pelo Estado, o que só não acontece porque a história e a vida social não se dá apenas através dos discursos e ações dominantes, ela também se dá a partir das tensões, contradições e conflitos gerados na oposição à regra; e, neste caso, a regra quebrada foi/é sair “do seu lugar, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais (...)” (GOMES, 1996, p. 77).

Dessa forma, pensar a formação atual de professoras negras e pobres nos exige conexões com uma temporalidade (passada e, ao mesmo tempo, ainda presente) na qual a cor da pele foi utilizada para que condições de não existências fossem decretadas; a partir da cor da pele determinou-se que alguém poderia ser considerada/o gente ou não gente. Nesse contexto, violentamente inventado, não sendo gente, as mulheres não seriam capazes de aprender, menos ainda ensinar.

Diante disso, é possível dizer que a sistematização dos estudos acerca da Educação Infantil no Brasil, bem como da formação das suas professoras, tem nos mostrado o quanto o caminho percorrido por tais trabalhos dialogam, de modo geral, com um passado muito recente dessa história. Uma história que comumente possui as suas bases na década de 1980, um período marcante para a escolarização de crianças pequenas, negras e pobres; naquele momento, a responsabilidade pela oferta de cuidados educativos (assistencialistas) foi retirada das mãos da Assistência Social, o que se deu em função das lutas provenientes dos movimentos sociais ligados à Educação e da efervescência das

pesquisas também vinculadas à Educação (ROSSETTI-FERREIRA, 2011; SILVA, 2012; SILVA; MARQUES, 2014; ABREU, 2015; AZEVEDO, 2013; SANTOS, 2014).

Contudo, cabe dizer que, no interior desse percurso histórico de “cuidados” educativos destinados às crianças negras e pobres do nosso país, foi organizada uma extensa rede de profissionais constituída por mulheres, também negras e pobres, em sua vasta maioria; o que nos faz, dessa forma, atentar para o fato de que, no interior desse mesmo percurso, também houve/há, de maneira robusta, os principais elementos que estruturam e sustentam a sociedade brasileira: a **opressão** e a **exploração** da mulher negra e pobre. Engendro que pode ser percebido quando estabelecemos diálogos com as poucas pesquisas que, sem disfarce, vêm refletindo sobre o passado e/ou o presente das questões que envolvem a escolarização da infância negra e a formação de suas professoras nos últimos 45 anos, aproximadamente (GOMES, 1995; CAMPOS, 1999; CAVALLEIRO, 2001; 2013; 2020; KRAMER, 1987; 2011; ABRAMOWICZ; GOMES, 2010; DÁVILA, 2006; GOMES, 2003; 2010; 2018; NUNES (FERREIRA NUNES), 2011; 2017; 2018; ROSEMBERG, 1996; 2001; 2005; 2011; 2014; 2015).

Sendo assim, a importância deste trabalho se dá a partir da real e concreta necessidade de ainda falarmos sobre a história da Educação Infantil no Brasil; de falarmos sobre como sua relação com a mulher pobre e negra ainda repercute nas escolas e nas salas de aulas de quem vive o cotidiano de um processo educativo que se organizou a partir do pobre e para o pobre. E, mais ainda, como o Estado brasileiro assegurou e assegura, ao longo da sua história, o processo formativo das suas professoras quando estas são mulheres negras e pobres.

Se a história não for contada, não há como identificar ou cuidar das marcas deixadas ao longo do tempo; e a repetição tende a se tornar inequívoca. Há, ainda, muitas marcas que demandam revisão e cuidado, e fazê-lo a partir da resistência que possibilite a construção de memória e história em uma perspectiva crítica e interseccional é de grande importância para avançarmos; o que, por sua vez, na esfera da Educação, poderá contribuir com o levantamento de discussões e revisões no campo da oferta de políticas públicas de formação docente dirigidas às mulheres pobres e negras que compõem os quadros da Educação Infantil, podendo, desta forma, também contribuir com a revisão de práticas que cooperam com a manutenção de lógicas de existência pautadas no capitalismo patriarcal e racista que, infelizmente, organiza a nossa sociedade.

O que pode haver para além de um sistema de compreensão de mundo em que ser negra ou negro converte pessoas em destinos do não-lugar? E que, a despeito de sua

desumanização histórica, foram capazes de construir e sustentar nações em termos econômicos e culturais ao mesmo tempo em que foram (são) continuamente conduzidas/os para o lugar de onde supostamente jamais deveriam ter saído, ou seja, o lugar da servidão racista e escravista?

As mulheres negras, historicamente, têm nos mostrado caminhos de resistência e, estando na Educação, não foi/é diferente. Desta forma, a pesquisa aqui apresentada buscou ouvir mulheres negras e pobres que encontraram na Educação, mais especificamente na docência, o lugar de afirmação das suas existências. A pergunta que nos orientou nesse percurso foi a seguinte: como, à luz da história, os aspectos ligados aos marcadores de gênero, raça e classe social, impactaram na experiência formativa de professoras no contexto de Centros de Educação Infantil em um bairro popular na cidade do Salvador – BA?

A pergunta, por sua vez, permitiu a delimitação do nosso objetivo geral, a saber: historiar os percursos biográficos e formativos de professoras negras e pobres da Educação Infantil no diálogo entre suas narrativas e a história da Educação da população negra no Brasil. Por sua parte e para dar conta do seu propósito, o objetivo geral nos levou a quatro objetivos específicos, quais sejam: a) Recuperar elementos da história da construção, efetivação e oferta da Educação Infantil no Brasil, à luz dos marcadores de gênero, raça e classe social; b) Compreender a política emergencial de formação de professoras na Educação Infantil, a partir dos Programas ProInfantil e PARFOR; c) Compreender o processo formativo destinado às professoras negras e pertencentes às classes populares que trabalham na Educação Infantil, a partir de suas narrativas; d) Compreender, a partir das narrativas das professoras, como o processo formativo repercutiu/repercute na efetivação das reflexões e práticas pedagógicas de professoras negras e pobres na relação com as crianças e suas famílias, também negras e pobres.

Esta Tese não tem somente a intenção de registrar as narrativas trazidas pelas professoras que participaram desta pesquisa; a busca aqui é, significativamente, construir um texto que possa guardar as histórias de oito mulheres que, com generosidade e orgulho, nos possibilitaram seguir no caminho para uma maior e mais aprofundada compreensão do nosso país, de como ele tem garantido (ou não) a democratização de direitos fundamentais para a consolidação da nossa existência cidadã; para a consolidação de justiça social.

Dito isso, também cabe dizer que não foi/é simples compreender os caminhos para onde a escrita deste texto nos levou, ele reflete uma experiência acadêmica que precisou

jogar com a vida cotidiana em quase todo o seu percurso, foram muitos os desafios impostos pela vida. Ele foi escrito por um psicólogo, interessado em escarafunchar a vida, para em seguida historiá-la. Assim sendo, é possível dizer que o movimento para pensar a Educação brasileira, e aqui a formação de professoras, é completamente fruto da Psicologia, que desde sempre esteve em diálogo com a Educação. Nesta pesquisa, que se dá a partir de muitas histórias, o psicólogo escolar pôde existir em completa satisfação e alegria; pôde existir também, para além de sua própria formação, ocidental e universalizada (também universalizante). À existência de um contador de histórias é imprescindível ouvir histórias; em muitas regiões da África Ocidental, os griot ou as griotes possuíam por responsabilidade preservar e transmitir, de maneira oral, as histórias e conhecimentos do seu povo. Quando escrevo uma tese que se empenha em guardar registros, preservar e transmitir as histórias de vida e profissional de mulheres negras, me sinto, em alguma medida, um griot. Estou ciente que subverto a regra do registro griot, já que este é um texto escrito; mas me justifico informando que o que foi ouvido a partir da generosidade das professoras, foi tornado escrito para gerar mais falas, muitas falas e histórias que cumprirão a função de compor com os caminhos, ainda necessários, para a liberdade. Assim, cabe dizer que elas e eu falaremos a partir das nove seções que organizam esta tese. Cada uma cumpre a função de cooperar com a costura de um texto que considera de fundamental importância historiar a vida a fim de que não percamos o que tem sido construído no terreno de opressões e insurgências cotidianas no campo da formação docente de mulheres negras e pobres, assim como em tantos outros campos e espaços das nossas vidas.

Após esta introdução, a primeira seção, um preâmbulo denominado “Para um começo de conversa”, cumprirá a função de ambientar quem nos lê nos temas e práticas que circundaram o país entre o final do Séc. XIX e início do Séc. XX. Possivelmente, tanto para a Europa quanto para o Brasil, este seja um período de revérbero do adensamento de todas as tensões e mudanças ocorridas no mundo ocidental desde o final do Séc. XV, com o início da Idade Moderna. A possibilidade do estabelecimento de uma hierarquia entre os europeus, ditos civilizados, e os africanos, ditos selvagens, tendo como principal referência a cor da pele, atualizou a crença grega de superioridade na relação com aqueles que não eram gregos, considerados bárbaros; e estruturou as reflexões e práticas econômicas, políticas e jurídicas que deram contornos à Modernidade e aos supostos lugares que as pessoas deveriam ocupar (ou não ocupar) no mundo, o que permanece até os nossos dias. A formação de professoras em nosso país, principalmente

quando negras e pobres, ainda amarga os desdobramentos desse tempo que parece tão distante.

A segunda seção, o capítulo 1, denominada “Atravessamentos de gênero, raça e classe na história da Educação Infantil”, foi dividida em três itens, a partir dos quais discorreremos sobre como, ao longo da nossa história, os marcadores sociais explicitados no título do capítulo constituíram, hierarquizaram e regularam a oferta e os objetivos da escolarização destinada às crianças pobres e negras em nosso país, a “atenção” dada a elas e às suas famílias e, ainda, como tais marcadores operaram para inviabilizar a formação e a manutenção de mulheres negras nas salas de aula. Em diálogo com a seção anterior, foi possível trazer para esta discussão nossa atenção para como a tradição eugênica e higienista deu forma ao pensamento e ações da jovem República e como este fato apoiou, significativamente, a expansão do acesso à escolarização pública destinada à infância negra e pobre brasileira.

A terceira seção diz respeito ao capítulo metodológico, o capítulo 2, situado logo no início da Tese para que as professoras participantes desta pesquisa possam ser apresentadas sem demora a você que nos lê. Ao compartilhar conosco as suas histórias de vida e de formação docente, elas ocupam os seus devidos lugares, a saber: o de agente de conhecimento da sua realidade, das suas vidas e de suas histórias. Nesta seção, retomamos os nossos objetivos geral e específico. E nesse sentido, compartilhamos os caminhos teóricos-metodológicos construídos para a efetivação, em campo, daquilo que foi tornado intento. Compartilhamos as vivências ocorridas no campo, seus desafios, bem como suas resoluções e também compartilhamos nossas reflexões acerca do caminho analítico organizado para dialogar com o conteúdo constituído a partir do campo. Entendemos o método, sua construção e concretização, como uma produção que se dá a partir da cooperação entre interlocutoras/es; nesse sentido, acreditamos que estar em campo, construindo mais e outros conhecimentos apoiados no tanto que ele nos traz, não se dá na voracidade que comumente se vai a ele. Para produzir conhecimento desejamos pensar com as pessoas e não consumir o que a elas pertence (GONÇALVES FILHO, 2010). Esta seção exercita refletir as nossas intenções.

A seção seguinte, que corresponde ao capítulo 3, é denominada “Oportunidades para quem?” e foi dividida em dois itens. Nela, encontraremos uma discussão que tem sua centralidade constituída a partir da atenção aos engendros montados para que um projeto que segue buscando controle civilizatório e hierarquização das existências, a partir da força e da violência, seja lido como um projeto progressista, universalista, de potencial

global e destinado, portanto, à toda humanidade. Nessa conjuntura marcada pelo disfarce e pela dissimulação, vamos pensar sobre os lugares sociais que foram tornados destino para a população negra, mais especificamente para as mulheres negras, desde a vida escolar até a ocupação de postos de trabalho. Como mulheres negras e pobres, as professoras participantes desta pesquisa muito nos contaram sobre os empuxos fortes e violentos que precisaram enfrentar e/ou desviar para que conseguissem viver a formação docente.

A quinta seção corresponde ao capítulo 4 e foi denominada “Sobre tornar-se professora negra”. Nela, avançamos nas discussões sobre o percurso formativo das professoras a partir dos programas emergenciais ProInfantil e PARFOR. Contudo, não perdemos de vista o fato de que, ainda que tenham sido inseridas em programas emergenciais de formação, enquanto mulheres negras e pobres, viveram experiências que ratificam a persistente indisposição do Estado de garantir democratização do direito à Educação, bem como de tantos outros; e assim, consolidar um real estado de equidade e justiça social. É o que podemos perceber a partir do relato das professoras, quando nos informam sobre um processo seletivo que não foi assegurado para todas as trabalhadoras da Educação Infantil, sem formação devida para tal função; quando se “garante” o acesso à universidade e à sua ambiência acadêmica, ou, ainda, quando a permanência não é garantida. De acordo com a professora Maria de Deus, uma experiência que “você só fica se for persistente”.

A sexta seção da tese diz respeito ao seu quinto capítulo, nomeado “Sobre ser professora negra”. Ela possui seu alicerce nas discussões realizadas anteriormente e cumpriu a função de atentar para como o processo formativo vivido pelas professoras comparece em suas reflexões e práticas pedagógicas destinadas às crianças pelas quais são responsáveis por escolarizar, na relação com as famílias dessas crianças e como comparece, também, quando refletem sobre as suas próprias vidas e histórias e as vidas e histórias de outras pessoas negras e pobres como elas. Nesta seção reafirmamos nosso compromisso em compreender e localizar o processo formativo vivido por essas mulheres e por tantas outras que se tornaram professoras a partir do entendimento de que fenômenos históricos e estrutura social estão em relação a partir dos sistemas de poder que interatuam para a manutenção de uma ordem social. E nessa perspectiva, também o compromisso de construirmos meios para a superação do estabelecido que alcança as professoras, seu processo formativo e a todas/os nós.

A sétima seção diz respeito às considerações finais, a sétima expõe as referências bibliográficas que colaboraram com a escrita da Tese, a oitava seção localiza os documentos anexados e a nona diz respeito aos documentos em apêndice.

Por fim, cabe dizer que este trabalho está inserido nas pesquisas que, nos últimos anos, têm se detido ao tema da Educação e das Relações Raciais no Brasil, com especial atenção às questões que dirão respeito ao tema das Relações Raciais na Educação Infantil e na formação de suas professoras. Contudo, se faz necessário informar, neste nosso começo, que este trabalho não se trata de um texto sustentado em “raras e efêmeras exceções (...), usualmente mencionadas para justificar um otimismo ingênuo ou impostor” (PATTO, 2007, p. 244). Aqui, tal como em Patto (2007), o que queremos é sublinhar a regra. E faremos isso com a fundamental cooperação das professoras participantes dessa pesquisa, com elas pudemos atualizar formas ancestrais de resistência em “um esforço para movimentar as forças do mundo que habitam em nós para produzir a continuidade da existência, ao mesmo tempo coletiva e individual” (FLOR NASCIMENTO, 2016, p. 31).

Liberdade! Liberdade!
 Abre as asas sobre nós
 Das lutas na tempestade
 Dá que ouçamos tua voz

Nós nem cremos que escravos outrora
Tenha havido em tão nobre País
 Hoje o rubro lampejo da aurora
Acha irmãos, não tiranos hostis

Somos todos iguais! Ao futuro
 Saberemos, ***unidos***, levar
 Nosso augusto estandarte que, puro
 Brilha, ovante, da Pátria no altar!

[Medeiros de Albuquerque, 1890; grifos nossos]

PARA UM COMEÇO DE CONVERSA

Os versos que compõem a epígrafe que dá início ao percurso que agora começamos têm muito a nos dizer e guiar. Penso que primeiro cabe lembrar que tais versos foram escritos em 1890 e dizem respeito ao Hino da Proclamação da República Brasileira, escrito por José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque que, dentre muitas atividades profissionais, também possuía a função de registrar as memórias do país, ou seja, ele era um memorialista. Penso que este dado seja importante porque apenas dois anos após o fim jurídico da escravização no Brasil, o memorialista (compositor) tornou essa experiência motivo de incredulidade e localizada em um passado distante do “nobre País”. E, segundo, tal hino, que também informa sobre fraternidade, igualdade, liberdade e união, possui sua origem em um concurso realizado em 1889, para a escolha do que seria o novo hino nacional no pós-Proclamação da República, e que, enquanto concurso, poderia ter a participação de músicos eruditos e populares. Contudo, a preocupação com a probabilidade da participação de compositores que trouxessem ritmos africanos invalidou a possibilidade do eleito ser tornado hino nacional, o que fez com que os mesmos, concurso e hino (aquele que fosse eleito), fossem relegados à condição de representantes da Proclamação da República e não mais do país. Por fim, para este início de preâmbulo, também cabe compartilhar uma dúvida e mais uma lembrança. A dúvida: quem são **os tiranos hostis** que ao rubro lampejo da aurora são achados como irmãos? Os brancos ou a população negra, “outrora” escravizada no nobre país? A lembrança: este hino ainda nos representa enquanto República e Nação.

A movimentação de cunho cívico, artístico e cultural promovida pela escolha do hino da República Brasileira, entre os anos de 1889 e 1890, reflete desdobramentos que não são somente internos, lineares e independentes do Brasil na relação com a sua sociedade. Pelo contrário, reflete tensões, mudanças e profundas relações de proximidade ou distanciamento entre o Brasil e os seus, o Brasil e os outros (países, sociedades, culturas). Assim, retrata externamente as mudanças nos processos políticos, econômicos e sociais pelos quais passou a Europa Ocidental a partir, primeiro, da passagem da Idade Média para a Idade Moderna e, segundo, da passagem do sistema político absolutista para a construção dos novos, à época, Estados Liberais Burgueses. E retrata também, internamente, as tensões no interior da classe dominante provenientes da disputa de poder entre dois grupos; o primeiro, formado pelos tradicionais senhores de engenho açucareiro do Nordeste, juntamente com os Barões do Café do Vale do Paraíba, grupo decadente economicamente, mas detentor de poder político; e o segundo, formado pelos novos fazendeiros produtores de café, situados no Oeste de São Paulo, grupo que passou a concentrar o poder econômico do país sem, contudo, possuir poder político (PATTO, 1999). Ações inspiradas pelas reluzentes ideias iluministas que, vindas da metrópole francesa, davam às transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais passava o Brasil (arcaico) ares de avanços rumo à civilização e à modernidade. Some-se a isso as tensões ainda mantidas pela presença de uma população negra desassistida politicamente no pós-abolição, malvista socialmente, mas marcada pela força da luta pela liberdade que nunca deixou de existir em todo período de escravidão. Um movimento que atingiu a sociedade senhorial em todos os aspectos: econômico, político e sociopsicológico, promovendo, dessa forma, um permanente desgaste naquele corpo social (MOURA, 1988; GOMES, 2018; GATO, 2021).

Assim sendo, o Brasil herdou da Europa, enquanto metrópole, um ideal de modernidade que em nenhum momento abriu mão daquilo que havia de mais antigo e conservador na história social e intelectual da formação daquele povo; e, nesse sentido, o Brasil, em toda a história da sua própria construção social, primeiro enquanto colônia, em seguida no Império e por fim, na República, também repercutiu na edificação das bases da sua nova e moderna sociedade a divisão da existência em pares opostos, binários e completamente distintos entre si. Desse modo, nos cabe dizer que o caminho para a construção da nação brasileira, assim como de tantos outros países, foi constituído a partir da violenta ressaca do mar das grandes transformações sociais pelas quais passou o continente europeu ao longo da sua história. Como marco da tormenta, direi que temos a

influência das Revoluções Atlânticas ou Revoluções do Atlântico, que foram uma série de revoluções ocidentais que, entre o final do Séc. XVIII e as primeiras décadas do Séc. XX, ainda a partir das ideias iluministas, foram moldando noções fundamentais da Modernidade, sendo uma das principais a noção de humanidade e, naturalmente, também a de não-humanidade.

Foi assim que, naquele momento, a oposição primordial foi estabelecida entre os automeados civilizados e os ditos selvagens, cabendo aos primeiros - homens, brancos de origem/descendência europeia - subordinar os segundos - pessoas nascidas ou descendentes do continente africano; estes compreendidos como inferiores, animais, sem alma, incapazes de raciocinar; enquanto aqueles se compreendiam como a população que teria alcançado a maior evolução dentre todas as espécies humanas¹.

Kant (2008), considerado um dos principais filósofos da Era Moderna e guardião da ideia da Europa como superior e, por isso, natural centro do mundo, nos ajuda a compreender como estes sentidos foram (e são) grandes estruturantes dos supostos lugares que as pessoas deveriam ocupar no mundo. Nessa perspectiva, para pensar e afirmar o ideário civilizatório, o mesmo dizia que:

Assim como olhamos com profundo desprezo o apego dos selvagens à sua liberdade sem lei de preferir brigar incessantemente a submeter-se a uma coerção legal a ser construída por eles mesmos, por conseguinte preferindo a liberdade insensata à racional, e os consideramos estado bruto, grosseria e degradação animalesca da humanidade, deveríamos pensar que povos civilizados (cada um unido em um Estado) teriam de apressar-se a sair o quanto antes de um estado tão abjeto (KANT, 2008, p. 31-32).

Somente um público instruído que persistiu de seu começo até nós ininterruptamente pode garantir a autenticidade da história antiga. Fora dele, tudo é terra incógnita, e a história dos povos que viveram fora dele só pode começar no momento em que aí entraram (KANT, 1986, p. 22).

Kant, nesta mesma linha de pensamento, também nos informa sobre quem são e o destino dessas pessoas fora da civilização:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo [...]. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas [brancos e negros], que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. (KANT, 1993, p. 75.)

¹ A invasão das terras americanas do norte, central e sul, as terras do chamado Novo Mundo, também transformou sua população indígena nativa em povos inferiores, alvo/vítima da suposta superioridade do povo europeu.

Todas as raças serão erradicadas (americanos e negros não podem governar a si mesmos. Servem, portanto, apenas como escravos), menos a dos brancos [os quais] contêm todos os móveis da natureza em afetos e paixões, todos os talentos, todas as disposições à cultura e civilização, e podem assim tanto obedecer quanto dominar [sendo] os únicos que sempre progredem à perfeição (KANT *apud* VALENTIM, 2019).

As ideias de Kant reúnem toda a tradição filosófica do seu tempo, à medida que dá substância para a construção de uma concepção de indivíduo constituído a partir de direitos fundamentais na relação com o Estado e, desta forma, detentor de liberdade, autonomia (individual) privada e não pública, capaz de estabelecer contratos sociais; o que, por sua vez, garantiu a construção de uma relação de poder, das pessoas entre si e das pessoas com o Estado, a partir do que se possuía individualmente. Um caminho que, por sua parte, possibilitou a construção de referenciais importantes para o capitalismo e para o constitucionalismo, principais pilares das reflexões e práticas econômicas, políticas e jurídicas que deram contornos à Modernidade (SANTOS, 2021). Contudo, cabe dizer que tais ideias também reuniram o que havia de mais antigo na compreensão dos não-europeus, à medida que repercutiam aquilo que foi defendido por antigos filósofos ocidentais, tais como Heródoto, Hipócrates e Platão, que acreditavam na (e defendiam a) natural superioridade dos gregos e inferioridade também natural dos estrangeiros, considerados bárbaros. Para estes filósofos, assim como para Kant, existiam diferenças entre os gregos/europeus e os não-gregos/europeus; diferenças que iam desde as compreensões de organização social e política, até a geografia e o clima de nascimento das pessoas, o que por consequência determinaria possibilidade de inteligência (esclarecimento), de subordinar ou de ser subordinado (MOORE, 2012; SANTOS, 2021).

Assim, a Europa Moderna avançou para o mundo não europeu ávida para delimitar o que seria o Europeu e o não-Europeu, bem como demonstrar e colocar em prática toda a sua possibilidade de extrema violência, dominação e exploração. E nessa ordem, se tivemos a definição do que seria humano, indivíduo, sujeito, possuidor de alma e cidadão, imediatamente tivemos a delimitação do que não seria humano, indivíduo, sujeito, mas seres sem alma, selváticos. Desta forma, podemos dizer que, na construção de uma lógica marcada pela oposição das existências, tudo que possui nome também se fortalece a partir da construção do que está fora do nome, o que é construído pelo próprio grupo dominante, à medida que se nomeia e informa o que ele não é. Essa trajetória de construções de sentidos de caráter universalista foi um dos elementos fundantes no avanço para o novo mundo fora do nome (ELIAS; SCOTSON 2000).

Uma construção que, mais uma vez, se contrapunha à ideia de modernidade (revolucionária), à medida que, para avançar em direção às novas conquistas, voltou a recuperar todo o percurso social e cultural constituente de antigas formas de existir socialmente. Portugal, por exemplo, ao invadir as terras brasileiras, o fez refletindo o contato com os povos árabes muçulmanos que, ao invadir a Península Ibérica no século VIII, construíram seu processo de expansão a partir de rotas comerciais provenientes de terras das populações vencidas entre os séculos VII e XV. É também nesse espaço de tempo que se dá a falência de uma estrutura escravista multirracial e voltada apenas para o uso dos corpos escravizados no serviço militar ou em atividades administrativas e domésticas, dando surgimento a uma racionalidade escravista voltada única e exclusivamente para um grupo racial, em que os corpos escravizados, além de cumprirem as funções tradicionalmente definidas para esta condição, também foram tornados, em si, mercadoria. O povo de pele preta do continente africano foi eleito como o que possuía vocação natural para tal condição de existência – a escravização –, o que se dava à medida que se defendia que esta tinha sido uma condição imposta por Deus; mas também porque a força oriunda do comércio de ouro, madeira, marfim e do próprio povo africano, tornou os árabes muçulmanos a população mais poderosa entre os Oceanos Índico e Atlântico, o Mar Vermelho, o Mar Mediterrâneo e a Costa da África do Norte, por quase 700 anos (GONZALEZ, 2020; MOORE, 2012).

Portugal e Espanha expulsaram os árabes muçulmanos das suas terras no final do século XV, contudo não deixaram de fazer muito bom uso da tradição social deixada por seus antigos conquistadores: a ambição pela violenta conquista e subordinação de outros territórios e povos. Os dois países saíram da periferia da condição colonial imposta pelo mundo árabe e passaram a ocupar o lugar de grandes propulsores da expansão europeia em direção às terras banhadas pelo Oceano Atlântico. As ideias de raça, racismo e grandeza da Europa (eurocentrismo) foram fundamentais em um movimento expansionista que possuía como princípios reguladores a articulação entre o colonialismo, a escravização dos povos africanos considerados inferiores ou fora da condição de humanidade e a expansão do capitalismo. Tal articulação dá sustento à modernidade (SANTOS, 2021; GONZALEZ, 2020). Lélia Gonzalez, em artigo denominado “Categoria Político-cultural de amefricanidade”, publicado em 1988, no qual há reflexões que a autora já articulava desde o início da década de 1980, nos ajuda a compreender, ainda com muita atualidade, o funcionamento da expansão lusitana na África e nas terras brasileiras. Segundo ela:

Quando se analisa a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verifica-se que o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados. [...] O racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a “superioridade” branca ocidental à “inferioridade” negro-africana. A África é o continente “obscuro”, sem uma história própria (Hegel); por isso a Razão é branca, enquanto a emoção é negra. Assim, dada a sua “natureza sub-humana”, a exploração socioeconômica dos amefricanos por todo o continente é considerada “natural” (GONZALEZ, 2020, p. 135).

Sobre os desdobramentos de tal expansão em terras brasileiras, a autora ainda nos diz que:

A violência do racismo e de suas práticas nos despojou do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história e da nossa contribuição para o avanço da humanidade nos níveis filosófico, científico, artístico e religioso; [sabemos] o quanto a história dos povos africanos sofreu uma mudança brutal com a violenta investida europeia, que não cessou de subdesenvolver a África; e como o tráfico negreiro trouxe milhões de africanos para o Novo Mundo (GONZALEZ, 2020, p. 136).

A luta política e o trabalho intelectual de Lélia Gonzalez sedimentam, com vigor, o caminho necessário para compreendermos o processo de exploração e exclusão impostas à população negra ao longo da história do nosso país, dando especial atenção à experiência das mulheres negras neste contexto. Desta forma, as suas palavras cumprem a função de nos guiar na compreensão da violência imposta a esses corpos, mas também de como as mulheres negras reagiram e ainda reagem frente à necessidade de continuarem vivas e fora dos lugares objetificados que foram e são postas. Temos um exemplo disso quando Lélia nos informa sobre a condição da mulher negra escravizada:

E a mulher negra, qual a situação enquanto escrava? [...] O sistema não suavizou o trabalho dessa mulher. Vamos encontrá-la também em duas categorias de Freitas: a trabalhadora do eito e a mucama. E o que percebemos é que, em ambas as situações, coube-lhe a tarefa de doação de força moral para seu homem, seus filhos ou seus irmãos de cativo. [...] Enquanto escrava do eito, ninguém melhor do que a mulher para estimular seus companheiros para a fuga ou a revolta – trabalhando de sol a sol, subalimentada e, muitas vezes, cometendo suicídio para que o filho que trazia no ventre não tivesse o mesmo destino que ela. [...] Enquanto mucama, cabia-lhe a tarefa de manter, em todos os níveis, o bom andamento da casa grande: lavar, passar, cozinhar, fiar, tecer, costurar e amamentar as crianças nascidas do ventre “livre” das sinhazinhas. E isso sem contar com as investidas sexuais do senhor branco. [...] Desnecessário dizer o quanto eram objeto do ciúme rancoroso da senhora (GONZALEZ, 2020, p. 52 - 53).

As mulheres negras eram definidas pelo sistema escravista como unidades lucrativas de trabalho, tal qual o homem negro; sendo assim, também estavam submetidas à condição de coisa, propriedade do senhor de escravizados e escravizadas, o que

significava ter seus corpos submetidos a todo e qualquer tipo de trabalho e aos maus-tratos comuns à escravidão, açoites e mutilações, por exemplo. Contudo, enquanto mulheres, aos seus corpos somava-se a violência de gênero, concretizada através do estupro, uma espécie de instituição em todo período escravista e mais uma forma de demonstração do domínio econômico sobre os seus corpos negros (GIACOMINI, 1988; DAVIS, 2016; GONZALEZ, 2020).

A condição de não humanidade imposta à população negra escravizada também lhe impunha compulsoriamente, no Brasil, a completa impossibilidade de experiência de igualdade social anunciada pelo Hino da República, a partir de 1890. Sendo assim, no tempo anterior aos anúncios republicanos, toda experiência da população negra no diálogo com as leis produzidas em nosso país tinha por objetivo explícito a manutenção dos vínculos de dominação e as mais diversas formas de explorações respaldadas no sistema escravista.

O direito e o acesso à escolarização (à época chamada de instrução) por parte da população negra, mais especificamente das mulheres negras, tema desta pesquisa, sempre foi vivido como um processo resultante de disputas, conflitos e descumprimento das leis que, por muito tempo, interditaram a matrícula, a possibilidade de frequentar escolas e assistir aulas. A província da Bahia, por exemplo, manteve essa restrição até o ano de 1881 (CONCEIÇÃO, 2007). A única exceção que garantia em lei o acesso de pessoas escravizadas às salas de aula, sem que pudessem se matricular, diz respeito a uma lei de 1836, da província do Rio Grande do Norte, que permitia o acesso de mulheres escravizadas às escolas apenas para o aprendizado de prendas domésticas, sendo negada às professoras a possibilidade de transmitir para estas mulheres quaisquer outros tipos de conhecimentos, sob a pena de perda de um mês de salário. No ano seguinte, 1837, essa garantia foi extinta do Estatuto para a aquisição das Primeiras Letras daquela província e, em seu lugar, houve o reforço, sancionado em lei, da proibição do acesso de todas as pessoas escravizadas à instrução pública. À época, essa era condição comum em todas as províncias brasileiras (BARROS, 2016).

Somente no final da década de 1860 e início da década de 1870 é que, mais uma vez, o acesso, ou não, à instrução pública da população negra escravizada volta a ser centro das discussões políticas e jurídicas no Brasil, o que ocorre de modo concomitante às primeiras discussões, também políticas e jurídicas, acerca da ideia de condição de coisa, não humanizada e propriedade imposta à toda população negra escravizada. Tais discussões estavam, mais especificamente, vinculadas à disputa pela libertação do ventre

da mulher negra escravizada e refletiam sobre a posse ou não, por parte dos senhores, das crianças geradas por aquelas mulheres. Os debates que antecederam a promulgação, em 1871, da Lei Rio Branco, mais conhecida como Lei do Ventre Livre, questionavam e tentavam decidir se “o direito inalienável de propriedade sobre os escravos estendia-se, ou não, no caso da escrava, automaticamente, aos frutos do seu ventre” (GIACOMINI, 1988, p. 31)? Outro questionamento à época era se o possível nascimento livre de uma criança gerada pela mulher escravizada também tiraria esta mulher da condição de “besta escrava” (GIACOMINI, 1988, p. 31). Aquela que deveria gerar bens para os seus proprietários poderia viver a condição de mãe natural e civil, ainda que por certo tempo? Garantir àquelas mulheres a condição de mãe civil, ainda que temporariamente, significaria inseri-la em todo histórico arcabouço jurídico que conferiu o status de humanidade aos supostos únicos humanos, a população branca? Em caso afirmativo, isso causaria o completo desmonte da organização econômica e social da época, à medida que, segundo a Constituição, naquele tempo, estava assegurado “[...] o direito da propriedade, mas da real, da verdadeira, da natural, da que recae sobre as cousas, pois não é propriedade o que recae sobre pessoas” (Parecer da Comissão Especial de 15/05/1871; Diário do Rio de Janeiro de 19/07/1871 *apud* GIACOMINI, 1988, p. 32).

Na experiência cotidiana da sociedade escravocrata brasileira, a Lei do Ventre Livre, a partir de 1871, garantia liberdade às crianças nascidas de mães escravizadas. Contudo essa condição acontecia de maneira completamente tutelada, ou pelo senhor da mãe da criança ou pelo Estado. Até o oitavo ano de vida, essas crianças permaneciam sob a guarda e autoridade do senhor, momento em que o mesmo poderia decidir se permaneceria com elas ou as entregariam ao Estado, embora entregar fosse a regra jurídica, muitas crianças eram abandonadas pelos senhores.

A escolha de permanecer com as crianças dava ao senhor o direito de fazer uso dos seus serviços até que completassem 21 anos. A entrega ao Estado, por sua vez, significava, para a criança, ou seu encaminhamento para uma instituição responsável por sua criação ou para particulares que também teriam a mesma função. Nesses casos, o senhor recebia uma indenização como paga aos oito primeiros anos de guarda do ingênuo, como eram chamadas as crianças nascidas de mães escravizadas a partir de 1871. Tal termo faz alusão ao direito romano e indica o que ou quem já nasce livre.

A Lei do Ventre Livre é um texto importante na compreensão das tensões políticas e jurídicas acerca do que a classe dominante do final do Século XIX tentava realizar para manter intactas as suas formas conservadoras de existir, sem perder os valiosos ares de

modernidade tão importantes naquele momento. As contradições expostas nesses movimentos nos ajudam a compreender de maneira mais profunda o quanto a população negra, ainda que nascida livre, permanecia sem grandes possibilidades de desfrutar socialmente desta condição. Ainda que tenha sido uma Lei pensada a partir da infância, a partir de uma criança nascida livre, e do fato de que a decisão mais importante para os desdobramentos sociais dessa suposta liberdade acontecia quando a criança chegava aos oito anos, não há, em todo o seu texto, nenhuma indicação explícita acerca da inserção dessas crianças na vida escolar, na oferta pública (ou privada) de instrução. Em todo o texto, as vidas dessas inicialmente crianças e posteriormente jovens, estavam sempre vinculadas ao trabalho, à prestação de serviço, quer fosse para o usufruto do (seu) senhor de sua mãe e por elas responsáveis, quer fosse para o usufruto das instituições para onde as crianças eram destinadas quando entregues ao Estado. No caso dessas instituições, ainda havia um acréscimo: a elas também era possível alugar a outrem os serviços prestados pelas crianças e jovens tutelados e tuteladas (BRASIL, 1871).

A partir de 1871, passou a caber tanto aos senhores como às instituições de tutela criar e tratar das crianças negras “nascidas livres”; contudo, estas obrigações também contribuíram para tornar patente, mais uma vez, o tipo de liberdade desejada para aquela população, assim como exigiu dos mais exaltados a exposição do incômodo gerado por essas possíveis obrigatoriedades:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las convertidas em inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra? (VINELLI, 1879 *apud* KUHLMANN JR, 2010, p. 80).

Cuidar e tratar das crianças vindas das mães escravizadas se tornou um problema social, motivo de grande preocupação: cuidar e tratar seria o mesmo que educar e/ou instruir? Na concepção dos senhores, não necessariamente. Tal ideia foi construída à medida que se entendia que a oferta de instrução (ou seja, o ensino de leitura e escrita) às crianças e jovens livres significaria um empecilho à sua (livre) exploração:

Não interessava aos senhores assumirem a responsabilidade pela educação dos ingênuos, no sentido de instrução, uma vez que isso implicava em escolarização. Mandar esses menores à escola precisamente na idade em que começavam a se tornar produtivos representava um prejuízo com o qual seguramente não estavam dispostos a arcar. Criá-los até os oito anos e entregá-los ao Estado, mesmo mediante a indenização de 600\$000, também não, uma vez que esses ingênuos podiam representar um lucrativo investimento a longo

prazo, trabalhando para eles até os 21 anos em uma conjuntura de insegurança com relação à disponibilidade de mão-de-obra escrava. Por outro lado, não parece que o governo estivesse disposto ou em condições de assumir o ônus nem das indenizações nem da criação e educação de milhares desses “ventre-livres” (CONCEIÇÃO, 2007, p. 52).

Ainda que exponha as contradições do seu tempo e muito nos informe sobre os ganhos e benefícios dados aos escravocratas, a Lei do Ventre Livre também representou e possibilitou à população negra escravizada, liberta e livre, assentamentos importantes no caminho insurgente para o fim da escravização em nosso país. Seu texto e as discussões que a antecederam concretizam os questionamentos e mudanças políticas e jurídicas acerca da condição de coisa e de não humanidade imposta à toda população negra escravizada e isso se dá a partir do corpo das mulheres negras. Enquanto norma jurídica, ela viabilizou à população negra o acesso a direitos que passaram a lhes ser facultados: questões relacionadas à construção de pecúlio, fundo de emancipação, impedimento de separação de cônjuges e de filhos menores de 12 anos dos pais e das mães, em caso de venda; a proteção de crianças em situação de violência e/ou negligência no processo educativo e na relação com os senhores e senhoras de escravizados e escravizadas. Tais caminhos e brechas só foram possíveis a partir do contato, também insurgente, dessa população com a instrução, algo que a todo momento se tentava evitar ou dificultar (BRASIL, 1871; GIACOMINI, 1988; CONCEIÇÃO 2007; KUHLMANN JR, 2010).

Certamente o Hino da República nos informa sobre um Brasil que objetivava esquecer e resolver um passado que poderia marcar profundamente os rumos da sua nação desejosa por ser reconhecida como civilizada. Assim, a composição e formação do povo brasileiro passaram a estar no centro das discussões de cientistas das mais diversas áreas. Médicos antropólogos, juristas e educadores caminharam juntos por muito tempo a fim de construir reformas de base eugênica e higienista que possibilitassem ao nosso povo miscigenado ascender a uma nação completamente branca em traços físicos e culturais. Essa foi a promessa feita pelo médico e antropólogo físico João Batista de Lacerda, no Primeiro Congresso Internacional das Raças, realizado em Londres, entre os dias 26 e 29 de julho do ano de 1911. Um congresso que possuía como objetivo, de acordo com os seus organizadores:

(...) discutir, à luz da ciência e da consciência moderna, as relações gerais que subsistem entre os povos do Ocidente e os do Oriente, entre

os chamados brancos e os chamados povos de cor, com vistas a encorajar entre eles uma compreensão mais completa, os sentimentos mais amigáveis e uma cooperação mais calorosa (SPILLER, 1911, p. 5).

Os participantes do congresso, vindos de todos os continentes, puderam apresentar seus trabalhos em sessões temáticas. Foram, ao todo, oito sessões as que o representante brasileiro João Batista de Lacerda estava inserido debatiam a respeito da *formação da consciência moderna em relação à questão racial*. A partir deste tema e dos dados organizados no Brasil através do trabalho do seu principal assistente, Edgard Roquette-Pinto, que também o acompanhou durante o Congresso, João Batista de Lacerda pôde informar e prometer ao mundo que, em relação ao povo brasileiro:

A seleção sexual contínua aperfeiçoa sempre ao subjugar o atavismo e purga os descendentes de mestiços de todos os traços característicos do negro. Graças a este procedimento de redução étnica, é lógico supor que, no **espaço de um novo século**, os mestiços desaparecerão do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós. Depois da abolição, o negro entregue a ele próprio começou por sair dos grandes centros civilizados, sem procurar melhorar no entanto sua posição social, fugindo do movimento e do progresso ao qual não poderia se adaptar. Vivendo uma existência quase selvagem, sujeito a todas as causas de destruição, sem recursos suficientes para se manter, refratário a qualquer disciplina que seja, o negro se propaga pelas regiões pouco povoadas e tende a desaparecer de nosso território, como uma raça destinada à vida selvagem e rebelde à civilização (LACERDA, 1911 *apud* SCHWARCZ, 2011, p. 239).

Cabe dizer ainda que, nesta comunicação feita por Lacerda, em um grupo que objetivava *construir a consciência moderna em relação à questão racial*, a promessa de extinção não dizia respeito somente à população negra, mas à toda população brasileira que não expressasse a civilizada branca europeia. Neste ponto, é importante dizer que sua atenção estava nos quatro cantos do país:

A população mista do Brasil deverá então ter, dentro de um século, um aspecto bem diferente do atual. Fora das colônias [dos imigrantes europeus], nas regiões limítrofes, pouco povoadas ainda, encontra-se uma população instável, nômade, constituída por mestiços de brancos e índios, que se ocupa de certos trabalhos nos campos, derrubada das florestas, navegação dos rios; população semisselvagem, ignorante das indústrias do homem civilizado, e vivendo sem leis e sem obediência a qualquer autoridade. Este grupo é representado pelo ‘gaúcho’ no extremo sul do Brasil, o ‘jagunço’ na região central, e o ‘caboclo’ no extremo norte.

[...] À medida que a civilização penetrar progressivamente pelas estradas de ferro, pela navegação nos rios, com as máquinas agrícolas etc., estes tipos de raças particulares tenderão a desaparecer, porque eles são, por natureza, refratários a toda civilização, e menosprezam todas as suas vantagens e seus instrumentos.

O puro tipo indígena, completamente selvagem, que ocupa ainda hoje pequenas regiões dispersas no norte e no centro do Brasil, tende, ele também, a se modificar e desaparecer. Neste momento, começamos a incentivá-los a formar pequenos centros graças a uma catequese laica, **inspirada e perfeitamente dirigida aos cuidados do governo federal.** Nós não acreditamos que estes núcleos indígenas possam prosperar e influenciar o progresso futuro do Brasil; **durante muito tempo eles viverão uma existência mirrada e terminarão por se dissolver,** quando se colocarem em contato mais imediato com a civilização que penetra gradualmente nas regiões desconhecidas do Brasil (LACERDA, 1911 *apud* SCHWARCZ, 2011, p. 239 e 240 grifo nosso).

A seguir, podemos ter acesso à representação gráfica da promessa feita por Lacerda no Congresso Internacional das Raças: a extinção, no período de 100 anos, da população brasileira que não fosse branca. Da esquerda para a direita, a primeira barra faz referência ao ano de 1911 e a última, ao ano de 2011, quando o plano de 100 anos estaria concretizado. Nas barras, estão representadas, de baixo para cima: em amarelo, a população branca; em preto, a população negra; em vermelho, a população indígena; e em verde, a população mestiça. Não esqueçamos, João Batista de Lacerda faz essa promessa no Congresso, em nome e com total apoio do Estado Brasileiro, ou seja, ele apresentou àquele público uma proposta de Política Pública do Estado Brasileiro para a extinção da população que não fosse branca; também não esqueçamos e fiquemos em atenção ao fato de que esta política se estenderia até o ano de 2011. Seria importante sabermos quais meios foram pensados para a realização desta tarefa estatal, para além dos mencionados anteriormente por Lacerda.

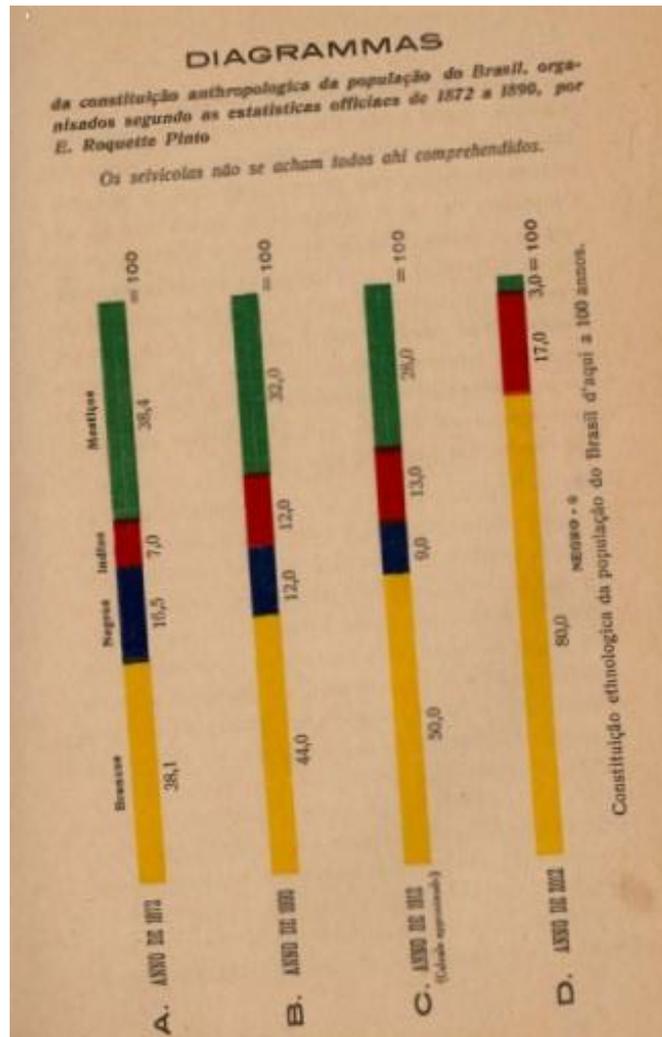


Imagem 5 – Fonte: LACERDA (1911, p. 101)

Essas promessas ao mundo científico e moderno, firmadas por Lacerda (1911 *apud* SCHWARCZ, 2011), adensavam um percurso construído por defesas e teses científicas que, ao longo do tempo, buscaram entender quais caminhos seriam possíveis a um país que, ainda segundo Lacerda, destoou do norte americano de origem anglo-saxônica que, “mais zeloso da pureza de sua linhagem, manteve o negro à distância, e serviu-se dele apenas como um instrumento de trabalho” (p. 237). Assim, ainda que em uma perspectiva que realçava a possibilidade de redenção da população mestiça, tais discussões traziam consigo a história do embate e do debate fundamentados a partir das ideias darwinistas acerca da evolução das espécies, inicialmente a partir de uma ideia de seleção natural clássica, biológica; e, posteriormente, em uma perspectiva social e cultural, o que ficou conhecido como darwinismo social, o grande pilar das modernas reformas propostas pela elite brasileira.

Nesse sentido, o Brasil, naquele momento, construía uma tese sobre o potencial do seu povo, com diálogos que passavam pela produção do Conde de Gobineau, amigo íntimo de D. Pedro II, que defendia a tese da inevitável e total degeneração e desaparecimento da população brasileira, algo que aconteceria como consequência da, para ele, impressionante mistura das raças. Segundo os seus estudos e cálculos de probabilidade, em 270 anos os nove milhões de habitantes do Brasil estariam completamente dizimados, não haveria uma só pessoa, todas teriam sido mortas pelas mais diversas doenças geradas em função da miscigenação (RAEDERS, 1996).

Passava também pelas defesas do médico Nina Rodrigues, homem mestiço que defendia de maneira radical a completa inferioridade da população negra e a natural degenerescência do mestiço, grupos qualificados como intelectualmente incapazes, preguiçosos, indolentes e sexuais; responsáveis por colocar o povo brasileiro em um lugar de grande inferioridade (GOMES, 1995). Cabe dizer que os estudos de Nina Rodrigues foram fundamentais para a estruturação do racismo científico no Brasil.

Com seu falecimento em 1906, sua obra serviu como referência tanto para novas pesquisas que davam continuidade a seu pensamento, como para aquelas que cumpriram função de contestá-lo. E é possível dizer que é supostamente nesse lugar de contestação da compreensão determinista do mestiço que está alinhada a comunicação feita por João Batista de Lacerda no Congresso Internacional das Raças. Também parece acertado dizer que a saída encontrada por aquela elite intelectual foi “preconizar a adoção do ideário científico, porém sem seu corolário teórico – aceitar a ideia da diferença ontológica entre as raças sem condenar a ‘hibridação’ –, uma vez que o país, a essas alturas, encontrava-se irremediavelmente miscigenado” (SCHWARCZ, 2011, p. 232).

“Hoje, em sciencias naturaes como em sciencias sociaes; nenhuma lei é absoluta, nenhum principio é absoluto, nenhuma affírrmação é absoluta; tudo deve ser sempre compreendido num sentido relativo” (OLIVEIRA VIANA, 1938, p. 50). Estas são palavras de Francisco José de Oliveira Viana, professor, jurista, historiador, membro da Academia Brasileira de Letras nos últimos 11 anos de sua vida e considerado um dos principais cientistas de sua época. Ele sustentou uma compreensão que retirava a população mestiça do lugar de grande mal nacional e a colocava no lugar de grande força motriz constituinte da nova nação marcada pela pureza étnica e racial. Assim, para pensar o mestiço, ele buscou construir, a partir de suas pesquisas, o afastamento do que passou a considerar como compreensões e produções amadoras, aquelas postas pelos *Psyco-racistas*, pesquisadores especialistas em raças, que atribuíam a cada uma delas

características psicológicas e/ou sociais específicas. Para Oliveira Viana (1938), o salto compreensivo estaria em pensar raça (e mestiçagem) em termos relativos e não absolutos, em probabilidade e não em certeza; o que possibilitaria entender que certos atributos poderiam pertencer à toda humanidade. Nesse sentido, a condição do mestiço estaria diretamente ligada à quantidade de sangue que ele traria de um ou de outro grupo racial participante da sua mestiçagem. Essa quantidade de sangue seria mensurada a partir da morfologia predominante no indivíduo. Assim, a partir da suposta maior quantidade de sangue e morfologia visível, seria possível acessar o quociente intelectual do mestiço, o que permitiria, por consequência, pensar sua condição intelectual (rendimento e aproveitamento escolar, por exemplo), condições afetivas e temperamentais, condições morais e possíveis produções culturais e sociais do mesmo. Afirmava ele:

Os modos de expressão da vida social, sejam moraes, sejam intellectuaes, de um dado grupo, como se vê estão dependentes dos typos de temperamentos e dos typos de intelligencia nelle preponderantes. Estes typos de intelligencia e de temperamento estão, por sua vez, dependentes dos "typos de constituição". Ora, como estes, por sua vez, estão dependentes dos "typos ethnicos", isto é, daquelles typos somatologicos a que chamamos "raças", a conclusão é que a raça é, em ultima analyse, um factor determinante das actividades e dos destinos dos grupos humanos (OLIVEIRA VIANA, 1938, p. 54)².

Mais uma vez aquilo que foi considerado como moderno remontava às mais antigas formas de pensar a diferença. Neste caso, em especial, a entrada do Brasil no século XX, exaltado e comemorado como o século do progresso, acontecia a partir de referenciais encontrados nas tradições hipocráticas (Teorias dos humores e temperamentos), ou seja, conceitos desenvolvidos em um calendário “antes de Cristo”. Desta forma, os debates em relação à construção de uma política pública nacional foram completamente atravessados por esses pensamentos (mais uma vez) ditos modernos e

² O livro “Raça e Assimilação” foi publicado, pela primeira vez, em 1932; uma obra que hoje pode ser compreendida como um vigoroso tratado eugênico. Como membro da Academia Brasileira de Letras, Oliveira Viana possui a sua biografia e bibliografia informadas no site da referida e respeitada Academia que, ao citar a obra em questão, informa, apenas, que “representava uma visão tradicional dos problemas da raça, e deu margem a polêmicas. Oliveira Viana reformulou em trabalhos posteriores esta visão e o livro não foi mais reeditado. Dois outros livros de Oliveira Viana vieram provar, em segundas edições, seu prestígio: *O ocaso do Império* (1925) e *O idealismo na Constituição* (1927)” (ABL, 2022)* O que chama a atenção para o cuidado da Academia com Oliveira Viana é que a prova do seu prestígio se dá a partir de obras escritas anteriormente à “Raça e Assimilação”, ou seja, são obras que não representam o avanço do pensamento do autor. Partindo do pressuposto de que, normalmente, o que vem depois significa a possibilidade de pensamentos revistos, não é o que parece nesse caso. E segundo, o livro foi, sim, reeditado ao menos mais duas vezes, afirmação que se comprova à medida em que a edição que adotamos aqui é de 1938, sendo nomeada como terceira edição.

progressistas em relação à raça. A compreensão da mestiçagem como um (grande) problema subordinado à relativização, à probabilidade e à ideia de maleabilidade dos seres humanos salvaria este país; antes compreendido como fadado à autodestruição, seria possível ao Brasil passar por uma grande e importante reforma social, pela mestiçagem.

Afinado com essas ideias, em 1932, através do Manifesto dos Pioneiros por uma Educação Nova, os reformadores passaram a trabalhar por um projeto de escola que viria a ser o principal braço dessa tão necessária reforma social brasileira. A escola, enquanto instituição pública, chegaria a todos os cantos do país e teria como objetivo formar integralmente as novas gerações, tendo uma única função educativa: desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, um plano que deveria ser comum a todo país. Nesse sentido, os reformadores, através do Manifesto (BRASIL, 1932; 2010), diziam:

(...) a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. (p. 38)

E ainda que:

(...) o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além de seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. (p. 35)

Mesmo que a defesa dos reformadores fosse por uma educação pública considerada de qualidade, atenta às diferenças regionais, promovida por docentes altamente qualificados e gerida a partir da relação entre o governo central e os estados (recursos financeiros e currículo), a questão é que a reforma mirava essencialmente em resolver os males raciais da população brasileira. E para tanto, buscou o aperfeiçoamento mental, físico e cultural da população mestiça, que seria o objeto dessa nova escola (BRASIL, 1932; 2010).

Na época em que Anísio Teixeira foi nomeado diretor do Departamento de Educação Federal, em 1931, a coalizão de cientistas, médicos e cientistas sociais era plenamente devotada ao nacionalismo eugênico. Eles concordavam que a degeneração era adquirida por meio da falta de cultura, saúde e ambiente, assim como que a educação e a saúde pública poderiam revertê-la. Não obstante ao desafio de mapear especificamente em que medida os fatores cultural e ambiental criavam degeneração era algo a ser enfrentado. Teixeira assumiu esse desafio e

transformou o sistema escolar do Rio em um laboratório que atraiu os principais eugenistas da nação (DÁVILA, 2006, p. 67).

Segundo Dávila (2006), a partir do pensamento racial, os pioneiros da educação nova, promoveram mudanças tão profundas e perigosamente discretas no sistema escolar brasileiro, que seus efeitos permaneceram em vigor durante todo o Séc. XX. Hoje, é possível dizer que ainda permanecem no Séc. XXI, o que pode ser confirmado quando o Congresso Brasileiro aprova, em 1996, uma legislação educacional ainda fundamentada nas ideias dos reformadores; e também, em 2010, quando o então Ministro da Educação Fernando Haddad, através do texto introdutório de uma edição comemorativa dos 80 anos da fundação do Ministério da Educação (à época de sua fundação, Educação e Saúde) e do lançamento do Manifesto dos Pioneiros, nos diz:

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de **esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam** nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros* (BRASIL, 2010, p. 8, grifo nosso).

E ele continua:

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, **o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente.** Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos (BRASIL, 2010, p. 9, grifo nosso).

A política educacional delimitada pelos pioneiros e suas reformas possibilitaram, até os nossos dias, a manutenção das garantias necessárias para a continuidade da estrutura social brasileira, o que se deu à medida que cooperou, profundamente, como reforço na tensão/força necessária para a manutenção da ordem dominante.

Ainda que na condição de transgressão e resistência dos limites impostos pelo Brasil, no período de entrada no século XX, não era rara a presença de mulheres negras no exercício da função de professoras. Contudo, com a ascensão da reforma educacional que possuía como principal objetivo a necessária qualificação racial da população negra

e mestiça, logo foram delimitados e fixados os lugares de cada indivíduo nessa estrutura: as pessoas que deveriam e precisavam aprender seriam as negras e sua descendência; e as que deveriam e poderiam ensinar, permitir a passagem para uma existência superior, seriam as brancas. Muller (1998) nos ajuda a compreender e visualizar o processo dessas demarcações reformistas, através da sua pesquisa de Doutorado (também publicada em forma de livro), quando consegue, a partir de fotografias de escolas e professoras no período da Primeira República, perceber o desaparecimento das professoras negras e o branqueamento desse espaço ao longo dos anos. Em um movimento de pensar e nos apresentar sua pesquisa, Muller (1998) compartilha perguntas e compromissos do seu trabalho que ajudam a ratificar nosso informe sobre a fixidez e marginalização do lugar construído para as mulheres negras que exerciam a função de professoras naquele período reformista e, supostamente, provedor de um ensino modernizado.

Minha preocupação, então, foi entender as motivações das **formas institucionais** que negaram espaços profissionais no magistério a pessoas negras. No texto a seguir, sempre que possível, procuro criar um quadro explicativo desse processo de construção simbólica que, par a par com os **esforços institucionais** de branqueamento do magistério, retirou de homens e mulheres negras letradas a capacidade de se apresentar como difusores e produtores de bens culturais. Mais adiante pretendo demonstrar que se transferiu às mulheres negras toda a carga negativa conferida ao grupo negro pelas teorias racistas, acrescentada de certa misoginia, presente no discurso Eugenista. Misoginia que terá consequências indelévels no imaginário social brasileiro no que se refere às mulheres negras (MULLER, 1998, p. 28-29, grifos nossos).

Poucos anos antes de Muller (1998) nos trazer a contundência de sua pesquisa, Gomes (1995) já nos ajudava a compreender e localizar as marcas daquele tempo lesivo, de consequências misóginas e racistas indelévels. Sim, ainda é algo que não se pode apagar ou esquecer, pois permanecem transpassando o tempo da vida das mulheres negras (e professoras) em nossa sociedade. Em sua pesquisa de mestrado (também publicado em forma de livro), Gomes (1995) buscou discutir a prática social de mulheres negras e professoras, na contemporaneidade, bem como captar suas trajetórias escolares e de construção das suas identidades raciais. Neste intuito, a autora passou oito meses em diálogo com as professoras participantes de sua pesquisa, na qual se deparou com discursos sobre a presença da população negra na escola, que remetiam às teorias racistas do final do Séc. XIX e início do Séc. XX:

A base dessa reflexão apoia-se no seguinte fato: se a leitura da obra original de Nina Rodrigues não foi realizada diretamente pelos professores dos primeiros níveis de ensino, essas concepções estavam presentes nos valores sociais, no pensamento educacional e em

inúmeras práticas das próprias escolas onde a superioridade do branco e a inferioridade do negro ainda persistem como inquestionáveis (GOMES, 1995, p. 73).

Gomes (1995) também nos conta que:

Uma das professoras diz que a aluna era **até** negra, **mas** tão inteligente. O que a leva a pensar em tal concessão? Um negro inteligente e ainda uma mulher negra inteligente é algo tão extraordinário que eu “*deveria ver*”. E, para complementar, ela ainda reforça: - “Que beleza!” Será que é tão raro ter bons alunos negros? (GOMES, 1995, p. 74, grifos da autora).

Li a reflexão da Professora Nilma Lino Gomes sobre esse momento de sua pesquisa em mais de um documento. Sempre fiquei com a impressão de que ela, em alguma medida, foi pega de surpresa por esse encontro com as teorias racistas no ambiente escolar. Contudo, logo entendeu que “a fala das professoras entrevistadas, das profissionais da escola em geral e da sociedade brasileira como um todo demonstram que os seus resquícios [das teorias racistas] ainda existem” (GOMES, 1995, p. 73). Penso que também pude, no trabalho desta pesquisa, ser, desde cedo, confrontado com a infeliz surpresa/constatação do permanente atravessamento das teorias racistas em nossa sociedade. Tomo como marco um acontecimento em 2018, no processo de submissão e avaliação ética da pesquisa à nossa Base Nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos no país, também conhecida como Plataforma Brasil. Entre idas e vindas de um minucioso processo avaliativo, que reforça a ideia de uma leitura e avaliação cuidadosas de todos os documentos exigidos, o penúltimo parecer indicava duas pendências a serem resolvidas: a primeira, solicitava a revisão da data do início da entrada em campo. Nesse sentido, me foi dito que:

Caso o período letivo das referidas escolas inicie suas aulas no mês de fevereiro, recomenda-se retirar (da metodologia, do TCLE) a informação que a pesquisa de campo se iniciará no início do período letivo de 2018 uma vez que já estamos caminhando para o meio do semestre letivo escolar. (PLATAFORMA BRASIL, 2018, p. 2)

Para a resolução da segunda questão, mantive a aposta no rigor e minúcia a que todo o texto pareceu ser submetido no processo de leitura e avaliação por parte da Comissão de Ética; neste caso, mais especificamente o projeto de pesquisa, em suas seções de delimitação do problema de pesquisa e de metodologia. Na seção em que o problema de pesquisa foi delimitado, havia a explicação de que as professoras participantes da pesquisa tinham sido formadas por dois programas do Governo Federal, a saber: o ProInfantil, uma formação inicial de nível médio, e o PARFOR, que oferecia a

possibilidade de acesso aos cursos superiores de pedagogia e de licenciaturas para professores e professoras da educação básica que não possuíam a formação prevista em lei para o exercício de suas funções. Em seguida, na seção metodológica, foi dito que o trabalho de campo ocorreria a partir da participação **dessas professoras formadas pelos Programas ProInfantil e PARFOR**, respectivamente, e que as mesmas atuavam em Centros de Educação Infantil. Logo, mulheres negras, professoras e com formação universitária. Tendo isso exposto, apresento aqui a sugestão/solicitação feita a este pesquisador pelo comitê de ética a que o projeto foi submetido:

Também na descrição do que é a pesquisa (objetivo, metodologia e justificativa) no TCLE, pode ser utilizada **uma escrita menos acadêmica/técnica, com mais possibilidade de compreensão para as participantes**, que pela descrição do projeto **não estão inseridas neste universo**. (PLATAFORMA BRASIL, 2018, p. 2, grifo nosso).

Para ampliar nossa reflexão, desejo acrescentar aos difíceis encontros tidos pela professora Nilma Lino Gomes e por mim, em nossas pesquisas, um acontecimento ocorrido em Salvador, no mês de fevereiro de 2022, algo que foi considerado como grande acontecimento e digno de noticiário nacional:

Mulher, preta, filha de pais pretos. (...) 19 anos, **tinha um grande e difícil objetivo: passar em Medicina em uma instituição pública de ensino**. A jovem, no entanto, realizou seu sonho em grande estilo: foi aprovada em 1º lugar no curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia (Ufba). *Jornal Correio da Bahia, 25/02/2022*

Um passo incrível e sem cometer nenhuma **loucura**. *Bocão News, 01/03/2022*

Uma estudante negra, de 19 anos, **ficou em 1º³** lugar em medicina na UFBA (Universidade Federal da Bahia). A jovem, que também foi aprovada em medicina na Unicamp, se preparou por um ano, acordando todos os dias às 5h e otimizando o tempo nos dias mais produtivos. *UOL – 06/03/2022*

Este acontecimento, e sua divulgação nacional, na qual ele é posto no campo da excepcionalidade, em Salvador e no restante do país, chamou minha atenção porque a todo momento parecia perder de vista o fato de que esta garota pertence a uma família de classe média-alta soteropolitana e estudou por quase toda a sua vida em um dos colégios mais caros e de maior índice de aprovação em vestibulares de todo o país, o que nos últimos anos, em uma lógica neoliberal de escolarização, se tornou sinônimo de escola de qualidade. Sendo assim, segue-se uma lógica que me faz pensar que, ainda que classe não

³ Esta interrogação compôs o texto da matéria, ainda que pareça não fazer parte do texto. E se não deveria fazer parte, podemos considerá-la como um ato falho de quem redigiu a matéria?

resolva raça, a possibilidade de acesso aos bens materiais e simbólicos possíveis às pessoas de maior condição econômica (comumente brancas), vai permitir às pessoas negras um trânsito diferente na tentativa de acessar os recursos da sociedade que nos são negados histórica e sistematicamente (ROSEMBERG; PIZA, 1996; COLLINS, 2019), como, por exemplo, faculdades de medicina em instituições públicas em nosso país. Desta forma as notícias, marginalizam a realidade econômica da qual minha conterrânea e futura médica faz parte, centrando-se em sua condição de mulher e negra, com destaque explícito para a surpresa (social) do seu feito, qual seja: “**Uma estudante negra**, de 19 anos, **ficou em 1?**”, ou ainda para o fato de que sua conquista não resulta de **loucura**. Entendo que, mais uma vez, não podemos abrir mão da consciência das marcas indelévels de um racismo científico que segue firme no tempo, marcando corpos e existências da população negra e, mais especificamente, das mulheres negras. Postas no lugar de intelectualmente incapazes e, por consequência, de não inteligentes – supostamente destinadas à impossibilidade de aprender, mulheres negras não podem ser aprovadas em vestibulares (para medicina). E também não são capazes de compreender escritas acadêmicas/técnicas, sobre pesquisas de que participaram dando seus depoimentos, ainda que tenham sido oriundas da academia e a pesquisa verse justamente sobre tal experiência. Tudo isso sem que, necessariamente, leiamos, em nossos dias, uma única linha dos originais escritos por Nina Rodrigues.

À vista disso, e considerando que ainda entoamos, tal como em nosso Hino da República, que “somos todos iguais” e seguimos incrédulos de um “distante passado” escravista do “nobre País”, e nos achamos “irmãos, não tiranos hostis”, ganha relevância a compreensão de que uma conversa sobre escolarização e processos formativos da população negra, mais especificamente de mulheres negras e pobres, formadas como professoras, não poderia abrir mão de ter como fio condutor para esse percurso o diálogo com a história que nos traz até aqui. Assim sendo, sigamos adiante e historiando!

1. ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Esta seção da Tese, ainda introdutória em certa medida, não se propõe a traçar toda a história e legislação da Educação Infantil no Brasil, até porque parte desta tarefa já foi realizada no Mestrado (SILVA, 2016). Aqui, tendo ainda a Educação Infantil como referência, objetivamos percorrer a história da oferta da escolarização pública em nosso país, atentando para como a população negra, a partir da sua chegada compulsória, foi, ao longo dos anos, tendo seu acesso à educação dificultado institucionalmente. Desta forma, aqui tratamos mais das dificuldades que das transgressões para o acesso.

Historicamente, o sistema público de educação brasileiro é marcado pelo profundo descaso com que conduz o processo de escolarização daquelas e daqueles que compõem os grupos que são postos à margem do usufruto dos recursos sociais (ELIAS; SCOTSON, 2000; PATTO, 2009; AKOTIRENE, 2018; COLLINS, 2019). Embora nossa atenção esteja na população negra, mais especificamente na mulher negra, as reflexões que envolvem essa parte da história brasileira não podem perder de vista todos e todas que viveram (e ainda vivem) da ausência institucional ou da presença destinada, ao fim e ao cabo, à manutenção de lógicas opressoras.

Assim, no contínuo da história, desde os tempos da invasão portuguesa, a atenção, o cuidado e a formação de cunho escolar destinada às crianças e às professoras não pertencentes aos grupos dominantes nunca perderam de vista a ideia de que a experiência formativa reservada a este grupo lidava com pequenos corpos que, ou poderiam influenciar os adultos a serviço dos dominadores, como na experiência vivida pelas crianças indígenas na relação com os jesuítas (SAVIANI, 2011); ou deveriam apenas crescer para se tornarem mão de obra escravizada. Nessa condição, serviriam ao lucro e ao abuso sexual, quando mulheres, ou, mais adiante, no pós-escravização (até os dias atuais), seriam considerados como risco social e, como tal, inseridos em projetos que ressaltam a importância da integração social, reduzindo o estar na escola a não estar nas ruas (PATTO, 2007).

Ainda no Brasil Colonial, a primeira forma de atendimento à infância brasileira decorreu da chegada dos portugueses, seguida da vinda dos Jesuítas com a incumbência de “civilizar” os índios⁴ através dos

⁴ É de se marcar que, atualmente, palavras como “índio” e “escravo” têm sido substituídas por autores do campo crítico por “indígena” e “escravizado”, termos que melhor retratam a realidade. No entanto, no caso de citações literais, será mantida a linguagem que queremos em desuso, a fim de respeitar a linguagem adotada pelo(a) autor(a) referenciado na época de publicação do texto, alguns dos quais pertencente ao campo crítico. Entendemos que esta também é uma forma de observar, registrar e preservar a história da construção e reconstrução das palavras e seus significados que organizam nossa língua, linguagem e cultura.

preceitos do Cristianismo. A fundação em São Vicente, em 1554, da primeira escola jesuítica no Brasil com objetivo de converter os índios ao Cristianismo se insere na história do atendimento à infância com uma matriz “[...] cristã que sustentou as diferentes práticas e políticas públicas para as populações indígenas [...]” (AMOROSO, 2011, p. 207 citado por GUIMARÃES, 2017, p. 85).

Em resposta à resistência pelos índios adultos, a catequese jesuíta, sob a justificativa de que seria mais fácil envolver as crianças índias com os ensinamentos da Companhia de Jesus (ordem religiosa fundada em 1540), iniciou a prática da segregação das crianças índias em locais chamados de “casas de muchachos”. Assim, estas eram retiradas das famílias e, neste local, catequizadas juntamente com crianças órfãs portuguesas da mesma faixa etária, sob a alegação que aprenderiam modos civilizados, ou seja, hábitos europeus. Deste modo, a doutrinação dos jesuítas atendia ao imperativo de auxiliar a sedimentar a cultura teocrática portuguesa na colônia, além de transformar a população de índios em força de trabalho (GUIMARÃES, 2017, p. 85).

Isto posto, é possível dizer que, via de regra, o que temos tido e visto desde o século XVI até os nossos dias é, um conjunto de leis que, em sua concretude, ampara o acesso à educação de qualidade apenas a uma parcela da população, constituída, em sua grande maioria, por brasileiros brancos e ricos. Desta forma, embora a aparência seja a de uma longa tradição que caminha sempre para a modernidade e um bom fazer inspirados em modelos externos e fundamentados na ideia de um novo mundo onde a igualdade de oportunidades, a liberdade e a fraternidade prevaleçam, lembremos que João Batista de Lacerda (SPILLER, 1911; LACERDA, 1911 *apud* SCHWARCZ, 2011) rapidamente vai nos mostrar que todas as promessas serão cumpridas desde que todas as pessoas sejam homens, brancos e ricos, preferencialmente. Afora isso, o ideal seria que todas as pessoas outras desaparecessem (morressem).

É nessa direção que reiteramos que, no Brasil, a atenção institucional dada à infância, aos cuidados por ela demandados e aos seus processos de aprendizagem foi, historicamente, construída em paralelo: de um lado, a atenção dada às crianças brancas e ricas pertencentes às classes dominantes, concepções feitas às camadas médias da população; e do outro, a atenção dada às indesejadas crianças oriundas de todos os demais extratos sociais e raciais. Reflexões trazidas por Sônia Kramer no final da década de 1970 nos ajudam a pensar este contínuo a partir da compreensão de uma experiência infantil vivida através da perspectiva de preparação para o futuro – um futuro atravessado por processos de escolarização condizentes com os lugares e papéis sociais que as crianças ocupariam/ocupam em uma sociedade dividida em classes. Assim, as crianças da classe dominante vivem processos de escolarização que permitiam/permitem a manutenção dos seus lugares na preservação e continuidade do processo produtivo burguês e capitalista;

do outro lado (da moeda), o não dominante, temos a maior parte da população infantil, alvo de outra importante ocupação capitalista: a constante tentativa de criar meios para que, desde muito cedo, corpos e mentes possam ser subjugados e explorados dentro do seu processo produtivo e de acúmulo de riquezas (KRAMER, 1988; 2011).

Também é nessa direção que podemos dizer que as decisões e iniciativas políticas que expressaram a preocupação e o cuidado com as crianças que não compunham a classe dominante (senhorial), por muito tempo possuíram como referência o alto número de mortandade que as acometia. Ato contínuo, temos a direta e imediata responsabilização da população negra escravizada por tal acontecimento, mais especificamente as mulheres negras escravizadas e, mais especificamente ainda, aquelas em estado puerpério. Temos, nestes acontecimentos, uma tradicional prática da sociedade brasileira: tornar algoz a vítima. Desse modo, essas mulheres perdiam suas crianças, ou porque eram nascidas a partir da violência sexual imposta por seus senhores, ou porque seus corpos seriam alugados ou vendidos na condição de amas de leite. Giacomini (1988) nos ajuda a ter acesso às minúcias das violências das mais diversas ordens às quais estavam submetidas as mulheres negras escravizadas. Desta forma, ela nos diz que:

A lógica da sociedade patriarcal e escravista parece delinear seus contornos mais brutais no caso da mulher escrava. A apropriação do conjunto das potencialidades dos escravos pelos senhores compreende, no caso da escrava, a exploração sexual do seu corpo, que não lhe pertence pela própria lógica da escravidão (p. 65).

Assim, a partir de uma existência tornada completamente alienada dela mesma, para as mulheres escravizadas nada fora do campo da insubmissão seria possível, nem mesmo suas crianças recém-nascidas e o leite que deveria ser destinado a elas. Lemos em Giacomini (1988, p. 52-53) algumas notas de jornais do país no ano de 1850:

Na rua do Espirito Santo ha uma ama de leite para alugar, parida de 8 dias, sem pensão do filho (Jornal do Comércio, 24/07/1850).

Aluga-se uma boa ama de leite com cria ou sem ella (Correio Mercantil, 05/07/1850).

Vende-se uma preta de nação, com bastante leite e da primeira barriga, sem cria, **mui vistosa e rapariga** (Diário do Rio de Janeiro, 04/07/1850, grifo nosso).

Ainda nesse diálogo com a história da chamada atenção e cuidado institucional destinados a essas crianças, percebe-se como foi marcante a implantação da Roda dos

Expostos ou Enjeitados⁵, através das Santas Casas de Misericórdia. A cidade de Salvador, primeira no Brasil a ter uma Santa Casa, em 1549, também foi a primeira do Brasil a implantar o “cuidado” materializado na Roda e no que ela representava (SCMBA, 2009; SILVA, 2016; GUIMARÃES, 2017).

Em 1725, a grande quantidade de crianças abandonadas nas ruas de Salvador preocupou o Vice-Rei, e o Arcebispo da Bahia, que procuraram a Santa Casa no sentido de que a Irmandade instalasse uma Roda dos Expostos, para recolher crianças enjeitadas e criá-las, como já se fazia na Europa à ocasião. O Provedor Capitão Antônio Gonçalves da Rocha, por sua vez, também declarou-se condoído com o quadro de sofrimento das crianças morrendo à mingua nas vias públicas e algumas até encontradas mortas, devoradas por cães e porcos [...] (SCMBA, 2009, p. 13).

Ainda segundo a Santa Casa da Bahia (SCMBA, 2009), no ano de 1734, foi incorporado à Roda o Asilo de Acolhimento. Ambos seguiram sendo os principais espaços de atenção destinados às crianças pobres na Bahia por pelo menos dois séculos. A cidade de Salvador e sua Santa Casa (da Bahia) constituem um grande exemplo de um processo contínuo de acolhimento das crianças postas à margem: primeiro a implantação da Roda dos Expostos, em seguida a implantação do Asilo de Acolhimento, que mais tarde foi convertido em orfanato, em seguida internato, depois creches e hoje dialoga com a cidade a partir da oferta de Centros de Educação Infantil.

Contudo, levando em consideração a importância dada à implantação da Roda, através das Santas Casas em todo o Brasil - a exemplo do Rio de Janeiro, em 1738; Recife, em 1789 e São Paulo, em 1825 (GUIMARÃES, 2017) - também não podemos perder de vista outras questões tão importantes quanto, que envolveram a existência da Roda naquele contexto e nos ajudam a compreender de maneira ampliada o lugar da mulher-escravizada-mercadoria e do que foi considerado como assistência à infância “enjeitada”, condição de crianças escravizadas ou já nascidas livres na condição de ingênuos, em um Brasil pós 1871. Nesse ponto, é importante dizer que a Roda dos Expostos também foi considerada como “o desembocadouro natural das ‘crias’ indesejadas pelos senhores. Ela parece ter sido o suporte do importante comércio do leite da escrava sem os entraves e

⁵ Segundo a própria Santa Casa da Bahia, é possível descrever a Roda dos Expostos da seguinte forma: era uma caixa cilíndrica de madeira com aproximadamente 70 cm, com janelas laterais que giravam em torno de um eixo. A caixa também era mediada por divisórias a fim de que quem estivesse de um lado não pudesse ver a outra pessoa. Embutida em uma parede, fazia ligação entre a rua e o interior da casa, permitindo que, da rua, a mãe pudesse colocar a criança no interior do cilindro, girando-o para o lado interior da casa. Ao fazer isso, a mãe acionava um sino que informava às cuidadoras a chegada de uma nova criança para ser recolhida (SCMBA, 2009, p. 13).

desvantagens ocasionados pelas crianças escravas. [...]” (GIACOMINI, 1988, p. 56).

Giacomini ainda nos alerta que:

Os alarmantes índices de mortalidade das crianças entregues à Roda dos Expostos levaram alguns médicos a pensá-la como um mecanismo fácil de ocultar os crimes de infanticídio, sendo muitas vezes, afirmam, nela entregues crianças semimortas e mesmo mortas. E das crianças aí colocadas vivas, quase a metade não teria outro destino senão a morte (44%) (p. 57).

A experiência do comércio e a utilização das mulheres negras escravizadas como amas de leite concentra em si o máximo dos conflitos, contradições e violência presentes na constituição e funcionamento da nossa sociedade de origem escravocrata; algo que, sem sombra de dúvidas, possui desdobramentos reiterados em nossos dias. Uma coleção de incoerências que somente pode ser justificada a partir do grande, histórico e criminoso talento da nossa classe dominante para deturpar fatos e experiências de um contexto social que nunca é vivido somente entre eles⁶. Dessa forma, as mulheres negras escravizadas tornadas amas de leite eram aquelas indispensáveis à existência e preservação do lugar da mulher branca, mãe e senhora, à medida que suas amas, à custa da negação da sua própria maternidade, carregavam a imposição da condição de coisa passível de ser vendida ou alugada; daquela que era responsabilizada por transmitir para as crianças brancas por elas cuidadas toda sorte de moléstias físicas e morais através do seu leite, tido como impuro; ou da sua língua de preta “cheia de busões, fanatismos, superstições, terrores e corcundismos, e muitas vezes [...] lascivas e todas só próprias para lançar sementes de estupidez, ou de corrupção nas tenras alminhas de nossos filhos” (O Mentor das Brasileiras, 2/04/1840 citado por GIACOMINI, 1988, p. 50).

A promulgação da Lei do Ventre Livre trouxe um importante marco no que concerne a um início das discussões jurídicas acerca da liberdade da população escravizada e de uma existência negra cidadã. Nesse sentido, começou a tratar de questões que diziam respeito à condição de cidadã da mulher negra: relações conjugais, relações familiares, cuidados com a infância (BRASIL, 1871). É o que podemos perceber a partir de trechos da própria Lei:

⁶ Um infeliz exemplo do desdobramento atual desses acontecimentos ainda é a presença das babás. Trabalhadoras domésticas que cumprem a função de cuidar e prover afetivamente as crianças das mulheres brancas, de classe média e média-alta, bem como dessas próprias mulheres; cenas explícitas não faltam nos shoppings, quando a mulher trabalhadora negra precisa dar conta não só da criança branca, mas também das sacolas de sua mãe que caminha tranquilamente entre as lojas e as vitrines, em caminhada leve, tranquila e nada econômica, financeiramente falando.

Art. 1 §4. Se a mulher escrava obtiver liberdade, os filhos menores de oito anos que estejam em poder do senhor dela, por virtude do §1º, lhe serão entregues, exceto se preferir deixá-los e o senhor anuir a ficar com eles.

Art. 4º. É permitido ao escravo a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O governo providenciará nos regulamentos sobre a colocação e segurança do mesmo pecúlio (BRASIL, 1871, p. 2).

§1. Por morte do escravo, metade do seu pecúlio pertencerá ao cônjuge sobrevivente, se o houver, e a outra metade se transmitirá aos seus herdeiros, na forma de lei civil. Na falta de herdeiros, o pecúlio será adjudicado ao fundo de emancipação de que trata o art. 3º (BRASIL, 1871, p. 2).

§7. Em qualquer caso de alienação ou transmissão de escravos é proibido, sob pena de nulidade, separar os cônjuges, e os filhos menores de doze anos, do pai ou mãe.

Art. 8 §5 Os párocos serão obrigados a ter livros especiais para o registro dos nascimentos e óbitos dos filhos de escravas nascidos desde a data desta lei. Cada omissão sujeitará os párocos a multa de cem mil réis.

Cabe lembrar que, no âmago de uma tradição social que resistia (e ainda resiste) a abrir mão da sua origem escravista, crianças negras nascidas “livres” e suas famílias, ainda escravizadas, constituíram grandes imbróglio e contradição para a classe dominante. Esse imbróglio se dava à medida que a sociedade senhorial lidava com a impossibilidade, cada vez mais palpável, de não poder subjugar corpos/mercadorias tão rentáveis; o que repercutia, por exemplo, na resistência dessa mesma classe em alterar, de alguma maneira, a forma com que a população escravizada era vista e tratada. Uma tradição que possibilitou propagar a ideia de que a liberdade não promoveria nenhum tipo de mudança nas características supostamente inatas da população negra; o que também, supostamente, faria com que carregassem consigo a forma desobediente, indolente e violenta com a qual sempre se relacionaram com seus senhores e autoridades; o que naturalmente, segundo tais defesas, também aconteceria com os ingênuos (ANJOS, 2016; STHAL, 2016).

Desta forma, as reflexões acerca da instrução das crianças negras nascidas “livres” eram completamente impregnadas pela ideia de uma criança nascida para viver o umbrático destino dos seus ascendentes, em todos os sentidos. Situação que definia a contradição anteriormente mencionada, qual seja: ainda que a educação passasse a ser compreendida como meio de moralização e civilização de uma população tida como naturalmente degenerada, a possibilidade dessa mesma população escravizada, liberta ou

ingênua, ter acesso à instrução também era vista como mais um grande perigo imposto à classe dominante. E isso se dava à medida que, para este grupo, pessoas negras que soubessem ler e escrever representavam mais uma possibilidade de garantir acesso a informações e meios que ajudassem nas lutas pelo fim da escravização. Por consequência, o acesso à instrução pela população negra, tornou-se objeto de vigilância das instituições responsáveis pela garantia da ordem pública (CRUZ, 2016).

Um ofício dirigido ao Secretário de Estado dos Negócios de Guerra, no dia 1º de setembro do ano de 1840 (APEM, 2001, p. 269), demonstra que o Negro Cosme não era apenas considerado perigoso pelas suas atitudes no âmbito do combate armado, pois ele criou uma escola de primeiras letras para os aquilombados. A escola da Fazenda da Lagoa Amarela é a única que, até o momento, se tem conhecimento de ter existido nos quilombos brasileiros do século XIX (CRUZ, 2016, p. 168).

Essa preocupação constituiu o centro de um grande dilema para aquela classe senhorial e política: a educação enquanto instrumento civilizatório poderia, igualmente, fomentar força para oposição à reciprocamente sabida exploração naquela relação senhor e escravizado. Assim, a constituição dos meios para a oferta, acesso e permanência na instrução pública pela população negra, em nosso país, foi atravessada (e segue sendo até os nossos dias) pelo medo do que a condição de população instruída poderia (pode) causar à manutenção do sistema dominante.

Nesse sentido, e sem perder de vista o que Kramer (1987; 2011) nos informa sobre uma educação de crianças a serviço da manutenção da ordem de classe, é possível dizer que, no Brasil, todas as grandes teorias educacionais sempre estiveram, rapidamente, à disposição da formação de professoras e do processo de aprendizagem das crianças pertencentes à classe dominante, com concessões à classe média.

O próprio período posterior à promulgação da Lei do Ventre Livre, caracteriza-se como um momento em que ao mesmo tempo, ofertavam-se escolas privadas, maternais e jardins de infância referenciadas em Pestalozzi, Froebel e Marie Pape-Carpantier para as crianças pertencentes à ordem dominante; enquanto que, para os ingênuos, crianças nascidas “livres”, ofertava-se uma experiência escolar que os inseriam, completa e rapidamente, no mundo do trabalho, quer fosse na propriedade senhorial, quer como trabalhadores de ganho ou, ainda, como mão de obra alugada pelas instituições responsáveis por suas criações (CONCEIÇÃO, 2007; KUHLMANN JUNIOR, 2011; SILVA, 2016; GUIMARÃES, 2017).

Ao se falar da educação dos ingênuos – que por “indiferença” dos senhores não estava sendo oferecida – transparece o fato de que era necessário despertar nessas crianças o amor ao trabalho, às leis, torná-los de “máquinas automáticas” em “cidadãos conscientes”, prepará-los para uma vida diferente da que levavam, mas ocupando um lugar na ordem social estabelecida. Se na opinião dos senhores, capturada por Louis Couty, os escravos não estavam preparados para a vida livre, tampouco seus filhos ingênuos, segundo leva a crer o articulista, teriam condições de gozá-la, pois eram tratados e levavam uma vida em tudo parecida a de seus pais. Instruí-los, portanto, era a saída mais lógica para modificar o futuro preocupante [...] (ANJOS, 2016, p. 254).

Desta forma, tenho dúvidas se é realmente possível continuarmos tratando como “atendimento”, “atenção” ou “assistência” à infância, de modo generalizado, a aproximação institucional entre adultos e a maior parte das crianças no Brasil. Isso se considerarmos o contínuo histórico dessa relação, um percurso que se deu por muito tempo a partir de uma experiência atravessada pela completa hierarquização das existências e o profundo desejo de um país edificado a partir da profilaxia social. Assim, para seguirmos adiante, passarei a nomear como *trato* aquilo que até este momento foi nomeado como “atenção”, “cuidado” ou “assistência” de crianças negras e pobres no Brasil. Penso que faça sentido dizer que *trato* é uma palavra que deriva do latim *Tractus* e está relacionada com a ideia de esticadura, puxão, puxar, esticar; verbos/ações que remetem ou caminham facilmente para a ideia de ação violenta. *Trato* também se relaciona com tratado, tratamento (ação, alimentação). Assim, convido a pensarmos que a oferta destinada às crianças e às suas famílias pode ser considerada como uma relação em que se oferecia (oferece) comida acrescida de esticaduras e puxões, ou seja, *trato* (HOUAISS; VILLAR, 2004; FERREIRA, 2010).

1.1 Sobre o trato escolar das crianças negras e a adesão à eugenia e ao higienismo

A despeito de o Brasil ter sido inicialmente concebido como uma colônia de exploração portuguesa⁷, cabe dizer que o destino de suas terras, bem como do seu povo, muda completamente quando, em 22 de janeiro de 1808, a Família Real aporta na cidade de Salvador, fugida de Portugal, ao tomar partido da Inglaterra nas disputas travadas entre este país e a França Napoleônica. A partir daquele momento, o Brasil deixava de ser uma

⁷ A invasão das terras hoje brasileiras e sua condição de colônia de exploração acontece no contexto do nascedouro do mercantilismo e das transformações por ele impostas na Europa Ocidental e, especialmente, em Portugal como principal potência do mundo europeu entre os séculos XV e XVI, em função do seu pioneirismo nas Grandes Navegações (CÁCERES, 1996).

terra controlada, sobretudo, para a produção de riquezas destinadas à sua metrópole para ser a própria metrópole, o que aconteceu à medida que toda a estrutura do governo português foi instalada por aqui. Nesse sentido, D. João VI, o Príncipe Regente, imediatamente tratou de estabelecer, no Brasil, uma estrutura que desse conta das suas necessidades e fosse condizente com o status político e social que a terra que o abrigava passou a ter. Assim, ainda em Salvador, o Príncipe assinou um acordo comercial que abriu os portos brasileiros às nações consideradas amigas, sendo que antes só era possível à colônia brasileira “negociar” com Portugal; e também criou a Escola de Cirurgia da Bahia, mais tarde nomeada como Academia Médico-Cirúrgica e, por fim, Faculdade de Medicina, a primeira do país. A importância de ressaltar esse momento diz respeito ao lugar de destaque que as ciências modernas, lideradas pela medicina, passaram a ocupar no Brasil e ao fato de Salvador ter se tornado um dos principais centros de produção de conhecimento e diálogo com a produção científica europeia. Sobre este período, a Faculdade de Medicina da Bahia, hoje vinculada à Universidade Federal da Bahia, nos diz o seguinte:

A transferência do trono português para o Brasil, em 1808, foi um dos acontecimentos mais destacados da história colonial brasileira. O pouco tempo que D. João VI e a família real permaneceram na Bahia, um mês e dois dias, foi o suficiente para que se registrassem alguns fatos de relevância nacional (FAMED/UFBA, 2022, s/p).

E sobre a fundação da Escola de Medicina, bem como sua importância nos dois últimos séculos, a Faculdade também nos diz que:

Situada entre igrejas, conventos e casarões coloniais, o Brasil viu nascer sua ciência médica, conheceu grandes nomes - **professores**, cientistas e **alunos** - e concentrou uma grande parte de seu interesse na atuação profissional, social e política dos **doutores** da Faculdade (FAMED/UFBA, 2022, s/p, grifo nosso).

Vultos como Manuel Vitorino, Afrânio Peixoto, **Nina Rodrigues**, Oscar Freire, Alfredo Brito, Juliano Moreira, Martagão Gesteira, Prado Valadares, Pirajá da Silva e Gonçalo Muniz, projetaram nacional e internacionalmente a Faculdade pelas suas atuações de ensino e pesquisa. Também, tendo estado a Bahia, sempre em destaque na política nacional, não poderia deixar a liderança, justificada pela **profunda formação humanística** dos mestres e sua influência na comunidade. Assim, os salões da faculdade serviram de palco para acirradas discussões, agitados debates e até mesmo lutas armadas, que marcaram decisivamente os rumos tomados pelo contexto social e político nacional - como na Guerra do Paraguai, na Guerra de Canudos e na Segunda Guerra Mundial (FAMED/UFBA, 2022, s/p, grifo nosso).

Naqueles anos da fundação da Escola de Medicina na Bahia, outros ramos científicos também foram desenvolvidos no Brasil – biologia, química, economia e literatura, por exemplo; ao mesmo tempo em que, na Europa, a organização das ciências biológicas, médicas e da cultura começavam a olhar com muito interesse para questões referentes às ideias sobre inatismo, caráter nacional, frenologia e determinismo racial – ideias encadeadas pelo alinhavo positivista centrado no etnocentrismo europeu, tão efervescente naquele momento. Assim, é possível dizer que, em um Brasil influenciado pela Europa e com ares intelectuais de metrópole, tivemos, na passagem para o século XIX, o desenvolvimento de um conhecimento de tradição iluminista em que, mais uma vez, se “permitiu que estereótipos e preconceitos raciais milenares adquirissem um novo status: o de conhecimentos neutros, objetivos e verdadeiros” gerados a partir dos princípios de uma “ciência experimental e positiva” (PATTO, 2010, p. 54).

Nessa busca positivista pela construção do conhecimento neutro e verdadeiro, temos um nome fundamental: Francis Galton, inglês, filho de banqueiro, nascido em 1822 e falecido em 1911. Galton dedicou a maior parte de sua vida para dar conta dos estudos que envolviam seu principal objetivo: medir a capacidade intelectual e comprovar suas determinações hereditárias. Para tanto, tinha em seu primo Charles Darwin e em sua teoria evolucionista a principal referência. Ele acreditava que as aptidões naturais humanas seriam herdadas exatamente como os aspectos constitucionais e físicos do mundo orgânico. A partir dessa premissa fundamental, Galton defendia que o aumento do potencial da inteligência estaria relacionado com a via dos sentidos e a possibilidade destes identificarem o máximo das diferenças nas coisas e nos seres vivos, algo que não seria comum a todos. Patto (2010), ao pensar o lugar da psicologia científica na história das ciências modernas e, em especial, no percurso do desenvolvimento/produção da ideia/conceito de fracasso escolar, nos ajuda a compreender que lugar estas ciências ocuparam e ocupam na composição dos mitos e sentidos ideológicos que sustentam o mundo moderno. Ela também ressalta o lugar de Francis Galton na composição desses sentidos a partir do que possivelmente, foi seu maior plano: um mundo transformado pela ciência eugênica. Sobre a psicologia científica, Patto (2010) nos diz que:

Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades *sociais*, historicamente determinadas, sob o véu de supostas *desigualdades pessoais*, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque (p. 60, grifo da autora).

E sobre os planos eugênicos do Sr. Francis Galton, ela nos diz que:

Os objetivos de Galton, contudo, iam mais longe do que a mera comprovação do caráter genético das capacidades psíquicas individuais; estava em seus planos interferir nos destinos da humanidade através da eugenia, ciência que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos especialmente para este fim. Ao que tudo indica, este propósito encontrou receptividade na comunidade científica durante um bom tempo (p. 62).

Ainda sobre Galton, sua produção e seus desdobramentos, Patto (2010) faz duas importantes ressalvas:

Embora tenha sido fundador da eugenia, [Galton] mostrava-se cauteloso na prescrição de medidas eugênicas, alegando o estado ainda precário do conhecimento sobre as leis da hereditariedade. Ao colocar em foco a distribuição desigual dos dons e dos talentos de acordo com as famílias e as linhagens, diminuiu a ênfase no critério meramente racial. Contudo, convém lembrar: numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o “talento” é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e prestígio; mais do que isto, numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição da superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade dos seus membros só pode resultar num grande [*e cruel*] mal entendido: acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado (p. 63).

Suas ressalvas nos ajudam a entender que a expressão de prudência acerca da produção de conhecimento a partir da classe dominante não desfaz a necessidade de nos mantermos em condição de atenção e desconfiança. Isso porque tais produções sempre poderão servir para a manutenção da dominação e exploração dos grupos ditos passíveis de serem dominados, se não pelas pessoas que produziram o conhecimento, certamente pelas pessoas que vierem depois delas.

Isto posto, é possível dizer que o trato dado à população negra e miscigenada no final do século XIX e nas primeiras três - quase quatro - décadas do século XX (quicá ainda em nossos dias) passou a acontecer a partir desses parâmetros iniciados por Galton para uma compreensão eugênica e, por consequência, higienista da vida e da organização social. O contorno moderno dado às produções da classe dominante deveria delinear tudo com as marcas da cientificidade, do avanço e do progresso; no trato dado às crianças negras e pobres não foi diferente. Assim, por exemplo, as Rodas mantidas pelas Santas Casas passaram a ser consideradas antiquadas, sendo progressivamente substituídas pelas primeiras creches no Brasil. Esses novos espaços representavam o que passou a ser denominado por filantropia, que, por sua vez, correspondia à atenção qualificada pelas ciências na oferta de supostos cuidados às crianças cujas mães

trabalhavam nas “casas de família” ou nas indústrias. A gestão desses espaços, em sua grande maioria, era promovida pelo setor privado, por mulheres ricas e de “origem nobre” que, nessa função de gestoras, representavam os novos saberes desenvolvidos pelos modernos cientistas (homens) e suas instâncias médico-higienistas, jurídico-policiais e religiosas (KUHLMANN JUNIOR, 2010; SILVA, 2016). É o que Kuhlmann Junior (2010) nos ajuda a entender quando nos diz que:

Evaristo de Moraes publicou, em 1916, o livro *Criminalidade da Infância e da Adolescência*, em que dedica um capítulo à importância dos congressos (penitenciários, de antropologia criminal e jurídicos) na definição de normas para o novo tipo de atendimento à infância, a fim de evitar a criminalidade. Segundo o autor, as causas da criminalidade se dividiriam em duas categorias de fatores: os individuais ligados à hereditariedade, e os sociais (p. 93).

Ainda neste sentido, o autor destaca que:

Em comunicação ao Congresso de Proteção à Infância, em 1922, o jurista João Aurelino Correia de Araújo retomava as mesmas questões. A Antropologia criminal, divulgada pelo italiano [Cesare] Lombroso, daria ênfase aos fatores hereditários; e a Sociologia Criminal daria ênfase à influência do meio. Na complexa questão da criminalidade infantil, as duas concepções viriam a compor uma só corrente de ideias entrelaçadas e unânimes (p. 94).

E por fim, mas não menos importante, no caminho para a compreensão crítica da história sobre o trato das crianças negras e pobres em nosso país, bem como das suas famílias, vale a pena destacar, através das palavras de Kuhlmann Junior (2010):

Evaristo de Moraes dava especial relevo à causa familiar para a criminalidade da infância, apontando a desorganização da família e a má influência diretamente exercida em certos meios familiares. Moraes refere-se ao livro *Le Crime Dans La Famille* do juiz francês Luiz Albanel, que distribuía os pais socialmente imprestáveis em três classes: os negligentes, os incapazes, que necessitam da melhoria das condições de vida (habitação, etc.) e os indignos. Ainda segundo Moraes, o Congresso Penitenciário Internacional de 1895 contribuiu para definir a orientação a se adotar: privar do pátrio poder os indignos; e ajudar os pais ou parentes honestos, criando creches, salas de asilo, escolas maternais e asilos temporários para os adolescentes (p. 94).

Diferente da Europa, onde as creches serviram como meio para a ampliação do trabalho operário feminino, no Brasil, as creches serviram não apenas ao clima moderno e industrial da época, com as poucas mães operárias que existiam, mas principalmente com mães negras trabalhadoras domésticas, existentes em maior número em um país de precária industrialização e recém-saído oficialmente da escravização. Nesse sentido, as

crianças recebidas nas creches mantidas pelas indústrias e pelos Institutos de Assistência eram filhas de operárias brancas e pobres, e principalmente, filhas das mulheres negras, recém libertas da escravização.

Tais mulheres e crianças, à época, compunham famílias tidas, a partir das regras eugênicas e higienistas, como incapazes de promover educação, saúde, moral e ordem social na relação com os seus. A Bahia, assim como os principais estados do país, também se tornou referência no trato educacional destas crianças e suas famílias. A filial estadual da mais importante entidade de assistência da época, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI-BA), com sede no Rio de Janeiro, foi uma das vencedoras do que era considerado o grande prêmio da Exposição Nacional de Higiene, em 1908. Aqui, cabe dizer que sucesso, para esses institutos, dizia respeito a executar, na relação com as famílias negras, sua principal ação, qual seja: inspecionar – ação que possui como sinônimos examinar, vistoriar e fiscalizar. A ordem era inspecionar a lactação, as condições de moradia, alimentação, vestuário, as relações médico-escolares (vacinação, por exemplo), ou seja, toda a vida daquelas pessoas negras, supostamente necessitadas de “atenção”, “proteção” e “cuidado” (KUHLMANN JUNIOR, 2010; KRAMER, 2011; BARBOSA, 2013).



Imagem 6 – Fonte: VASCONCELLOS; RODRIGUES (2006)

A presença desses valores eugênicos pode ser facilmente reconhecida em registros fotográficos da época. Alguns foram publicados no artigo de Vasconcelos e Rodrigues (2006); destaco um deles logo acima.

1.2 O trato e interesse republicano pela escolarização das crianças *pobres* (e negras) e formação das professoras negras

Se até os últimos anos do século XIX o trato das crianças negras e pobres estava, principalmente, vinculado ao setor privado, os primeiros anos do século XX marcam o início do interesse do setor público em ocupar este lugar. Em 1922, foi realizado o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ligado à iniciativa privada e ao Estado, e teve como objetivo tratar todos os supostos assuntos ligados à criança “tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico em geral, como particularmente, em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado” (KRAMER, 2011, p. 54).

Naquele momento, as reflexões acerca da sociedade brasileira, da sua mestiçagem e do que seria proveniente dela (problemas sociais a serem resolvidos) consolidam lugares e práticas sociais que foram traçados a partir dos sentidos e significados atribuídos à população negra em todo o país e, em especial, aos seus processos de aprendizagem e escolarização. Nessa perspectiva, cabe dizer que este período, tão importante para os desdobramentos da oferta nacional e pública de educação escolar, pode ser compreendido como mais uma síntese que manteve aquilo que havia de mais conservador na compreensão da população negra, somado à ideia de grande cisão com o que havia de mais central na compreensão desta mesma população. E isso se dá em um processo social que tem como principal representante a pessoa de Arthur Ramos.

O caminho intelectual brasileiro encabeçado pelos já citados Nina Rodrigues e Oliveira Viana vai produzir movimentos distintos na compreensão da população negra em nosso país. O primeiro sustentou um profundo pessimismo ortodoxo marcado pela desesperança em relação à suposta incapacidade biológica dos negros (e seus descendentes) em herdar a produção da civilização europeia, ou, ainda, atingir o que ele considerava como a maioria social no convívio com povos cultos. Oliveira Viana, diferente de Nina Rodrigues, defendeu a construção nacional de uma pureza étnica e cultural a partir da miscigenação, uma condição que seria meio e não fim para a ordem e o progresso brasileiro. Contudo, nenhum dos dois abriu mão do racismo científico ou biológico para fundamentar suas pesquisas e reflexões sobre o tema. Oliveira Viana, por

exemplo, formaliza as bases para as políticas e práticas do branqueamento eugênico da nossa população; para ele, quanto menos traços negros existissem em alguém, maiores seriam suas chances de aprender, ser escolarizado e fazer parte da cultura branca e civilizada (OLIVEIRA VIANA, 1938; GOMES, 1995; RODRIGUES, 2010).

Arthur Ramos se formou médico pela Faculdade de Medicina da Bahia, foi discípulo de Nina Rodrigues e, assim como o mestre, se tornou um especialista em medicina social, interessado em temas que diziam respeito à criminologia, psiquiatria forense e higiene mental. Contudo, algum tempo depois, tornou-se crítico do mestre à medida que se aproximou e “introduziu no país o novo conceito de cultura que a antropologia inaugurara na passagem do século e valeu-se dos instrumentos conceituais da psicanálise para fazer uma ‘psicologia cultural’ brasileira” (PATTO, 2010, p. 108). Foi, por exemplo, desse lugar teórico que Arthur Ramos fez duras críticas à Oliveira Viana que, por sua vez, em 1932, respondeu a estas críticas através de um capítulo do seu livro *Raça e Assimilação*. Ao discutir, o problema do valor mental do negro; ele escreve, respondendo a Arthur Ramos (OLIVEIRA VIANA, 1938, p. 273-275):

Dizer, portanto, que todo negro é estúpido é tão absurdo como seria dizer que todo branco é inteligente. Esta desigualdade entre as duas raças só se revela, como já dissemos, quando os seus indivíduos se apresentam reunidos em grandes massas. Nesse caso, ha quasi certeza mathematica nesta conclusão: de que um grupo de 10 mil negros ha de se mostrar incomparavelmente mais rico em *dulls*⁸ do que um grupo de volume igual, formado exclusivamente por typos arianos ou semitas, por exemplo.

E' esta a minha convicção. Estarei em erro? Penso que não. E' por isto mesmo que não me abalou a critica feita pelo prof. Arthur Ramos, em conferencia proferida no "Centro Oswaldo Spengler", do Rio sobre os povos negros e a sua civilização.

Numa referencia incidente, o prof. Ramos acusa-me de me ter apoiado, nas minhas afirmações sobre os typos negros, na "sciencia do seculo passado" e considera, por isto mesmo, falsas as minhas opiniões sobre a aptidão civilisadora do *Afer*.

Devo observar que a accusação de estar inspirado na sciencia do seculo passado e, portanto, em concepções já atrasadas de trinta ou quarenta annos, não me parece inteiramente verdadeira. Este volume mesmo serve para mostrar que não me conservo alheio ao movimento das ideias sobre este assumpto, estando inteiramente em dia com as conclusões mais recentes da investigação scientifica neste domínio.

⁸ Do inglês: estúpido, estupidez.

Quanto á falsidade das minhas conclusões, é um ponto discutível. O prof. Arthur Ramos é dos que acreditam que o negro possui as mesmas capacidades dos typos brancos. Eu não o contesto; mas aceito a sua conclusão com as restricções que estabeleci.

A partir de certo conceito antropológico de cultura, Arthur Ramos produziu duras críticas ao peso que a ciência de sua época dava à hereditariedade. Desta forma, defendia a influência do meio ambiente no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Nesse sentido, para Arthur Ramos, meio ambiente era sinônimo de ambiente familiar, ambiente este sempre imerso na cultura, ou melhor dizendo, em culturas; isso porque, a partir do conceito de cultura inserido pela antropologia no diálogo com a psicanálise, era possível pensar em cultura verdadeira, lógica, desenvolvida; e, na contramão, em cultura primitiva, ilógica e não desenvolvida, sendo esta última considerada como a responsável pelos desajustes sociais, atrasos afetivos e escolares das pessoas que dela faziam parte.

Seus colaboradores registravam com tal insistência em suas anamneses agressões físicas, alcoolismo, desentendimento entre os pais, más companhias etc., que Ramos sentiu-se à vontade para concluir: “o heredologista apelaria para as famosas leis da herança e falaria em ‘taras’ e outras coisas; o psiquiatra puro faria diagnósticos pomposos, na classificação de uma ‘anormalidade’ ou ‘psicopatia’ qualquer; o testólogo apelaria para um atraso mental, visto ter achado um QI abaixo da média”; no entanto, trata-se, e os casos estudados aparentemente o demonstravam, de “influencias poderosas de meios desajustados, de conflitos domésticos, de escorraçamento afetivo, de péssimos modelos a imitar, de fadiga em consequência da subnutrição e do trabalho... tudo isso determinando mau ou nenhum rendimento na escola e problemas de personalidade e de conduta”. Neste ponto é importante ressaltar: nos casos relatados por Ramos, a identificação de “péssimos modelos a imitar”, de hostilidade nas relações pais-filhos, de atos delinquentiais e vícios ocorriam geralmente nos estudos de caso de crianças do “morro”, da “favela”, do “barraco” (PATTO, 2010, p. 111 - 112).

Segundo Patto (2010), o movimento de higiene mental surgiu a partir do encontro da forma que a medicina e a psicanálise entendiam os distúrbios psíquicos. No Brasil, este movimento ganhou força na década de 1930 e teve em Arthur Ramos um dos seus mais importantes defensores. Considerada uma vertente médica da psicologia, através dos médicos-psicólogos, passou a ditar rapidamente as regras dos espaços escolares e, mais especificamente, os meios para a resolução dos problemas que ali poderiam surgir. Considerado inovador dentro das escolas, o movimento de higiene mental deu origem, na primeira metade de século XX, a uma produção científica que formou a maior parte dos educadores e educadoras da época; e deu origem às clínicas e centros de higiene mental escolar, espaços detidos a pensar as causas e resoluções dos problemas escolares. Nesse

sentido, todas as pessoas que compunham a escola estavam sob a mira do tratamento higienista. Não esqueçamos que a escola dos anos de 1930 é a Escola Nova, aquela que, para seus reformadores pioneiros, cumpriria sua máxima função: salvar o Brasil (DÁVILA, 2006; PATTO, 2010).

Assim, se as clínicas de higiene escolar estavam atentas a todos os problemas das pessoas que compunham a escola, estava atenta também aos problemas do escolar e à higiene mental das professoras, que seriam responsáveis por educar/salvar as crianças oriundas dos ambientes e culturas inferiores. A atenção estava na prevenção de experiências em que as professoras situassem nas crianças seus problemas de “desajustamentos emocionais, conjugais, econômicos, sociais de seu ambiente doméstico, (...) condições de distúrbios de personalidade anteriores ou paralelos, externos ao ambiente escolar (...) mas com as características da vida social” (PATTO, 2010, p. 112). Dessa forma, em uma perspectiva que localizava as pessoas em culturas e ambientes superiores e inferiores a partir do parâmetro europeu de cultura e cor da pele, fica evidente que, no Brasil da primeira metade do século XX, nem todas as mulheres poderiam desejar ser ou se tornar professoras.

Ainda que os reformadores da educação vissem a profissionalização como um processo meritocrático e técnico, era uma ação inerentemente política que produzia vencedores e perdedores. No caso da profissionalização do ensino, a política envolvia valores combinados de raça, classe e gênero. O quadro imaginário de professores – com efeito, o moderno quadro de professores que os reformadores educacionais criaram – era branco, feminino e de classe média. (...) Uma análise da reforma no treinamento dos professores – especificamente na seleção e nos processos de treinamento de professores no Instituto de Educação do Rio de Janeiro – mostra a implementação de práticas que tornaram difícil a candidatos que não se encaixassem naquela visão de professor moderno obterem acesso à profissão (DÁVILA, 2006, p. 148).

Sendo assim, cabe dizer que, nos dias atuais, as pesquisas realizadas na área da história e memória da educação da população negra brasileira nos informam sobre um profundo e cruel processo de branqueamento das salas de aula responsáveis por formar as professoras dos anos escolares iniciais em nosso país, o que se deu significativamente na primeira metade de século XX. Destacam-se pesquisas e produções como as de Maria Lúcia Rodrigues Muller (1998, 2008, 2016), que, através de fotografias das salas de aula na Primeira República, demonstram como a escola deixou de ter em seus quadros professoras negras, para construir, politicamente, processos de escolarização completamente constituídos a partir de professoras brancas. Um processo político e social que se deu à medida que toda a estrutura que regulamentava a seleção, a entrada e a

formação das futuras professoras nos Institutos de Educação, e posteriormente o ingresso e permanência na vida profissional, acontecia a partir de leis, regras e compreensões elaboradas pelos políticos educadores reformistas daquela época. Tal processo foi se organizando a partir de um movimento em que a ideia de superioridade branca, provedora de distinções entre brancos e negros, deixou de ser sustentada juridicamente a partir de uma compreensão biologicista da vida e destas diferenças, para termos um processo sustentado em uma hierarquização que passou a desqualificar a população negra simbólica e culturalmente. Isto, obviamente, se dá sem abrir mão do hábito das construções biologicistas que a qualquer momento poderiam (e ainda podem) servir a uma ciência “neutra”, que se dedica a construir reflexões e respostas que supostamente podem justificar causas e/ou efeitos da vida da população negra e pobre em todos os seus âmbitos. Assim, nos é possível compreender que naqueles anos da primeira metade do século XX:

(...) O acesso ao magistério público primário foi sendo restringido cada vez mais. Como se a professora primária, além de ter todas as virtudes também tivesse que ter a aparência física e social de uma nação que não éramos, nem o somos até hoje. As informações obtidas nas pesquisas sugerem que, desse período em diante, tornava-se quase impossível o ingresso de moças negras no magistério público carioca. Não é obra do acaso, nem por falta de condições intelectuais, que quase não se vê alunas não brancas nas antigas fotos do Instituto de Educação. Não aparecia mais a figura da “degeneração da raça”, ou da “inferioridade de negros e mulatos”. Essas representações englobadoras, a partir daí, surgiam em outras entidades como “perfeição física” e “psicológica”. Evidentemente, a ênfase dada à aparência física do magistério vinha institucionalizar a aspiração de nossas elites quanto ao branqueamento da nossa população (MULLER, 2016, p. 408 - 409).

A política pública brasileira de educação, a partir dos reformistas, reforçou a docência dos anos iniciais como uma função feminina, não sem delinear quais mulheres deveriam estudar para se tornar professoras e ocupar as escolas. Tais ações refletiam a ideia do que seria uma professora moderna e do que eles, os reformadores, consideravam como o mais importante no trabalho dessas mulheres: promover a redenção do povo brasileiro. Assim, nessa perspectiva, não seria possível às mulheres negras se tornarem professoras, pois no lugar daquelas que também precisavam ser salvas, não poderiam salvar ninguém. Isso fica explícito quando nos deparamos com os critérios exigidos para a entrada nas escolas normais e, mais tarde, nos institutos de educação. Os obstáculos eram muitos e alguns intransponíveis. Aqui, cabe dizer que a chegada de Getúlio Vargas ao poder, através de um Golpe de Estado, em 1937, possibilitou aos reformadores, no Rio de Janeiro, então capital do país, e modelo para os estados da Federação, sistematizar uma

política pública educacional com aproximações fascistas, colocando em íntimo diálogo médicos, professoras e militares, o que dificultou ainda mais o acesso das mulheres negras à formação de professoras (DÁVILA, 2006; MULLER, 2008; 2016). Vejamos os tais critérios:

- Idade entre 18 e 28 anos;
- ter concluído o curso complementar, anexo à Escola Normal;
- ser aprovada nos testes de idade mental adulta e não ser portadora de moléstias transmissíveis, defeito físico ou psíquico incompatível com o exercício do magistério;
- comprovante de vacinação antivariólica;
- comprovação de que possuíam **hábitos de higiene e de personalidade (boa conduta social)**;
- **comprovação de vocação individual e familiar. O que significava ter que comprovar que já havia tido pais, tios ou irmão no magistério**;
- exame dos olhos, dentes e mastigação, compromisso de resolução de problemas odontológicos, caso existissem;
- **exame das vestes, pele e pelos e altura**;
- exame do esqueleto, articulações e sistema nervoso (MULLER, 2008, p. 84 – 87 grifos nossos).

O otimismo por essa educação moderna, redentora, completamente higienizada e higienizante – capaz, portanto, de mudar o país – aumentou significativamente os gastos públicos para esta área, tornando-a a principal maneira de o Estado se aproximar da população. “Só entre 1932 e 1939, 13 mil novas escolas foram acrescentadas às 27 mil já em existência; o número de professores subiu de 56 mil para 78 mil, e o número de estudantes no país se expandiu de 2 milhões para 2,5 milhões” (DÁVILA, 2006, p. 112). Contudo, vale ressaltar que os gastos e o trabalho efetivo do Estado para a formação de professoras e, conseqüentemente, a alfabetização das crianças, não aconteciam de maneira proporcional em todo o país, seguindo inacessível a muitas pessoas. Na Bahia, por exemplo, os índices de alfabetização chegavam apenas a 21%, em comparação ao Rio de Janeiro, à época capital do país, que alcançava um índice de 77%. Em 1935, a Bahia possuía apenas 15% da sua população entre 7 e 12 anos na escola; no Nordeste, perdia apenas para o Maranhão, que possuía 14%. Rio de Janeiro e São Paulo possuíam, respectivamente, 54,8% e 53,5% de crianças da mesma faixa etária na escola (DÁVILA, 2006).

Os números da Bahia falavam sobre o próprio estado, mas espelhavam muito bem a forma parca com a qual o Estado Brasileiro dialogou com o nordeste do país no tocante à questão da escolarização pública, bem como os investimentos destinados a ela. Sem

desatentarmos, em nenhum momento, que esta era/é a região que mais concentrava (e ainda concentra) as pessoas de ascendência africana (DÁVILA, 2006).

Na Bahia, onde menos de um terço da população se identificava como branca no Censo de 1940, tinha um sistema escolar que alcançava menos de uma em cada seis crianças. Mas mesmo naqueles estados onde os governos eram mais ativos na promoção da educação pública, crianças pretas e pardas ficavam consideravelmente atrás das brancas em taxas de alfabetização, frequência à escola e finalização do curso. (...) A diferença era maior no Nordeste; no Rio Grande do Norte e na Bahia havia três vezes mais brancos do que pretos entre os alfabetizados. A divisão de gênero não era menos flagrante. Uma mulher de cor na Bahia tinha no máximo 10% de possibilidade de ser alfabetizada (DÁVILA, 2006, p. 122).

As décadas de 1930 e 1940 marcam a consolidação do trato estatal à educação pública, tornando-se, como dito antes, o principal meio de contato entre o Estado e a população. Nesse fluxo de acontecimentos, a oferta pública para a formação das professoras que deveriam trabalhar com crianças que teriam acesso à escolarização pública passou a ser subordinada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930. Tal estrutura manteve um cenário em que, se você fosse uma mulher negra e desejasse se tornar professora, isso seria quase impossível, à medida que o espaço formativo para a docência continuou facilitado para as mulheres brancas de classe média, que conduziram este país e suas crianças negras à redenção a partir de uma oferta assistencialista, de caráter paternalista e vivida muito mais na perspectiva de um favor concedido do que um direito garantido (KRAMER, 1987, 2011; DÁVILA, 2006; KUHLMANN JUNIOR, 2011; GUIMARÃES, 2017).

1.3 Sobre a expansão do acesso da escolarização pública destinada à infância, suas condições e seus desdobramentos na contemporaneidade

A década de 1940 deve ser considerada como um momento importante para pensarmos como a atenção estatal organizou a escolarização pública nos 50 anos seguintes. Nesse contexto, o Estado passou a assumir/reafirmar duas perspectivas que se tornaram basilares para o porvir das políticas públicas e práticas institucionais no trato com a infância negra e pobre. A primeira dizia respeito à compreensão da infância como um problema social; e a segunda, ao reconhecimento público de que não havia “recursos financeiros necessários para um atendimento à infância dentro dos padrões idealmente concebidos” (KRAMER, 1991, p. 37).

Sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública foram criados, em 1940, o Departamento Nacional da Criança; e em 1941, o Serviço de Assistência a Menores. As delimitações das funções de cada um desses órgãos deram corpo à principal divisão social da infância atendida pelo Estado, compreensão esta que foi estendida até a década de 1990, ano de promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. De um lado, um Departamento Nacional foi destinado à **criança**, vista como aquela que demandava a garantia dos direitos para a preservação da moral e a preparação para a vida (possivelmente em sociedade). De outro, um Serviço de Assistência destinado ao **menor**, visto como infrator (BRASIL, 1940; 1941).

Como forma de auxílio contra a suposta ausência de recursos financeiros, o Brasil, também nesse período, passou a compor o grupo dos países considerados subdesenvolvidos, que seriam assessorados por organismos internacionais que possuíam, segundo eles mesmos, o objetivo de combater os obstáculos para alcance do desenvolvimento social. Assim sendo, o Fundo das Nações para a Alimentação (FAO) entrou no país em 1949; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 1950; e a Organização Mundial Para a Educação Pré-Escolar (OMEP) em 1953. Tais organizações ressoavam os terríveis desdobramentos da Segunda Grande Guerra (1939 - 1945).

Genuinamente brasileira e vinculada aos valores da época, também tivemos a Legião Brasileira de Assistência (LBA), fundada pela Primeira-Dama Darcy Vargas, em 1942; cujo objetivo era, em resumo, congregar os *brasileiros de boa vontade* a promover proteção e serviços de assistência social às famílias dos *convocados para a Segunda Guerra Mundial*, em todos os aspectos da vida familiar. Com o final da Guerra, a Legião foi tornada um órgão consultivo do Estado e a função de seus “brasileiros de boa vontade” passou a ser socorrer os pobres, o que seria feito a partir de um olhar exclusivo para a ocorrência da maternidade e da infância dentro das famílias passíveis de assistência. A partir de 1966 também passou a incluir o trato com os adolescentes e, em 1974, no primeiro ano do governo ditatorial do Presidente Geisel, foi tornada uma Fundação (FLBA), com o objetivo de assistir à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país. Nesse sentido, a FLBA (financiada pela Loteria Esportiva Federal – criada para este fim), com ligações com a Previdência Social e o Ministério da Justiça, colocou em prática, em 1976, o Projeto Casulo, que deveria ser implantado em todo o país, tendo como principal finalidade prevenir que as crianças “assistidas” pelo Projeto não tivessem o destino reservado para a pobreza; qual seria: a incapacidade de se integrar à vida nacional

e, por consequência, não contribuir para o progresso do Brasil (KRAMER, 1987/2011; ROSEMBERG, 2011).

Tendo como aspiração inserir na pré-escola o maior número possível de crianças na faixa etária entre 0 e 6 anos em todo o país, o Projeto Casulo aglutinou e sustentou bases conceituais que não só colocavam em prática um modelo de escolarização, mas, sobretudo, informavam o lugar geopolítico que o Brasil passou a ocupar a partir do final da Segunda Guerra Mundial, passagem que culminou no Golpe Militar de 1964 e na instalação da sua Ditadura Civil-Militar.

Para o bloco latino-americano que se alinhou aos Estados Unidos no pós Segunda Guerra Mundial, pela construção do suposto ocidente cristão e democrático, o momento era o da busca/construção da paz social, o que aconteceria a partir do desenvolvimento de doutrinas de segurança nacional, de atenção às comunidades e da criação de Políticas de Promoção Social; o que, por sua vez, significava, na verdade, criar estratégias para combater e prevenir a expansão do comunismo internacional que, segundo as análises militares brasileiras e norte-americanas, poderiam se aproveitar do ressentimento existente nos bolsões de miséria do país. Assim, as unidades casulos foram implantadas em todo o território nacional, em uma perspectiva de educação de massa, de “baixo custo, o que seria conseguido através de construções simples, usos de espaços ociosos ou cedidos pela comunidade e a participação do trabalho voluntário ou semi-voluntário de pessoas leigas (a comunidade)” (ROSEMBERG, 2011, p. 151).

Neste período histórico, ainda se expressa a materialidade da passagem do racismo biológico para o cultural, um momento em que supostamente a cor da pele deixava de ser o foco da atenção para que a centralidade se voltasse para a forma como as pessoas viviam. Dessa maneira, a população negra passa a ser nomeada como pobre, apenas. Mas as razões que motivavam a permanência daquilo que continuava lhes sendo destinado não deixavam de expressar a suposta inferioridade, incapacidade e inadequação dessa população. Mais ainda, a suposta vocação para a violência, pois “sob o influxo, sobretudo, dos meios de comunicação, os bolsões de pobreza passam a aspirar de forma crescente os bens da civilização” (LBA, 1977; citada por ROSEMBERG, 2011, p. 152), o que, seguindo esta lógica, naturalmente geraria na população não civilizada um inevitável ressentimento e sofrimento que, por sua vez, faria com que essa mesma população “se não capacitada, ‘volte-se contra a sociedade ameaçando sua segurança através de atos anti-sociais” (LBA, 1977; citada por ROSEMBERG, 2011, p. 152). Sendo assim, a oferta estatal, à época, orientada pelos Estados Unidos, além de todos os

organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, FAO, USAID⁹), também era mais uma vez e, significativamente, destinada ao controle e contenção da população pobre (e negra) (ROSEMBERG, 1991; ROSEMBERG, 1992; ROSEMBERG, 2011).

O discurso da LBA para a atuação junto à infância pobre conteve, desde a sua criação, um forte componente preventivo, adequando o estilo ao período em questão. Assim, ao final da II Guerra Mundial, a perspectiva preventiva, que justificava a atuação do órgão junto à infância, aparece com conotações eugênicas: a LBA orientava sua atividade e seus recursos “na defesa de nossa raça, cuidando das mães e das crianças, os homens de amanhã” (LBA, Boletim, 1946, p.10-11); posteriormente, sua ação em prol da infância destinava-se a evitar “a ociosidade e a mendicância, vistos como consequência do abandono infantil e da decadência moral do meio” (LBA, Boletim, 1960, p.15). No momento de criação do Projeto Casulo, o discurso da prevenção adquiriu nova conotação: a da segurança nacional, pois os pobres poderiam ameaçar a integração nacional (ROSEMBERG, 2011, p. 152).

O Projeto Casulo estava inserido em um modelo de educação pré-escolar de massa que possuía como referência as discussões e projetos desenhados, significativamente, pela UNESCO e pela UNICEF, no início da década de 1970. Modelos esses que absorviam as ideias da educação compensatória e da educação pré-escolar como fundamentais na construção de um projeto permanente de educação escolar e cultural. “A forma sugerida para a extensão de vagas seria através de soluções de baixo custo, informais e parcialmente assumidas pelas famílias (...); educação, nutrição e saúde deveriam ser assumidas de forma integrada” (ROSEMBERG, 1992, p. 25). Ainda que nas comunidades os espaços fossem denominados como Creches Casulos, o modelo de funcionamento estava muito mais próximo ao da pré-escola, o que se dava à medida que as vagas eram oferecidas em sistema de meio período, principalmente para crianças a partir de 4 anos de idade. Seguindo os documentos internacionais de orientações, estes procuravam, supostamente, os melhores meios para atender às famílias e as comunidades. “Trata-se de organizar-se de maneira ágil e livre, educação de crianças em idade pré-escolar (a partir dos 2 ou 3 anos) (...). Trata-se também em prestar grandes serviços, principalmente às crianças que vivem em ambientes de escassa impregnação cultural” (FAURE, 1972; citado por ROSEMBERG, 1992, p. 25).

O Projeto Casulo nos ajuda a demarcar importantes questões que informam sobre o contexto, as tensões e reflexões que foram esteios para a construção da oferta estatal dos serviços escolares destinados às crianças negras e pobres em nossos dias. Aquele momento e os anos que se seguiram refletiram, por exemplo, o intenso debate entre a

⁹ Agência norte-americana de difusão cultural no exterior.

Assistência, que mantinha seu caráter custodial no trato com as crianças; e a Educação, que defendia o caráter pedagógico em uma condição prioritária para a manutenção da relação com a infância. Assim, discutia-se de maneira acirrada:

Se as creches devem vincular-se à educação ou à assistência: na área educacional, há uma resistência grande em acolher a creche como parte integrante da educação pré-escolar e uma rejeição às atividades de cuidado, consideradas “assistencialistas”; na área do serviço social, defende-se uma competência acumulada sobre a gestão de equipamentos comunitários e sobre o atendimento de populações marginalizadas (CAMPOS, 1999, p. 124).

A partir do Projeto Casulo foi possível a permanência de antigas concepções no trato da infância e população negra. Com ares progressistas, defesas oitocentistas atendiam ao Departamento de Segurança Nacional naquilo que dizia respeito à atenção e controle das comunidades na edificação de cidadãos modelo; neste caso em especial, a edificação de mães modelo. Exemplifico: desde 1895, período da reforma do ensino, o soteropolitano Alfredo Ferreira de Magalhães, médico e professor que ensinava a matéria de higiene geral e infantil no curso normal, acreditava que a higiene e a educação, juntas, eram verdadeiras fontes de bem-estar e civilidade.

No curso [normal], tratava da puericultura “preventiva ou profilática – a criança em existência virtual” (sic) – relacionada com a eugenia, que almejava o aperfeiçoamento da raça, pelo controle dos casamentos e da reprodução humana e pela educação higiênica e moral; e a puericultura “definitiva” – “a criança existe efetiva, realmente” –, visando ao desenvolvimento físico e psíquico, intelectual e moral da criança, em suas fases: pré-natal ou intra-uterina, intranatal (no ato do nascimento), e pós-natal ou extra-uterina, que se subdividia em neonatal (de 0 a 30 dias), nepiônica (1 mês a 2 anos) (física e psíquica), juvenil (2 a 7 anos) e prepubertária (7 a 14 anos) (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 14).

Ao que tudo indica, o Brasil e a Bahia, em meados da década de 1980, quase 100 anos depois, ainda acreditavam nas palavras de Alfredo Ferreira de Magalhães; o que era efetivado a partir das chancelas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Polícia Militar do estado, e que é possível ver a seguir, a partir de alguns retratos de documentos do processo formativo de minha mãe, professora negra formada no final da década de 1970:

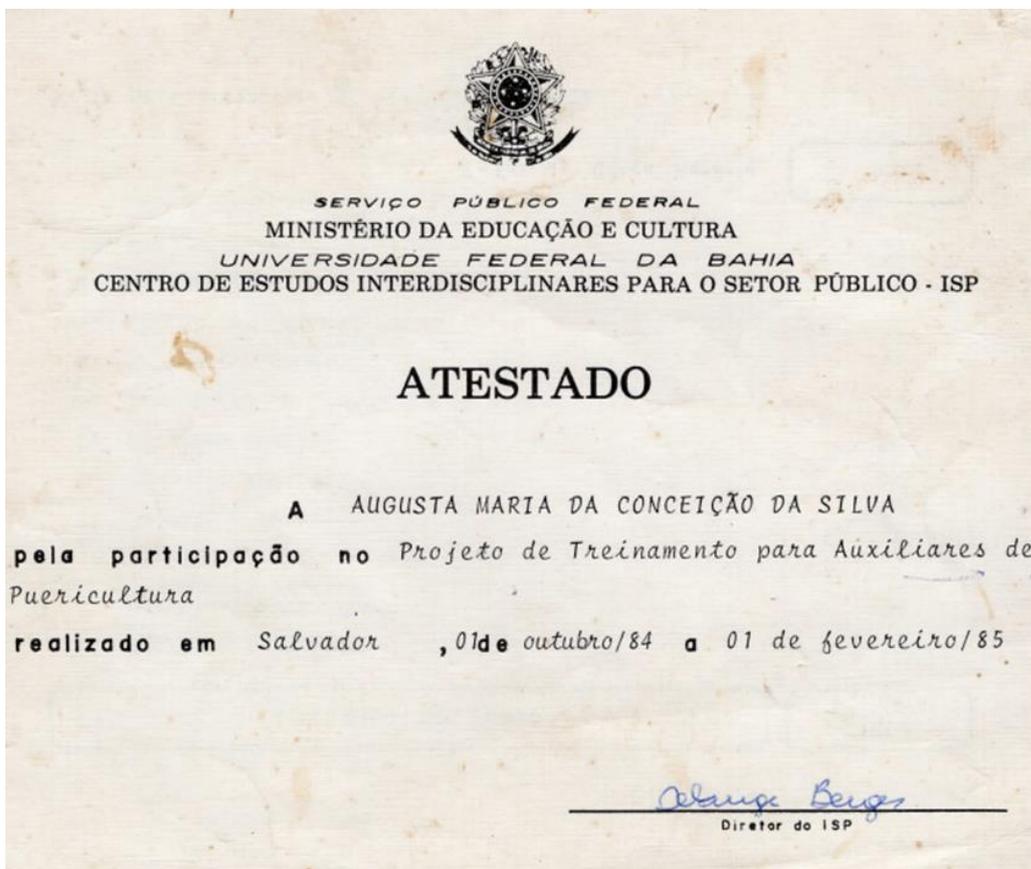


Imagem 7 – Fonte: arquivo pessoal – Mãe do pesquisador – Formação Continuada.

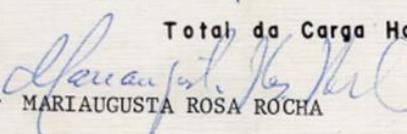
CONTEÚDO DO CURSO	CARGA HORÁRIA
1. Nutrição e Higiene	30
2. Desenvolvimento Infantil . aspectos físicos . aspectos psicosociais	40
3. Primeiros Socorros	20
4. Educação Infantil	30
5. Relações Sociais	30
6. Legislação do Trabalho e da Mulher	30
7. Expressão Corporal	30
8. Orientação Sexual	30
9. Higiene Ambiental	30
10. Desenvolvimento Comunitário	30
Total da Carga Horária	300
Nome do Coordenador  MARIAUGUSTA ROSA ROCHA	

Imagem 8 – Fonte: arquivo pessoal – Mãe do pesquisador – Formação Continuada.

CENTRO COMUNITÁRIO DO JARDIM CAJAZEIRA

A P R E S E N T A Ç Ã O

Apresente o(a) Sr(a) Augusta Maria da Conceição da Silva, residente nesta comunidade de Propriedade da Polícia Militar do Estado da Bahia, tendo concluído, através do Centro Comunitário, o(os) cursos(os) de: Atendente de Puericultura, Culinária e Congelamento.

Sandra Munira S. Braga
Assistente Social S. B.
N.º 1354 ARRECADENÇÃO

Imagem 9 – Fonte: arquivo pessoal – Mãe do pesquisador – Formação Continuada.

Como é possível perceber na imagem 8, que diz respeito ao conteúdo programático do curso oferecido pela UFBA, a puericultura preventiva ou profilática e a puericultura definitiva seguiam firmes e fortes na difusão e manutenção de um saber a serviço do desenvolvimento do bem-estar e da civilidade em uma população negra e pobre, assim imediatamente compreendida como escassa de impregnação cultural.

Outra questão importante para esta pesquisa e para pensarmos os dias atuais diz respeito à qualificação profissional das pessoas contratadas pelo Projeto Casulo para ocupar/responder à responsabilidade do trato com as crianças. À época, o que era compreendido como grandes vantagens para a relevância de um projeto de expansão escolar era, mais uma vez, poder assumir que este era um projeto que compreendia os limites da realidade econômica do país e, assim, assumir uma lógica em que os fins justificariam os meios, sem nenhum problema. Tal percepção é reforçada pela pesquisa de Conceição (2019), sobretudo pelos relatos dos seus participantes ao tratar do processo de instalação e funcionamento das “creches” do Projeto Casulo no município de Francisco Beltrão/PR, entre as décadas de 1970 e 1980.

Pinto (2002, p. 03) explica que esse projeto significou uma “libertação com relação à regulamentação das creches”, pois até então haviam

padrões técnicos estabelecidos por regulamentação nacional que implicavam em custos e critérios que tornariam “impossível” fazer um projeto de massa. Ele assinala que, na ocasião, ponderou que “isso não é a realidade brasileira! Então vamos fazer a creche pobre. Uma creche com o pé no chão, pé no barro”. E a partir daí a opção foi efetuar um projeto novo, com novos padrões, ao que ele explica que “a Unidade Casulo podia ser um anexo de uma escola, podia ser uma vila abandonada, podia ser um vagão ferroviário. O importante era que fosse muito asseado, quer dizer, que atendesse a todos os requisitos de saúde”. (...) Pinto (2002, p. 13) define o projeto casulo como “usina extraordinária de sorrisos”, com uma resposta muito rápida no âmbito do bem-estar das crianças, “de ver as crianças engordarem” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 665 - 667).

Dessa forma, como uma oferta salvadora e de enfrentamento da pobreza brasileira que poderia ser instalada em qualquer lugar, e quase de qualquer forma, o Projeto Casulo também pôde ter em seus quadros profissionais pessoas quaisquer, mais precisamente mulheres sem qualificação específica para o exercício das funções inerentes ao trato com crianças. Isso permitiu, ao longo dos anos, a possibilidade da manutenção de uma prática em que a falta de qualificação profissional não era, necessariamente, um problema nas instituições públicas de escolarização de crianças pobres. É o que Campos (2008) nos ajuda a entender quando pensa a expansão do acesso à educação nas décadas de 1970 e 1980:

A meta trazida pela LDB de formação inicial dos professores no ensino superior também se aplica à educação infantil, o que significa uma grande mudança nesse campo, pois, anteriormente, essa exigência só era feita aos professores que ministram disciplinas específicas a partir da quinta série do ensino fundamental.

Para a educadora de creche, tal meta constitui um desafio ainda maior, pois essa professora leiga geralmente não contava com nenhuma qualificação, a maior parte das creches sendo tradicionalmente vinculada à área de assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade. Denominada “pajem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo, “babá”, era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças (p. 122).

Tal condição se estendeu (e se estende) até os nossos dias, mesmo que a exigência legal para a qualificação já exista desde 1996. É o que podemos confirmar a partir do relato de uma das professoras participantes desta pesquisa:

Isso foi em 2001. Eu soube na última hora, eu tinha uma colega, ela me ligou para avisar que tinha uma inscrição e que tinha muita gente lá para se inscrever. Quando eu cheguei, tinha uma imensidão de gente para se inscrever. Eu trabalhava desde os 12 anos com faxina, no interior, e depois aqui em Salvador. Naquela época, eu ganhava muito bem,

trabalhava todos os dias. Era um trabalho bem duro, trabalho fixo; eu nunca tive carteira registrada, mas eram faxinas fixas. A minha questão naquela época não foi o salário, eu sabia, inclusive, que eu ia ganhar bem menos; o que me levou a acreditar que trabalhar aqui¹⁰ seria melhor era o fato de que eu ia trabalhar no bairro. Tinha questão também de registrar a carteira, porque eu ainda não tinha carteira registrada e também a questão da aproximação com meus filhos, porque antes eu passava até quatro dias sem ver meus filhos e muitas vezes eu chegava em casa e Rafael, que era o mais velho, dizia: “minha mãe! Eu não vi minha mãe mais”. Tem um monte de dias que eu não vejo minha mãe. Nessa entrevista, muito difícil, muita gente, eu consegui. Daí eu fui passando nas etapas, foram várias etapas e eu consegui chegar na etapa final. – Professora Maria de Jesus¹¹

Às mulheres negras e pobres que desejaram ou precisaram trabalhar com a escolarização de crianças, foi possível, em sua maioria, ocupar apenas a condição de professoras leigas. Tal realidade ainda ratifica elementos destacados por Campos (1999) e Barbosa (2011): primeiro, para o “tratamento historicamente desigual no atendimento às crianças de alta, média e baixa renda, e também junto às profissionais que se propõem a educar essas crianças” (BARBOSA, 2011, p. 387) e segundo, alinhado a este tratamento histórico desigual, o fato de que foi criada uma rede educacional paralela e segregada em que mulheres, por algum tipo de necessidade social e pessoal, “aceitavam ser mão de obra barata, sem qualquer formação profissional, assumindo longas jornadas de trabalho e poucas condições de transformar essa realidade” (BARBOSA, 2011, p. 387).

Em 2001, ano em que a professora Maria de Jesus deixou de trabalhar com faxina para trabalhar em um Centro de Educação Infantil, em um bairro pobre na cidade de Salvador, foi também o ano em que o Plano Nacional de Educação dilatou a Década da Educação e estabeleceu que, até o ano de 2010, 70% das professoras da educação básica, incluindo aí as professoras da Educação Infantil, estariam formadas e qualificadas em instituições de ensino superior (NETA, 2014; SILVA, 2016; ALVES; MORORÓ, 2017). A dilatação do prazo aconteceu porque as metas estabelecidas na Década original da Educação não foram alcançadas, ainda que explicitadas na LDB em seu artigo 87, parágrafo 1º. Esta Década deveria acontecer entre os anos de 1997 e 2007 (BRASIL, 1996, p. 20).

¹⁰ No Centro de Educação Infantil.

¹¹ Uma das professoras participantes da presente pesquisa e que será apresentada junto às demais, mais à frente, no capítulo metodológico.

O ano de 2001 também marca um espaço-tempo entre a década de 1990¹² e a década de 2000, um período em que fundamentalmente buscou-se a construção legal de subsídios para a regulamentação da Educação Infantil e a garantia de padrões de qualidade na oferta dos serviços mantidos por creches e pré-escolas. Nesse processo, destacam-se as questões referentes à formação de professoras, mais especificamente as professoras leigas, que compunham o espaço de escolarização de crianças pobres no Brasil, sendo que, em sua maioria, eram elas mulheres pobres e negras com demanda emergencial de formação.

Foi nessa confluência de proposições legais que se deu, em caráter emergencial, a possibilidade formativa (escolarização) para as mulheres negras e pobres responsáveis pelo trabalho de escolarizar crianças, também negras e pobres. Essa possibilidade ocorreu a partir da oferta de dois importantes programas federais de formação docente. O primeiro, em 2005, *Programa de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil*, conhecido como ProInfantil, um curso à distância, de formação para o magistério, em nível médio, oferecido para professoras em exercício na Educação Infantil, mas que não possuíam a formação exigida para tal função. Nesse curso, completamente específico, a professora receberia o diploma para o exercício da docência somente na Educação Infantil. E o segundo programa, em 2009, *o Plano Nacional de Professores da Educação Básica*, o PARFOR, que pretendia formar, nos cinco anos seguintes, 330 mil professores/as pertencentes ao grupo dos 600 mil professores/as que atuavam na educação básica e ainda não eram graduadas (BRASIL, 2019).

Como trabalhador da Educação Infantil, passei a caminhar por essas terras em 2010. Como dito antes, cheguei no período em que as colegas de trabalho estavam sendo formadas através do ProInfantil. Ouvei algo há pouco tempo que faz muito sentido para aquele momento: “só quando sabemos (aprendemos) sobre alguma coisa é que

¹² A década de 1990 marca o início dos impactos mais profundos da globalização em nosso país, um fenômeno que, em primeira instância, supostamente inseria a sociedade mundial em um novo período de modernização, mas que, na verdade, representava uma nova recomposição dos meios de produção e da economia; o que, segundo Santos (2018), se tratava do processo que representava o ápice da internacionalização do mundo capitalista. Nesse contexto, o debate acerca da formação de professoras trazia em seu cerne uma contradição sustentada a partir do entendimento social de que a democratização do acesso à Educação resolveria questões fundamentais, como por exemplo a inclusão (ou exclusão) social; mas trazia também os agressivos atravessamentos dessa nova recomposição internacional do capitalismo que, mais uma vez, viu na Educação um meio importante na composição de mais força de trabalho apoiada no discurso da qualidade total, na formação de mais consumidores e na manutenção da ordem social hegemônica; ou seja, acúmulo de mais riquezas (GENTILI; SILVA, 1999; MAUÉS, 2014; NETA, 2014; SANTOS, 2018).

descobrimos que não sabíamos. É muito forte saber! É muito impactante saber que não sabíamos”.

Era isso, exatamente isso, que as professoras viviam quando comecei a trabalhar na Educação Infantil. Euforia, excitação, mais desejo de aprender, cansaço por ter que aprender ao mesmo tempo em que precisavam trabalhar. Mas o trabalho era espaço de aprendizagem, então também era vivido com a tranquilidade possível para o momento. Do lado de fora daquele espaço simbólico e material, concomitante à formação emergencial das professoras, ainda existiam (existem) programas como o Brasil Carinhoso, criado pelo Governo Federal em 2012, e o Primeiros Passos, criado pelo Governo municipal de Salvador em 2014, que possuem a transmissão de renda como o principal meio de trato com as famílias e suas crianças. Em relação ao Primeiros Passos, trata-se de projeto vinculado às Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Assistência Social, cuja essência é que famílias com crianças na faixa etária entre zero e cinco anos, que não estão inseridas na Educação Infantil por indisponibilidade de vagas na rede pública, recebam o valor mensal de R\$ de 81,50 (atualizados em agosto de 2022). Segundo o prefeito, à época do seu lançamento, o projeto beneficiaria as famílias, à medida em que pretende “ajudar a mãe ou o pai a colocar a criança numa creche no bairro onde moram ou buscar um cuidador, para que essa mãe ou esse pai possa buscar um emprego”¹³.



Imagem 10 – Fonte: Jornal Correio da Bahia (26/07/2014).

¹³ Jornal Correio da Bahia, matéria intitulada por “Prefeitura de Salvador dará auxílio a crianças carentes sem vagas em creches” publicada no dia 26/07/2014 - <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/prefeitura-de-salvador-dara-auxilio-a-criancas-carentes-sem-vagas-em-creches/?cHash=a1687d4bf8cbc2acff0fd8117465333a>.

Em oposição e em contribuição para que possamos continuar constatando a manutenção de uma oferta muito diferente/desigual, principalmente para quem pode pagar, temos na mesma Salvador, uma experiência de Educação Infantil que possibilita afirmar uma ideia de “terra das crianças”, com mensalidades que vão de R\$ 2.795,00 para os primeiros anos a R\$ 3.150,00 para os últimos anos deste período de escolarização. Cabe dizer que a “terra das crianças” oferece escolarização até o Ensino Médio e que este pesquisador adoraria poder utilizar as imagens como forma de ilustrar a divisão racial da infância e da escolarização em nossa cidade e país, mas teme pelos riscos de um processo que não poderia arcar com os custos; o que faz com que precisemos fazer uso, sem muito esforço, da nossa imaginação para visualizarmos a alvura das famílias, crianças e professoras que vivem essa experiência escolar. Também não é difícil imaginar quais postos de trabalho devem ser ocupados pelas mulheres negras que são aceitas nesse espaço.

Nestes anos de Pandemia de Covid-19, também foi possível constatar o quanto o Estado ainda não consolidou a sua atenção para a escolarização de crianças entre 0 e 5 anos, mesmo com todo conhecimento produzido nos últimos 40 anos, vindo de diversas frentes, práticas e teóricas. Tal fato infelizmente pode ser confirmado quando uma matéria do site UOL¹⁴, publicada no dia 06/11/2022, nos informa que o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiria o Ministério da Educação com um orçamento 34% menor do que quando o seu antecessor tomou posse, em 2019, repercutindo em uma redução orçamentária de 96% em relação ao ano de 2022 na Educação Infantil. Ou ainda, quando lemos na matéria de um jornal local publicada no dia 28/12/2022¹⁵ e reproduzida a seguir. Na matéria em questão, mães e professoras foram surpreendidas com a informação do fechamento de um Centro de Educação Infantil sem nenhum aviso prévio.

Mães são surpreendidas com fechamento de creche no Bairro da Paz: 'De uma hora para outra'

Matrículas para estudar em 2023 na creche, gerida pela Santa Casa Bahia, já haviam sido confirmadas

¹⁴ <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/11/06/governo-lula-mec-desafios.htm> Acessado em 06/11/2022.

¹⁵ <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/maes-sao-surpreendidas-com-fechamento-de-creche-no-bairro-da-paz-de-uma-hora-para-outra/> Acessado em 28/12/2022.

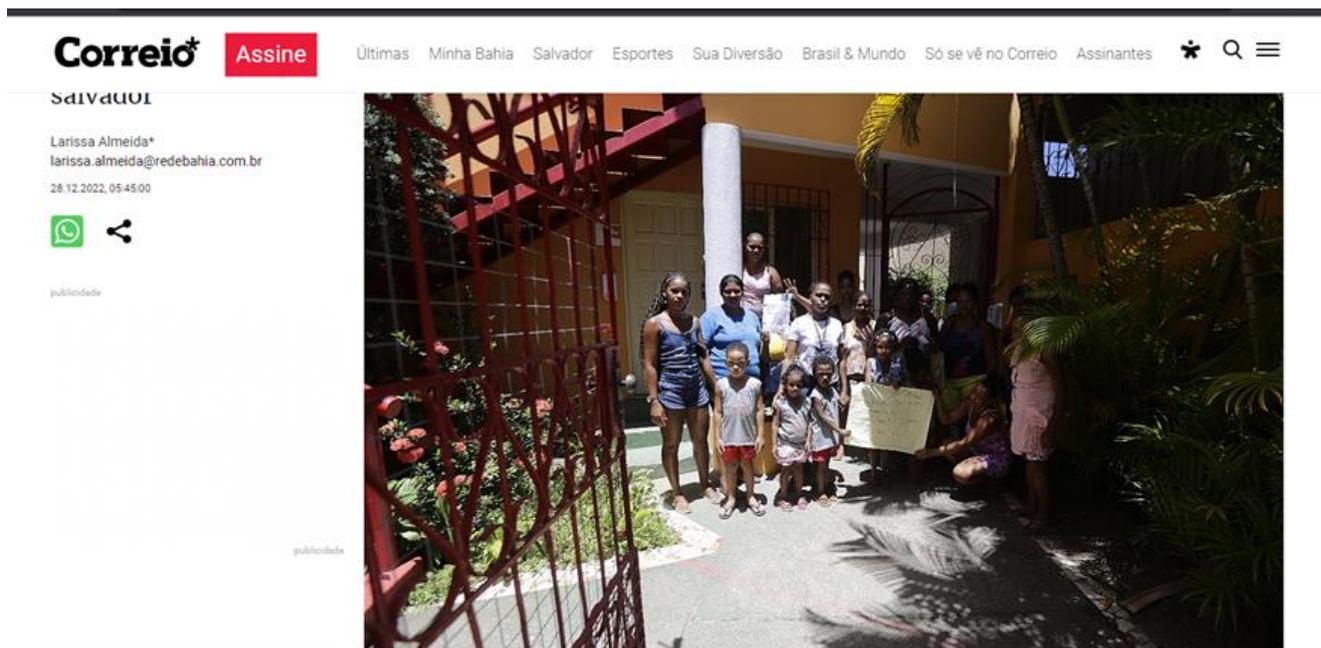


Imagem 11 – Fonte: Jornal Correio da Bahia (28/12/2022).

“Do nada, ontem, recebemos uma mensagem, via WhtasApp, da secretaria da creche informando para os pais comparecerem com urgência no local. Chegando lá, recebemos um comunicado que a escola ia fechar”, conta Fabrícia. “Todos foram pegos de surpresa, não só os pais, [mas também] as professoras, auxiliares, a coordenadora, serviço social, a moça da portaria. Todo mundo. Eu estava lá na hora que recebi a notícia e foi uma emoção grande demais”, relembra.

Gerida pela Santa Casa, a creche oferece educação em regime integral e cinco refeições diárias orientadas por nutricionistas para as crianças, que ainda contam com acompanhamento psicológico, aulas de dança, capoeira e recreação, *custeadas parcialmente através do convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SMED)*. Para a garçoneite Vânia dos Santos, 35, o Centro não é apenas uma escola, mas o único local com certeza de qualidade e proximidade em que consegue manter a filha Iasmin, de 3 anos de idade, enquanto trabalha.

“Tinha comida, tomava banho, tinha brinquedo. Tudo era lá, eu podia trabalhar despreocupada. Mas, se eu for pagar do meu dinheiro, eu não tenho condições. Então, tiraram isso aí da minha filha e ela está arrasada. Foi um trabalho para ela se adaptar na creche e de uma hora para outra não explicaram nem por que estão fechando”, desabafa.

Diarista e mãe de uma menina de 2 anos que já havia sido matriculada para frequentar a creche em 2023, Jucimarara de Andrade confirma que houve asseguramento da transferência para outro centro do bairro, mas reclama da falta de comunicação e planejamento. “Eles falaram em cima da hora. Não tivemos escolha de colocar nossos filhos em outra creche. Vão colocar as crianças

em outros centros e vão superlotar os outros centros. A covid está aí, batendo na porta. Não vai ter suporte para as crianças”, aponta.

Com o fechamento do Centro da Nossa Senhora da Misericórdia e a transferência para outros centros do bairro, o risco de lotação não é a única questão que preocupa as mães. Organizadas, elas costumavam se revezar a cada semana para buscar e levar as crianças até suas casas, uma vez que a creche era perto de suas casas. Agora, o percurso de Fabrícia, que durava 5 minutos, será de 25 minutos até a unidade mais próxima, para onde seu filho foi realocado.

A supervisora administrativa ainda se aflige com a possibilidade de seu filho e a outras crianças não se adaptarem à nova creche. “Se é difícil para nós, mães, imagine para as crianças conseguirem se adaptar a outro local e de repente receber essa notícia de que vão ter que conhecer novos coleguinhas e professores. A criança não vai conseguir captar, entender e aceitar isso de imediato. É muito difícil para eles”, lamenta.

Como é possível perceber, esta pesquisa dialoga com histórias vividas por pessoas em constante disputa pela permanência de uma vida e inserção na Educação que as tira da perversa abstração racista que culmina em uma existência marginalizada em sua concretude. As conquistas existem, são muitas, principalmente em nosso campo, o da Educação; contudo, elas não acontecem sem a manutenção da luta e da atenção constante para o risco de retrocessos que também não cessam de nos perseguir. É o que podemos reconhecer a partir da resposta das mães ao fechamento do Centro de Educação Infantil, conforme, trecho da referida matéria de jornal.

Indignadas com a situação, cerca de 17 mães se organizaram em um protesto na Avenida Paralela na última segunda-feira (26). “Nós queremos uma providência. Se falassem antes de matricularmos, já ficaríamos sabendo e nos programávamos. Nós nos organizamos, não deixamos para colocar nossos filhos na creche em cima da hora”, enfatiza Fabrícia (Jornal Correio da Bahia, 28/12/2022).

Assim sendo, o próximo capítulo apresentará os caminhos metodológicos que atravessam o nosso trabalho. Sim, aqui ele é adiantado e isso se dá para que possamos seguir conhecendo os caminhos que nos orientam, mas também e, significativamente, conhecendo as mulheres que dele fazem parte; suas histórias, seus entrelaçamentos, suas lutas e conquistas.

Assim, o mercado-ojá, este lugar regido por Exu é constituído por experiências de relações comunitárias cuidadosas. São modos de circulação do axé, do fortalecimento das inter-relações, de modo que se procure intensificar, inclusive os encontros entre quem produz e quem precisa adquirir o que é produzido [...]. Na ideia do mercado-ojá, encontramos a função de aquisição e distribuição recíprocas, sem uma necessária função de exploração. É um espaço de intercâmbio em que o excedente de um é trocado pelo excedente de outro, mesmo que alguns desses excedentes não sejam necessariamente da ordem material. Dito de outro modo, o mercado-ojá é um local de troca e circulação do axé, de modo a fortalecer o carácter recíproco e complementar da dinâmica do próprio axé.

Para as cosmologias iorubás, a riqueza não pode ser pensada em termos de acúmulo de axé, uma vez que este é dinâmico e expansivo, não podendo, sob pena de danos à estrutura da comunidade e de tudo que dela faz parte, ficar estagnado, o que implicaria em uma ruptura com o movimento, com o devir, definidor do axé. Portanto, o mercado-ojá, não pode ser um local/experiência de enriquecimento por estagnação gerada pela acumulação de bens materiais [...]. Pelo contrário, o mercado-ojá é um local onde a circulação pode tomar ares de generosidade, solidariedade, partilha, na expectativa que a comunidade que se forma em torno de tais relações de troca se fortaleça (FLOR DO NASCIMENTO, 2016, p. 31-32).

2. MÉTODO: RELATOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO NOSSO MERCADO-OJÁ

Esta é uma pesquisa que nasce do desejo de melhor compreender sobre o saber e o fazer de professoras da Educação Infantil, mais especificamente, professoras negras trabalhadoras (e moradoras) em um bairro popular da cidade de Salvador. Aqui, a pretensão é atentar para os encontros e diálogos possíveis entre o passado e o presente da formação docente oferecida pelo Estado Brasileiro às mulheres negras e pobres, para

que, desta forma, possamos mirar um futuro realmente referenciado em atos consistentes de justiça social e equidade na educação escolar oferecida à população negra em nosso país.

Desse modo, para a efetivação da pesquisa, tivemos um itinerário que possuiu como centralidade e esforço ir ao encontro de questões como: quais significados as professoras deram à experiência formativa vivida por elas? Quais diálogos foram feitos a partir da compreensão de que acessavam a formação docente como espaço simbólico e material que consideraram impossível em algum momento, ainda que houvesse desejo de vivê-lo?

A busca por me aproximar de tais entendimentos me vincula afetivamente à experiência etnográfica em seu sentido estrito. Na pesquisa de Mestrado ela nomeou formalmente meu percurso metodológico (um estudo de caso de inspiração etnográfica), mas no Doutorado passou a atuar internamente como um dos elementos (pulsos, batimentos) que me ajudaram a pensar e sentir minha experiência em campo, na relação com as professoras (ANDRÉ, 1995). Direcionamento que, ao compor nosso itinerário, vinculou esta pesquisa à abordagem qualitativa que, aqui, possui como finalidade contribuir com a explicação de acontecimentos sociais da atualidade, mas encadeados a um pretérito que resiste em ser perfeito, para continuar sendo (do) presente.

Todavia, André (1995) também vai nos dizer que já foi superado o tempo em que era preciso nomear pesquisas como qualitativas para fazer um informe e uma demarcação na relação com o Positivismo. E que, em sendo assim, um bom uso do termo qualitativo (e/ou quantitativo) pode estar relacionado à diferenciação de técnicas de acesso e às informações constituídas a partir delas; para que, dessa forma, seja possível dar à pesquisa uma delimitação que dialogue com aquilo que é a sua especificidade: “histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc.” (ANDRÉ, 1995, p. 25); algo que é construído no próprio fazer científico. Nessa perspectiva, penso que Minayo (2002) também nos ajuda a compreender tal questão, quando nos diz que:

A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimos de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um “a priori”, mas o que foi produzido em um determinado momento histórico com toda relatividade do processo de conhecimento (p. 12).

Assim, ela continua:

Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções

privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximação, é construído (p. 12-13).

Desse modo, é possível dizer que trabalhamos na construção de um caminho que não abriu mão da alta abstração, mas reconheceu, com humildade, que aquilo que delimita esta pesquisa se dá/deu na relação e no encontro com pessoas. Um encontro significativo entre pesquisador e participantes da pesquisa, numa experiência que exercitou não perder de vista a tradição de hierarquização e violências construídas por pesquisadores ao longo da história (BOURDIEU, 2001). E que, justamente por isso, também nos permite dizer que aqui acompanhamos Collins (2022): produzimos conhecimento científico por fortes motivos pessoais: resistir às forças impostas pelos sistemas de poder. Produzimos conhecimento que faz coro com a construção de uma Ciência Humana completamente partidária à queda de produções ditas neutras, mas que sabemos inteiramente envolvidas com a manutenção de existências cativas à hegemonia branca, sexista, cisheteronormativa, capitalista e colonialista.

Foi nessa medida que vivemos esta pesquisa, seu campo e todos os desdobramentos a partir dele. Posto isso, já podemos primeiro, retomar seus objetivos geral e específicos para que, em seguida, possamos compreender de que maneira os meios para sua resolução e compreensão foram organizados a partir do campo (ANDRÉ, 1995; MINAYO, 2002; PERRY, 2006).

Assim, temos como **objetivo geral**: historiar os percursos biográficos e formativos de professoras negras e pobres da Educação Infantil, no diálogo entre suas narrativas e a história da Educação da população negra no Brasil. E como **objetivos específicos**: a) recuperar elementos da história da construção, efetivação e oferta da Educação Infantil no Brasil à luz dos marcadores de gênero, raça e classe social; b) compreender a política emergencial de formação de professoras na Educação Infantil a partir dos Programas ProInfantil e PARFOR; c) compreender o processo formativo destinado às professoras negras e pertencentes às classes populares que trabalham na Educação Infantil, a partir de suas narrativas; d) Compreender, a partir das narrativas das professoras, como o processo formativo repercutiu/repercute na efetivação das reflexões e práticas pedagógicas de professoras negras e pobres na relação com as crianças e suas famílias, também negras e pobres, pelas quais são responsáveis por escolarizar.

Para alcançar tais objetivos, este trabalho está inserido nas pesquisas identificadas pelo método da história oral, que comparece(u) na construção de memórias relacionadas

ao percurso de vida e de formação profissional das professoras, com atenção aos aspectos que interseccionavam seus percursos a partir das dimensões de gênero, raça e classe. Sobre o método da história oral, Silva e Barros (2010) nos ajudam a compreender que essa é uma experiência em que as narrativas aparecem como:

O retrato de uma pessoa cuja trajetória é significativa para a compreensão de eventos, períodos e de práticas culturais e históricas, cuja trajetória é registrada e analisada num esforço para deslindar interações entre percursos individuais e processos coletivos (p.71).

Nessa visão, a pessoa que narra sua trajetória é um interlocutor com quem se estabelece uma relação de cooperação, criando, desta maneira, a possibilidade de uma relação dialogada. Busca-se construir uma relação de colaboração e, por isso, adota-se o termo colaborador(a) em substituição a entrevistado ou informante, o qual deixa de ser considerado um objeto de conhecimento para co-conduzir conjuntamente com o(a) pesquisador(a) o registro de sua história (p. 71).

Aqui, nosso “retrato” foi construído a partir das narrativas, das histórias contadas por mulheres negras e pobres formadas professoras (na/da Educação Infantil). E a escolha da história oral como método para resguardar as histórias dessas mulheres se dá à medida em que, no debate sobre a produção e função do conhecimento, segundo Meihl (2005), a história oral se posiciona a partir do questionamento de uma tradição historiográfica centrada em documentos oficiais produzidos sempre por um mesmo grupo. Dessa forma, a história oral visa construir uma mudança no conceito de história e permitir que as pessoas possam compreender a experiência histórica como algo pertencente a elas, como algo que pertence ao contexto em que vivem, para que possam pensar e sentir o passado como algo que repercute no presente e possibilita um futuro histórico que não está pronto, acabado. Por isso, também cabe ressaltar que a história oral possui um vínculo importante com a memória (e vice-versa), o que se dá à medida em que “todos os projetos de história oral marcam compromissos de categorização da memória por: 1. classe social, 2. etnia, 3. gênero e 4. circunstância histórica” (MEIHI, 2005, p. 65). Compreende-se que “quando a memória é convocada para projetos que tratam de aspectos da localização dos indivíduos na sociedade, seus enquadramentos são como filtros que conduzem a narrativa das experiências” (MEIHI, 2005, p. 65), o que não se pode deixar de lado de forma alguma¹⁶. Ao ter a memória como guia, sem ignorar tudo que ela pode agrupar, a história

¹⁶ Este é um texto publicado em 2005 e já naquele momento não se desconsiderava outras condições de existência que também localizam as pessoas na sociedade e marcam suas percepções de mundo e de si mesmas, mais adiante no próprio texto são citadas as pessoas homossexuais e com deficiência, à época denominadas por deficientes físicos, como está grafado no texto.

oral busca, incessantemente, reinterpretar o passado atentando para as disputas e embates necessários no presente e no futuro (NUNES, 2022).

Dessa forma, também cabe dizer que esta pesquisa respeitou e seguiu todas as orientações éticas delimitadas pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016, naquilo que versa sobre pesquisas com seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais; e que a participação das professoras ocorreu a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando-as acerca das características da pesquisa.

Esta pesquisa possui como direção a reflexão constante de que a construção do conhecimento não pode ser fundamentada em indivíduos e contextos consumidos pela tão comum voracidade com que se costuma ir a campo. “Conhecer não é consumir alguém, é pensar com alguém” (GONÇALVES FILHO, 2003, p. 9). Foi desejando pensar com as pessoas, com as suas narrativas e histórias, que organizamos os instrumentos metodológicos por meio dos quais o trabalho de campo aconteceria: o que seria tomado para mediar encontros interessados em conhecer, não consumir.

Assim, para conhecer diferentes processos e relações de um mesmo contexto, atendendo aos dois primeiros objetivos específicos da pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura sobre os temas ali delimitados, o que contemplou a possibilidade de uma análise histórica condizente com a articulação entre os marcadores de gênero, raça e classe social e os referenciais teóricos em causa.

Para atender ao terceiro e ao quarto objetivos específicos, foram realizados quatro encontros em grupo com as professoras, quantidade atenta à rotina das nossas interlocutoras, considerando que seria difícil tirá-las da sala de aula. Os encontros em grupo justificaram-se pela possibilidade de as professoras ouvirem e refletirem, no coletivo, sobre suas próprias histórias, muito próximas umas das outras e também do tema pesquisado (VIÉGAS, 2007).

A ideia de que este momento acontecesse coletivamente também foi justificada pelo entendimento de que este seria um meio que possibilitasse o fortalecimento das participantes da pesquisa e, por consequência, impedissem tentativas (conscientes ou não) de assujeitamento historicamente tão comuns nas relações estabelecidas entre pesquisadores e pesquisados (BOURDIEU, 2001).

Os encontros aconteceram a partir de um roteiro semiestruturado¹⁷, composto por questões que visaram a circulação discursiva das professoras em relação aos seus percursos pessoal e profissional, buscando ouvir suas histórias de vida desde a educação

¹⁷ Para ver roteiro completo – Apêndice D

básica até a formação universitária; também foi interesse ouvir o que elas pensavam e sabiam sobre a Educação Infantil e sua história. O registro desses encontros em grupo foi realizado por meio de gravação em áudio e vídeo (ANDRÉ, 1995; MEYHI, 2005).

Cabe dizer que buscamos o distanciamento de uma ética instrumentalizada que garanta apenas a confidencialidade de identidades e controle no manejo do método e instrumentos, para nos encaminharmos na direção de uma ética comprometida com a promoção da vida e da dignidade das pessoas. Uma ética que buscou compreender o quanto a experiência do campo nos marcou radicalmente, algo que aconteceu ao passo em que aquilo que inicialmente tinha sido pensado enquanto método (abstração) se deu na experiência concreta, entre nós, pessoalmente expostos aos fenômenos pensados; fenômenos estes que ocorreram entre pessoas, entre aquilo que nós pensávamos, entre nossos corpos e nas relações estabelecidas em nossas vidas (material, histórica e cotidiana) (GONÇALVES FILHO, 2003; PATTO, 2012; SILVA, 2016). Com isso dado, começo a apresentar o campo e o vivido nele.

2.1 Sobre o trabalho de campo: trocas e circulação de axé no mercado-ojá

Como dito anteriormente, na apresentação deste trabalho, minha relação com a instituição que mantém os Centros de Educação Infantil (CEI) em que as professoras participantes da pesquisa trabalhavam tem início em 2010, ano em que comecei a trabalhar como psicólogo escolar na instituição. Como também foi dito anteriormente, na condição de pesquisador, a primeira aproximação formal com tal espaço como o campo de estudo de inspiração etnográfica se deu no contexto do Mestrado (SILVA, 2016). Naquele momento, meu olhar estava direcionado para um espaço específico, e nele mais especificamente um grupo 5 da Educação Infantil, sua professora e crianças, bem como para a circulação dessas pessoas naquele espaço escolar como um todo.

Na pesquisa de Doutorado, o olhar voltou-se mais uma vez para este campo, contudo, tendo como referência o percurso formativo de oito mulheres que atuavam como professoras em seis centros de Educação Infantil. Em comum, todas (exceto uma) foram inicialmente formadas técnicas em Educação Infantil pelo Programa ProInfantil, sendo que todas foram formadas pedagogas pelas Universidades Federal e Estadual da Bahia, a partir do PARFOR. Vale destacar que eu conhecia cada uma das participantes da pesquisa, tendo diferentes graus de aproximação prévia com elas.

Na formalização da pesquisa, o primeiro contato com o campo ocorreu a partir das demandas impostas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, a fim

de submeter o projeto à avaliação ética, na da Plataforma Brasil. Neste primeiro contato, realizado em outubro de 2017, informamos à Instituição sobre nosso desejo de realizar a pesquisa de Doutorado em seus espaços de Educação Infantil¹⁸, mais especificamente com as professoras. Nele foi entregue à Diretoria de Ensino e Pesquisa da instituição o projeto de pesquisa deste Doutorado, bem como a Solicitação de Anuência de Campo. Em dezembro do mesmo ano, ela foi concedida tanto pela referida Diretoria quanto pela Gerência de Ação Social, responsável pela coordenação dos Centros de Educação Infantil¹⁹. Esses documentos compuseram a brochura que foi enviada à Plataforma Brasil com o intuito de solicitar a entrada em campo a partir da validação ética dos processos envolvidos no campo da pesquisa, percurso necessário à medida que a pesquisa aconteceu no contato/diálogo com outras pessoas (seres humanos). Os documentos foram protocolados na Plataforma Brasil no mês de março de 2018 e a aprovação foi concedida no mês de julho daquele ano. O tempo entre os documentos protocolados e a aprovação do projeto dialogou com a resolução das pendências indicadas pelo Comitê de Ética, a principal já descrita no preâmbulo desta Tese.

A partir da aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil, começamos a organizar o trabalho em campo, contando com a ajuda de uma das Coordenadoras Pedagógicas da equipe dos Centros de Educação Infantil, Brisa. Ela participou de todas as fases de reflexão e prática acerca do trabalho de campo, sendo auxiliar na pesquisa. A participação desta colega de trabalho e amiga dialogou com o companheirismo e com as reflexões que sempre dividimos enquanto homem e mulher negra, pobres e com muito entusiasmo na relação com o tema da Educação; ela pedagoga e eu psicólogo. A experiência do Mestrado foi acompanhada muito de perto por ela. O Doutorado foi vivido a partir da compreensão de que sua participação seria importante para todas/os nós, o que, de fato, se comprovou no percurso da experiência. Foi muito valioso não estar sozinho no campo, ter com quem trocar olhares, silêncios, sorrisos, angústias, tristezas, desatenções, distrações, problemas a serem resolvidos e soluções; fez muita diferença.

Como primeiro passo, construímos um cronograma que nos permitiu visualizar as primeiras atividades e suas datas. Assim, seguimos primeiro para os cinco dos seis Centros de Educação Infantil (CEI) onde trabalhavam as professoras com possibilidade de participar da pesquisa. Respeitando a hierarquia institucional, a primeira conversa aconteceu com as coordenadoras de CEI, nome da função equiparada à da diretora de

¹⁸ A instituição possui muitos e diferentes ramos de atuação na cidade de Salvador.

¹⁹ Documentos anexos.

escola; na instituição, esta função era vivida, à época, por três Pedagogas e três Assistentes Sociais²⁰. Nestes encontros, realizados individualmente, pudemos conversar sobre a pesquisa, do que se tratava, quem poderia participar, como aconteceria o trabalho com as professoras e, principalmente, sobre a necessidade de que elas fossem liberadas de suas atividades em sala para que pudessem participar dos encontros em grupo, caso aceitassem participar da pesquisa.

Nosso segundo encontro foi com as Coordenadoras Pedagógicas, grupo composto por três profissionais, sendo Brisa uma delas. O diálogo com as Coordenadoras Pedagógicas foi realizado em grupo, e foi tratado como momento importante porque desejávamos já iniciar as conversas necessárias sobre a dinâmica da pesquisa e a rotina das professoras. Para nós, era importante que nos primeiros contatos com as professoras, quando fôssemos apresentar a pesquisa e fazer o convite para suas participações, responder às perguntas que antecipamos: “como a pesquisa vai acontecer? Quando a gente vai conversar?”.

Nesse encontro, a pesquisa foi apresentada e foi reiterada a necessidade da liberação das professoras. Assim, queríamos pensar dias e horários em que os encontros aconteceriam, com aquelas que elas eram responsáveis pela organização da rotina pedagógica. No primeiro momento, vivemos um pouco de tensão e desconforto no trato dessa questão. As Coordenadoras Pedagógicas expressaram preocupação com o comprometimento da rotina no trabalho com as crianças, refletindo, em sugestões de horários que sobrecarregavam as professoras: a primeira ideia foi que o grupo acontecesse no fim do expediente, a partir das 17h; e a segunda, que o grupo acontecesse em dezembro, após o final do ano letivo (estávamos em setembro de 2018). Em relação à primeira sugestão, argumentei sobre minha preocupação em estender um horário que já trazia em si uma carga muito pesada de trabalho (as professoras entravam às 7h e finalizam o dia de trabalho às 17h); não desejava que o momento dos encontros fosse mais um elemento desta carga. E quanto à segunda sugestão, argumentei mais uma vez, ser um momento desfavorável para as professoras, posto que as mesmas caminhavam para o gozo das férias, após um exaustivo ano letivo. Dessa forma, passamos a trabalhar na construção de um bom acordo, na perspectiva das Coordenadoras. Neste momento,

²⁰ Esta função também era/é vivida por Assistentes Sociais porque estes espaços, ainda que ofereçam serviços escolares e que sejam registrados institucionalmente como escolas, sendo mantidos a partir de programas de financiamentos municipais (Secretaria Municipal de Educação), são internamente concebidos, por uma parte da equipe gestora, como projetos sociais. Tal concepção, até o presente, segue muito vinculada à história da instituição mantenedora dos CEI's, ao público a que se oferece o serviço e por fim, vinculada à história brasileira da relação entre a Assistência Social e a Educação.

por parte do pesquisador, foi importante não desconsiderar que o planejamento pedagógico (planejamento diário, semanal, mensal e anual) já existia de maneira antecipada e que estava sendo invadido por um pesquisador que chegava “de uma hora pra outra”²¹.

A boa resolução dessa questão contou com a importante participação de Brisa. Como ela também era uma das Coordenadoras Pedagógicas, possuía total intimidade com todo planejamento pedagógico feito para aquele ano, um documento pensado por ela e as outras duas colegas. Assim, ela esmiuçou cuidadosamente todas as datas e acontecimentos que ainda estavam por vir e encontrou brechas em que os encontros pudessem ser realizados sem comprometer de maneira significativa as rotinas e o planejamento pedagógico. O turno vespertino foi compreendido como o melhor momento para o acontecimento dos encontros. Os CEI's funcionam em tempo integral com rotinas muito bem organizadas e geridas na sala de aula pelas professoras, com a assistência das auxiliares. Os encontros foram marcados para 14:30h, o que significava que as crianças já teriam almoçado, feito a higiene pós almoço e entrado no descanso, que findava às 13:30h, tempo que também significava o descanso tanto das professoras como das auxiliares, sendo que horário de almoço era de 1h (dividido em dois momentos, de 12h às 13h e de 13h às 14h, justamente para que as crianças não ficassem sozinhas em nenhum momento). Às 14h, as crianças já teriam feito a higiene pós descanso, a sala já estaria arrumada e o momento chamado “A hora do conto” estaria começando. Este era o momento em que as professoras deixariam seus espaços para participar dos nossos encontros; as atividades nessas tardes seriam conduzidas pelas auxiliares.

Vale ressaltar que no encontro com as Coordenadoras Pedagógicas foi entregue a cada uma cópia do Projeto de Tese.

Com as datas dos encontros definidas, bem como definido e reservado o local (todos os encontros aconteceram no salão de um dos Centros de Educação Infantil, o mais central) foi possível convidar as professoras e organizar a estrutura para que os encontros em grupo pudessem acontecer. Foram organizados documentos (Carta de Apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por exemplo), organizados os equipamentos de áudio e vídeo para o registro, escolhidos e preparados os lanches. Nosso

²¹ Havia, por parte deste pesquisador, o exercício para que sua condição de trabalhador daquele espaço e colega das pessoas com as quais o campo seria pensado e vivido pudesse contribuir na compreensão dos transtornos gerados com a chegada da pesquisa naquele cotidiano tão regrado; e, dessa forma, também, a partir do conhecimento acerca do funcionamento dos espaços, contribuir no caminho para a resolução dos possíveis impasses que pudessem surgir.

desejo era o de criar um espaço o máximo confortável possível para as professoras. Entendíamos os encontros como um momento em que a vida seria historiada com muita conversa. Assim, o espaço onde os encontros foram realizados agregou algumas qualidades: era central em relação aos outros CEI's de onde as professoras saíam (era comum andar para se locomover no bairro em que as escolas estão situadas) e o salão era grande, ventilado e afastado do prédio principal, o que permitiu tranquilidade em relação à privacidade. Como o tempo de duração não seria breve, entendemos que seria importante que nossa conversa fosse acompanhada por “coisinhas para beliscar” e beber; assim, em nossa mesa, tínhamos bolos, pães (pãozinho delícia – um pequeno pão com queijo parmesão, típico de Salvador) e biscoitos doces e salgados, além de água, suco e café. Sentávamos ao redor da mesa, comíamos e conversávamos.²²

Nesse momento de delineamento também pensamos em criar um grupo de WhatsApp para haver outra forma de contato com as professoras que aceitassem participar da pesquisa; a ideia era ter um espaço para trocarmos informações importantes, resolvermos alguma questão referente aos encontros ou qualquer coisa que elas considerassem importante, como, por exemplo, recordações que surgissem sobre o tema ao longo do nosso percurso. A aposta era de que a conversa poderia ser ampliada, revista ou retomada no WhatsApp.

Finalmente, foi possível encontrar as professoras. Ainda que fosse um momento que carregasse certa formalidade em atendimento ao rito de apresentar uma pesquisa a possíveis participantes, o fato de que éramos pessoas conhecidas há algum tempo não foi esquecido ou negligenciado de ambos os lados. Nossa primeira conversa teve a finalidade de apresentar a pesquisa a fim de contar com a aprovação delas.

Distribuídas em diferentes CEIS, foram cinco encontros para contemplar todos os Centros que tinham professoras em condições de participar da pesquisa. Esse primeiro conjunto de encontros foi feito no mesmo dia. Em um espaço foram três professoras; em outro duas; e nos outros três espaços havia uma professora em cada; seguimos esta ordem quantitativa para realizar as conversas/apresentação da pesquisa e convite para a participação delas. Desde tais encontros, informamos da proposta de encontros grupais e que haveria liberação da instituição para tal participação, além de entregarmos a carta de

²² Também precisamos, eu e Brisa, organizar nossas próprias agendas, enquanto trabalhador (psicólogo) e trabalhadora (coordenadora pedagógica) dos espaços nos quais trabalhavam as participantes do campo. Estar no campo trabalhando com a pesquisa significaria, tal qual as professoras, estarmos ausentes de nossos postos de trabalho, o que seria informado antecipadamente à nossa chefia (sabedora da pesquisa) e às/aos colegas com as quais trabalhávamos diretamente.

apresentação. Todas as professoras aceitaram participar da pesquisa e do grupo de WhatsApp.

Os encontros começaram com uma energia que mixava certa tensão e descontração; do lado delas era como se houvesse uma pergunta do tipo: “Cacio e Brisa! O que vocês têm pra gente/prá mim?” e, do nosso lado, era como se disséssemos: “Calma, fiquem tranquilas! Estamos aqui por outros motivos que não os profissionais”. Com a resolução desses momentos iniciais, pudemos conversar, apresentar a pesquisa e falar como a participação delas seria de extrema importância. Pudemos também ouvir as primeiras impressões que elas tiveram sobre nossa proposta, como elas se sentiram com o tema e com o convite.

Nesses encontros, chamou minha atenção a emoção demonstrada por todas as professoras nas apresentações/conversas sobre a pesquisa. Ao longo das nossas falas, elas compreenderam que era algo que se relacionava ao percurso formativo delas e, já naquele primeiro momento, ficou muito explícito que lidávamos com um tema muito valioso para aquelas mulheres. Elas se emocionaram quando começaram a falar brevemente sobre o assunto e sobre haver uma pesquisa que se interessaria sobre suas histórias formativas. Elas falaram sobre a alegria e o orgulho de terem suas histórias como referência para uma pesquisa de Doutorado. A emoção delas nos tomou.

O primeiro encontro em grupo contou com a presença de todas as professoras convidadas para a pesquisa e durou 2h28min. Chegaram quase todas ao mesmo tempo. Foram informadas onde seria o encontro, elas conheciam o espaço. Das oito professoras, seis eram mais extrovertidas e, ao entrar no salão, logo fizeram brincadeiras em relação à mesa com o lanche: “isso aqui tá parecendo mais uma festa!”, comentou uma sorrindo, ao que as demais seguiram sorrindo e concordando. Eu respondi: “não deixa de ser”. Expliquei que elas poderiam sentar ao redor da mesa e que o lanche estava à disposição para que elas pudessem se servir enquanto conversávamos. Também lembrei que os encontros seriam gravados em áudio e em vídeo e, enquanto eu resolvia algumas coisas para começarmos (formalmente), elas, como aquelas que já se conheciam há muito tempo, começaram a conversar e relembrar naturalmente as histórias da entrada na universidade. Minha sorte como pesquisador se deu (sim, pesquisador também está sujeito à sorte) em contato com a animação de Brisa com aquele momento, que já havia começado a gravar o que ali, no calor da hora, chamou de making off, mas que logo entendeu que já era o grupo acontecendo de maneira completamente autônoma à nossa condução.

Dessa forma, é possível dizer que os diálogos construídos a partir do grupo tiveram início quando as professoras se perceberam juntas e, como de costume, começaram a conversar sobre a rotina de trabalho e o dia a dia; contudo, diferente de outros momentos, logo elas foram se encaminhando para uma conversa que reconstituía os acontecimentos que antecederam a entrada no curso de pedagogia através do PARFOR. Falaram como souberam sobre a data da prova para a seleção: souberam no sábado e a prova era no dia seguinte, domingo; a professora Maria Clara recebeu a informação e a repassou para todas as outras. Lembraram que foram aprovadas na UFBA e na UNEB e que este fato gerou o primeiro impasse para a inserção na vida universitária: desejavam a UFBA, mas era a mais distante em relação ao local onde elas trabalhavam. Não seria possível findar o trabalho às 17h e estar no Canela²³ às 18:30h, horário do início das aulas. Se deram conta de que, naquele grupo, somente uma professora havia feito a escolha pela UFBA e que isso se deu porque, naquele momento, ela trabalhava no bairro de Nazaré, próximo ao bairro do Canela. Lembraram das colegas que foram aprovadas na seleção e matriculadas, mas que não permaneceram, uma porque a mãe adoeceu, outra porque engravidou, mais uma porque o filho precisava dela. Todos os temas já estavam ali, fluindo. Assim, o que me coube (Brisa continuou gravando) foi seguir acompanhando o fluxo da boa conversa, com poucas intervenções. Também lembrei que precisaria, em alguns momentos, levantar algumas questões que seriam importantes para aquilo que gostaríamos de construir na pesquisa a partir das histórias trazidas por elas. Neste primeiro encontro, vivemos uma conversa ampliada sobre as histórias de vida das professoras com atenção aos aspectos da vida/formação escolar e trajetória profissional até aquele momento da pesquisa.

Também nesse encontro, decidimos que os temas dos encontros seguintes seriam compartilhados com antecedência no grupo de WhatsApp. Essa decisão foi acordada em função da fala da Professora Maria Clara, que sinalizou se sentir “sendo pega de surpresa” pelas questões que eram levadas. Assim, entendemos que o trabalho e atenção para diminuir, ao máximo, a possibilidade de tensões e desconfortos no momento dos encontros não deveriam cessar; e que, sendo uma pesquisa sobre histórias, ter a possibilidade de revisitar as memórias com um pouco de antecedência seria um movimento valioso para aquele processo.

²³ Bairro de Salvador onde está localizada a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED-UFBA.

No segundo encontro, que teve a duração de 1h58min, foi possível acompanhar uma dinâmica em que as histórias individuais iam rapidamente se entrelaçando e se completando em um fluxo contínuo que produzia, por sua vez, um diálogo de distâncias muito sutis entre o que foi vivido como experiências individuais e experiências coletivas no contexto daqueles dois processos formativos, ProInfantil e PARFOR. Assim, juntas²⁴, naquela tarde, conversamos/refletimos sobre seus percursos formativos desde o início, do momento em que elas se tornaram trabalhadoras da Educação Infantil até aquele momento, que era o atual. Aqui também tínhamos o desejo de compreender como as professoras avaliavam as formações destinadas a elas a partir dos dois processos/programas de formação.

No terceiro encontro não contamos com as presenças das professoras Maria da Paz e Maria Rainha e, relacionado com estas ausências, o terceiro encontro também não ocorreu na primeira data prevista no cronograma. As ausências das professoras, que trabalhavam no mesmo CEI foram justificadas a partir da necessidade de dar conta de tarefas que estavam relacionadas às produções do projeto pedagógico semestral. Também foi essa a justificativa dada no final da manhã da primeira data agendada para este momento, através de uma ligação telefônica. Junto com tal informação, também houve o pedido para que o encontro fosse remarcado, o que permitiria as suas participações na nova data. O pedido foi acolhido no diálogo com as outras professoras no grupo de WhatsApp. No entanto, mais uma vez, no final da manhã da nova data, as professoras fizeram uma ligação telefônica, informaram o constrangimento e pediram pelo (re)reagendamento do encontro, o que foi negado pelo pesquisador com a justificativa de que mais um cancelamento e nova remarcação poderia prejudicar o andamento da pesquisa, além de desconsiderar as outras professoras que estavam presentes para aquele momento.

Esse terceiro encontro, que durou 1h53min, teve seu início com os informes das ausências das professoras Maria da Paz e Maria Rainha. As seis professoras que participaram naquele dia concordaram com a manutenção do encontro, mas nos sinalizaram com expressões faciais, risos e uma comunicação, apenas compartilhada entre

²⁴ Farei aqui, explicitamente, uma transgressão da ainda ordem gramatical que nos obriga a colocar no masculino todo agrupamento de pessoas em que haja um homem, mesmo que o número de mulheres seja maior, como é o caso da experiência neste grupo da pesquisa. Neste segundo encontro éramos eu e mais sete mulheres, contando com Brisa. E em todos os outros eram eu e mais nove mulheres, também contando com Brisa. Desta forma seguirei, no texto, mantendo este modelo que já utilizo na comunicação oral. Cabe dizer que também mantenho a homogeneidade no feminino porque todas as mulheres desta pesquisa se identificaram como mulheres cis.

elas que o motivo da ausência não seria, necessariamente, o informado pelas colegas; o que, naquele momento, se tornou uma questão do campo para ser melhor compreendida mais à frente. Naquele dia, conversamos sobre a história da Educação Infantil, seus marcos legais e sobre a experiência pedagógica a partir deste momento da escolarização.

O encerramento do terceiro encontro não retirou da nossa atenção a ausências das professoras, principalmente depois que as professoras que participaram naquele dia demonstraram saber sobre aquela questão algo que não foi compartilhado comigo e com Brisa. Desse modo, fomos em busca de entender o que poderia estar acontecendo, considerando o que nos foi dado como justificativa (mas também o que não nos foi dito) e que implicou na ausência das professoras nas duas datas.

Aqui, mais uma vez, vivemos uma experiência em que os papéis de pesquisador e pesquisadora foram mais presentes que a nossa condição de trabalhador e trabalhadora da instituição; o que não nos deixava em uma condição de ingenuidade acerca do terreno onde estávamos pisando. Esse cuidado e atenção às nossas cercanias foi muito importante em nossa circulação pelo campo; sobretudo na relação com o que acontecia no entorno dos encontros em grupo. Com a ajuda da Coordenadora Pedagógica, dos espaços em que as professoras que faltaram trabalhavam, conseguimos compreender que as ausências dialogaram muito mais com um impedimento velado, gerado pela Coordenadora do CEI, que com tarefas pedagógicas a serem realizadas. Os impedimentos disseram respeito ao incômodo com a alteração da rotina do espaço. Tínhamos naquele CEI uma das gestoras Assistentes Sociais e sua prática refletia compreensões assistencialistas e compensatórias na relação com as crianças e suas famílias; a saída das professoras da sala de aula significava, para aquela gestora, um momento em que crianças tidas como carentes ficariam prejudicadas na atividade diária de dar-lhes o que lhes era faltoso. A ajuda da Coordenadora Pedagógica foi fundamental na mediação e resolução das questões ali envolvidas; sua atenção dialogou com colegas que participavam da pesquisa, mas principalmente com o compromisso assumido com o pesquisador e pesquisadora que realizavam um trabalho com as professoras daqueles espaços. Registro aqui nossos agradecimentos à Coordenadora Pedagógica do espaço. O encontro seguinte aconteceu com a participação das professoras Maria da Paz e Maria Rainha, e elas estavam tranquilas.

No nosso quarto e último encontro, que durou 2h11min, desejávamos (desejamos) ouvir como as professoras compreendiam suas histórias de vida/formação escolar e trajetória profissional a partir da condição de mulheres, negras e pobres. Aqui, também

desejamos ouvir como elas pensavam as crianças com as quais trabalhavam (em escolas de tempo integral): como era ser uma criança (menina ou menino), negra e pobre, naquela escola e naquele bairro. Contudo, diferente dos anteriores, este foi um encontro em que a conversa fluida e coletivamente alinhavada cedeu seu lugar para um diálogo em que era difícil manter o pensamento ali, ou porque ele fugia, ou porque ele ficava embaralhado, comentavam as professoras. E (quase) certas de que não sofreram experiências de racismo em suas vidas ou foram limitadas por conta das suas realidades econômicas, as professoras construíram um discurso que, quando fazia referência a elas mesmas, era marcado por silêncios e incertezas (“será que aquilo era racismo?”); mas quando faziam referência a outras pessoas (filha, filho, amiga, mãe, as crianças, suas famílias), o discurso era trazido com segurança e desenvoltura. Fazendo alusão ao método da pesquisa-ação, no que concerne a seu manejo e finalidade, é possível dizer que este foi um encontro-ação, em que respeitamos a fluência das tramas das histórias trazidas pelas professoras, mas também conversamos, dentro do que foi possível, sobre aquilo que nem sempre é possível ver ou compreender nas nossas histórias e nas histórias das outras pessoas, principalmente quando pensamos sobre questões de gênero, raciais e de classe, em nosso país.

Findamos aquele encontro com a promessa de que nos veríamos em outro ou outros momentos. Aquele não era um fechamento. Até poderia acontecer fora do espaço dos CEI's. O ano seguinte foi o da preparação do texto para a qualificação, que aconteceu em 19 de dezembro de 2019. Férias escolares em janeiro, retorno das professoras em fevereiro e março. Tive um primeiro encontro de orientação quinzenal, no dia 06/03/2020, para pensar o seguimento do trabalho no tempo pós-qualificação e a possibilidade de retomar o campo. No dia 16/03/2020, a pandemia de Covid-19 foi decretada e no dia 17/03/2020, as crianças foram recebidas no portão dos CEI's com o informe de suspensão das aulas e fechamento temporário dos Centros, que só reabriram em 17/05/2021, mais de um ano depois da interrupção de suas atividades. Esse retorno se deu, sem a minha presença e a de Brisa, porque nossa equipe de trabalho (Coordenadoras Pedagógicas, Nutricionistas e Psicólogos) foi desfeita com a demissão de todas e todos nós. Apenas as nutricionistas retornaram aos Centros de Educação Infantil no pós-pandemia; mais uma vez, em uma perspectiva em que o pretérito resiste em ser perfeito, para continuar sendo (do) presente: crianças pobres precisam de comida, alimentação nutritiva, para crescer e se tornarem trabalhadoras dispostas e cidadãs de bem.

2.2 Análise: idas e vindas ao mercado-ojá

Ao refletir sobre os obstáculos para a realização de uma análise que se dê de maneira rigorosa, Minayo (1994) chama nossa atenção para a possibilidade da existência de três obstáculos. O primeiro, e que aqui ganha destaque, é a ideia de que a realidade das informações de uma pesquisa rapidamente aparecerá ao pesquisador, em uma ilusão de que as conclusões estarão ali, à primeira vista, completamente nítidas aos seus olhos. “Quanto maior for a familiaridade que o pesquisador tenha em relação àquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser sua ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira visão” (p. 68), ela nos diz.

Como já sabido, este foi um campo constituído por pessoas conhecidas entre si que narraram suas histórias a um pesquisador também conhecido; um grupo baseado na colaboração que possibilitou ouvir histórias conhecidas, mas tantas outras completamente desconhecidas, da vida daquelas mulheres. A experiência no campo logo tratou de demandar que impressões fossem retificadas e que as ilusões de obviedades fossem substituídas pela certeza de que ouvir com atenção para saber era o que precisávamos (VELHO, 1989; MINAYO, 1994). Estas não deixaram de ser as prerrogativas para a organização da análise de tudo que foi compartilhado pelas professoras.

Em pesquisas sociais (e qualitativas), a análise dialoga com a forma pela qual o que foi construído no campo é visto, pensado e cuidado; aqui, essa experiência analítica aconteceu e compareceu, significativamente, nos desdobramentos da escrita de todo o texto. Assim, cabe dizer que a análise não ocorreu em um momento específico e delimitado – isolado no gabinete – em uma experiência posterior ao campo, ela aconteceu desde sempre e até a última palavra escrita na Tese. E isso se deu por conta de uma reflexão que não ignorou, em nenhum momento, que aquilo que foi dito pelas professoras – suas palavras (áudio), imagens (vídeo) e textos (transcritos a partir do áudio e vídeo) – seguiram ecoando e preenchendo os espaços de diálogo com os referenciais teóricos que deram aporte a esta escrita.

Sobre as categorias de análise, é possível dizer que suas construções e consolidações estão relacionadas com os momentos anterior e posterior ao trabalho de campo. Isso se deu à medida em que, no momento anterior ao campo, foi elaborado um roteiro semiestruturado com as questões que organizariam os encontros com as professoras, a partir de temas fundamentais para a compreensão dos nossos objetivos; história de vida, formação, Educação Infantil e intersecções - de sistemas de opressões.

No momento posterior ao campo, e antes das transcrições, todas as partilhas feitas pelas professoras foram acessadas inúmeras vezes, pela audiência dos registros dos encontros feitos em áudio e vídeo. Em alguns momentos, os encontros eram só ouvidos (áudio), e em outros eles eram assistidos (vídeo); isso aconteceu muitas vezes. Somente após esse tempo, as transcrições começaram a ser realizadas. Ouvir e rever tantas vezes para só depois transcrever refletiu o desejo de construir um documento/transcrições entranhado que pudesse auxiliar, ao máximo, na fase seguinte da análise e, na construção das categorias posteriores ao campo. O que mais apareceu na fala das professoras? Como apareceu? O que não apareceu? Como o grupo reagiu ao que foi dito, como reagiu a uma ideia? Como compartilhou as experiências? Questões como essas e o tipo de atenção e sensibilidade que elas demandam na relação com a repetição e no contato com o que foi trazido pelas professoras nos ajudaram a compreender quais categorias se revelavam naquele cotejo. Ademais, repetir o contato com esse conteúdo, tantas vezes, mantinha o exercício de construir uma aproximação que, em certa medida, recusava a história pregressa do pesquisador com as professoras, a fim de não cair nas armadilhas de um suposto campo em que tudo, rapidamente, poderia ser dado (MINAYO, 1994). Estranhar um pouco, para em seguida me familiarizar, me aproximar e reaproximar, foi muito importante na relação com narrativas construídas no encontro com um campo tão próximo.

Nesse contínuo, três grandes categorias foram organizadas a partir do contato com o texto transcrito; através delas, foi possível agrupar as ideias responsáveis pelo delineamento que permitiu sumarizar os temas da Tese. A primeira categoria dialogou com o lugar histórico dos fatos narrados pelas professoras e a relação destes fatos com elementos/fatos da história da constituição da sociedade brasileira. As categorias seguintes, segunda e terceira, são relacionadas à formação; na segunda, refletimos sobre a formação enquanto oferta pública alinhada a uma racionalização neoliberal; e a partir disso, possíveis desdobramentos na construção do lugar de professora - o que pensavam, sentiam, como analisavam a realidade na qual estavam inseridas, e também as crianças e suas famílias, do ponto de vista de especialistas em Educação. A partir da terceira categoria, foi possível pensar a formação como algo que marcou completa e profundamente a vida dessas mulheres, garantindo experiências de resistência emancipatória, à medida que permitiu ultrapassar aquilo que o racismo construiu como regulação e conservação (GOMES, 2018).

Essas três categorias gerais nos possibilitaram compreender o que poderia se tornar categorias de análise mais específicas. A partir disso, foi possível demarcar limites e intersecções entre cada uma delas. O que dialogava com o quê? O que estava mais distante? O que se encontrava em suas fronteiras? Neste ponto, foi possível pensar em temas ou questões que apareciam como protagônicas dentro daquilo que era (foi) dito pelas professoras; o que possibilitou, mais adiante, contornar estas questões e temas com aquilo que começou a ser entendido como o cerne dos capítulos. O caminho seguinte foi a escrita da Tese.

Cabe dizer que todo conteúdo proveniente do campo e seu cotejamento na construção das categorias foram articuladas teoricamente a partir de uma perspectiva interseccional e materialista-histórica, em que se buscou entender como os aspectos de gênero, raça e classe foram relacionados historicamente com fatores determinantes às possibilidades ou não de acesso de mulheres negras e pobres à formação docente em um país como o Brasil e em uma capital como Salvador da Bahia.

Frente a isso, também cabe anunciar que nos referenciamos na produção de autoras e autores que não ignoraram o fato de que o que é atual na experiência de uma sociedade é sempre o desdobramento da relação recíproca e material entre esta mesma sociedade e o indivíduo que dela faz parte, ambos inseridos em um contínuo histórico (PATTO, 1999; 2000; 2004; 2005; 2007; 2010; ROSEMBERG, 1996; 2011; 2014; FANON, 2008; 2015; AZEVEDO, 2008; KUHLMANN JÚNIOR, 2010), entendimento que nos ajuda a pensar a vida de modo geral, mas também a vida diária escolar inserida na vida social e, mais especificamente, no caso deste trabalho, nos ajuda a pensar sobre a vida diária no contexto da Educação Infantil, promovida por mulheres negras, pobres, formadas professoras pelo Estado e que conduzem um processo que intersecciona suas existências/histórias, seus sonhos, desejos e o exercício de suas profissões (GONZALEZ, 1984; EZPELETA; ROCKWELL, 1989; CRENSHAW, 2004; CURIEL, 2007; LORDE, 2009; DAVIS, 2016; GOMES, 2016; COLLINS, 2017; NUNES, 2017; AKOTIRENE, 2018; hooks, 2017); o que, por sua vez, nos possibilita ratificar que as demarcações das diferenças no fazer científico nas Ciências Sociais e Humanas nos informam que “os pesquisadores e seus interlocutores são atores ativos do processo da pesquisa, pois, em geral, o conhecimento (...) é gerado em intersubjetividade” (GUERRIERO; MINAYO, 2013, p. 6). Esta pesquisa e seus desdobramentos analíticos repercutem tal premissa e, assim, refletem uma relação em que a condição de pesquisadores e pesquisadas foram ultrapassadas em uma interlocução sustentada por um espaço, material e simbólico, em

que "nada é dado: tudo é construído" (MINAYO, 2010, p. 88 *apud* GUERRIERO & MINAYO, 2013, p. 6).

2.3 Participantes da pesquisa: as professoras, aquelas que permitem a construção do mercado

A materialização do campo e do itinerário metodológico ocorreu a partir da participação de oito pedagogas que exerciam as funções de professoras em Centros de Educação Infantil mantidos por uma instituição filantrópica, em parceria com a Prefeitura Municipal, em um bairro periférico na cidade de Salvador. Estes Centros, seis à época, funcionam em tempo integral (das 07h30 às 17h), de segunda à sexta-feira e atendiam cerca de 600 crianças na faixa etária entre dois e cinco anos – o que aqui é chamado de – “Grupo 2” ao “Grupo 5”.

Estarem atuando como professoras nos referidos centros de educação e terem sido formadas pelo ProInfantil e pelo PARFOR foram os critérios estabelecidos para a participação na pesquisa. Dentre as participantes, incluímos uma pedagoga formada apenas pelo PARFOR, considerando seu interesse em participar e o meu de ouvi-la, ainda que ela não tivesse participado do ProInfantil, o que se deu em função de já ter o diploma de magistério como formação inicial à época.

Na sequência, temos uma tabela que organiza algumas informações importantes sobre as professoras que participaram desta pesquisa:

Nome	Gênero	Raça	Idade
Professora Maria Clara	Feminino	Negra	35
Professora Maria de Deus	Feminino	Negra	47
Professora Maria Rainha	Feminino	Negra	36
Professora Maria de Jesus	Feminino	Negra	46
Professor Maria Auxiliadora	Feminino	Negra	38
Professora Maria da Paz	Feminino	Negra	40
Professora Maria do Sol	Feminino	Negra	34

Professora Maria Clarice	Feminino	Negra	45
--------------------------	----------	-------	----

Quando nos organizamos a partir da história oral e de uma compreensão interseccional, reafirmamos: as professoras são nossas interlocutoras. Dividimos com elas a autoria deste trabalho, pois são as agentes de conhecimento da realidade de suas próprias vidas e histórias (MEYHI, 2005; SILVA; BARROS 2010; COLLINS, 2019).

Nessa produção cooperativa, o que me caberá é seguir o fio condutor, construído e oferecido pelas professoras, a fim de que possamos contribuir para tornar perceptível o que se faz desaparecer nas interações entre percursos individuais e processos coletivos das mulheres negras na tradição racista e sexista do nosso país. Desta forma, além de uma tabela que traceja algumas informações sobre as professoras, há também o traço cheio, construído por elas ao nos contar sobre suas tantas histórias na relação com suas vidas privadas, escolares e profissionais. Assim, em traço cheio e em suas próprias palavras, elas se apresentam e nos contam, nesta seção da Tese, como chegaram na Educação e, por consequência, na Educação Infantil.

Contudo, cabe ressaltar uma questão que diz respeito à manutenção de pseudônimos para a nomeação das professoras. Essa questão começou a ser discutida com elas ainda no período do campo; naquele momento, acordamos que seus nomes seriam resguardados nos trabalhos que se seguiriam ao campo e que, mais à frente e pessoalmente, voltaríamos a conversar sobre o assunto. Lá, discutíamos sobre se elas desejam ter na conclusão da pesquisa seus nomes reais ou pseudônimos, dados por elas mesmas ou por mim. O que estava em pauta era/é entendermos a discussão em que é possível repensar o sentido da autoria e a hierarquização da construção de conceitos e sentidos. A pergunta “quem pode ou deve ser considerada/o como autora/or?” se tornou uma questão valiosa para nós, neste texto. Contudo, a ocorrência da pandemia não permitiu que continuássemos essa discussão presencialmente com as professoras e não obtivemos sucesso na tentativa de organizar encontros online ou discutirmos essa questão através de um grupo de WhatsApp²⁵. E no momento posterior ao contexto pandêmico, já não seria viável organizar encontros para que o processo de interlocução fosse recuperado e, com ele, a discussão e a resolução dessa questão (profissionais foram demitidas, espaços foram reconfigurados e tantos outros motivos certamente plausíveis e

²⁵ Mais à frente falaremos mais sobre a presença e importância do grupo de WhatsApp na experiência do campo.

desconhecidos por nós). Considerando os agravos em termo de fragilização das relações trabalhistas em nosso tempo (pós-pandêmico) e respeitando um movimento natural de desintegração do grupo, observado a partir da ausência de respostas às nossas tentativas de contato no grupo de WhatsApp, optamos pelo encerramento do trabalho de campo e pela manutenção dos pseudônimos com a compreensão de que este é um tempo que ainda demanda cuidado com aquelas que nos ajudam a compor e recompor a história, com aquelas que nos ajudam a compreender a história na perspectiva das insurgentes. Assim, confiamos na condição de que estas são histórias singulares, mas também coletivas; e, justamente por isso, muitos nomes cabem aqui, muitas vidas também (SARAMAGO, 1997). No momento, estes são nomes que consideramos apropriados às histórias e vidas aqui apresentadas e, também, ao entendimento de quem nos lê: Marias, pois elas são forças que nos alertam e fazem misturar dor e alegria²⁶. Sem mais, nossas interlocutoras:

Professora Maria Clara

Eu não pensava em trabalhar com educação, eu caí de paraquedas por falta de trabalho, desempregada. Fiquei sabendo que tava colocando currículo para trabalhar aqui na empresa, eu coloquei o currículo, mas não organizei ele direito. Quando me chamaram, foi para trabalhar na cozinha, porque eu tinha trabalhado em barraca de praia, e aí me chamaram para fazer o teste, para trabalhar na cozinha. Só que demorou e quando me chamaram eu estava grávida de três meses. Fiquei naquele desespero: logo agora que estou grávida, ninguém merece. Fui fazer a entrevista, mas Márcia, que trabalhava no RH, me falou: “tenha o seu neném e depois a gente entra em contato com você”. Mas a gente sabe que não entra, né? As meninas que já tinham entrado me deram sugestão de como fazer o currículo, Joana, que trabalhou aqui, e Francisca, me orientaram para colocar minhas experiências, aí coloquei que eu fui catequista, que tinha trabalhado em uma escolinha, eu até menti umas coisinhas; menti um pouquinho para ver se me chamavam. Eu disse que trabalhava numa escola comunitária dando voluntário, mas era mentira. Mas aí me ajudou porque eu elaborei tudo certinho, tanto que o que me perguntavam eu respondia tudo de acordo, tudo certinho. (...) Aí eu consegui entrar, graças a Joana que me deu um empurrãozinho, eu entrei para tirar licença de Rose, que era auxiliar de sala. Tirei a licença de Rose e logo depois eu fui efetivada e tô até hoje.

²⁶ Referência à canção “Maria, Maria”, de Milton Nascimento.

Foi assim que eu cheguei na educação, sem vontade de trabalhar na área. E aí depois eu fui buscar, comecei a gostar (o ano era 2006).

Professora Maria de Deus

Minha situação já é mais diferente. Eu nunca quis ser pró, nunca! Por isso que eu fiquei 10 anos como auxiliar. Eu já trabalhava com o fundamental 1 quando eu tava no interior, eu fui para uma sala de terceira série que os meninos... Minha filha... Acho que aquilo ali me deixou com trauma, os meninos eram demais... De maior, de 12 anos, até uns meninos grandões, porque não tinha conseguido atingir a idade estudando e aí ficou nessa sala e a professora naquele tempo... O estágio era assim: você era pró, a professora viajava, e você era pró. E não era aquele negócio de ficar observando, de você ficar auxiliando, não; ela dava a sala e dizia: “fique à vontade, minha filha”. Eu fiz magistério por falta de opção, no meu interior só tinha magistério, só magistério. Nenhuma outra formação. Não tinha nada, então para não ficar sem estudar eu fiz magistério, mas não gostava muito, não. Eu não gostava, eu fiz porque eu queria estudar e aí eu me formei. Fiz estágio, mas o estágio foi tão bom que as pessoas ficavam me chamando: “vai lá ajudar, eu vou viajar. Vai lá ficar em minha sala”.

E aí eu fui fazer um teste para uma creche de lá, uma creche da prefeitura; aí gostaram do meu trabalho e eu fui ficando, mas era serviço prestado. E eu ficava: não vou ficar nessa, não vou ficar aqui no interior fazendo serviço prestado, porque eu preciso ganhar alguma coisa, não vou ficar só de serviço prestado. E aí foi que eu vim embora pra Salvador.

Quando eu cheguei aqui, fui trabalhar em uma área que não tinha nada a ver, com material de construção, uma loja que eu trabalhei por cinco anos e eu gostava, viu? Amava trabalhar ali. Só que depois de um tempo começou a mudar o quadro, porque tinha que pegar cimento, coisas pesadas e aí começou a trocar as mulheres pelos homens e aí foi saindo todas as mulheres, eu fui a última a sair. Fiquei desempregada, fiquei morando com minha irmã, um tempão desempregada. E aí foi que surgiu a possibilidade de vir trabalhar aqui. Foi uma maravilha! Fui tirar a licença de Débora. Eu ficava pensando: quem é que vai me observar? Eu fiquei um dia e aí, quando eu fui fazer o teste... Gostaram do meu teste, mas queriam ver de novo, foram dois dias de teste e aí a psicóloga conversou comigo, falou que eu já tinha magistério e perguntou se eu iria me conformar em ter o magistério e trabalhar como auxiliar. Então eu disse que, se eu trabalhasse como auxiliar,

iria assumir o meu papel. E como eu não tinha vocação pra ser pró na época, pra mim estava tudo maravilhoso. Quando eu fui trabalhar, me botaram no grupo 1, fiquei lá com a auxiliar que voltou de licença, do grupo 1 eu pulei pro 6. Pense aí!

Eu fui ficando, ficando... E aí surgiu a possibilidade do ProInfantil, eu queria muito fazer o ProInfantil, eu queria me atualizar. Mas não me deixaram fazer porque eu já tinha magistério (Maria de Deus tinha cursado o magistério há mais de 20 anos, à época; entrou na empresa que mantém os Centros de Educação Infantil em 2002).

Professora Maria Rainha

Meu sonho sempre foi ser professora, desde criança eu sempre quis. Quando eu ia brincar, as meninas já sabiam: se eu não fosse a professora, não queria brincar. E aí fui crescendo e continuava a pensar em ser professora ou ser médica, mas como teve um trauma²⁷ quando eu era criança em relação a sangue, então esse desejo foi por água abaixo. E aí eu continuei a pensar em ser professora. Fui crescendo, querendo e gostando cada vez mais da ideia de ser professora. Eu cresci, mas não trabalhei em muitos lugares porque o desejo da minha mãe era que a gente estudasse, estudasse, estudasse. Depois de um tempo eu fui trabalhar numa cooperativa, lá eles faziam puff de garrafa pet, trabalhei lá como gerente de compras, eu era responsável pelas compras; lá o tempo foi passando e um dia uma colega que se chamava Jaci falou assim: “Maria Rainha, você que quer ser pró... Eu tenho uma colega que tem uma escola. Você não quer trabalhar com ela?” Aí eu perguntei: “como é o salário?” E ela respondeu: “olhe! Ela não paga muito bem, não”. Aí eu falei: “não quero saber quanto ela vai me pagar, eu vou ficar para ser professora, eu vou ficar”. E aí eu fui lá conversar com ela e ela falou que só poderia me pagar R\$ 200,00; isso foi mais ou menos em 2007. Eu aceitei. Naquela época era um dinheiro que ia ajudar minha mãe, eu e meu filho. Lá eu fui ficando, ficando...

Depois surgiu a possibilidade de colocar o currículo aqui, fiz a entrevista e fui contratada para trabalhar como auxiliar. No final daquela semana, fui lá falar com a dona da outra escola, ela não estava, falei com outra pessoa que me atendeu sobre ter conseguido outro trabalho, uma coisa melhor, que ia assinar minha carteira, que ia ser bom para mim, pra minha família e meu filho. E aí ela falou: “tudo bem, depois você vem aqui conversar com a dona da escola”. Depois eu fui conversar com a dona e ela não quis

²⁷ O trauma a que a professora Maria Rainha se refere diz respeito à tentativa de feminicídio de sua mãe por seu pai, que a esfaqueou.

nem me atender, ela não falou comigo, até hoje ela não fala comigo. Ela fez um corte porque eu consegui outro emprego, mesmo tendo ficado um bom tempo com ela. Quando eu saí de lá, ela não me deu dinheiro, não me deu nada. Eu devo ter ficado lá uns três anos e ela encerrou e não me deu nada. Lá ela sempre dizia que ia aumentar o salário, que ia assinar a carteira e que ia pagar uma faculdade para mim. Mas ia só enrolando, enrolando, enrolando. Naqueles três anos, primeiro ela pagou R\$ 200,00, depois ela aumentou para R\$ 300,00 e depois ela aumentou para R\$ 400,00. Eu não tinha feito magistério, minha formação era a de formação geral (atual Ensino Médio) e lá era a gente que fazia tudo, eu que elaborava as atividades, eu e minhas colegas; era a gente que organizava as reuniões com os pais, tudo.

Professora Maria de Jesus

No meu caso foi diferente, eu soube que estava tendo inscrição para esta instituição que viria aqui para o bairro. Isso foi em 2001. Eu soube na última hora, eu tinha uma colega que trabalhava na Fundação Cidade Mãe e ela me ligou para avisar que tinha uma inscrição e que tinha muita gente lá para se inscrever. Quando eu cheguei, tinha uma imensidão de gente. Eu trabalhava desde os 12 anos com faxina, no interior e depois aqui em Salvador. Naquela época eu ganhava muito bem, trabalhava todos os dias. Era um trabalho bem duro, trabalho fixo; eu nunca tive carteira registrada, mas eram faxinas fixas. Uma faxina minha naquela época tinha valor. Os meus patrões pagavam bem, eu me acabava no trabalho, mas eles me pagavam bem. A minha questão naquela época não foi o salário, eu sabia, inclusive, que eu ia ganhar bem menos; o que me levou a acreditar que trabalhar aqui seria melhor foi o fato de que eu ia trabalhar no bairro. Também tinha a questão de registrar a carteira, porque eu ainda não tinha carteira registrada e também a questão da aproximação com meus filhos; porque antes eu passava até quatro dias sem ver meus filhos e muitas vezes eu chegava em casa e Rafael, que era mais velho, dizia: “minha mãe! Eu não vi minha mãe mais! Tem um monte de dias que eu não vejo minha mãe”. Quando eu saía ele tava dormindo, quando eu chegava, ele tava dormindo e acabava que realmente passavam muitos dias sem ver meus filhos. E aí, nessa entrevista muito difícil, muita gente, eu consegui. Fui passando nas etapas, foram várias etapas, e eu consegui chegar na etapa final, ser contratada.

Professora Maria Auxiliadora

Eu sempre coloquei currículo aqui na empresa, mas nunca me chamaram. Aí a mulher de meu tio falou: “me dê seu currículo que eu levo; porque é mais fácil para analisar por indicação do que você levar, às vezes não analisam”. E aí ela levou o meu currículo, deu certo, fui chamada. Eu fiz a entrevista aqui, eu conversei tudo direitinho e marcaram para eu ir para fazer a outra entrevista na sede da empresa. Eu fui na casa da mulher de meu tio Bruno e perguntei como eu devia me comportar, porque eu nunca tinha feito uma entrevista de emprego. Queria saber como eu deveria agir e aí ela falou: “olha! Fale só o essencial, não fale muito, não; porque você pode se embolar. Não fique tremendo, fale sempre olho no olho, não dê risada quando a outra pessoa estiver falando”. Isso me ajudou muito e aí eles me ligaram no dia seguinte. Meu coração começou a bater: “papa-papa!”. Ai, meu Deus! Eu não deixava a mulher falar. “Obrigado, Senhor! Obrigado, Senhor! Obrigado, Senhor!” Eu repetia ao telefone. E a mulher falava comigo: “calma! Olha, presta atenção! Você sabe o endereço do RH?” E eu pensando: “Ave Maria! Eu vou ter salário! Eu vou poder ajudar meu marido!” Naquela época só meu marido tinha emprego, só ele trabalhava. E aí eu lembro como hoje, já sabia tudo que eu ia dizer na entrevista: falei meu nome, minha idade, falei que era casada e que eu tinha minha casa. Eu falei um bocado de coisa, falei também o que Cláudia, a mulher de meu tio, tinha mandado eu falar. Eu falei com segurança, falei com felicidade. Aí, ligaram de novo, fui chamada para trabalhar.

Nunca sonhei em ser professora, foi uma oportunidade que me foi dada. Antes de trabalhar no CEI, eu tomava conta de crianças na minha casa, eu tomei conta de criança por vários anos, só na minha casa. Minha mãe dizia para eu deixar de trabalhar para os outros sem carteira assinada, dizia que eu deveria sair para procurar um trabalho. Só que eu saía para botar currículo, mas não adiantava nada, ninguém me chamava, isso era no período em que eu trabalhava em casa. Eu nunca pensei em trabalhar com educação, em trabalhar em escola, o que eu queria era trabalhar. Quando eu entrei como auxiliar, achava muita coisa estranha, muita coisa absurda. E aí eu fazia como conhecia: “fila, sente!” Era aquilo que eu sabia, eu não tinha conhecimento. Só depois que passei a ter conhecimento foi que eu passei a ver que nada daquilo que eu fazia deveria ser feito. Eu entendi que, para ser firme, não precisava ser grossa e aí eu fui aprendendo com as outras professoras. As coisas ruins eu deleto, as coisas boas eu sempre aplico na minha roda. Fui aprendendo e por aqui eu estou. E eu amo o que eu faço, eu curto com as crianças. Eu faço com elas o que eu não tive, aqui eu estou e eu pretendo chegar mais longe ainda.

Professora Maria da Paz

Eu tô com 39 anos, quando comecei foi no interior e aí a questão de trabalho... Eu precisava ajudar em casa, antes eu vendia uns produtos, vendia roupa, vendia tudo que vinha para vender. Mas gostava muito da educação, eu me via como professora, tinha o desejo, né? Eu brincava muito de ser professora ou secretária. Eu precisava trabalhar, ia fazer 16 anos, precisava de um emprego e desejava ser professora.

Eu sabia que uma colega trabalhava numa escola, a escola de Filomena. Ela era professora formada e me colocou nessa escola. Eu pedia muita ajuda à minha amiga: “me ajuda aí! Me ajuda aí! Quando tiver uma vaga você me fala?” E aí, quando surgiu a vaga, ela me perguntou: “você quer mesmo?” E eu disse: “quero, quero trabalhar!” E aí ela me disse: “Filomena é muito exigente, você vai aguentar?” Eu disse: “eu quero, eu aguento!” E aí, com 15 para 16 anos, eu comecei a trabalhar na Escola Mundo Novo; era uma escola assim: jardim um, jardim dois, prontidão e alfabetização, que funcionavam pela manhã. E depois vinha: a primeira, a segunda, a terceira e a quarta séries; até aí. Eu comecei a trabalhar pela manhã, um turno só, com a prontidão. E depois eu fui trabalhar à tarde também, e aí eu fiquei em Filomena entre 1996 e 1997. Depois eu fui trabalhar numa escola chamada Primeiros Passos, com Valéria. Valéria foi minha professora na quarta série, fui trabalhar com ela. Trabalhei com jardim um, jardim dois, prontidão e alfabetização, lá em Dias D'Ávila. Mas também era isso... questão de cobrir, coordenação motora, alfabeto, era tudo de forma bem tradicional. A gente não tinha muito conhecimento sobre a questão do desenvolvimento da criança, ela [Valéria] tinha formação em magistério e era a dona da escola, sentava com a gente e dizia o que tínhamos que fazer com as crianças: “essa semana vocês vão dar a letrinha ‘a’”; e aí a gente tinha a letrinha ‘a’ com tinta, a letrinha ‘a’ com cordão, letrinha ‘a’ de várias formas, era para copiar, para cobrir. Na relação com as crianças, a gente tinha que passar atividades e dar o lanche; depois, tinha que cantar a musiquinha e, em seguida, ir para o recreio, tudo bem assim. Eu trabalhei nessas duas escolas, Mundo Novo e Cidade Encantada.

Em 1998 eu casei, engravidei da minha menina e em 2000 eu fui para o Rio de Janeiro, meu esposo foi primeiro para trabalhar, e eu fui depois. Lá eu fiquei mais ou menos uns três anos e depois eu vim pra Bahia, e foi quando eu fiquei mais ou menos uns

três anos sem trabalhar e aí um dia no BA TV Segunda Edição²⁸ apareceu a reportagem de que a empresa tava abrindo vaga para auxiliar de creche, eu entrei 2006.

Professora Maria do Sol

Minha história na Educação começou... Eu terminei o meu segundo grau aqui em Salvador, eu comecei lá no interior. Eu tenho duas tias que trabalham como professoras na rede²⁹, tinha um padrasto e tinha também outro parente; e eu sempre falava assim: “eu não quero ser professora! Deus me livre!” E lá no interior, realmente não tinha outra oportunidade, ou era magistério ou era nada. Então eu falei: “magistério eu não quero, eu vou fazer formação geral!” Aí vim morar aqui, terminei o segundo grau (risos), finalizei e acabou. É formação geral de quê? E aí vim pro bairro, nunca tinha trabalhado.

Num certo dia precisei falar com minha tia no CEI em que ela trabalhava, quando eu cheguei lá fiquei encantada quando vi as crianças: nossa, que coisa linda! Todas essas crianças! Achei tudo muito bonito. Minha tia, vendo o meu encantamento, falou: “Maria do Sol, lá tá pegando currículo, você tá sem trabalhar, coloca um currículo”. Aí eu coloquei o currículo aqui. Me chamaram, fiz a seleção. Era a possibilidade do meu primeiro emprego, então, quando eles ligavam para falar: “olha! Você passou nessa fase”. “Olha! Você passou nessa fase também”, nossa! Eu ficava numa alegria! Eu ficava toda feliz da vida! Minha mãe também ficava. Ela foi acompanhando todo esse processo comigo, ficou muito feliz. E eu entrei para tirar licença de uma colega que tinha problema de saúde, estava afastada por três meses. Eu fui para ficar no lugar dela, em agosto de 2008, 18 de agosto de 2008, foi quando eu entrei na empresa, vai fazer, agora, 10 anos.

Cheguei e parecia que eu tinha caído de paraquedas, aquele lugar enorme, muitas crianças e eu não conhecia ninguém. Olhava para aquilo tudo e pensava: “Oh, meu Deus! Como é isso? Como assim?” Eu participei da integração dos funcionários novos e ouvi: “você já pode começar a trabalhar”. Eu pensava: “sim! Como assim, moço? Eu vou começar a trabalhar, agora? Já? Como assim eu já posso começar a trabalhar sem saber de nada, toda perdida?” Comecei a trabalhar. Quando eu cheguei, fui acolhida por uma colega, aí eu pensei: “Oh, meu Deus! Será que você mandou alguém para me acalmar?” E aí eu fiquei. Só que, nesse primeiro momento, eu pensava: “como assim? Meu Deus, eu não vou aguentar isso! O que é isso?” E as colegas diziam: “Maria, é assim mesmo!”

²⁸ Telejornal local, transmitido pela TV Bahia, filiada local à Rede Globo de televisão.

²⁹ Rede municipal de ensino, vinculada à Secretaria Municipal de Educação.

E eu dizia: “eu não vou conseguir, gente; eu quero sair daqui”. Toda essa minha agonia era porque eram crianças de dois anos, grupo 2, e eles eram meninos muito autônomos. Eles falavam: “eu vou mandar meu pai te matar”. Me jogavam livros. E eu dizia: “meu Deus! São crianças? O que é isso?” Eu não entendia nada. Fiquei!

As meninas falavam: “Não pede pra sair não, Maria, são só três meses”. E uma outra colega dizia: “eu acho que você vai ficar”. E eu respondia: “eu não vou ficar, não. Eu não quero ficar aqui, não”. Falava com minha mãe e ela dizia: “filha, você não tá morrendo de fome não, então você saia, peça pra sair”. Aí fiquei. Depois eu fui me adaptando, eu fui gostando. E aí houve a oportunidade do Acredite, que era um espaço de capacitação, eu participei desse curso. O curso foi uma experiência que começou abrir a minha mente, eu comecei a ter conhecimento de algumas coisas e aí aquilo ali foi clareando, fui tomando gosto...

Professora Maria Clarice

A minha história... acho que todo mundo já sabe um pouco, mas para mim é um orgulho falar dela. Eu sempre tive vontade de ser professora, na verdade. Na minha família, são sete filhos comigo, condições nenhuma a gente tinha pra estudar. Eu nasci em Santo Antônio de Jesus, mas saí de lá aos cinco anos de idade, fomos morar em Jitaúna, na roça. Eu entrei na sala de aula pela primeira vez, para estudar de fato, aos nove anos de idade, não tive essa coisa de educação infantil, não. Meus irmãos até sim, mas eu não. Era muito distante e meu pai achava que eu não tinha condição de andar. Ele deu prioridade aos meninos estudarem, ele achava que eu não tinha condições de aguentar a caminhada porque era muito longe. Eles andavam por dentro das roças de cacau, iam de uma fazenda à outra para poder estudar. Uma única vez eu fui até essa escola que meus irmãos estudavam. Quando cheguei lá, eu sentei atrás, em um bloco de adobão³⁰, pintado de azul. Tinha uma mesa e um professor do lado de lá, esse professor também era raizeiro, como se dizia antigamente, um benzedeiro. Era ele que ensinava os meninos, as crianças. Ele chamou meu irmão para fazer a leitura, a sabatina; meu irmão tinha lido o ABC inteiro em casa, mas naquela hora tinha que ler no ABC a família do ‘j’, mas quando ele foi falar jaca, mesmo com imagem da jaca, ele só falava ‘jassá’. E aí o professor perguntava que nome era aquele, pedia para que ele soletrasse e ele não conseguia falar jaca, só falava a palavra ‘jassá’. E eu morrendo de vontade de falar, comecei a chorar, a entrar em

³⁰ Bloco de construção feito com terra crua, água, palha e fibras naturais (como esterco de gado), que são moldados artesanalmente em fôrmas e cozidos ao sol.

desespero porque eu via que meu irmão também não estava tendo sucesso. E aí o professor pegou a palmatória e deu duas palmatoradas na mão do meu irmão; deu porque ele não conseguiu falar palavra jaca. O professor mostrava a imagem, mas ele, eu acho, não conseguia enxergar. Chorei muito naquele dia, falei a meu pai que eu não ia mais, que eu nunca mais voltaria à escola. E meu pai falou: “tá vendo? Tá vendo que eu falei”. E aí eu não fui mais.

Quando eu voltei a estudar foi em Jitaúna, também era difícil, a gente morava na fazenda, tinha canoa para atravessar o rio e tudo mais, mas mesmo assim, para mim, foi tudo muito prazeroso, foi muito gostoso entrar pela primeira vez em uma sala de aula, eu tinha nove anos de idade. Fui direto para a primeira série, e aí não perdi, né? Foi uma alegria, passei direto para a segunda série. Quando chegou na segunda série, veio a minha frustração com a matéria de história, eu não gosto muito da matéria de história. Hoje eu já tenho um outro olhar, mas antes eu não gostava muito porque numa prova de história a professora perguntou quem era Dom Pedro I e eu falei que era Duque de Caxias e, naquele dia, ela pegou a minha prova e leu para a sala inteira e aquilo, para mim, foi uma decepção; a minha solução foi ir para atrás da porta e começar a chorar horrores. Precisou chamar a minha irmã para ir me buscar porque eu não queria sair de trás da porta, porque eu tava com vergonha de olhar para meus colegas, porque eu já tinha, na época, 10 anos de idade e todo mundo começou a rir.

Mas mesmo assim eu comecei a sentir vontade, né? Quando eu chegava em casa o encantamento não era boneca, pegava as cadeiras botava lá e brincava com a imaginação: eu era a professora e o que eu tinha na minha frente eram meus alunos. E aí, aos 12 anos, lembro como se fosse hoje, em 1985, apareceu a primeira oportunidade de eu expressar isso. Como eu morava em fazenda... As crianças lá já estudavam em outras escolas, já tinham outra oportunidade que eu não tive. E aí eles estavam na terceira, quarta série, mais ou menos, por volta dos nove anos; e os pais acharam que eu tinha condições de dar banca para esses meninos, então eram três alunos, aí eu falei com o dono da fazenda e foi ele que me deu a primeira oportunidade de ter uma sala de aula. Fui ensinar três crianças, apenas; uma de seis anos, uma de oito e uma de nove para 10 anos, esse hoje me agradece muito, porque ele já estava na segunda série, mas não sabia ler. Ele escrevia, mas não sabia o que escrevia. E aí eu, não sei como, o ajudei, o ajudei a ler e a escrever. E aí eu gostei. E o meu patrão, na época, ainda na fazenda, me deu uma salinha, ali foi o meu quadro pela primeira vez, e ele me deu um giz que não era nem giz mesmo, era um

pedaço de gesso, em cima da estufa, onde secava e guardava as sacas de cacau, ali eu comecei.

3. OPORTUNIDADES PARA QUEM?

A Idade Moderna traz consigo as grandes transformações pelas quais o mundo ocidental passou a partir do Séc. XVI. O final do Séc. XVIII e o início do XIX marcam um período de destaque nesse contínuo, pois ali toda a movimentação revolucionária pôde ganhar forma, haja vista a Revolução Industrial Inglesa, com início em 1780, a Revolução Política Francesa (1789-1792), bem como seus desdobramentos, conhecidos na História como Revoluções do Atlântico, com destaque para a luta pela independência e libertação de escravizados na colônia francesa de São Domingo (1791-1804), insurreição que hoje é conhecida como Revolução Haitiana. O corolário subjacente ao ideário revolucionário produziu novos meios e formas de produção e, a partir disso, também novas justificativas para mudanças na organização da vida social. Assim, nas localidades em que revolucionar foi possível³¹, a ideia de relações sociais passou a ser pautada, por sua vez, nas ideias de liberdade, igualdade e fraternidade, o que destituía, supostamente, relações de privilégios instituídas por direito divino e/ou de nascimento. A partir daquele momento, revolucionário, todas as pessoas que estivessem inseridas na “categoria humano” teriam direitos iguais de acesso aos bens sociais, acesso este limitado somente por impossibilidades individuais e estritamente particulares daquele ou daquela que não teria conseguido se esforçar o bastante para as conquistas de um mundo moderno. Contudo, Patto (2010) nos ajuda a entender que:

O século XIX [na verdade] caracteriza-se por uma contradição básica: neste período, a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo. No nível político e cultural, mantêm-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical. Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riquezas da alta burguesia cavara-se um abismo que saltava aos olhos. Justificá-lo será tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam nesse período (p. 40-41).

Ao cumprir a tarefa de justificar e resguardar a composição do contrato social articulado pela burguesia, as ciências humanas cooperaram com a construção da ideia de

³¹ Aqui cabe muito bem o uso do termo “guardando as devidas proporções”, para não perdermos as contradições (ou nenhuma contradição) quando a luta é por poder e não por, de fato, transformações sociais revolucionárias. A França nos ajuda a pensar sobre isso: no passado, quando reagiu violentamente à revolta de São Domingos, sua colônia, que entrou na luta revolucionária influenciada pela própria Revolução Francesa que ocorria em paralelo; e também em um tempo mais próximo de nós, quando, na década de 1950, reagiu com extrema violência à luta da Argélia (sua colônia à época) por independência, mais uma vez a ideia de liberdade (igualdade e fraternidade) há tanto tempo defendida pela França não foi possível a todas as pessoas; a luta armada na Argélia pela liberdade durou oito anos, foi de 1954 a 1962, e produziu cerca de 300 mil mortes do lado francês e dois milhões de mortes do lado argelino (SANTOS, 2021).

que, naquele momento, era fundada a forma mais avançada de civilização e que, por isso, possuía caráter universalista; nela, o indivíduo estaria protegido do Estado, tendo assegurados direitos individuais, sociais e à propriedade privada (PATTO, 2010; SANTOS, 2021). Nesse sentido, ainda é possível encontrar argumentos que, ao pensar a revolução burguesa na França, vão nos dizer que ali se:

projetava interesses profundamente progressistas [...] período em que ela apresentou para a **humanidade** as belas promessas de liberdade, igualdade e fraternidade [...] um **projeto global** que era apresentado para uma sociedade que lutava contra todas as contradições da ordem feudal (LACERDA JUNIOR, 2010, p. 61, grifo nosso).

Na sequência, nos depararmos com o que parece compor um lamento por aquilo que não foi possível à burguesia (supostamente tão bem-intencionada e honrosa):

Ao fim das contas, era um projeto de classe que não poderia ser universalizado para toda a humanidade, pois materialmente, ele depende da apropriação privada da riqueza produzida (LACERDA JUNIOR, 2010, p. 62).

Esta mudança de posição da burguesia não poderia deixar de impactar todos os elementos que constituíram o seu projeto revolucionário. O papel da razão e do sujeito, o humanismo e o historicismo, além de diversas outras conquistas do projeto revolucionário burguês sofreram enormes mutações. Todas estas conquistas do período heroico da burguesia passaram a ser combatidas ou ganharam interpretações completamente distintas daquelas que antes eram predominantes (LACERDA JUNIOR, 2010, p. 62).

Ao trazermos para a discussão da história moderna do ocidente questões que nos façam reivindicar uma compreensão ampliada das lógicas internas que regeram o desenvolvimento social europeu, bem como sua relação com os povos e nações não europeias, é possível compreender as contradições construídas, literalmente, à ferra, em todo esse longo processo. Se pensarmos, por exemplo, o lugar do racismo e da população negra nesse contínuo, vamos entender o quanto foram importantes para a construção das demarcações de acessos e não acessos nesse projeto societário que se desdobram até os nossos dias. Assim, no exercício do contraditório, também é possível dizer que o que se lê como um projeto progressista, universalista, de potencial global – portanto destinado à humanidade – também pode ser compreendido como um sistema que produziu e segue reproduzindo com muita força e violência um “ethos ontológico, epistemológico e ético de registro de controle civilizacional forjado pela modernidade, criando uma inferioridade no campo do ser, do saber e do poder” (SANTOS, 2021, p. 29).

Nesse sentido, atentamos para Gomes (1995) que vai nos dizer que o Brasil organiza uma experiência racista dissimulada e insidiosa, afirmação que dialoga muito bem com Gonzalez (1995) a respeito de um Brasil que, mesmo atribuindo lugares e papéis aos homens e mulheres negras de maneira estereotipada, o faz de modo dúbio, em um movimento constante que permite e nega, que aproxima e afasta toda uma população daquilo que lhe é de direito social. Dessa forma, para resistir e seguir em busca da consolidação e manutenção do direito de existir, a população negra permanece em constante tensão, negociação e embates; primeiro, internamente, entre sua própria imagem e a imagem objetificada que lhe foi atribuída na relação com o “Outro” (FANON, 2008; COLLINS, 2019). E segundo, externamente, na luta contra a permanência das condições de opressão e privilégio, mantidas em nosso país de maneira estável e estrutural, e que permite à população branca a manutenção de um sistema que garante a si própria total acesso aos recursos da sociedade, ao mesmo tempo que nega e afasta a população negra e todas as outras que não compõem o grupo branco, destes mesmos recursos sociais (ELIAS; SCOTSON, 2000; AKOTIRENE, 2018; COLLINS, 2019), o que pode ser exemplificado quando as professoras Maria Auxiliadora e Maria Clara vão falar sobre momentos de suas vidas em que não sabiam que a oferta de Ensino Superior pela Universidade Federal da Bahia era pública e gratuita. O desejo de estudar na UFBA foi interdito, por muito tempo, pela falta de informações acerca das condições de acesso à instituição.

“Falando sobre fazer uma instituição pública... Para mim, eu nunca ia conseguir pagar. Fazer uma faculdade na UFBA?! Uma faculdade de nome, conhecida? Eu nunca vou ter dinheiro para pagar, eu pensava. Antes, eu achava que pagava, achava que a UFBA era paga” – Professora Maria Auxiliadora.

“Eu achei [o PARFOR] muito bom porque facilitou muito pra gente que não tinha condições financeiras. Porque eu pensava que não ia nunca cursar uma faculdade pública. Gente! Nunca passou isso pela minha cabeça” – Professora Maria Clara.

Aqui já podemos pensar sobre percursos de escolarização anteriores vividos pelas duas professoras, que não lhes permitiram levar a noção de instituição pública para o nível do Ensino Superior. Ainda que elas tenham estudado em instituições públicas de ensino no nível da Educação Básica durante toda a vida, elas seguiram adiante sem saber que a graduação na universidade, também pública, é oferecida aparentemente a todas as pessoas sem distinção, como um direito gratuito e assegurado pelo Estado. Aqui há um adiantamento sobre a vida universitária das professoras que nos ajuda a compreender como a construção

institucional e estatal do “não saber”³² em nossos dias continuou cumprindo função de obstruir a possibilidade de se viver um fluxo contínuo em seus processos de escolarização. Lembremos que não é de agora que, institucionalmente, o Estado cria obstáculos que dificultam a fluidez do percurso escolar e profissional das mulheres que as professoras participantes desta pesquisa representam. No final da década de 1930, diferente de hoje, o explícito era a regra, de forma que se sabia que aquelas que não cumprissem as exigências impostas não teriam acesso ao processo formativo público para professoras. Levando em consideração a negligência estatal e a persistente vivacidade da tradição do racismo biológico a que as mulheres negras eram expostas naquele momento, era quase impossível cumprir tais exigências e se formar professora. Dessa forma, como adianto pontuado, cabe dizer que, até chegar à vida universitária (logo retornaremos a ela), as professoras percorreram um longo percurso e é sobre isso que trataremos a seguir.

3.1 Sobre um caminho para a escola construído com sangue, suor e lágrimas

Os encontros com as professoras nos permitiram refletir e compreender sobre como as opressões de gênero, classe e raça³³ operaram e operam na história de suas vidas e como elas se organizaram para dar conta das negociações, tensões e embates necessários para a manutenção das suas existências e aspirações. Estudar, estar dentro de uma escola, de uma sala de aula, aprender, ter uma profissão, foram desejos que muito cedo compareceram na vida dessas mulheres.

³² Atuando como psicólogo escolar por quase 11 anos nos CEI's em que as professoras trabalhavam, atendi famílias que também traziam em suas histórias muitas marcas do “não saber”, constituídas a partir da violência e negligência do Estado. Cito aqui dois exemplos: o primeiro diz respeito ao alto número de meninas (negras) púberes grávidas sem nenhuma informação sobre saúde sexual e reprodutiva, algo que deveria ser promovido pelas unidades de atenção primária à saúde, comumente conhecidas como postos de saúde, bem como nas escolas; é direito das mulheres e dever dos postos de saúde promover a circulação de informações sobre saúde sexual e reprodutiva a partir do Protocolo de Atenção Básica de Saúde da Mulher, que, por sua vez, está inserido nas Políticas de atenção à saúde da mulher, vinculadas ao Ministério da Saúde. No bairro em que a pesquisa foi realizada, a unidade de atenção primária à saúde existe há quase 30 anos. O segundo exemplo traz o pai (homem, negro e adulto) de uma criança matriculada em um dos CEI's onde eu atuava. Naquele primeiro encontro, tinha ido conversar conosco (coordenadora do CEI, a coordenadora pedagógica e eu), pois havia sido chamado; em nossa conversa, ele falava sobre o espaço e sobre a sua criança no espaço de uma forma que chamava a minha atenção, parecia uma compreensão distante de como funcionávamos. Por conta disso e para compreender melhor aquele momento, lhe pergunto sobre sua vida escolar, sobre a sua relação com a escola e ele me responde que não tinha frequentado a escola e que, na verdade, aquela era a primeira vez que entrava em uma escola. Ele **nunca** havia entrado em uma escola, nunca em toda a sua vida. Essas são duas situações em que o Estado, rapidamente, é completamente desresponsabilizado pela negligência com que mantém as pessoas/cidadãs; aqui rapidamente se diz que a garota engravidou porque quis e que a informação está lá (no posto) para quem quiser, e que o pai da criança matriculada no CEI nunca foi à escola porque não quis, porque a escola também está lá, para quem a quiser.

³³ Que em seus relatos foram surgindo exatamente nesta ordem.

Como muitas crianças, a infância vivida por elas também foi um momento de brincar e sonhar com o “quando eu crescer eu quero ser...”; a professora Maria Rainha queria ser médica ou professora, por exemplo; a professora Maria da Paz, por sua vez, queria ser professora ou secretária. Contudo, os desejos infantis, inadiáveis em sua essência, logo começaram a ser interpelados pelos adultos mais próximos, os de dentro de casa, que cumpriram a função de apresentar àquelas meninas mulheres a face sexista do patriarcado:

“Não tive essa coisa de educação infantil, não. Meus irmãos até sim, mas eu não. Era muito distante e meu pai achava que eu não tinha condição de andar. Ele deu prioridade aos meninos estudarem, ele achava que eu não tinha condições de aguentar a caminhada porque era muito longe.” – Professora Maria Clarice

“Então, meu irmão estudou em colégio particular e eu nunca, nunca tive essa oportunidade, ele era o caçula, o filho homem dele, o filho homem do meu padrasto. E assim... Eu nunca tive dúvida que minha mãe me ama, mas a preocupação, o filho que ela quer fazer tudo, não que ela não faça por mim, mas é que tudo é ele, tudo é ele, tudo é ele”. – Professora Maria Auxiliadora

Assim, a escola ou não pôde ser vivida logo, na urgência e energia infantis; ou foi vivida como uma experiência que gerava incertezas sobre o quanto se era amada. Dúvida que faz sentido quando nos aproximamos de Hordge-Freeman (2018), que nos ajuda a compreender que o tempo e a atenção que uma família dedica aos seus filhos e filhas repercutem, também, de maneira prática, os moldes estruturais que nos organizam, atendendo a aspectos de gênero e raça, por exemplo. E assim, não é incomum que mulheres na condição de crianças e adolescentes vivam um percurso em que a violência contra elas seja aumentada no intuito de afastá-las daquilo que é considerado como indevido para suas existências. As dificuldades vividas pelas professoras para entrar e permanecer na escola nos informam sobre esses movimentos e desdobramentos da violência patriarcal. A professora Maria Rainha não pôde entrar na idade esperada:

Por conta do acidente, eu fui morar com a minha avó. Minha avó trabalhava, e aí a gente tinha que ficar em casa; era eu, minha irmã e o meu tio. Então, eu não fui pra escola. Depois, a gente veio morar aqui e aí minha avó me colocou em uma banca para aprender a fazer meu nome. Minha mãe estava trabalhando, ela só ia pra casa no final de semana. Depois de um tempo, a vizinha do lado chegou e falou com minha avó: “dona Ana, coloque sua filha lá na Mussurunga, no Dirlene, ela fica indo com as minhas filhas”. Eu tinha aí mais ou menos uns sete pra oito anos, foi quando eu entrei formalmente na escola.

Outras professoras enfrentaram dificuldades para estar na escola e avançar em seus processos de escolarização. “Não foi fácil concluir os estudos. Porque só era minha

mãe com meu padrasto e aí eu não tive a oportunidade que meu irmão teve”. Aqui, mais uma vez, a professora Maria Clara nos ajuda a compreender tais limites sendo impostos, vividos e contestados no cotidiano.

Como meu pai me criava e minha mãe não morava comigo, ele não tinha dinheiro sempre para me dar. Só que eu falava com ele: “painho, eu quero dinheiro pra ir pra escola, o meu transporte acabou”; e ele falava: “eu não tenho”. Só que a obrigação do pai é procurar correr atrás e dar o dinheiro para o filho ir pra escola, mas ele dizia que não tinha e acabou. Aí, eu ia pedir emprestado na rua, pedia pra Patrício, o tio de uma irmã por parte de pai.

A professora Maria Rainha acrescenta:

Eu também pedia dinheiro a meu pai e meu pai não me dava. E a minha dor maior foi porque um dia eu cheguei para meu pai e disse: “meu pai, eu tô sem dinheiro para ir pra escola”, e aí ele me perguntou: “você já sabe fazer seu nome?” E aí eu: “já!” E ele continuou: “então pra que estudar? Não precisa estudar mais. Se já sabe fazer o seu nome, não precisa estudar mais”. Ele continuou: “e também você já está namorando, quando está namorando, quem tem o dever de dar é o namorado”. Aí eu falei: “meu pai, meu namorado... A gente só namora. Por que ele tem o dever de me dar?” Ele: “tem o dever, tem o dever de dar”. Ele continuou: “se procura namorado, então, ele tem que te assumir”. Eu fiquei muito triste com meu pai por conta dessa fala dele.

A tentativa de garantir que os homens adultos cumprissem as suas responsabilidades como pais e, por consequência, também garantissem no âmbito familiar o direito à educação de suas filhas, fez com que algumas das professoras, na adolescência, fossem expostas à violência muito preservada nas relações de gênero, em nossa sociedade. Soma-se o machismo e a misoginia à face sexista do patriarcado, que opera para a manutenção de relações baseadas “na dominação masculina e na dependência feminina [guardando, sempre] lugares diferenciados para homens e mulheres” (CAVALLEIRO, 2013, p. 60). Nesse sentido, não esqueçamos, a professora Maria Rainha não só sonhava em ser professora, mas também em ser médica, o que interditou completamente este sonho foi o sangue saído de sua mãe, vítima da tentativa de feminicídio cometida por seu pai, em uma investida de mostrar a ela qual seria, segundo ele, o seu devido lugar. “O estupro e o feminicídio são os últimos elos de uma longa cadeia de violência contra a mulher” (PARKS; ASSIS; CACAU, 2021). É a partir da violência, que se dá de muitas formas, que se constroem os principais meios em que acontece a materialidade dos empreendimentos para inferiorizar e submeter a mulher. Nesse sentido, cabe dizer que, no Brasil, as vidas mais afetadas são as das mulheres

negras; somente no primeiro semestre de 2020, das 631 mulheres mortas, por ódio à sua condição de gênero, 473 eram negras (PARKS; ASSIS; CACAU, 2021).

As professoras Maria Clarice, Maria Auxiliadora, Maria Clara e Maria Rainha nos informam sobre expressões da violência patriarcal que ocorreram dentro de suas casas, no ambiente doméstico, espaço em que é constituída uma trama que não deixa ninguém de fora. A partir do conceito ideal de família nuclear, naturalmente generificada e compreendida através de papéis organizados de marido/pai, esposa/mãe, filhos e filhas; espera-se que, antes de tudo, a esposa seja submissa ao marido, e a filha, submissa ao pai e aos irmãos, ponto de partida para todos os outros lugares sociais, também idealizados pelo patriarcado.

Contudo, ainda que obstaculizada, a necessidade de estar na escola, de estudar, sempre trazida por outras mulheres, nunca deixou de fazer parte da vida das professoras. Elas foram para a escola. A professora Maria Auxiliadora reforça essa ideia ao nos dizer que “foi logo no período da invasão, não tinha transporte, eu andava daqui para o que é hoje o metrô³⁴ e tinha que ir com saco no pé e quando chegava na Paralela tinha que trocar. Você tinha que atravessar a pista, muitas vezes³⁵”. No entanto, para surpresa e tristeza das professoras, a escola logo mostrou a elas que ela “não é um campo neutro, onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora (GOMES, 1995, p. 68). Mas sim “uma instituição onde convivem conflitos e contradições. O racismo e a discriminação racial, que fazem parte da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores e educandos” (GOMES, 1995, p. 68). Assim, mais uma

³⁴ Cerca de 1km de distância.

³⁵ No ano de 2023, o Jornal Correio da Bahia completou 40 anos de existência e, em comemoração à data, trouxe um conjunto de acontecimentos e notícias consideradas emblemáticas na relação deste jornal com a história recente da cidade de Salvador. Dentre elas, houve uma que cumpriu a função de lembrar aos leitores e leitoras da soterópolis o que, por muitos anos, representou a Avenida Paralela para as pessoas que moravam próximas a ela e, como a professora Maria Auxiliadora, precisavam atravessar a pista. Reproduzo aqui os dois primeiros parágrafos da matéria, cujo título foi: “Os perigosos e acidentados primórdios da Avenida Paralela”, publicada em 26/03/2023: Quem vê a Avenida Paralela, hoje, como o principal vetor de desenvolvimento de Salvador, com uma boa estrutura viária, não imagina (ou mal lembra) que há pouco mais de três décadas, passar de um lado a outro da via, a pé, era quase uma tentativa de suicídio. Assim como as reportagens sobre saidinhas bancárias foram, durante muitos anos, uma rotina nas nossas páginas, antes do advento do Pix, as matérias sobre atropelamentos com morte na Avenida Luís Viana Filho também eram do cotidiano das coberturas do Correio, especialmente quando por lá não havia passarelas para pedestres – equipamentos que eram alvo de reivindicações constantes até o início dos anos 1990. Na edição de 25 de setembro de 1986, o jornal trazia duas reportagens sobre um protesto ocorrido na via, na altura do Imbuí, motivado pelos recorrentes acidentes com vítimas fatais. “População interdita Avenida da Morte e pede segurança”, era o título de uma das matérias, a qual trazia uma foto dos manifestantes, com faixas e cartazes, cobrando providências urgentes ao poder público. “Desesperadas pelos acidentados registrados, as pessoas exigem que se construa a passarela na avenida”, descrevia a legenda da imagem logo acima do título: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/os-perigosos-e-acidentados-primordios-da-avenida-paralela/> Acesso em 08/06/2023.

vez, as professoras, ainda adolescentes, foram alvo da violência, que desta vez estava envolta no nome e na autoridade do Estado, que exercitava demarcar seu ideal de lugares sociais muito bem definidos, sustentando, para tanto, todo seu patrimônio misógino, racista e classista. Nos conta Maria do Sol:

Eu fui estudar de manhã e o povo sempre falava que quem estuda pela manhã é filhinho de papai, é quem tem o dia livre, estuda de manhã e tem a tarde livre para fazer cursos.

Eu não tinha dinheiro, eu ia andando e eu lembro que era uma farda para mim e minha irmã. Quando eu chegava da escola, eu vinha andando no sol quente, pegava minha farda, pingando de suor, e dava à minha irmã que estudava de tarde, a gente não tinha condição de comprar uma outra farda.

Chegava na hora de lancha, não tinha um centavo para comer um Gula, naquela época era Gula. Eu lembro que naquele sol, com aquela fome, eu não sei como eu conseguia dar conta da escola. E aí, no primeiro ano, aconteceu o quê? Perdi de ano! Eu repeti todas as matérias, foi muito difícil. E aí eu tive que conversar com as professoras, fui contar minha história, pedi ajuda. Quando eu voltei pra repetir o ano, teve a professora de matemática que era uma bruxa, aquela mulher era uma bruxa, gente! Ela fazia cada coisa! Ela me humilhava mesmo! Ela pegava a minha prova e mostrava pra turma. Falava assim: “Maria do Sol! Vê se você vai estudar! Você tirou 0,6!” Oh, gente! Eu ficava... Meu coração... Eu sempre ficava mal e aí na hora de fazer teste ou trabalhos de grupo, as melhores se escolhiam e eu ficava sozinha. Por que quem ficava comigo? Quem queria fazer parte da minha equipe? Ninguém, ninguém me queria.

Foi algo muito difícil, eu chorava, chorava, ficava desesperada, queria até desistir. A professora de português me ajudou muito, eu ficava nervosa, não conseguia fazer as provas, não conseguia fazer nada, ela me acalmava. E aí eu fui conseguindo e consegui terminar o meu segundo ano e o terceiro eu fiz à noite, então eu já estava mais tranquila, já tinha me achado. – Professora Maria do Sol

Recém-chegada em Salvador, vinda do interior do Estado, a professora Maria do Sol nos diz que “tinha dificuldade de compreender as coisas”. Ela continua: “parecia que eu estava num local onde as pessoas não falavam a minha língua. Foi uma sensação horrível, que eu chorava, eu ficava desesperada, eu não entendia nada, nada, nada do que os professores falavam”. Na capital, Maria do Sol foi inserida em um sistema educacional que conserva a população negra em condições de significativo prejuízo emocional e pedagógico. Ela foi envolvida em um ambiente escolar que, cotidianamente, reforçava seu sentimento de inadequação, “onde os privilégios de raça, classe e sexo constituem o grande ideal a ser atingido, através do saber ‘por excelência’ emanado da cultura ‘por excelência’: a ocidental burguesa” (GONZALEZ, 2020, p. 100). Assim, somente quando

foi estudar à noite, a professora Maria do Sol ficou mais tranquila, achou seu (“devido”) lugar.

Ao refletir sobre como o mito da democracia racial comparecia (e ainda comparece) no pensamento e na prática pedagógica de professores e professoras da escola pública, Gomes (1995) dialogou com uma escola que negava a presença do racismo e a discriminação racial em seu funcionamento interno, mas que não conseguia, entretanto, fugir do seu compromisso intelectual com as teorias racistas. Nesse sentido, ainda que a escola pública tenha, a partir da década de 1930, passado a ocupar lugar de destaque na consolidação da jovem República, isso não se deu sem sólidas bases eugênicas e higienistas.

“Em uma verdadeira democracia o valor da educação só é igualado pelo da saúde *physica*” (TEIXEIRA, 1932, n.p), escreveu Anísio Teixeira, em 1932, ao propor a reorganização do Ensino Normal. A defesa por uma escola pública que deveria ser expandida para todo o país, na condição de laica, gratuita, obrigatória, ofertada a todas as pessoas, sem distinção e com qualidade, também não abria mão de poder oferecer ao povo brasileiro seu “certificado de saúde, inteligência e de carácter, imprescindível para o seu concurso à vida moderna” (TEIXEIRA, 1932, n.p). Ao que parece, em nossos dias, todos os esforços continuam sendo perseguidos para o alcance dos objetivos de Anísio Teixeira e seu grupo, o que pode ser percebido quando Fernando Haddad, então Ministro da Educação, em 2010, nos diz que “o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente” (AZEVEDO, 2010, p. 9). Dessa forma, infelizmente faz sentido os informes tão estarrecedores que as pesquisas acerca da dinâmica entre Educação e questões raciais vêm nos trazendo nos últimos quase 35 anos (ROSEMBERG, 1991; GOMES, 1995; SOUSA, 2010; CAVALLEIRO, 2013; 2020; ABRAMOVICZ; GOMES, 2010; NUNES, 2016).

Na década de 1990, Eliane Cavalleiro trouxe à tona o que Abdias Nascimento chamou de “um universo de dominação ‘esquecido’ e escondido dentro da escola” (CAVALLEIRO, 2020, n.p). Sua pesquisa, de característica etnográfica, lhe permitiu acompanhar, em uma escola pré-escolar, as relações estabelecidas em um contexto social constituído por adultos e crianças identificadas ou auto-identificadas como negras e brancas. Assim, a autora buscou compreender “como se tem desenvolvido o processo de socialização dessa geração de sujeitos sociais e que mundo lhes está sendo posto para ser internalizado” (CAVALLEIRO, 2020, p. 11). Em sua incursão neste ambiente esquecido

e escondido dentro de uma escola frequentada majoritariamente por crianças negras, ela pôde presenciar formas de relações que carregavam, em si, violência em seu estado puro e histórico a serviço do interesse do Estado Brasileiro de controlar e/ou aniquilar, das mais diversas formas, os corpos negros. Nessa perspectiva, a autora nos conta o que presenciou dentro daquela escola de crianças de até seis anos. Aqui, a regra básica do quanto mais cedo melhor, infelizmente foi seguida com excelência.

Em certa ocasião, no horário do lanche, vários meninos se encontravam no banheiro. Um deles contou à merendeira que Augusto, menino negro, havia feito xixi na pia. Ela o advertiu: “Seu porco nojento! Se você fizer de novo vai ficar o dia inteiro de castigo!”. O menino ficou calado (CAVALLEIRO, 2020, p. 77).

Ela nos relata outra situação:

A merendeira pediu em voz alta, acima do normal, a uma criança para sentar-se direito em seu lugar. A menina estava um pouco torta na cadeira. Percebi, então, que se tratava de uma das que lutavam [de brincadeira] no parque. Ela olhou com expressão de que não entendeu o pedido. A merendeira gritou mais alto ainda: “Sua sem educação! Estou falando com você! Para lutar com os meninos você é esperta, não é? Você vai fazer o que eu estou mandando?!” (...) A cena prosseguiu, a merendeira deu um empurrão forte na cadeira, o que fez a menina bater o peito na mesa. E ainda lhe disse: “da próxima vez que eu falar com você, não se faça de tonta, porque para lutar com os meninos você é esperta, e eu bem sei que de ‘bocó’ você não tem nada” (CAVALLEIRO, 2020, p. 77-78).

Nas duas situações, as ações foram conduzidas por merendeiras, trabalhadoras que, na hierarquia estrutural racista e de gênero, ocupam lugar inferior dentro da escola, na relação com as professoras e na sociedade, de modo geral. E, em sendo assim, a partir de uma leitura racista e classista, a violência expressada/reproduzida por essa mulher, poderia ser compreendida como natural, a população negra e/ou pobre é violenta, é o que se diz. Por isso, cabe dizer que ambas ocorreram sob a anuência de professoras e mães que dividiam aquele espaço, ou seja, a comunidade escolar. Vivências violentas ocorridas dentro da escola. Dolorosas física e emocionalmente. E que também foram vividas por algumas professoras participantes desta pesquisa quando adolescentes, aqui em Salvador, no mesmo período em que a pesquisa de Cavalleiro (2020) era realizada na cidade de São Paulo. O serviço para a manutenção do controle e/ou aniquilamento dos corpos negros era/é ostensivo e nacional.

Eu sempre fui de conversar, de brincar muito e eu lembro que as professoras me batiam muito com a palmatória com apagador na perna. Eu apanhei muito nesse negócio de escola. É sério! O ano era mais ou

menos 1994, ela me batia de régua, me batia de apagador. – Professora Maria do Sol

Não foi fácil, não. Quando eu estudava, a professora abria a chamada e chamava: “fulano, ciclano!” Seguiu uma sequência, quando eu percebia que estava chegando perto da minha vez, eu dizia: posso ir no banheiro, professora? Pra não ler. Porque tinha que levantar, a gente era obrigado a ler em voz alta e quando você não conseguia ler, a professora dizia: “presta atenção, não lê direito!” Ela tinha tabuada, palmatória... Eu não era boa em matemática e sempre apanhava. – Professora Maria Auxiliadora

Selvagens, sujas/os, mal educadas/os, aquelas/es que não conseguem aprender. A força e a violência acompanham o processo de escolarização da população negra, só dessa forma seria/será possível alcançar algum tipo de racionalidade, acreditavam (ou ainda acreditam?). O Estado reproduz dentro e fora da escola um trato que remete, sem nenhum pudor, à passagem do século XVIII para o XIX, sua compreensão de como a população negra deve ser pensada e tratada para poder viver a escola, se manter dentro dela (ou não) e viver em sociedade. Sendo assim, ainda nos inspiramos, enquanto Estado-nação, em uma escola que teria/tem como função resolver “o problema da ociosidade do nacional pobre e livre” (AZEVEDO, 2004, p. 43). Uma escola que, por conta da natureza da população que a frequentaria, não poderia abrir mão do ensino da religião, da disciplina e dos possíveis castigos; e que teria como função educar os corpos para a sujeição do controle administrativo de suas vidas, do reconhecimento internalizado da hierarquia social e, por consequência, dos limites das suas aspirações (AZEVEDO, 2004).

Há alguns anos, já inserido nesta pesquisa de Doutorado, mas como trabalhador-psicólogo no local em que esta pesquisa foi realizada, participamos eu, Brisa (coordenadora pedagógica) e a colega coordenadora do CEI's, de uma reunião com uma professora que nos informava sobre dificuldades com seu grupo, de crianças entre 4 e 5 anos. Recém-chegada de um longo e intermitente processo de adoecimento, essa professora, muito amorosa, sofria ao lidar com um grupo que parecia recusá-la, que em uma observação atenta ao funcionamento do grupo, parecia temer se vincular a alguém que poderia “desaparecer” por um período considerável (por conta do adoecimento), a qualquer momento, e fazer com que elas precisassem se recompor enquanto grupo a partir das regras e afetos de uma nova e desconhecida adulta, que substituiria a colega afastada. Retornar para a sala era motivo de alegria, mas não ser bem recebida imediatamente gerou frustração na professora. Naquele encontro, difícil, todo o grupo de crianças negras, na faixa entre quatro e cinco anos, foi nomeado pela professora (auto-identificada como branca) como crianças mal-educadas e violentas, incapazes de se relacionar entre elas e

com a própria professora, e, sendo assim, pertencentes a uma condição de existência que parecia impossibilitá-las de viver a experiência escolar. Segundo a professora, era impossível trabalhar com crianças naquela condição de agressividade e falta de educação. Aquele encontro chamou muito a nossa atenção, em função da defesa da inviabilidade escolar quando se é, supostamente, uma criança mal-educada e agressiva (e como para poder viver aquele espaço, aquelas crianças supostamente precisariam de atenção e cuidados outros, vindos de fora da escola).

Gomes (1995) se surpreendeu ao encontrar no diálogo com a comunidade escolar reminiscências do pensamento de Nina Rodrigues, autor supostamente distante e ultrapassado da nossa experiência escolar e social. Em seu texto, ela nos diz:

No que diz respeito ao campo educacional, chamo a atenção para o fato de que, apesar de o racismo científico, teoria defendida por Nina Rodrigues e seus discípulos, ser considerada, hoje, ultrapassado, as falas das professoras entrevistadas, das profissionais da escola em geral e da sociedade brasileira como um todo demonstram que os seus resquícios ainda persistem (p. 73).

Decerto, a racionalidade do racismo científico encontrada por Gomes (1995) e no encontro com a professora do grupo 4, em 2017, também pôde ser percebida na experiência das professoras participantes da pesquisa, quando adolescentes, dentro e fora da escola. No diálogo com instituições e políticas públicas destinadas a “cuidar” dos “ociosos e ociosas pobres e livres”, a professora Maria Clara foi atendida (tratada) a partir de uma abstração que também a localizava no lugar proposto por Nina Rodrigues:

Quando meu pai não me dava dinheiro para ir pra escola, eu pedia a Patrício, ele me emprestava e eu pagava com o dinheiro do curso. Eu fazia esse curso lá na São Mateus, o curso chamava **Agente Jovem**. Era um curso que tinha uma bolsa de R\$ 65,00. Nessa época, teve muita adolescente que se inscreveu, entrava com 15 anos e saía com 18. Quando entrei, eu já tinha 16 anos e aí eu fiquei três anos no curso. Todo mês eles davam esse dinheiro, essa contribuição e aí quando eu pegava dinheiro emprestado, eu pagava com esses R\$ 65,00 e também comprava coisas íntimas. Comprava absorvente, creme dental, coisas que meu pai não me dava, eu comprava. Mas eu nunca deixei de ir para a escola, tinha época que tinha prova, meu pai não tinha dinheiro, eu ia lá em Patrício, era ele que sempre me socorria, que me emprestava. Foi assim que eu fui indo. Porque meu pai não tinha aquele compromisso, mesmo ele vendo que eu corria atrás sempre, fazia por onde. Eu continuei, eu fui no maior sofrimento, era quase 2h de viagem no ônibus, saía todo dia 1h da manhã e chegava em casa às 7h horas da noite. Mas fui, consegui formar no terceiro ano do segundo grau, completei o terceiro ano em 2003.

O curso ao qual a professora Maria Clara faz referência é o Projeto Agente Jovem, vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social à época. Era um programa de transmissão de renda, destinado a jovens considerados em situação de vulnerabilidade social e que, portanto, deveriam viver um processo de **desenvolvimento social e humano**. Eram objetivos do Projeto (BRASIL, 2001, p. 2, grifos nossos):

- Criar condições para a **inserção, reinserção e permanência** do jovem no sistema de ensino;
- **promover** sua **integração à família**, à comunidade e à sociedade;
- desenvolver ações que oportunizem o protagonismo juvenil;
- **preparar** o jovem para atuar como agente de transformação e desenvolvimento de sua comunidade;
- contribuir para a **diminuição dos índices de violência, uso de drogas, DST/AIDS, gravidez não planejada**;
- **desenvolver ações que facilitem sua integração e interação, quando da sua inserção no mundo do trabalho**.

Foi a partir deste entendimento que a professora Maria Clara e milhares de jovens negros e pobres em todo o país, quando adolescentes, foram pensados e “atendidos” pelo Estado Brasileiro; em uma perspectiva sempre da falta, da não inserida e daquela que precisaria ser afastada de um mundo violento, vinculado às drogas, à promiscuidade e sem condições de integrar e interagir com o mundo do trabalho. Assim, Clara, que em sua vida cotidiana desejava manter-se na escola e concluir o Ensino Médio, foi inserida “em uma herança que se cristalizou em instituições, formou procedimentos muito automáticos, e mais invisíveis de rebaixamento e segregação” (GONÇALVES FILHO, 2017, p. 143).

Na passagem do Séc. XVIII para o XIX, uma das principais preocupações do Estado era entender o que seria feito com o transtorno gerado com o fato de que a população negra logo deixaria de ser escravizada. Uma população sempre vista como degenerada, de baixo nível mental, violenta, perigosa e que poderia colocar em risco a nova ordem social. Para os reformadores da época, caberia ao Estado promover, em um futuro próximo, a incorporação à sociedade brasileira desta população, o pobre nacional; algo que deveria acontecer através da emancipação gradual, da disciplinarização das vidas, da inserção a uma educação moralizadora e também a incorporação ao mundo do trabalho (AZEVEDO, 2004), ou seja, oferecer um Projeto chamado Agente Jovem.

Diferente do século XIX, o que a passagem do tempo possibilitou na vida de Maria Clara na adolescência e de tantos jovens, ainda hoje, na relação com um Estado que, ao

fim e ao cabo, opera para a manutenção de uma lógica patriarcal e racista, foi viver uma experiência em que:

A burocracia, habitualmente, participa dos preconceitos racistas e os vem reiterar, movimentando-os, de modo mais ou menos mecânico, impessoal. Chega a parecer que o racismo não dependeria mais dos seus praticantes e que, por assim dizer, funcionaria por si só, quase dispensando nossa consciência e nossa motivação (GONÇALVES FILHO, 2017, p. 143).

Ao dividir conosco as histórias acerca dos seus percursos na educação básica, as professoras nos possibilitaram acessar golpes que pareciam antigos e bem distantes, inexistentes em nossos dias, aqueles, ditos só ocorridos nos tempos dos nossos pais ou avós. Assim, entrar em contato com tais narrativas nos aproximou de dores que estavam para além da imaginação que fere e supera a memória, “que exige a imaginação tanto quanto desarma a imaginação” (GONÇALVES FILHO, 2017, p. 146).

“Oxe, meu filho! Você não tem noção do quanto a gente já sofreu pra chegar até aqui” (PROFESSORA MARIA DE DEUS). Realmente não tínhamos. Sofrimentos assim, frutos da tentativa de rebaixar e humilhar as pessoas, podem corroer psicologicamente, podem embaraçar os caminhos para a cidadania, podem infantilizar. As professoras nos contam que foram barradas pela condição de gênero, logo quando crianças, na relação com os homens que existiam em suas famílias (pais, padrastos e irmãos); por serem consideradas frágeis fisicamente ou por não viverem igual investimento financeiro e emocional, ou ainda, por serem relegadas à condição de pessoas que não precisavam de muita escolarização e que, caso *teimassem* nesse objetivo, deveriam contar com outros homes, namorados ou maridos, que deveriam assumir a responsabilidade por elas. Contudo, essas mulheres também nos aproximaram de algo que se dá entre elas, na relação com outras mulheres, as dores (porque sair do cerco patriarcal não é simples), mas principalmente, ajuda e cuidado de mães, avós, tias, amigas, vizinhas, que foram esteio para a permanência da existência e do desejo. Um esforço muitas vezes não nominado, outras vezes sim, para que elas não permanecessem em lugares pré-estabelecidos, lugares já vividos por aquelas tantas outras mulheres que lhes ofereceram auxílio; assim puderam ter para mais autonomia, para contribuir em casa, ajudando suas mães, ou, ainda, para se aproximar do sonho de ser professora. É o que nos contam a seguir.

3.2 Lugares (IM)postos às trabalhadoras negras

Numa sociedade onde a divisão racial e a divisão sexual do trabalho fazem dos negros e das mulheres trabalhadores de segunda categoria, no conjunto dos trabalhadores já por demais explorados (afinal sobre quem recai o peso da recessão?); numa sociedade onde o racismo e o sexismo, enquanto fortes sustentáculos da ideologia de dominação, fazem dos negros e das mulheres cidadãos de segunda classe, não é difícil visualizar a terrível carga de discriminação a que está sujeita a mulher negra. (...) Do fundo do poço do seu anonimato – nas favelas, na periferia, nas prisões, nos manicômios, na prostituição, na “cozinha da madame”, nas frentes de trabalho nordestinas –, talvez nunca tenham ouvido falar de direito de cidadania, mas têm consciência do que significa ser mulher, negra e pobre, ou seja, viver acuada, à espreita do próximo golpe a ser recebido (...). Significa se jogar inteira no desenvolvimento das chamadas “estratégias de sobrevivência”, dia após dia, hora após hora, sem deixar, no entanto, de apostar na vida.

Rio de Janeiro, 8 de fevereiro de 1984

Axé, muntu!

Nizinga – COLETIVO DE MULHERES NEGRAS (GONZALEZ, 2020, p. 109-111).

As transformações econômicas e sociais produzidas a partir do capitalismo destituíram o espaço doméstico como unidade produtiva e passaram a considerá-lo apenas como unidade familiar, demarcando também, desta forma, a predefinição dos lugares que deveriam ser ocupados, idealmente, por homens e mulheres, no mundo do trabalho.

A divisão sexual do trabalho está associada de maneira inextricável a uma outra configuração que se expressa em termos de relações que associam homens/produção/esfera pública e mulheres/reprodução/espço privado, conferindo a essas associações, dentro do mesmo princípio hierárquico, uma qualificação da primeira como sendo da ordem da cultura e da segunda como sendo da ordem da natureza (ÁVILA; FERREIRA, 2014, p. 14).

Nesse sentido, ainda que o Brasil, na condição de colônia e posteriormente de império, tenha vivido um lugar político e econômico que mais funcionou como propulsor do pleno desenvolvimento do capitalismo europeu, o que paradoxalmente o colocava em um lugar de dependência e não de autonomia, não houve aqui entraves para a expansão e consolidação da inextricável tríade entre capitalismo, patriarcado e servidão escravista, responsável por moldar, até os nossos dias, a estrutura da sociedade.

O monopólio comercial da metrópole determinava um nível de transação mercantil unilateral, pois a parte compradora era quem estabelecia os preços. Com isto, os senhores tinham de aceitar aquilo que lhes era imposto. Tudo aquilo que significava civilização no seu conceito do capitalismo clássico era trazido de fora e se incorporava à nossa sociedade civil (excluídos os escravos). Era, portanto, uma modernização sem mudança social. (...) Quer na agroindústria canavieira do Nordeste, ou nos campos de algodão do Maranhão, nas charqueadas do Sul, nos canaviais da Bahia, na região urbana de Salvador, e no Rio de Janeiro, nas fazendas de café paulistas e fluminense, ou na pecuária, o escravo negro era quem produzia, quem criava. (...) – Escravo de ganho, escravo doméstico, escravo do eito agrícola, escravo na mineração, etc. (MOURA, 1988, p. 219-221).

No auge do sistema escravocrata brasileiro, tempo que se deu entre os anos de 1550 e 1850, denominado por Moura (1988) como período de escravismo pleno, os escravizados e escravizadas estavam em todos os lugares em que houvesse a presença do Senhor e da sua família patriarcal e escravocrata. Uma configuração servil que Moura (1988), também nos ajuda a compreender quando cita um cronista da época a dizer que “a produção, através do trabalho escravo, cria um clima de fastígio da classe senhorial e os negros passam a ser os pés e as mãos dos senhores” (p. 221).³⁶ Assim, nos moldes capitalistas, a Casa-Grande, local da unidade e cuidados destinados à família senhorial, não ficaria sem a presença da mão de obra escravizada, sendo este grupo denominado por “escravos e escravas de dentro ou domésticos”. Nesse espaço, guiadas pelo discurso patriarcal em defesa de uma ordem natural das coisas, as mulheres brancas puderam ocupar o lugar de Senhoras da Casa-Grande, se tornando assim, vítimas e grandes cúmplices da ordem servil desenhada pelo patriarcado escravista (GIACOMINI, 1988; DAVIS, 2016; AKOTIRENE, 2018). Nas palavras de Giacomini:

Na função de ‘administradora dos escravos’ estaria implícita a inevitável função de controle sobre o trabalho forçado. Guardadas as devidas particularidades do trabalho doméstico e daquele exercido na *plantation*, poderíamos dizer que, nesse aspecto, a senhora seria a versão doméstica e feminina do feitor. (...) Na casa patriarcal, (...) “a palmatória é companheira do chicote... para melhor fazer render o serviço doméstico” (GIACOMINI, 1988, p. 74 -75, grifo da autora).

³⁶ Possivelmente, 80% das mães que possuíam suas crianças contempladas nos espaços em que a pesquisa foi realizada, eram trabalhadoras domésticas; nos encontros comigo, no trabalho como psicólogo dos CEI’s, era comum fazerem referência ao sentimento de humilhação na relação com as suas empregadoras e a sensação de que aquelas famílias pareciam não conseguir existir sem a presença delas. Elas falavam do horror que era trabalhar para pessoas que pareciam não ser capazes de pegar um copo com água para elas mesmas ou após tomar a água, levada por elas, não conseguir levar o copo à pia, deixando-o no mesmo lugar em que recebeu, ainda que se retirassem daquele lugar. Ou seja, a queixa continua sendo sobre um estado de fastígio na relação da classe dominante com as suas trabalhadoras domésticas, que continuam sendo os pés e as mãos das famílias para as quais elas trabalham.

Para melhor fazer render todos os serviços impostos pelo sistema escravista, dentro e fora da Casa-grande, a mulher negra era definida como uma unidade de trabalho lucrativo, coisa/mercadoria, até a medida da conveniência desprovida de gênero para seus proprietários. De fato, seus corpos eram o destino de todos os maus-tratos comuns à escravização (açoitos e mutilações), condição que se alterava quando também eram estupradas, utilizadas para “produzir” mais pessoas para serem escravizadas, ou, ainda, para alimentar com seu próprio leite, na condição de amas de leite, crianças brancas; o que normalmente significava serem distanciadas dos seus próprios filhos e filhas; tudo cumpria a função de informá-las acerca do domínio econômico e político sobre seus corpos negros (GIACOMINI, 1988; DAVIS, 2016).

A experiência escravista, a todo momento, subvertia suas próprias regras ao gozo dos seus violentos desejos, e as mulheres negras escravizadas eram as que mais sofriam a força desses ataques. Na Casa-grande, realizavam todas as tarefas: governantas, amas de criação, amas de leite, mucamas, lavadeiras, cozinheiras, engomadeiras. Mas sempre eram postas no lugar de corruptoras destas famílias dominantes, supostamente formadas por pessoas boas e bem educadas. Sentidos contraditórios, mas sempre violentos, que ganhavam máxima expressão a partir da maior violência vivida por essas mulheres na condição de escravizadas: a de objeto sexual dos Senhores e dos seus filhos e, em paralelo, objeto do ódio mortal das Senhoras da Casa-grande. Freyre (2020/1933), ao pensar as origens, etnias e a qualidade da força de trabalho da população africana trazida (à força) para o Brasil, vai nos dizer que são “os da Guiné, Cabo, Serra Leoa, maus escravos, porém, bonitos de corpo. Principalmente as mulheres. Daí serem preferidas para os serviços domésticos, para o trabalho das casas-grandes. Fácil é de imaginar [o porquê]” (...). (p. 384). À vista disso, cabe ressaltar que na Casa-grande tínhamos, por parte das Senhoras, a reprodução do grande medo em relação à população negra, do seu suposto potencial violento: neste caso em especial, do potencial violento das mulheres negras (MOURA, 1988; AZEVEDO, 2004). Medo que, a propósito, muito mobilizava aquela sociedade, inclusive na criação de leis cada vez mais duras, violentas e indefensáveis para a população negra escravizada.

Ao pensar a dinâmica da violência e do medo dentro da Casa-grande, Freyre (2020/1933), um homem – branco – tratou tal questão e seus desdobramentos como expressões da rivalidade entre mulheres, algo que, de alguma forma, dialogaria com as defesas que rondavam a ideia de democracia racial; contudo, contamos com a ajuda de uma mulher, Giacomini (1988), para entendermos sobre como a dinâmica na Casa-grande

acontecia de maneira completamente hierarquizada e cooperava, na verdade, para a manutenção de uma lógica que buscava tornar tiranas aquelas que, na realidade, eram alvo histórico da tirania branca masculina e, neste caso, também feminina. Vejamos:

O desenvolvimento físico da escrava adolescente marca a passagem da escrava “animal de estimação” para a escrava “objeto sexual”, com suas inevitáveis consequências na relação senhora-escrava. A ideologia corrente que associa a negra ao prazer sexual do branco, identificando em seu corpo o agente do estupro institucionalizado, fez recair também sobre a escrava, como se não bastasse a objetificação sexual, inconfessáveis sentimentos de inveja das senhoras. As mutilações, extirpações, deformações e outras atrocidades praticadas por senhoras no corpo das negras, das quais abundam exemplos na literatura da época, privilegiaram, não por acaso, as regiões corporais comumente identificadas a seu poder de sedução: nádegas, dentes, orelhas, faces, etc. Goulart refere-se ao “caso daquela mulher que, tendo o esposo elogiado os olhos de uma sua escrava, mandou arrancá-los a ponta de uma faca para, ao jantar, oferece-los ao marido, em uma bandeja de prata, dizendo com o mais cândido sorriso nos lábios: ‘como elogiaste-os, mandei arrancá-los para presentear-te’” (GIACOMINI, 1988, p. 79).

O Brasil, em sua história, possui mais tempo de trabalhadoras domésticas escravizadas do que de trabalhadoras livres, foram mais de 300 anos. Como um país que ainda “se moderniza” sem grandes mudanças sociais, permanecendo desigual e hierarquizado, o fim jurídico da escravização em 1888, como bem sabemos, não assegurou à população negra de modo geral a garantia de direitos fundamentais para uma vida cidadã em uma república democrática. Nesse sentido, as mulheres negras continuaram sendo grandes prejudicadas neste devir livre, igualitário e republicano.

Os escravos ainda lutavam pela extinção do cativo e já os operários, paralelamente, partiam para uma posição reivindicativa, inclusive organizando greve. Isso bem demonstra a heterodoxia desse modo de produção na sua última fase, o encontro de contradições entre senhores e escravos e capitalistas e operários (MOURA, 1988, p. 245).

Assim,

A rebeldia negra, na fase conclusiva da Abolição, ficou subordinada àquelas forças abolicionistas moderadas que procuraram subalternizar o negro livre de acordo com os padrões de obediência próximos aos do escravo. Era o início da marginalização do negro após a Abolição que persiste até hoje. Os próprios abolicionistas se encarregavam de colocá-lo “no seu devido lugar” (MOURA, 1988, p. 245).

O lugar da maior parte das mulheres negras, nos pós-escravização, continuou sendo as casas das antigas ou novas Senhoras e, mesmo na condição de trabalhadoras livres, o trabalho realizado por elas continuou sem nenhuma regulamentação que as

protegessem com direitos trabalhistas. Isso possibilitou, no vínculo com suas empregadoras, relações semelhantes à servidão imposta pela escravização. A ocorrência histórica do trabalho doméstico na vida de mulheres negras e pobres, bem como a forma com que ele permaneceu enquanto referência/prática exigida pela classe dominante, informa sobre a também histórica negligência imposta por nosso país a estas mulheres negras e pobres. A primeira consolidação das leis trabalhistas no Brasil data de 1943, e nela o trabalho doméstico foi excluído das suas normas e proteção, sob a justificativa de que estas trabalhadoras, de um modo geral, prestavam “serviços de natureza **não-econômica** à pessoa ou à família, no âmbito residencial destas” (BRASIL, 1943, p. 2, grifo nosso). O que significa dizer que o trabalho promovido por essas mulheres não gerava nenhum tipo de riqueza, bem ou serviço digno à satisfação ou necessidades dos seus empregadores e empregadoras; um trabalho considerado menor na relação com os submetidos às regras de controle e exploração capitalista; ou seja, mulheres negras trabalhadoras sustentando, com sua mão de obra, toda a vida da casa-branca, mas ainda tidas como aquelas do trabalho supostamente inferior e inútil, apagando o seu poder econômico.

Somente entre os anos de 1972 e 1973, as trabalhadoras domésticas tiveram direito à anotação na carteira de trabalho, férias anuais remuneradas de 20 dias úteis e inserção na Previdência Social; e, em 1987, asseguraram o direito ao vale-transporte. Somente em 2015, no governo da Presidente Dilma Rousseff, em meio a muitos protestos, foi sancionada a lei que assegurava às trabalhadoras de dentro das casas, predominantemente negras, as garantias que, desde o início do Séc. XX, vêm sendo asseguradas como direito da classe trabalhadora. Enquadradas na categoria do trabalho menor, reprodutivo, até 2015, as trabalhadoras domésticas só tinham acesso a 08 dos 34 direitos fundamentais assegurados às trabalhadoras inseridas no trabalho considerado econômico e produtivo. Até 2015 não havia direito à adicional noturno, garantido desde 1943; não havia direito à salário-família, garantido em lei a outros trabalhos desde 1963 e que cumpre função de auxiliar no sustento e educação dos filhos e filhas de trabalhadoras que pertencem à faixa de baixa renda; as trabalhadoras de dentro das casas-brancas também não tinham direito ao FGTS, garantido desde 1966, para proteger trabalhadoras demitidas sem justa causa; e, por fim, também não tinham direito ao seguro desemprego, garantido desde 1986, cumprindo função de assistência temporária às trabalhadoras demitidas. Este foi o lugar no qual, por mais tempo, foi (e ainda é) mantido o desejo brasileiro de não abrir mão de sua organização social escravocrata. E é para este

lugar que a opressão misógina, racista e classista de nossa sociedade, persiste em empurrar as mulheres negras. Tentativa que se dá no campo material e simbólico, foi o que as professoras participantes da pesquisa também nos ajudaram a compreender.

Era um tempo em que a gente passava muita necessidade, às vezes tinha comida de manhã, não tinha meio-dia, às vezes tinha ao meio-dia... E aí eu decidi com 15 anos ir trabalhar, mas minha mãe não queria que eu trabalhasse, queria que eu terminasse os meus estudos porque ela não tinha estudo. Mas eu queria ajudar minha mãe de alguma forma e aí **só o trabalho que servia para mim era em casa de família ou de babá** e minha mãe falava: não é isso que eu quero para você, mas já que você quer... E aí eu tive que estudar à noite, no colégio na Vasco da Gama. Eu fiz aceleração, duas séries por vez. Aquele foi o melhor ano, porque eu tive dinheiro para pagar meu transporte e pude ajudar minha mãe. – Professora Maria Auxiliadora (grifo nosso).

As mulheres negras e pobres continuam sendo expostas às condições sociais constituídas como os seus “devidos lugares”. Submetidas à força da colonialidade, vivem as contradições que também constituem o ato de resistir. Assim, ainda que o trabalho seja para garantir a possibilidade de estudar e colaborar com a autonomia de uma outra mulher, sua mãe, a “casa de família” e a escola à noite, mais uma vez, são os únicos lugares tidos como possíveis. Contudo, como resistir é uma experiência que as mulheres negras vivem cotidianamente para existir, Maria Auxiliadora também pôde ouvir de sua mãe a insatisfação pelo aceite do “devido lugar”: “não é isso que eu quero pra você!”.

Collins (2019), através do conceito de imagens de controle, nos ajuda a compreender como opressões de raça, classe, gênero e sexualidade foram mantidas, ao longo da história, através da construção de poderosas justificativas ideológicas atreladas às mulheres negras estadunidenses, a partir do fim da escravização naquele país. Conceito que nos é muito útil no diálogo com a história das mulheres negras brasileiras, também a partir do pós-escravização. Segundo a autora, as imagens de controle seriam imagens estereotipadas de condições das mulheres negras que, em um sistema generalizado de dominação, assumiriam significados especiais. Nesse sentido, ela vai nos dizer que “dado que a autoridade para definir valores sociais é um importante instrumento de poder, grupos de elite no exercício do poder manipulam ideias sobre a condição da mulher negra. Para tal, exploram símbolos já existentes, ou criam novos” (COLLINS, 2019, p. 135). Dessa forma, o objetivo dos estereótipos não seria possibilitar refletir ou representar uma realidade, mas sim “funcionar como um disfarce ou mistificação das relações sociais objetivas” (COLLINS, 2019, p. 136), permitindo, dessa maneira, que as imagens de controle possam sustentar um estado de naturalidade, normalidade, para situações como

o racismo, o sexismo, a pobreza ou outras formas de injustiças sociais, ou ainda a ideia de que, na vida cotidiana, tais condições possam ser vistas como inevitáveis.

Para garantir a opressão e exploração das mulheres negras estadunidenses, os grupos de elite, no exercício do poder, manipularam ideias e construíram estereótipos, imagens de controle, inter-relacionadas e socialmente construídas. Collins (2019) nos ajuda a compreender que estas imagens são postas a se relacionarem entre elas mesmas, na experiência da mulher negra, mas também, e principalmente, são postas a se relacionarem com as imagens daquelas que, supostamente, são as mulheres “de verdade”, as que são brancas e carregam consigo a piedade, a pureza, a submissão e a domesticidade, além de suas grandes fortunas (é claro). Diante disso, Collins (2019) segue nos ajudando a compreender que, para as mulheres negras, vigorou e vigora o banimento para cinco lugares/imagens de controle social, a saber: a imagem da *mammy*, a imagem da matriarca, a imagem da mãe dependente do Estado, a imagem da dama negra e a imagem da Jezebel, prostituta ou *hoochie* (jovens que, supostamente, se vestem de maneira sexualmente provocante). Aqui, neste momento, tenderei minha atenção, especificamente, para a imagem da *mammy*³⁷.

Foi concentrada na imagem de controle da *mammy* a ideia da mulher negra serviçal e obediente. Ela foi criada para dar sentido à exploração das mulheres escravizadas que trabalhavam na casa-grande, mulheres que, na condição de posse/propriedade das suas senhoras, eram mantidas em confinamento para dar conta de todo serviço doméstico. Desta forma, a imagem da *mammy*:

representa o padrão normativo usado para avaliar o comportamento das mulheres negras em geral. Ao amar, alimentar e cuidar dos filhos e das “famílias” brancas melhor que dos seus, a *mammy* simboliza as percepções do grupo dominante sobre a relação ideal das mulheres negras com o poder da elite masculina branca. Mesmo que seja querida e tenha autoridade considerável em sua “família” branca, a *mammy* conhece o seu “lugar” como serviçal obediente. Ela aceita o seu lugar (COLLINS, 2019, p. 140).

Enquanto imagens construídas e compartilhadas coletivamente pelo grupo dominante, espera-se que os estereótipos acerca das mulheres negras cumpram a função de marcar lugares, de justificar a superioridade de um grupo e a inferioridade do outro. O que deve acontecer de uma maneira que as pessoas aprisionadas nas imagens de controle possam reproduzir seus sentidos, criando novas pessoas controladas, mesmo que as

³⁷ Para maior aprofundamento acerca do conceito e das demais imagens de controle, ver: COLLINS, Patrícia. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução Jamile Pinheiros Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2019.

condições iniciais, que possibilitaram a criação da imagem, não existam mais. O desejo da classe dominante é que, depois de criada, a imagem de controle possa assegurar sua força de maneira perene. Dessa forma, Collins (2019) segue nos ajudando a compreender a importância da imagem de controle da *mammy* para a classe dominante e, justamente por isso, a necessidade de subvertê-la, sempre. Vamos acompanhá-la:

A imagem da *mammy* é fundamental em opressões interseccionais de raça, gênero, sexualidade e classe. Em relação à opressão de raça, imagens de controle como a da *mammy* visam influenciar o comportamento materno das mulheres negras. As mães negras, como membros das famílias afro-americanas que estão mais familiarizadas com as habilidades necessárias para a adaptação dos negros, são incentivadas a transmitir aos filhos o tipo de deferência que costumam ser obrigadas a demonstrar no trabalho *mammificado*. Ao ensinar às crianças negras seu lugar nas estruturas brancas de poder, as mulheres negras que internalizam a imagem da *mammy* podem se tornar canais efetivos de perpetuação da opressão de raça. Concepções a respeito da *mammy* reforçam as hierarquias raciais de outras maneiras. Empregar mulheres negras em trabalhos *mammificados* corrobora a superioridade racial dos empregadores brancos, estimulando as mulheres brancas de classe média, em particular, a se identificar com o privilégio racial e de classe proporcionado a seus pais, maridos e filhos. Em um contexto em que, como diz Patrícia Williams, “os negros que de fato ascendem à classe média acabam sendo vistos apenas como aqueles a quem *foi dado* o que lhes agrada, e os negros da ‘subclasse’ como aqueles cuja única ocupação na vida é *aceitar*”, não é de admirar que os brancos da classe trabalhadora esperem que as mulheres negras demonstrem deferência e se ressintam profundamente daquelas que não o fazem. A *mammy* é a face pública que os brancos esperam que as mulheres negras assumam diante deles [serviçal fiel e obediente] (COLLINS, 2019, p. 141-142, grifos da autora).

No Brasil, a principal imagem de controle da *mammy* foi publicamente nomeada de Tia Nastácia. Trazida por Morteiro Lobato, em 1931, como uma das principais personagens do livro infantil *Reinações de Narizinho*, ela é apresentada, logo no início do livro, como “a negra de estimação”. Nesta obra, é citada 46 vezes; dessas, foi pensada fora da cozinha em nove momentos; e, desses, em quatro, seu lugar racial e diminuto é lembrado e muito bem marcado: primeiro, quando é comparada às pedras negras de limo que margeiam o rio no quintal do sítio; em seguida, quando é a negra que “pendurou o beijo” ou a preta que “vinha entrando com a trouxa de roupa lavada à cabeça” (LOBATO, 1985, p. 27); mais adiante, é uma curandeira vulgar, reles; e por fim, quando em um sonho de Narizinho, Dona Benta é transformada em um tartaruga, Pedrinho em um passarinho e Tia Nastácia em uma galinha preta. “Veja, Emília, que desgraça! — gritou Narizinho em lágrimas. Vovó é aquele bicho cascudo que está na rede! Nastácia é aquela horrenda galinha preta que mais parece urubu...” (LOBATO, 1985, p. 50). A obra

de Monteiro Lobato chegou à televisão brasileira com o título “O sítio do Pica-pau amarelo”, em 1951, na extinta TV Tupi, mas foi sua versão transmitida na TV Globo, entre os anos de 1977 e 1986, que alcançou maior sucesso no país. Cabe dizer que esta versão foi produzida em parceria com o Ministério da Educação e a TVE (TV Educativa). Em 2002, a TV Globo lançou mais uma vez a série, em nova versão, que durou até 2007, também alcançando grande sucesso e audiência. Na televisão, o lugar de Tia Nastácia também é sempre dócil e servil; ela está, a maior parte do tempo, na cozinha, entre as panelas e demais utensílios domésticos. Na primeira versão, Dona Benta está entre os livros e os tricôs; na versão dos anos 2000, a vovó Benta lida com seu tricô, livros e com o computador. Ela envia e-mails, enquanto Tia Nastácia continua na cozinha, entre o fogão e as panelas, cortando, temperando, cozinhando e acarinhando os netos da sua Sinhá³⁸.

Ainda que seja uma obra endereçada às crianças, ela não é uma escrita ingênua. Monteiro Lobato, homem, branco, fazendeiro, nascido em 1882, no interior de São Paulo, era um exímio criador de estereótipos. Na defesa da “sua” Serra da Mantiqueira, que queimava em um período de seca, foi autor de uma série de artigos nos quais “construiu a imagem mais negativa e permanente do caipira de que se tem notícia na história da literatura brasileira” (PATTO, 2010, p. 100), segundo ele, o grande responsável pelas queimadas. Assim, é possível observar que Lobato, ao escrever para crianças, pôde, sem nenhuma sutileza, informar sobre os “devidos lugares” dentro de uma sociedade patriarcal e de tradição escravocrata. É o que podemos perceber com a chegada, no sítio, do neto Pedrinho (menino-homem):

Chegou afinal o grande dia. Na véspera viera para dona Benta uma carta de Pedrinho que começava assim:

“Sigo para aí no dia 6. **Mande à estação** o cavalo pangaré e **não se esqueça** do chicotinho de cabo de prata que deixei pendurado atrás da porta do quarto de hóspedes. **Narizinho sabe**.

Quero que Narizinho me espere na porteira do pasto, com a Emília no seu vestido novo e Rabicó de laço de fita na cauda. **E tia Nastácia que apronte** um daqueles cafés com bolinhos de frigideira que só ela sabe fazer”.

Em vista disso Narizinho levantou-se muito cedo para preparar a recepção **de acordo com as instruções** da carta. Enfiou em Emília o vestido novo de chita cor-de-rosa com pintinhas e enfeitou Rabicó de duas fitas — uma ao pescoço e outra na ponta da cauda (LOBATO, 1985, p. 32, grifo nosso).

³⁸ Enquanto os livros de receitas e outros produtos, amplamente comercializados, ainda em nossos dias, que envolvem o tema levam o nome de Dona Benta.

Ou quando a boneca Emília é confundida com uma criada ao acompanhar Narizinho, a menina de nariz arrebitado e sua dona, em uma de suas viagens encantadas. O transtorno em ser posta em condição de serviçal foi imediatamente resolvido, em tempos já republicanos, com a apresentação das suas insígnias originárias da aristocracia imperial:

— Querem mel? — perguntou logo **uma abelha de avental muito limpa** que tomava conta daquela repartição.

— Queremos, sim, senhora! Mel e cera.

— De que qualidade?

— Há de muitas qualidades?

— Temos aqui mel de flores de laranjeira, mel de flores de jabuticabeira lá do sítio de dona Benta e temos o mel mil-flores, colhido de todas as flores do campo.

— Dê-me de flores de jabuticabeira — resolveu logo Narizinho.

— E também um quilinho de cera bem branca, para tia Nastácia.

— **Quem leva é aqui a sua criada?** — perguntou a abelha indicando a boneca, enquanto fazia os pacotes.

Emília abespinhou-se toda, já vermelhinha de cólera. Mas a menina salvou a situação.

— Esta senhora não é minha criada e sim a Excelentíssima Senhora Condessa da Perna Vazia, futura Marquesa de Rabicó.

A abelhinha pediu mil desculpas. (LOBATO, 1985, p. 47, grifos nossos)

Em 1872, segundo os dados do recenseamento populacional, havia uma estimativa de 175.377 pessoas escravizadas nos serviços domésticos; desse total, 75%, ou seja, 129.816, eram mulheres (GIACOMINI, 1988). Em 2022, segundo dados do Dieese, as mulheres representavam 92% das pessoas ocupadas com o trabalho doméstico no Brasil, das quais 65% eram mulheres negras. A maioria delas estava acima dos 40 anos e possuía renda média inferior a um salário-mínimo (BRASIL, 2022a). Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE), também em 2022, as mulheres negras foram as que mais viveram dificuldades para entrar no mercado de trabalho. No final do primeiro semestre, a taxa geral de desemprego foi de 9,3%, contudo na observância dos microdados a partir do quesito gênero/raça é possível perceber que as mulheres brancas viveram um índice de desemprego de 8,9%, os homens negros um índice de 8,7% e os homens brancos com menor dificuldade viveram um índice de 6,1%, enquanto as mulheres negras viveram um índice de desemprego que se aproximou dos 13%.

Quando pensamos sobre rendimento mensal, é possível perceber que as mulheres negras também foram aquelas que possuíram o menor rendimento. Mais uma vez tendo o ano de 2022 como referência, mais especificamente o final do seu primeiro semestre, é possível dizer que, enquanto os homens brancos receberam a maior média de salário, no

valor de R\$ 3.708,00, as mulheres brancas receberam uma média de R\$ 2.774,00, os homens negros receberam uma média de R\$ 2.142,00 e as mulheres negras receberam uma média de R\$ 1.715,00; ou seja, menos da metade do que um homem branco. Os dados também nos informam em quais atividades econômicas há maior número de trabalhadoras negras: em primeiro lugar está o trabalho doméstico, em seguida o setor de comércio e depois a educação (BRASIL, 2022b).

O que as professoras também nos disseram a partir das suas narrativas foi que suas histórias traziam as marcas dos embates para ultrapassar a força gravitacional que tenta mantê-las, assim como todas as outras mulheres negras, vinculadas ao núcleo patriarcal e racista de nossa sociedade que invade o mundo do trabalho, principalmente. Por isso, penso que caiba revermos a experiência da professora Maria de Deus:

Quando saí do interior e vim embora pra cá, eu fui trabalhar em uma área que não tinha nada a ver com Educação. Foi o quê? Material de construção, foi onde eu trabalhei durante cinco anos. E eu gostava. Só que depois de um tempo começou a mudar o quadro, porque tinha que pegar cimento, coisas pesadas e aí começou a trocar as mulheres pelos homens, começou a ir retirando todas as mulheres, foi assim que eu saí. Fiquei um tempão desempregada, morando com minha irmã. E foi nesse período que surgiu a possibilidade de entrar aqui na empresa, foi assim que eu retornei para a Educação.

No entanto, não nos esqueçamos de que onde há opressão, há resistência. No passado baiano, por exemplo, primeiro no fundo da Igreja da Barroquinha, na cidade de Salvador, e logo depois, na cidade de Cachoeira, tivemos a luta de uma confraria feminina que hoje conhecemos como “Devoção à Nossa Senhora da Boa Morte”, também chamadas de as “Rumbonas”, que significa Grandes Senhoras. Estas mulheres negras se envolveram completamente na luta pela libertação de mulheres e homens negros e negros, no início do Séc. XIX. As mulheres da Boa Morte fundaram uma confraria de cunho religioso e sincrético, à medida que permitia que suas Deusas e Deuses africanos fossem cultuados a partir da vinculação à imagem de Nossa Senhora da Boa Morte, da Igreja Católica; e também comercial, à medida que essas mulheres desenvolviam diversas atividades para angariar dinheiro para a compra da liberdade de suas irmãs e irmãos. A fim de se manterem na luta, “as africanas utilizavam a seu favor toda a esfera de poder institucional que lhes era possível deter, seja na Irmandade e/ou no Candomblé, mesmo integrada numa sociedade tipicamente patriarcal” (IPAC, 2011, p. 70). Tal fato as colocou em um lugar muito importante “nos movimentos abolicionistas, [à medida que formaram], em Cachoeira, um “corpus afrorligiosus” (IPAC, 2011, p. 70). Hoje elas permanecem na cidade de Cachoeira existindo e resistindo às tensões na relação com a

Igreja Católica por conta do seu “corpus afrorligiosus”. Experiência que se segue em Salvador, no tempo presente. Resistências outras, no percurso trilhado pelas professoras:

Eu fui fazer o exame admissional com Ícaro, fiz todos os exames com ele, mas na hora do raio-x eu não tinha ninguém para olhar ele, tinha que entrar, tirar a roupa, e tal... E quem ia ficar com esse menino, ainda de colo? Eu estava num corredor grandão do Hospital Santana. Aí uma moça falou: “deixe que eu seguro ele. Quer que eu segure?” Eu fiquei com medo. Eu dei ele com medo. A moça segurou ele e eu entrei pra fazer o exame. Aí quando eu saí que procurei Ícaro... Eu não via ele, comecei a ficar desesperada e aí uma outra senhora, que estava perto, me disse: “menina, você é maluca? Como é que você dá seu filho pra um estranho? A mulher foi embora, levou ele para lá.” Aí eu comecei a chorar. Oh, meu Deus! Oh, meu Deus! Cadê meu filho? Cadê meu filho? E aí eu olhei pra um lado, olhei para o outro, não via nada. Quando eu parei a mente, percebi que a mulher estava no final do corredor, balançando ele, tentando acalmar, porque ele estava chorando. Menina! Meu coração deu um alívio. Eu agradei tanto a Deus! – Professora Maria Clara

Todo mundo com suas vidas, eu não vi outra alternativa que não levar ele comigo. Eu queria muito trabalhar. Então eu falei: eu não posso perder essa oportunidade. Eu não tinha ninguém para deixar ele naquele dia, se eu tivesse seria mais fácil, mas eu não tinha. Eu fui e fiz o exame, deu tudo certo e aí eu comecei a trabalhar. – Professora Maria Clara

Sim, Lélia Gonzalez permanece precisa e atual, depois de quase 40 anos, a mulher negra continua necessitando “se jogar inteira no desenvolvimento das chamadas ‘estratégias de sobrevivência’ dia após dia, hora após hora, sem deixar, no entanto, de apostar na vida” (GONZALEZ, 2020, p. 111), de apostar na possibilidade de dias melhores para si e para os seus e suas, a partir do trabalho. Para tanto, as estratégias ainda são e serão aquelas necessárias para fazer frente à dominação e à exploração, mesmo quando reproduzidas por outras mulheres. É o que a professora Maria Rainha nos ajuda a compreender:

Surgiu a possibilidade de colocar o currículo aqui na empresa, duas vizinhas já estavam trabalhando aqui, elas me encorajaram. Aí eu pensei: tá bom, vou colocar! Coloquei o currículo e logo depois me ligaram. Fui avançando nas fases da entrevista e chegou a hora de fazer os exames, mas eu ainda estava trabalhando na escola de Gilda, e como falei antes, ela prometia aumentar o meu salário, mas não aumentava nunca. Eu não tinha nenhuma condição de continuar trabalhando com ela, não tinha carteira assinada, não tinha nada. Quando ligaram para fazer os exames, eu pensei: e agora? Eu vou fazer o quê? Como eu vou dizer que estava fazendo entrevista e agora vou ter que fazer os exames? Eu vou ter que mentir. Não tinha jeito. Me ligaram pela manhã e disseram: você vai ter que vir no dia seguinte para fazer os exames. Aí nesse dia, eu já cheguei na escola dizendo que não estava passando bem. E passei o dia todo dizendo: “meninas, eu não tô me sentindo bem. Eu tô passando muito mal e se eu continuar assim, amanhã eu vou ter que ir pro médico”. Quando chegou no dia seguinte, fui fazer os exames. E assim, eu fui fazendo todos os exames. Dizia: “meninas, o médico pediu

pra eu fazer novos exames, por favor, segurem as pontas aí pra mim”. No dia da última entrevista com a coordenadora do CEI, que eu iria trabalhar, ela me colocou sentada de frente para a porta da rua. Aí eu perguntei: “eu posso sentar desse lado?” Eu não queria ficar de frente para a rua, porque se Gilda passasse por ali, ela viria onde eu estava. Eu fiquei em um lugar bem escondidinha atrás da porta e assim a gente foi conversando, eu e a coordenadora do CEI. Fomos conversando, conversando e eu fui contratada. Aqui era melhor pra mim, ia assinar minha carteira e isso era bom pra mim, pra minha família e pra meu filho. Com Gilda era muito difícil, eu fazia de tudo na escola e ela me pagava pouco e só me enrolava.

As professoras, ao narrarem suas histórias, foram também nos informando sobre as movimentações realizadas para desocupar o lugar estereotipado atribuído às suas existências enquanto mulheres negras e pobres. Há de se perceber que sustentar o desejo não é tarefa fácil: “só fiz magistério porque na minha cidade não havia nenhuma outra coisa... Formação geral... Nada. Se não fosse magistério, seria nada.” – Professora Maria de Deus. Contudo, se jogar inteira para (sobre)viver e seguir desejando, mesmo que o desejo, em algum momento, precise ser reposicionado, é algo necessário à experiência diaspórica que continua reverberando nelas e em todas e todos nós.

A escolarização e o trabalho sempre foram compreendidos, pela população negra, como caminhos necessários para a construção da sua liberdade e autonomia, não foi diferente antes e não é hoje. Ser mulher, negra, pobre e caminhar para se tornar professora em nosso país significou (significa) contrariar Monteiro Lobato, Nina Rodrigues e tantos outros; significa sair do lugar predestinado, o lugar daquela que deve servir com fidelidade e obediência, porque historicamente foi vista, dentre muitas outras coisas, como incapaz de aprender e, sendo assim, incapaz de ensinar.

Eu saía daqui às 17h, mas sempre chegava no meio da primeira aula, às 19h. Os professores sabiam da distância, eu falava, mas eles não queriam saber, não. E aí eles diziam: “oh! chega na hora!” E eu dizia: “não tenho como”. Ainda não tinha metrô nessa época. Eu pegava o ônibus, o Barra 1, minha filha. O ônibus ficava vazio e enchia, ficava vazio e enchia e eu dentro do carro.

Quando eu chegava ali no Vale do Canela, já era quase 19h. Já estava quase no final da primeira aula e já estava tudo no quadro; e eu gosto de acompanhar o que o professor fala. Já estava tudo no quadro... Eu perdia muito. E quando saía às 22h, porque o professor só liberava no horário, aquela coisa Caxias, só ficava eu no ponto, nunca tinha alguém que eu conhecia e que fosse para o mesmo bairro que eu. Eu ficava sozinha ou com o segurança me fazendo companhia, mas tinha uma hora que ele dizia: “minha filha, eu vou embora”, aí ele saía e desligava a luz da UFBA. E eu lá! Sozinha. É difícil! Se você não persistir você não fica, não fica! – Professora Maria de Deus

4. SOBRE TORNAR-SE PROFESSORA NEGRA

As políticas emergenciais de formação docente não são uma novidade em nosso país; na Bahia isso não é diferente. Entre os anos de 1998 e 2004, 137 municípios baianos receberam o programa especial de formação “Rede UNEB 2000”, uma tentativa estadual de responder às “exigências” destinadas à Educação a partir das transformações econômicas e políticas daquele momento histórico, no Brasil e no mundo. No período em que algumas professoras participantes desta pesquisa sonhavam em ser professoras ao passo em que lidavam com seus percursos e histórias na Educação Básica, o Programa “Rede UNEB 2000”, por meio da Universidade Estadual da Bahia, antecedia o PARFOR e formava de maneira emergencial cerca de 12.000 professoras e professores em nosso Estado. Silva (2008), no calor da nossa história recente, registrou as tensões no campo da

formação emergencial docente, ao refletir sobre as professoras egressas da “Rede UNEB 2000” formadas no município de Remanso. Em síntese, sobre aquele momento que antecedeu o PARFOR, ela nos diz que:

Assistimos e aprovamos uma legislação com nova roupagem, adaptada mais uma vez a organismos estrangeiros que historicamente se infiltrou no sistema educacional brasileiro e têm adequado seus interesses econômicos às políticas públicas de educação brasileira. (p.18)

A partir daquelas circunstâncias, ela demarcou quais seriam as reais necessidades no campo da formação docente (emergencial):

Precisamos ter políticas de formação que de fato estejam comprometidas com o desenvolvimento do país e para isso é preciso não dispensar esforços, não pulverizar recursos e principalmente não aligeirar processos de formação, não barateá-los e não continuar proletarizando a carreira do magistério. (p. 19)

Infelizmente (ou felizmente) ainda construímos um processo social e histórico que tende a ser cíclico. Esta pesquisa e o diálogo com as professoras que dela fizeram parte reforçam esta afirmação e é também a partir dela que continuamos em atenção às repercussões dos imbricamentos dos sistemas de poder nas histórias pessoais e de formação dessas mulheres, professoras negras e pobres.

4.1 Políticas emergenciais de formação de professoras nas duas primeiras décadas dos anos 2000: ProInfantil e PARFOR, direito garantido e não sorte ou graça Divina

A demanda por professoras formadas e qualificadas nunca deixou de ser uma questão mal resolvida pelo Estado brasileiro, culminando nessa necessidade, em nossos dias, de oferta de programas emergenciais de formação docente. Tal problema tem na institucionalização da instrução pública, em 1834, e na fundação das Escolas Normais, em 1835, as primeiras tentativas legais de resolução (BRITO; SOUZA, 2016); o que não alcançou sucesso. A Nova República também acolheu a urgência pela qualificação, afinal de contas, caberia à escola transformar súditos em cidadãos. Contudo, naqueles primeiros anos, já compareceram muitas das contradições (e distorções). É o que podemos perceber a partir da Conferência Interestadual de Ensino Primário, convocada pelo então *Ministro da Justiça e Negócios Interiores*, Alfredo Pinto Vieira de Mello, em 1921. Sobre as discussões nesse evento, Brito e Souza (2016) nos dizem que:

Naquele momento já se colocava uma aparente contradição nos debates que consideravam a qualidade e a quantidade na formação docente. Victor Vianna, um dos representantes do Governo Federal na Conferência, alertava que se tomassem o ensino tão prático a ponto de reduzir os anos de formação, poder-se-ia cair no equívoco de pensar que melhor formação seria a menor e, com isso, chegar-se-ia à própria

exclusão de sua necessidade. Por outro lado, considerava necessária a articulação entre o máximo de eficiência (pois é necessário dar qualidade à formação do professor) com o mínimo de tempo (pois a demanda exigia urgência no processo de formação) e de dispêndio (já que as verbas eram sempre insuficientes em relação às necessidades) (p. 151).

Ainda segundo Brito e Souza (2016), nas duas décadas seguintes as questões que diziam respeito à falta de professoras habilitadas no magistério só se agravaram, implicando em mais tentativas de resoluções. No início da década de 1950, o número de professoras que atuavam sem habilitação no ensino primário e secundário, em todo o país, era tão grande que exigiu do governo federal a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, tendo como um dos seus objetivos recrutar professoras em caráter emergencial para a realização de cursos preparatórios para os exames de suficiência que, por sua vez, possibilitariam o acesso aos espaços formativos. Trata-se dos Institutos Normais Superiores e as Faculdades de Ciências, Letras e Filosofia, criadas nas universidades de todo o país com a função de habilitar professoras nas mais diversas áreas para o ensino secundário.

Nessa perspectiva, cabe atentarmos para o fato de que, nesse momento, como de costume, a organização do percurso para a resolução da questão da falta de professoras habilitadas para o ensino primário, foi constituída a partir da demarcação daquelas que teriam ou não acesso aos espaços oficiais de formação docente; o que é confirmado quando Barbosa (2011) nos informa que:

As formulações sobre a prática educativa em instituições pré-escolares refletiam as tendências teóricas do momento histórico, destacando-se as concepções de educação nova e liberal, em escritos de autores europeus e americanos como Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Ferrière, Claparède, Kilpatrick, Dewey, entre outros (BARBOSA, 1991). A perspectiva sobre a pedagogia nova perpassava, também, os cursos de formação das professoras de jardim de infância, com experiência docente no magistério primário, que tinham estudos especiais da matéria ou revelado alguma aptidão para a educação. Das professoras de escolas maternais, muitas retiradas do quadro efetivo de magistério primário, exigiam-se estudos especializados sobre educação infantil, além de curso regular de educadora sanitária no Instituto de Higiene. Exceto o curso no Instituto de Higiene, a formação das professoras das escolas maternais não se diferenciava daquela exigida para atuar nos jardins de infância e na escola primaria (BARBOSA, 2011, p. 387).

Barbosa (2011) continua:

Essa exigência na formação tinha uma razão de ser que não era meramente por questões pedagógicas. Muitas professoras dedicadas à

educação de crianças menores de sete anos eram da classe média e alta, e acabavam por assumir uma função de maternagem, considerada “nobre” e aceitável como trabalho para a mulher. Nesse caso, algumas exigências mínimas eram feitas na seleção de professoras pré-primárias, tais como: tempo mínimo de exercício no magistério primário; aprovação em prova de cultura geral; realização de curso de especialização; e esforço, eficiência, espírito de observação, pesquisa e consciência profissional. Tais exigências, entretanto, não eram pensadas para educadoras de creches ou outras instituições para o atendimento de crianças pobres, cujas mães – solteiras, abandonadas, viúvas, pobres – eram obrigadas a assumir trabalhos fora do ambiente doméstico (BARBOSA, 2011, p. 387).

Tínhamos, assim, um currículo vinculado a um projeto social que impunha dificuldades sistemáticas às mulheres negras e pobres desejosas de acessar o processo formativo habilitante para a sala de aula e escolas destinadas a crianças pequenas, quer estas fossem ricas ou pobres. Assim, um desenho que também nos confirma o fato de que, à classe dominante, sempre foi possível o acesso a uma estrutura escolar sofisticada e criteriosamente pensada para a manutenção desta mesma ordem dominante (o que não é sinônimo, necessariamente, de escola de qualidade).

Nos anos seguintes à década de 1950, tudo que dissesse respeito às reflexões e tentativas de resolução do grande número de professoras leigas, como eram chamadas as professoras que atuavam sem formação específica, colidiu com as imposições da Ditadura Civil-Militar a partir de 1964. Um período que passou a ter como referencial pedagógico “os princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade, ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’, valorização dos aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do ensino e favorecimento da participação privada nas atividades de ensino” (BRITO; SOUZA, 2016, p. 152). Ou seja, um momento nacional que já começava a refletir as transformações que logo mais se consolidariam, a partir da década de 1970, com a queda do Taylorismo enquanto modelo produtivo e a implantação do Toyotismo em seu lugar.

Por conseguinte, aqueles que eram considerados pertencentes à periferia social, passaram a viver o recrudescimento de todos os históricos preconceitos destinados à população pobre e negra. Por sua vez, desdobra-se na ideia de qual Educação deveria ser destinada a estas pessoas, quer seja na perspectiva da formação básica, quer seja na perspectiva da formação profissional, incluindo-se aí a formação de professoras. Naquele período havia, por exemplo, o entendimento de Newton Sucupira, membro do Conselho Nacional de Educação, que avaliava de maneira positiva os exames de suficiência, bem como sua eficácia no recrutamento emergencial de professoras leigas.

Ele também defendia a necessidade de treinar professoras “com o mínimo de habilitação necessária e no menor tempo possível” (BRITO; SOUZA, 2016, p. 153). Esta defesa em especial foi feita de maneira documental e encaminhada, à época, ao Conselho Nacional de Educação (BRITO; SOUZA, 2016).

No final dos anos de 1980, com o fim da Ditadura, a educação continuou ocupando a centralidade do discurso; contudo, sua nova tarefa fundamental passou a ser a de diminuir a segregação social, sem ignorar seu caráter higienista, e a oferta de políticas de formação de professoras, sempre tendo a suposta qualidade do ensino como principal referência.

A passagem da década de 1980 para 1990 foi marcada pelo discurso da globalização que, aparentemente, inseria a sociedade mundial em um novo período de modernização, mas que, na verdade, representava uma nova recomposição dos meios de produção e da economia a partir do Neoliberalismo. Para Santos (2018), trata-se do processo que representou o ápice da internacionalização do mundo capitalista. Diante desse contexto, o debate acerca da formação de professoras trazia em seu cerne uma contradição sustentada a partir do entendimento social de que a democratização do acesso à Educação possibilitaria a resolução das questões da inclusão (ou exclusão) social. Mas também trazia em si os agressivos atravessamentos deste novo arranjo internacional do capitalismo que, mais uma vez, via na Educação um meio importante na composição de mais força de trabalho, na formação de mais consumidores e na manutenção da ordem social hegemônica (MAUÉS, 2014; NETA, 2014; SANTOS, 2018).

A partir dos anos de 1990, com a adesão do Brasil ao que era considerada a nova era de modernização, as reformas educacionais passaram a ter como princípio os alinhamentos econômicos, sociais e educacionais impostos pela ordem neoliberal e sua globalização. A busca era pela construção da “**sociedade do saber**”, um tipo de sociedade organizada a partir da informação, da comunicação e da lógica, um sistema social dito indispensável àquela nova fase da economia global (MAUÉS, 2014; SANTOS, 2018). Tal alinhamento brasileiro deu às organizações, sediadas nos Estados Unidos e na Europa, gestoras das grandes dívidas externas dos países ditos em desenvolvimento, a possibilidade de determinar as ações e metas que deveriam ser alcançadas em quase todos os aspectos da vida. Tais “acordos” aconteceram através da realização “de fóruns, como o de Jomtien, em 1990, ou o de Dakar em 2000, ou conferências internacionais, como a realizada em Lisboa, em 2000” (MAUÉS, 2014, p.

41). Esta autora nos possibilita ter acesso a uma relação desses organismos e instituições internacionais que passaram a estabelecer grande ingerência nas políticas educacionais no mundo e no Brasil. A saber:

Organização dos Estados Americanos – OEA, Banco Internacional de Desenvolvimento – BID, Banco Mundial – BM, Comunidade Europeia – CE, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento – PNUD, Programas de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal (p. 41).

Como podemos perceber, os “consultores” internacionais são, em sua maioria, organismos e instituições financeiras que passaram a demarcar, a partir de suas regras e metas, aquilo que deveria ser vivido pelo Brasil, também no âmbito das questões educacionais. Em uma de suas primeiras recomendações para o mundo (submetido), o Banco Mundial entendeu que só seria possível à Educação contribuir com o desenvolvimento econômico e diminuição da pobreza quando suas políticas estivessem “no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas” (MAUÉS, 2014, p. 42).

Tais reformas defendiam a ideia de que a formação de professoras, até aquele momento, tinha sido “muito teórica, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade” (MAUÉS, 2014, p. 39) e que, por isso, o sistema educacional precisaria “passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado” (MAUÉS, 2014, p. 39). A ideia era possibilitar a formação de professoras mais ágeis, eficientes, flexíveis e polivalentes, ou seja, capazes de realizar muitas tarefas ao mesmo tempo, o que significaria trabalhadoras alinhadas às exigências daquele novo mundo e modelo produtivo, bem como o seu mercado de trabalho.

Foi nesse contexto em que questões históricas, políticas, sociais e econômicas foram entrelaçadas que, no final da década de 1980,

Deu-se materialidade a documentos oficiais responsáveis por direcionar o percurso formativo emergencial das mulheres pobres, negras que compunham o quadro de professoras leigas no espaço de escolarização de crianças pobres no Brasil. As promulgações da Constituição Federal Brasileira, em 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990, e da mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996, marcaram uma significativa mudança na forma como se pensava o processo de escolarização de crianças (pobres).

Formalmente nomeado como Educação Infantil, este momento da escolarização passou a ser considerado a primeira etapa da Educação Básica e teve integrado ao seu corpo teórico e prático todas as questões do que se entendia, naquele momento, como creche e pré-escola³⁹. Aqui também tivemos uma grande mudança no entendimento sobre a criança, sobre sua infância e sua condição cidadã. E passamos a ter uma legislação que responsabilizou os governos municipais pela garantia da Educação Infantil, o que deveria acontecer em cooperação com os governos estadual e federal. Especificamente a LDB, no que diz respeito à formação de professoras, o artigo 62 previu que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 20).

E ainda, através do artigo 87, em seu parágrafo 1º instituiu a Década da Educação, em que era determinado que:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996, p. 26-27).

As proposições legais organizadas a partir do artigo 87 que, por sua vez, possuíam como uma das suas referências o artigo 62, entendiam que, ao fim do período demarcado pela Década da Educação, compreendido entre os anos de 1997 e 2007, só seriam admitidas professoras habilitadas em nível superior ou formadas através de treinamentos em serviço. Contudo, os cinco primeiros anos daquela década já indicavam que as políticas e os programas envolvidos na resolução do problema da formação de professoras no Brasil estavam longe, muito longe, de alcançar suas metas. Assim, a partir do ano de 2001, o Plano Nacional de Educação esticou a Década da Educação e estabeleceu que até o ano de 2010, 70% das professoras da Educação Básica, incluindo aí as professoras da Educação Infantil, estariam formadas e qualificadas em instituições de Ensino Superior (NETA, 2014; SILVA, 2016; ALVES; MORORÓ, 2017).

Nesse caminho, muitos documentos serviram de subsídio para a efetivação dos programas emergenciais de formação de professoras destinados às profissionais da

³⁹ A promulgação da LDB em 1996 traz para a esfera da Educação a atuação das creches e pré-escolas, até então vinculadas às instituições assistencialistas de caráter filantrópico ou públicas.

Educação Infantil nas décadas de 1990 e 2000. Em 1996 tivemos a promulgação das *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*, que possuíam como principal função estabelecer “a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). Ali já havia como orientação a formulação de políticas que garantissem a formação de professoras (BRASIL, 2013; SILVA, 2016).

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura – MEC lançou o *Subsídio para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*, documento organizado pelos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação com a função de construir subsídios para a regulamentação da Educação Infantil e garantir padrões de qualidade na oferta dos serviços mantidos pelas creches e pré-escolas. Este documento também tratava de questões referentes à formação de professoras. A seção primeira, cujo título era *Considerações sobre a regulamentação para formação do professor de Educação Infantil*, discorria sobre os programas de formação em serviço e sobre a relação entre o cuidar e o educar neste espaço de escolarização (BRASIL, 1998).

Em 1999, foi lançado pelo MEC o *Referencial para a Formação de Professores*, no qual são indicadas a função da professora e a necessidade de mudanças nos currículos dos cursos de formação. Destaque é dado à necessidade urgente de que se promovesse a formação das professoras leigas existentes na Educação Infantil, atentando para inicialmente uma formação em nível médio e, em seguida, nível superior (BRASIL, 1999; SOCZEK; SOCZEK, 2015).

Em 2000, temos as *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil*, documento instituído pela Câmara de Educação Básica, vinculada ao Conselho Nacional de Educação. Este documento delimitou os outros documentos legais que deveriam reger a Educação Infantil, discorreu sobre a integração dos diferentes profissionais desta área, reafirmou a necessidade da formação dos seus profissionais “e aponta para a criação de estratégias de colaboração, entre os vários sistemas de ensino e instituições formadoras para a formação e habilitação dos professores para a Educação Infantil” (BRASIL, 2000; SOCZEK; SOCZEK, 2015, p. 415).

No ano de 2006, foi lançado o documento denominado *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação*, nos volumes 1 e 2. Este documento contribui na construção de outro documento, denominado *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, também lançado em 2006, com importantes encaminhamentos acerca da responsabilidade dos municípios na oferta da Educação

Infantil e na formação das professoras em exercício. Os *Parâmetros Nacionais da Qualidade para a Educação* também contribuíram para as alterações realizadas no artigo 62 da LDB, artigo que trata da formação das profissionais da Educação. Tais acréscimos foram feitos em 2009 e passaram a determinar que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 2018, p. 41).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2018, p. 41).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2018, p. 41).

No ano de 2013, tivemos mais uma alteração que determinava o seguinte: “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2018, p. 42). Foi nessa confluência de proposições legais e específicas que se deu, em caráter emergencial, primeiro no ano de 2005, o *Programa de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil*, conhecido como ProInfantil e, em 2009, o Plano Nacional de Professores da Educação Básica, o PARFOR.

Tais programas serão aqui descritos na íntegra, como estão dispostos no site do MEC e da CAPES. Contudo, é importante dizer que esta integridade descritiva dialoga com a condição de um registro denunciante: também informa sobre como, entre os anos de 2019 e o ano atual, 2023 tem havido uma “limpeza” nos textos e informações. Apagando tais programas emergenciais de um percurso histórico de lutas sociais e conquistas jurídicas, tudo foi convertido em documentos de orientações para a Educação Infantil e sua docência, uma tendência que vai na contramão da história, mas que não é um hábito estranho na história do nosso país. Lembremos que a história de que Rui Barbosa mandou queimar, em 1890, todos os arquivos que registravam os escravizados e escravizadas do Brasil, para o bem da Nação e em homenagem aos novos cidadãos recém-saídos da condição servil, não é de toda aceita⁴⁰. Assim, em oposição à lógica

⁴⁰ Para mais detalhes sobre este caso que protegeu o Estado em 1890, contribuiu com o movimento da Nova República em distanciar/apagar a memória nacional da escravização e privou os descendentes da população escravizada de terem acesso às informações contidas naqueles documentos queimados, tal como local de nascimento no Continente Africano, nomes e sobrenomes verdadeiros, por exemplo; ler Lacombe Jacobina (1988) e Ale Santos (2018).

estatal de registro, que parece se afirmar cada vez mais econômica, técnica e rápida, sustentamos aqui, ainda que maçante, trechos longos que nos informam como os Programas estão ou foram apresentados à comunidade nacional, nos sites do MEC e da CAPES. Acreditamos ser importante que aqui nada seja “queimado”. Desse modo, segundo o MEC (2023), o ProInfantil pode ser apresentado da seguinte forma:

O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério.

O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil.

Com material pedagógico específico para a educação a distância, o curso tem a metodologia de apoio à aprendizagem em um sistema de comunicação que permite ao cursista obter informações, socializar seus conhecimentos, compartilhar e esclarecer suas dúvidas, recebendo assim uma formação consistente.

Ao final do curso, o cursista será capaz de *dominar os instrumentos* necessários para o desempenho de suas funções e *desenvolver metodologias e estratégias de intervenções pedagógicas* adequadas às crianças da educação infantil (grifos nossos).

Sobre o seu currículo, ainda segundo o MEC (2019), é possível ler:

O currículo do ProInfantil está estruturado em seis áreas temáticas:

Base Nacional do Ensino Médio:

Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa);

Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia, Antropologia, História e Geografia);

Matemática e Lógica;

Vida e Natureza (Biologia, Física e Química).

Formação Pedagógica:

Fundamentos da Educação (Fundamentos Sociofilosóficos, Psicologia e História da Educação e da Educação Infantil);

Organização do Trabalho Pedagógico (Sistema Educacional Brasileiro, Bases Pedagógicas do Trabalho em Educação e Ação Docente na Educação Infantil).

E por fim, sobre sua estrutura organizacional, o MEC (2019) nos informa que:

O ProInfantil é uma parceria do Ministério da Educação com os estados e os municípios interessados. As responsabilidades são estabelecidas em um acordo de participação, assinado pelas três esferas administrativas.

Para participar, o professor interessado deve procurar a secretaria de educação de seu município. Por sua vez, o município interessado deve procurar a secretaria de educação de seu estado.

Para ampliar a compreensão sobre o programa, também cabe citar aqui as cinco primeiras perguntas e respostas existentes, no site do MEC (2023):

1) O que é o ProInfantil?

ProInfantil é um curso a distância, de formação para o magistério, em nível médio, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação, da rede pública ou privada, que não possuem a formação exigida pela LEI 9.391/96, em seu artigo 62. Ao final do curso, o professor receberá diploma para o exercício da docência somente na Educação Infantil. A legitimidade dos diplomas advém de pareceres emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação das unidades federadas nas quais o ProInfantil é desenvolvido.

2) Quem pode cursar o ProInfantil?

Para ingressar no curso, o professor deve ter idade mínima de 18 anos, nível fundamental completo, estar em exercício em sala de aula há no mínimo 4 anos na educação infantil e permanecer em exercício durante os dois anos de curso.

3) Só professores podem ingressar no ProInfantil?

Para se inscrever no ProInfantil, o professor deverá comprovar vínculo estabelecido com instituição de Educação Infantil desde 2007 nas funções de professor, monitor ou auxiliar de classe.

4) O que acontece com o professor que se desvincular da instituição de Educação Infantil durante o curso?

Este professor poderá vincular-se a outra instituição de Educação Infantil. O professor tem sua prática pedagógica avaliada na instituição em que atua em todos os módulos do curso. Se não estiver vinculado a alguma instituição de Educação Infantil, não terá a nota dessa avaliação e será reprovado.

5) Qual a carga horária do curso?

O curso possui 4 módulos com duração 6 meses cada um, totalizando 2 anos de curso de 3.392h. Para sua realização, o ProInfantil utiliza atividades a distância orientadas por meio de material impresso e atividades presenciais concentradas nos períodos de férias escolares (Fases Presenciais) e nos sábados (Encontros Quinzenais).

Sobre o PARFOR, apresento primeiro o texto publicado no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Tal órgão, criado em 1951

para assegurar a existência, a quantidade e a qualidade do professorado do Sistema Brasileiro de Educação, e mais tarde passou a coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação. A partir de 2009, a CAPES também passou a ser responsável pela formação emergencial de nível superior, de caráter inicial e continuado para professoras da educação básica (ROJO; NOGUEIRA, 2015; SOCZEK; SOCZEK, 2015). No site da CAPES, temos as seguintes informações sobre o PARFOR:

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR

Publicado em 01/01/2013 11h53 Atualizado em 12/05/2023 13h57

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

Objetivo

- Fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;
- Oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa.

Como funciona?

A participação das IES se dá por meio de Edital para seleção de propostas de cursos de licenciatura voltados para o atendimento de docentes em exercício na educação básica.

No âmbito do Parfor, a CAPES realiza o fomento à implantação de turmas especiais por Instituições de Ensino Superior (IES) em cursos de:

- **Primeira licenciatura** – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior;
- **Segunda licenciatura** – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula;
- **Formação pedagógica** – para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Para concorrer às vagas dos cursos ofertados, os professores devem:

- Ter cadastrado seu currículo na Plataforma Freire;

- Ter solicitado vaga em curso de licenciatura na Plataforma Freire;
- Ter sua solicitação deferida pela secretaria de educação à qual está vinculado;
- Comprovar estar no exercício da docência na rede pública de educação básica, atuando na disciplina ou etapa do curso solicitado.

Também no site do próprio MEC há documentos sobre o PARFOR, chamando a atenção que eles possuem duas versões: uma com dados do governo anterior, ao que parece; e a outra obtida a partir de um direcionamento para uma nova página do MEC, conduzida pela nova gestão. Antes havia informações que nos permitiam compreender a oferta do PARFOR a partir de lugares e objetivos específicos, como as seguintes intenções (grifos nossos):

- Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, **para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2019);**
- **Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE** - oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2019).

Ou ainda:

O plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, **instituída pelo Decreto 6755/2009**, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. **A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007 (BRASIL, 2019).**

Hoje temos as seguintes informações:

Do governo anterior:

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica integra um conjunto de políticas públicas do governo federal em parceria com estados, municípios e instituições de ensino superior para transformar o magistério. Compõem esse grupo de políticas o Piso Nacional do Magistério, instituído em julho de 2008; os cursos de mestrado profissional para educadores das redes públicas; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que fomenta a inovação, a elevação da qualidade dos cursos do magistério, a valorização da carreira do professor (BRASIL, 2023).

E do governo atual:

Parfor – o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica incentiva a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, permitindo acesso à formação específica em curso de licenciatura na área em que atuam. Além disso, promove a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação, de acordo com as especificidades de cada rede (BRASIL, 2023).

Cabe destacar que esse breve traçado nos permite compreender os caminhos que possibilitaram o acesso das mulheres negras e pobres, professoras leigas, à formação docente, na condição de emergência. “Antes não tínhamos nada! Éramos leigas! Professoras leigas, era como nós éramos chamadas” – Professora Maria Clarice. Contudo, chama a atenção o fato de os textos vinculados à CAPES e ao MEC não explicitarem que o direito à formação emergencial também é garantido às professoras vinculadas às escolas da rede privada, sem fins lucrativos e escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais – este último, lugar de origem das professoras participantes desta pesquisa.

4.2 Mulheres negras e pobres se tornando (ou sendo tornadas) professoras a partir do ProInfantil e PARFOR

Em 2019, o MEC explicitava em seu site a intenção de formar aproximadamente 330 mil professoras e professores, a partir do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Como referência, os dados do Educacenso do ano de 2007, informavam que cerca de 600 mil professores e professoras em exercício na Educação Básica pública não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Mais uma vez, os dados não incluíam as professoras leigas das escolas da rede privada sem fins lucrativos e escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais, o que significava uma condição de subnotificação: tais dados, já alarmantes, estavam muito aquém da realidade brasileira de urgência na formação das professoras leigas não só em Salvador, mas em todo o país. Este informe triste, mas bastante recorrente nas pesquisas que envolvem Educação Infantil e pobreza, expõe, mais uma vez, as redes educacionais paralelas e segregadas composta por crianças e mulheres pobres ainda existentes em nosso país (CAMPOS, 1999; BARBOSA, 2011).

Segundo dados sobre o PARFOR informados através da CAPES, 2.892 turmas foram concluídas até o ano de 2021, o que perfaz o número de 60.780 professores e professoras formadas; como podemos perceber, nem de perto se aproxima dos 330 mil

declarados na primeira fase do programa, lembrando que potenciais cursistas chegam a 600 mil, apenas da rede pública de educação – tendo como referência o ano de 2007 (BRASIL 2019; 2023).

De todo modo, ainda que as professoras oriundas das escolas da rede privada sem fins lucrativos e escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais não estejam nomeadas nos textos do PARFOR, elas compõem este número de professoras formadas, tal como falam por si as professoras participantes desta pesquisa:

Tudo isso foi graças ao ProInfantil, na verdade. É através do ProInfantil que começa toda a nossa história; quando abriu as vagas para professores em exercício em Educação Infantil que não tinha nenhuma formação. Todo mundo sabe que trabalhávamos como auxiliares e aí houve um sorteio, porque não tinha condições de ir todas, não tinha vaga pra todo mundo. Foram duas vagas por CEI e por sorte nossa, fomos as escolhidas, as sorteadas. E aí nós fomos, fizemos os dois anos do ProInfantil. Por sorte nossa, também, quando terminou o ProInfantil houve a oportunidade de fazer a graduação em Pedagogia pelo PARFOR, que é o Programa de Formação de Professores de Educação Infantil em exercício, que deu essa oportunidade pra gente, de ter essa graduação. – Professora Maria Clarice

Para as professoras, o ProInfantil estabelece o começo de tudo, a saída de um lugar marcado pela ausência de conhecimento. Elas sabiam que não sabiam. “O meu desejo era compreender”. Eu dizia: “a partir do momento que eu estudar mais um pouquinho, eu vou compreender o processo”, nos disse a professora Maria de Jesus. Por isso, a experiência da sala de aula, sem a formação devida, não era vivida com tranquilidade. Muito pelo contrário. “Porque, de fato, é uma angústia; no início você ver aquele processo acontecendo sem compreender o porquê das coisas acontecerem assim. E eu sabia que, com o estudo, eu teria outro olhar que ia me ajudar a entender”; Maria de Jesus reforça.

A passagem pelo ProInfantil promoveu um sentimento de reparação. Todas tinham o entendimento de que o curso mudou completamente as suas experiências profissionais e as suas vidas. E o ponto principal dessa mudança era o saber, o conhecimento formal adquirido. Um acesso historicamente dificultado para a população negra.

Como eu falei antes, eu entrei por acaso, por falta de trabalho e tal... Desemprego! E não tinha formação nenhuma. Quando eu entrei não tinha entendimento, não tinha conhecimento de nada, eu fui aprendendo no início com as colegas, as colegas com quem eu trabalhei. Assim foi até surgir o primeiro curso, que foi ProInfantil. Antes do ProInfantil as professoras faziam as atividades e eu não entendia nada. E aí as crianças pintavam daquele jeito, ficava com aquele negócio falhadinho, e eu falava pra elas: pinta esse negócio direito, menino! E aí a professora dizia: “ah, não! A criança tem que pintar do jeito dela”. Aí, quando a professora virava as costas eu ia lá e pintava. Eu não sabia! Eu fazia

isso direto quando eu tinha as construções das crianças. – Professora Maria Clara

Eu sempre tive problema com a questão da linguagem, mas eu não sabia nada sobre desenvolvimento da criança. E aí teve o Acredite, um curso de capacitação que tinha lá no Shopping Piedade. O Acredite era dia de sábado, com Marlene. Ia eu e Júlia. Júlia dizia: “Maria da Paz, participe que é bom porque você tá chegando agora e você não sabe muito”. Lá no curso elas falavam muitas coisas sobre ludicidade, por exemplo, porque a gente não sabia. E aí foi lá no Acredite que a gente começou a acreditar. Lá falava sobre o planejamento, o plano de aula, sobre como era um plano de aula, de registrar as brincadeiras. A sala que a gente tomava o curso ficava próxima ao banheiro do shopping, de frente; e você não dizia nada, mas era muito bom. E aí com o curso do Acredite a gente ficou trabalhando e viu a possibilidade de ingressar em algo que tinha sido oferecido aos professores municipais, aqueles que não tinham tido a possibilidade de fazer magistério. Era o ProInfantil, foi com muita luta que nós, as professoras que trabalhavam em creches comunitárias, pudemos fazer esse curso. Abriam essa oportunidade pra gente em 2011, para as professoras das creches comunitárias. Mas não foi fácil. Tinha uma amiga da gente que era líder comunitária e aí teve vários debates e fóruns, pra gente também ter acesso ao curso. - Professora Maria da Paz

Eu participei desse curso, o Acredite era para capacitar mesmo. E aí já foi algo que começou abrir a mente. Eu comecei a ter conhecimento de algumas coisas e aí aquilo foi clareando, fui tomando gosto. Depois veio a oportunidade do ProInfantil. E aí foi algo que, realmente, me escancarou, eu mesmo não tinha noção de nada. Então foi um curso incrível, foi muita aprendizagem, acho que a gente é grato a isso. – Professora Maria do Sol

Quando falavam sobre esse momento da criança e falavam sobre cognição, subjetividade... A questão do desenvolvimento, como é que a criança aprende... Aí eu ficava assim: meu Deus o que é isso, esses conceitos assim? Palavras... Eu não entendia nada! Meu Deus! Essas palavras! Eu não entendia nada! Então o ProInfantil me ajudou muito. Foram oito módulos e dois anos de curso, dois anos de ProInfantil. – Professora Maria da Paz

Eu falo por mim, teve conteúdos que, na época da minha infância, que eu não aprendi na escola e a gente aprendeu lá: a questão de matemática, questão de linguagem, foi muito bom. Matemática, principalmente, eu aprendi coisas que eu dizia: meu Deus! É isso? E eu fiquei todos esses anos sem saber, sem aprender? – Professora Maria Clara

O relato das professoras de que houve aprendizagem, construção de conhecimento na experiência profissional, de forma que o que foi construído através do ProInfantil repercutia na esfera profissional e pessoal também foi encontrado por Silva (2016), que realizou pesquisa de mestrado tendo como objetivo compreender a experiência formativa do ProInfantil no estado de Alagoas. Nesse estado, 663 professoras foram formadas entre os anos de 2006 e 2011; processo que permitiu que as mesmas se sentissem capazes de atuar nesta etapa de ensino, amparadas no saber pedagógico e ampliando o modo de

pensar e serem educadoras. O mesmo comparece na análise de Motta e Queiroz (2015), sobre a oferta do ProInfantil na relação com a construção da identidade docente na cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro.

Desse modo, nos parece possível entender que o que as professoras participantes desta pesquisa e tantas outras formadas pelo ProInfantil não sabiam era o conhecimento formal e específico para o exercício de uma função que elas já viviam há muito tempo, um tempo tão longo que até se tornou pré-requisito para o acesso ao ProInfantil, sem nenhum constrangimento por parte do Estado. Tal cenário, infelizmente, reforça na atualidade o título certo que Kramer deu à publicação de sua pesquisa de Mestrado em Educação, datada de 1987: “A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce”.

A percepção do não sabido ganhou peso cada vez maior na experiência das participantes da nossa pesquisa. Contudo, nos cabe atentar que este mesmo não sabido era convertido em saber cotidianamente, na prática daquelas mulheres em sala de aula, na relação com as crianças. Antes do ProInfantil, elas manejavam com o saber da vida vivida, saber este que as auxiliou a chegar ao mundo do trabalho e subverter opressões. Tal acumulado, no entanto, corre o risco de ter seu reconhecimento suplantado frente à também histórica desvalorização do conhecimento produzido fora da Universidade. No caso do conhecimento produzido pela população negra, desde África até os nossos dias, destacamos que ele tanto serviu e serve para a necessária manutenção da resistência às opressões cotidianas das quais a população negra ainda é alvo neste país. Ora, sendo as trabalhadoras da Educação, mulheres negras e pobres, responsáveis por escolarizar crianças que representam o que elas foram no passado (negras e pobres), elas são alvo das maiores negligências nas Políticas de Educação e, em especial, nas Políticas para a Educação Infantil, sem nenhum constrangimento por parte do Estado.

Na experiência com o ProInfantil, as professoras passaram a entender que o Estado possuía uma responsabilidade formativa para com elas e com as demais mulheres que viviam a situação de estarem inseridas na Educação sem a formação devida. Lembremos que, mesmo em seus espaços de trabalho, muitas colegas ficaram de fora do ProInfantil por conta da limitação na oferta das vagas, distribuídas por sorteio em que cada um dos seis CEI's teve disponibilizadas duas vagas. A “sorte” foi a definidora do acesso ao direito formativo vivido pelas professoras contempladas:

A gente sabe que é um Programa do governo federal e a gente também sabe que a partir de um determinado tempo, o MEC disse que para estar na sala de aula a pessoa teria que ter a qualificação do magistério e do ensino superior de pedagogia. E aí, como muitos professores não

tinham, foram formados esses cursos, né? Hoje, como ponto fraco, eu diria o seguinte: não tem mais essa mesma oferta, né? Não tem mais, acabou. Tem lá o núcleo, o espaço, mas não tem mais turmas. Então, eu sinto muito, não foi avante, não foi adiante, não sei o porquê. Talvez a divulgação... O governo federal... Não sei. Então, eu sinto como um ponto fraco. Porque, com certeza, assim como ajudou a gente, poderia ter ajudado muitas e muitas outras pessoas. – Professora Maria Clarice

Foi a partir dessa compreensão de direito à continuidade formativa que as professoras finalizaram o ProInfantil e quase que imediatamente se inseriram no processo formativo universitário garantido pelo PARFOR. O que não aconteceu sem luta ou tensão na relação com o Estado, afinal a oferta do ProInfantil e do PARFOR se deu, inicialmente, apenas para professoras inseridas na rede pública de ensino. Assim, mais uma vez, a movimentação coletiva se fez necessária para que mulheres negras e pobres, professoras precarizadas em instituições filantrópicas, tivessem acesso a um direito garantido.

Durante o ProInfantil, eles pediram pra gente fazer uma carta solicitando que a gente fizesse essa formação, que a gente queria e precisava muito, para dar continuidade ao ProInfantil em uma faculdade. Eu acho que através dessa luta de todos foi que mandaram para lá... Foi uma luta de pessoas, de professores que trabalhavam na creche comunitária. Foi uma luta para que pudéssemos ter a continuidade da nossa formação. – Professora Maria Clara

A partir do momento de transição do ProInfantil para a experiência universitária, através do PARFOR, as professoras passaram a experimentar algumas ambivalências. Sustentar a alegria de entrar na universidade pública e, ao mesmo tempo esforçar-se para desassociar a marca de desigualdade cravada na percepção de que suas entradas no ambiente universitário foram vinculadas ao PARFOR como estigma. Um Programa que, ao que tudo indicava, tinha sido pensado para “pessoas diferenciadas”. “Porque era como se fosse... Pensamos assim: *vai ser pra gente*, vai ser diferenciado. Mas de que forma isso vai acontecer? Logo achamos que seria à distância”, nos diz a professora Maria Clarice. Ao dizer, ela nos lembra que os sistemas de poder hierarquizam as existências cotidianamente. Aqui, o informe do infeliz sucesso dessa ação comparece quando o “pra gente” representa um lugar em que o que é diferenciado é menor: um curso à distância.

Tal hipótese não se confirmou, o curso foi presencial. Contudo, na condição de mulheres negras e pobres, ao caminharem em direção à universidade, as professoras logo foram atingidas pela força desse espaço, que se apresenta enquanto neutro, livre das tensões sociais, mas que por ser, ainda, predominantemente dirigido pela elite branca brasileira, repercute violentamente a cultura e as estruturas da nossa sociedade (GOMES, 1996; GONÇALVES FILHO, 2007; MUNANGA, 2017; COLLINS, 2022). Dessa forma,

ainda na tentativa de se dissociar das marcas da inferiorização, a professora Maria Clarice também precisou nos dizer que sua entrada na universidade, juntamente com as demais colegas, não se deu de maneira simples ou facilitada.

Houve uma seleção, né? Foram muitas pessoas inscritas, no dia da prova, na nossa sala tinha bastante gente. Mesmo que, infelizmente, tenha faltado 14 pessoas, a sala estava praticamente cheia. Então não foi assim: você entrou porque tinha vaga e não tinha concorrência, não foi isso.

Na universidade, a experiência no ProInfantil foi percebida como a que possibilitou um trânsito confortável para a vida acadêmica: “quando eu cheguei no PARFOR eu já não tive tanta dificuldade de compreender o que os professores falavam porque eu já tinha visto no Proinfantil. Foi mais para você ter o diploma, ampliar mais, estudar mais os teóricos”, contou a professora Maria Auxiliadora, o que foi confirmado por todas as outras. Assim, é possível dizer que, no percurso formativo universitário, o mais difícil para as professoras foi viver aquilo que margeava a experiência de aprendizagem na universidade e que dizia respeito, mais uma vez, à forma como a Política foi implantada e materializada nas Universidades Federal e Estadual da Bahia.

Desse modo, o sonho e a alegria de cursar pedagogia em uma universidade pública foram realizados no embate constante que se dava a partir da negação de suas existências, embate este que, por sua vez, acontecia no dia a dia das professoras, no ir e vir no trabalho e na universidade. Mais uma vez, a resistência e a insubordinação foram esteios para o percurso que lhes daria acesso a mais conhecimento. Foi o que as professoras nos ajudaram a compreender quando foram reconstituindo experiências que mais pareciam redes de arrasto da qual elas precisaram se desvencilhar ou desviar coletivamente para sustentar a formação universitária, um direito garantido. Entremos em contato mais uma vez com o que nos falou a professora Maria de Deus sobre essa questão:

Quando eu comecei na UFBA eu estava sendo promovida e fui transferida aqui para o bairro, ou seja, saí do centro da cidade e vim para o final da Paralela⁴¹. E aí ficou aquela distância, né? Eu saía daqui às 17h, mas sempre chegava no meio da primeira aula, às 19h. Os professores sabiam da distância, eu falava, mas eles não queriam saber, não. E aí eles diziam: “oh! chega na hora!” E eu dizia: “não tenho como”. Ainda não tinha metrô nessa época. Eu pegava o ônibus, o Barra 1, minha filha. O ônibus ficava vazio e enchia, ficava vazio e enchia e eu dentro do carro. Quando eu chegava ali no Vale do Canela já era quase 19h. Já estava quase no final da primeira aula e já estava tudo no quadro; e eu gosto de acompanhar o que o professor fala. Já estava tudo

⁴¹ O que significa dizer, para quem não é de Salvador, que a professora Maria de Deus saiu do centro da cidade e foi trabalhar em um bairro localizado no final da Paralela, ficando a uma distância de 24 km do campus da Faculdade de Educação da UFBA, local onde ela estudou.

no quadro... Eu perdia muito. E quando saía às 22h, porque o professor só liberava no horário, aquela coisa Caxias, só ficava eu no ponto, nunca tinha alguém que eu conhecia e que fosse para o mesmo bairro que eu. Eu ficava sozinha ou com o segurança me fazendo companhia, mas tinha uma hora que ele dizia: “minha filha, eu vou embora”, aí ele saía e desligava a luz da UFBA. E eu lá! Sozinha. É difícil! Se você não persistir você não fica, não fica!

Estar na “UNEB” também não foi menos difícil:

Eu fiquei bem triste quando falaram assim: “Maria, vamos para Lauro de Freitas”. Por que eu fiquei triste? Porque eu queria muito fazer lá na UNEB no Cabula⁴². Quando eu trabalhava lá na escola, na sede da empresa, eu passava todos os dias no ônibus encantada com a UNEB, olhando e pensando: “Senhor, é um sonho! Será que um dia eu vou conseguir fazer uma faculdade?” Então, quando falou assim: “você vão fazer faculdade pela UNEB! Vai para Lauro de Freitas!”, eu fiquei tão triste. Eu não queria ir. Não foi isso que eu sonhei, gente. Lembra que eu falava: “não foi isso que eu sonhei!” Eu não queria uma faculdade assim. Eu queria uma faculdade pra ver gente, tá na UNEB mesmo, de verdade, ou na UFBA, uma faculdade. E lá em Lauro só tinha a nossa turma, pela noite, eu não vejo ninguém, não tem ninguém, eu queria sair. Eu lembro que eu falava muito isso, mas hoje eu agradeço muito a Deus pela oportunidade. – Professora Maria do Sol

Quando Adam Smith (2003), um dos grandes responsáveis pela Economia Política Inglesa e um importante referencial para o liberalismo clássico, pensava a instrução destinada ao que ele considerava como as camadas inferiores do povo, entendia que o Estado deveria oferecer a este grupo o mínimo possível e bem lentamente, apenas o suficiente para retirá-los da ignorância, que o autor considerava incompatível com a condição humana. Dito isso, deixa de parecer estranho que as camadas tidas como inferiores, em nossos dias neoliberais, sejam formadas no limite da possibilidade, na condição de emergência, e que ainda assim, o processo se dê na manutenção da iniquidade, logo, na ausência de justiça social.

Rosemberg (2017) expressa sua compreensão sobre o racismo a partir de uma perspectiva estrutural, material e simbólica; nesse sentido, segundo a autora, ações racistas que resultam em discriminação contra a população negra podem existir sem que, explicitamente, expressem preconceito contra esta mesma população. Nessa perspectiva, podemos pensar que, quando se investe mais ou menos dinheiro em uma Política Pública, quando a verba é insuficiente para a construção de Centros de Educação Infantil de qualidade, quando o transporte público não permite mobilidade eficiente e confortável,

⁴² A Universidade Estadual da Bahia – UNEB está presente em todas as regiões do Estado. Seu Campus 1 está localizado no bairro do Cabula em Salvador, é o mais antigo dos 26 campi da instituição e é também onde está localizada a administração central da universidade.

quando o acesso à formação é condicionado ao limite do possível e oferecido de maneira descontinuada; assim, “mesmo que não seja uma ação específica contra negros, haverá um impacto na manutenção das desigualdades materiais/estruturais e simbólicas contra os negros” (ROSEMBERG, 2017, p. 132).

Compreensão também assentida por Gonçalves Filho (2017), autor inserido nas principais discussões acerca da humilhação social e humilhação política. Ao refletir sobre o tema do racismo e da humilhação racial compondo nossas instituições e as relações por elas organizadas, vai nos dizer que a burocracia, comumente, movimenta e reitera, de maneira quase que mecânica, preconceitos racistas que parecem existir apenas no chão mais frívolo da vida cotidiana. Nesse sentido, temos constantemente na relação com ambientes ou regras institucionais, experiências cotidianas que podem desresponsabilizar, facilmente, as ações racistas, sexistas e/ou classistas “bobas” e exigir desatenção do alvo da sua violência. E, caso continue em estado de atenção, pode ser taxado, rapidamente, de complexada e/ou violenta, na maioria das vezes. Foi nesse jogo burocrático, dissimulado e insidioso, que em nenhum momento pareceu ser uma ação destinada à população negra, que as professoras foram mantidas por todo o curso universitário, em um dos golpes mais violentos desse percurso, que as mantinham em experiência de muito medo, tensão e angústia. Mais uma vez, elas falam por si:

Outro ponto também negativo que eu coloquei aqui foi a exigência de estar no trabalho. Porque a gente teve dificuldade, muita gente saiu do curso por não ter conseguido trabalhar. Então isso aí eu acho que exigiu muito. A gente tinha que estar ligado a uma instituição. Mas tinha sempre que ter o carimbo e assinatura do diretor da escola, no nosso caso, da Coordenadora. Quando ia mudando de semestre tinha que trazer a documentação. A diretora assinava e carimbava pra comprovar que você estava ali, ainda naquele espaço e, se não tivesse, você tinha que dar um jeito porque senão você ia ser desligada do curso. Inclusive tive 10 colegas que foram desligadas por esse motivo. Elas não conseguiram entrar em escola nenhuma. Foi muito chororô. – Professora Maria de Deus

Eu tinha muito medo de ser demitida, ficava morrendo de medo. – Professora Maria Auxiliadora

Foi muito tenso! Foi bem tenso! Lembra quando Carla foi desligada? Ana Francisca? Todas colegas aqui da empresa. Teve a situação também de outra colega em Lauro de Freitas, Joana, que também foi desligada. Nós vivíamos todas muito tensas, angustiadas, a gente tinha muito medo. Mas graças a Deus a gente teve uma coordenadora que foi muito bacana, ela ficava sempre olhando as escolas e falando: “olha! Em tal escola tem vaga, é conveniada, vocês podem ir lá se acontecer isso”. Então a gente ficava realmente... Cada semestre... Quando chegava dezembro que tinha demissão... A gente ficava: “ai meu Deus! Será que vai demitir?” Todo mundo ficava tenso, muito preocupado com essa situação porque se realmente fosse desligada do trabalho, a

gente também seria automaticamente desligada do curso, isso era claro; eles estavam sempre sinalizando, eles estavam sempre dizendo isso para a gente. – Professora Maria do Sol

E não era só o documento comprovando, não. Eles iam lá na escola para ver se realmente a gente estava na sala de aula, trabalhando. Tivemos uma colega que deu documento e aí, quando eles foram na escola, ela não estava na sala de aula e aí ela também foi desligada do programa. Eles chegavam de surpresa para saber se realmente você estava, ou não, na sala de aula. – Professora Maria Celeste

Munanga (2017) considera o racismo brasileiro um “crime perfeito”. E um dos muitos motivos para isso é que, por aqui, ele avançou histórica e socialmente envolto na condição de poder ser justificado, o que normalmente se dá à medida em que, quando explícito, comumente será vivido como um mal-entendido, aquilo que não disse o que pareceu dizer. Assim, o racismo e sua violência sempre contaram com o desdito, com um pedido “formal de desculpas”, ou ainda, com a ideia de que tudo não passou de uma grande confusão⁴³. Em vista disso, sua força dissimulada e corrosiva pode confundir, desorganizar a consciência do seu alvo, sendo capaz de gerar culpa, angústia, medo e auto responsabilização (por qualquer lugar que alguém tenha sido levado a ocupar pela força do próprio racismo). Desse modo, o machismo, o racismo e o classismo, enquanto forças opressoras, que gozam em operar na humilhação, acontecem em tempo longo, como aquilo que se repete, exercitando manter seus alvos sob o poder do grupo dominante, de geração a geração (ELIAS; SCOTSON, 2000; GONÇALVES FILHO, 2010).

A partir do relato das professoras, podemos perceber a ideia de uma formação em serviço que alcança o máximo da violência quando o serviço (o trabalho) parece se tornar o centro da atenção. Uma configuração de controle que se deu apenas na relação com as professoras pertencentes às escolas comunitárias ou vinculadas às instituições filantrópicas (as mais rebaixadas. Essas mulheres, em sua maioria negras e pobres, mais uma vez foram submetidas ao extremo controle e vigilância do Estado. E ainda se tornaram agradecidas à coordenadora considerada bacana porque se mostrava disponível para encontrar escolas que pudessem contratar as trabalhadoras-estudantes que tivessem sido demitidas; como nos contou a professora Maria do Sol.

Frisemos: se uma estudante da graduação em pedagogia pelas Universidades Estadual e Federal da Bahia fosse demitida, além do emprego, ela também perderia o acesso à formação, já que o emprego era prerrogativa para a permanência em sua

⁴³ No Brasil, não só o racismo desfruta do privilégio de “cometer crimes perfeitos”; o machismo, a LGBTQIA+ fobia, o capacitismo; estes e tantos outros sistemas de forças seguem atuando, de maneira explícita ou dissimulada, pela manutenção do poder patriarcal e normofuncional.

formação universitária no PARFOR. Uma verdade institucional sempre repetida até o final do curso, repetida *claramente* como reforçou Maria do Sol. Repetições em que *claramente* “vê-se que o intermediário do poder usa uma linguagem de pura violência. O intermediário não alivia a opressão, não encobre a dominação. Ele a exhibe e manifesta com a consciência tranquila das forças de segurança” (FANON, 2022, p. 34).

As professoras nos ajudam a compreender o que ainda acontece quando Políticas Públicas são pensadas e/ou geridas por “falsas consciências esclarecidas” (GOMES; MARTINS, 2006, p. 11), pessoas que são/estão distantes da realidade para a qual as Políticas nascem para dar conta:

Eles poderiam dar uma bolsa, uma ajuda de custo. Éramos pessoas de baixa renda, pessoas que trabalham, pessoas que passam o dia todo na rua e ainda somos donas de casa. A gente conseguiu uma cota pra tirar xerox, mas nem sempre dava e aí a gente tinha que pagar. Sabíamos de colegas que o salário atrasava, ficavam sem dinheiro, ficavam sem nada em casa. Se eles pensassem na oferta de uma ajuda de custo, por mês, para as despesas de transporte e de lanche, principalmente, seria bem interessante. – Professora Maria do Sol

Não nos esqueçamos, a professora Maria do Sol, atenta às questões que dizem respeito à permanência de suas colegas na universidade, também teve, quando adolescente, sua permanência na escola em risco. Ela é a nossa participante que, por falta de recurso financeiro, quase nunca possuía dinheiro para o ônibus, para o lanche na escola e dividia a mesma blusa da farda com sua irmã – ela estudava pela manhã e a irmã à tarde; quando se encontravam para a troca da roupa, a repassava molhada (pingando) do seu próprio suor. Assim, faz todo sentido que esta mulher, adulta, tendo passado pela universidade através de uma Política Pública, pense em meios para a manutenção da vida discente neste espaço, reflexões fundadas em sentidos muito diferentes daqueles construídos por nossos gestores e gestoras institucionais e governamentais, que com seus elegantes ternos e tailleurs, continuam pensando sobre a suposta necessidade da população negra e pobre brasileira, a partir de uma vida escolar ao ar condicionado e servidos/as por pessoas negras⁴⁴.

Gomes e Martins (2006) nos apresentam a trajetória de um programa de permanência voltado para estudantes negros e negras na graduação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Tal percurso fala sobre importantes avanços na compreensão das desigualdades raciais no Ensino Superior daquela universidade, nos

⁴⁴ Consideremos as origens familiares e sociais do ministro da educação e da ministra do planejamento, no terceiro mandato do Presidente Lula, cargos fundamentais para a democratização da educação pública.

informando sobre como foi/é difícil dialogar com uma universidade pública que resiste em se convencer do alarmante quadro de discriminação e desigualdade social que assola a população negra brasileira. Não é difícil, portanto, agir para cooperar com a manutenção dessas desigualdades, em nossa sociedade, nesses nossos dias. Contudo, as autoras, em seus nomes, e também de muitas outras pessoas que participaram desse projeto, docentes e discentes, nos informam sobre o quanto apostaram na construção de uma “universidade realmente pública e que acreditam que essa universidade se tornará cada vez mais pública à medida que aprender a reconhecer e valorizar a diversidade” (GOMES; MARTINS, 2006, p. 10). Voltemos às professoras:

Na UNEB, no Cabula, a chegada dos alunos do PARFOR gerou um pouco de preconceito, sim. Mas nós tínhamos colegas que trabalhavam nas creches comunitárias que também eram líderes em suas comunidades. Aí já sabe, né? Elas correram atrás disso, conversaram e a gente se posicionou. E aí o pessoal da UNEB passou a ter um outro olhar pra gente do PARFOR. – Professora Maria da Paz.

Na UFBA também. Sentíamos um olhar diferente pra gente. Era estranho. E sempre falavam que a nossa grade era diferente da delas, toda oportunidade que elas tinham pra dizer isso pra gente, elas diziam. – Professora Maria de Deus.

É longo o caminho dos movimentos sociais - dos movimentos negros, em especial - na luta pela democratização de direitos fundamentais à existência cidadã. Não é incomum o fato de que muitas das Políticas Públicas implementadas em nossa sociedade sejam frutos da luta dos movimentos sociais. Parece-nos, por exemplo, que é isso que o “aí já sabe, né?”, expressado pela Professora Maria da Paz em relação à sua colega líder comunitária, quis dizer: uma espécie de “ela sabe como lutar por seus/nossos direitos, né?”. Essa colega vai produzir na UNEB algo que também foi observado por Perry (2008) ao acompanhar com muita proximidade a luta organizada pelas mulheres negras, moradoras do Bairro da Gamboa de Baixo (Salvador), pela garantia do direito à moradia e posse de suas terras. Na UNEB, tal qual na Gamboa, é possível perceber que houve:

a necessidade de transposição dos limites de suas lutas específicas para a compreensão de um contexto mais amplo em que as questões raciais e de gênero são fundamentais para o próprio entendimento do estado de abandono e privação de benefícios e direitos da comunidade [universitária] (PERRY, 2008, p. 135).

Isso garantiu àquelas mulheres negras e pobres, trabalhadoras-estudantes universitárias, tornadas diferenciadas, retomar algum sentimento de direito garantido.

Pra mim, o ponto forte foi perceber que o curso que era dado pra gente era igual, normal, aos cursos oferecidos em outras faculdades, universidades. Quando a gente entrou, nos enfiamos de cabeça. E quando a gente percebeu que era pesquisa de lá, pesquisa de cá, as cobranças... a gente viu que não era diferenciado. A única coisa que ficou diferente foram os nossos estágios, como nós já estávamos na sala de aula, vinha professor observar a gente. Cada turma tinha o seu professor observador. – Professora Maria de Jesus

Políticas Públicas que trataram de dar conta, de maneira emergencial, da ausência da população negra em determinados espaços, como a universidade, ou de minorar a ausência de professoras qualificadas nas salas de aula destinadas às crianças negras e pobres, podem ser consideradas como políticas de acesso. E caso tenham sido (sejam) bem articuladas dentro das universidades, também podem ser consideradas como políticas de permanência. Podendo por consequência, ser compreendida como uma política que cumpriu (cumpre) a função de uma política afirmativa. Nesse sentido, a noção de diferenciado vincula-se a uma atuação que visa sanar ou diminuir as desvantagens promovidas pelos sistemas de poder e opressão mantidos pela classe dominante na relação com os grupos afastados dos bens sociais, bem como dos seus desdobramentos. O propósito é a equidade.

As histórias narradas pelas professoras participantes desta pesquisa, nos levam a atentar para as limitações impostas pelo sexismo, racismo e classismo em suas vidas. Mas também para como elas foram, ao longo do percurso, subvertendo e/ou desviando, sempre que foi possível, da força que operou/opera para manter suas existências em locais, como já sabido, controláveis, fixos e estereotipados. Dessa forma, na experiência universitária vivida por elas não foi ignorado o quanto era importante elas permanecerem juntas, unidas, enquanto coletivo de estudantes, mas principalmente, enquanto companheiras de longa data, no cotidiano social e profissional do bairro em que moravam (moram) por tantos anos. Para elas, os encontros em grupo, realizados a partir da pesquisa, permitiu que elas pudessem retomar essa lembrança.

Pra quem não tinha condição nenhuma, a gente conseguia alguma coisa, falava com a direção. Foi assim, um curso muito bom, foi uma ajudando a outra. – Professora Maria de Deus

Aqui em Lauro de Freitas, na UNEB, foi legal porque terminou sendo mais perto da nossa casa. Nesses quatro anos, a gente conseguiu pagar um rapaz pra que ele levasse e pegasse a gente. Nos juntamos. Foi uma forma de não atrasar no início da aula e também da gente se sentir mais segura em relação ao lugar onde ficava o polo da UNEB, era muito perigoso, tinha muito assalto e a gente saía de lá muito tarde, a gente ficava com medo. – Professora Maria Rainha

Acho que Maria das Dores desistiu porque ela não teve ninguém que se juntasse com ela nesse percurso, né? Ela ia sozinha pra UFBA. Porque é isso... No nosso grupo foi uma dando apoio pra outra e acho que isso ajudou muito, ajudou bastante. Isso fortaleceu o grupo. E aí a gente iniciou e do nosso grupo ninguém desistiu, foi do início ao fim, foi uma carregando a outra. – Professora Maria Clara

O fim da universidade marcou o final de um ciclo de revisão da vida, da construção de novos sonhos e desejos e, principalmente, a compreensão de que o Estado possuía responsabilidade com seus processos formativos.

Inclusive outra coisa que disseram para a gente, também, foi sobre a questão da pós-graduação. Falaram pra gente sobre o mestrado e sobre o doutorado. Disseram que iríamos fazer uma prova, que passaríamos por um processo e iríamos diretamente para o mestrado. Foi o que foi dito pra gente e a gente ficou nessa esperança, estamos nessa esperança até hoje. – Professora Maria Auxiliadora

A noção de que constituíram um grupo e da força desse grupo também marca o que significou para elas o final da graduação:

Apesar de tanta dificuldade, de tudo que foi difícil nessa caminhada, para a conclusão dessa formação, desse sonho que víamos como impossível, mas que tornou realidade e hoje faz parte do dia a dia, hoje estamos na função que escolhemos, que desejamos estar. Estamos onde desejamos estar. E não houve momento algum que pensamos em desistência, até porque se alguém chegou a fraquejar, as demais estavam ali para estender a mão e dar força. Então éramos 11... Vamos até o final... Fomos até o final! – Professora Maria Clarice

Um final de ciclo que as colocou no lugar de institucional e legalmente formadas para dar conta da escolarização de crianças na primeira infância, mais especificamente na Educação Infantil e, mais especificamente ainda, na escolarização de crianças pertencentes ao mesmo bairro em que elas moravam (moram), crianças também negras e pobres com histórias pessoais e familiares próximas às histórias das professoras.

Como elas disseram, a tranquilidade formativa chegou quando perceberam que estavam tendo acesso a um curso “normal”, igual ao oferecido para as outras estudantes de pedagogia, em outras faculdades e universidades, o que significava dizer e entender que elas não eram diferenciadas como inferiores, levando em consideração a origem da oferta. Dessa forma, a partir da narrativa das professoras, seguimos tentando compreender como um curso de pedagogia “normal”, “igual ao oferecido em outras instituições”, pôde (ou não) auxiliá-las na compreensão pedagógica e social das crianças e familiares concretos com quem trabalham, crianças e famílias com histórias de vida tão próximas às suas, que, por sua vez, são tão próximas à maioria das crianças e famílias do nosso país.

5. SOBRE SER PROFESSORA NEGRA

Os projetos nacionais do Brasil, por muitos anos, operaram, para a construção e manutenção de uma estrutura social que acredita ser naturalmente harmoniosa em relação à interação entre seus diversos grupos raciais. Em 21 de novembro de 2002, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em diálogo com um movimento internacional a partir do fim da Guerra Fria, foi o primeiro Chefe de Estado brasileiro a reconhecer publicamente a existência do racismo e da discriminação racial em nosso país, o que demandava por parte do Estado a construção de resoluções (AZEVEDO, 1955; HOBBSAWM, 1999; ALVES, 2002; MAIO, 2017).

Em um momento em que o mundo passava por novas compreensões e composições geopolíticas, dando vigor para abandonar os chamados “temas globais,” a Organização das Nações Unidas – ONU pôde construir uma agenda para a realização de importantes conferências internacionais: em 1992, foi realizada a Eco92, Conferência do Rio de Janeiro sobre o meio ambiente; e em 1993, a Conferência de Viena, sobre direitos humanos. Tais congregações trouxeram para o centro das discussões temas considerados difíceis à época (e ainda hoje), sendo que os desdobramentos e acordos permitiram à diplomacia mundial que tentava se desvencilhar de jogos e diálogos tensos típicos do “breve século XX”⁴⁵, confiar na possibilidade de avançar nas discussões.

Nessa trilha, em 1994, foi realizada a Conferência do Cairo, que possuiu como tema a população mundial; em 1995, foram realizados dois grandes encontros: o primeiro, de Copenhague, que tratou sobre o desenvolvimento social, e o segundo, de Pequim, que versou sobre os direitos das mulheres, em que a questão do gênero foi discutida como condição que agravava discriminações; e em 1996, foi realizada a conferência de Istambul sobre assentamentos humanos (HOBBSAWM, 1999; ALVES, 2002). Diante disso, Alves (2002) vai nos dizer que:

Era, portanto, natural que a ONU procurasse um caminho novo também para enfrentar a persistência do racismo, que já havia justificado duas “Décadas” internacionais de planos, projetos e programas, sob a égide da Assembleia Geral, assim como duas conferências. E uma Terceira Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, lançada pela Resolução 48/91, de 20 de dezembro de 1993, estava então iniciando (p. 200).

⁴⁵ Forma como Eric Hobsbawm, historiador inglês, nomeou o espaço de tempo no qual inseria a Guerra: o período entre o ano de 1914, início da Primeira Guerra Mundial e o ano de 1991, em que a URSS viveu sua dissolução.

É neste contínuo histórico que acontece a conferência de Durban, a primeira do Séc. XXI, entre os dias 31 de agosto e 08 de setembro de 2001, com o objetivo de tratar de questões mundiais que diziam respeito ao racismo e à discriminação racial, à xenofobia e às intolerâncias correlatas. Contudo, diferente do que imaginou a diplomacia internacional, construir e realizar a conferência de Durban não foi tarefa fácil. A sua necessidade, na passagem dos anos de 1990 para os 2000, ou seja, de um século/milênio para outro, foi reforçada “pelo fortalecimento eleitoral, nas democracias modelares, de partidos populistas de extrema direita, para os quais o ‘orgulho nacional’ do ‘homem médio do povo’, associado ao racismo, à xenofobia e ao antissemitismo eram elementos demagógicos de plataformas programáticas” (ALVES, 2002, p. 201). Assim, reiterar em Durban os objetivos que a fizeram tão necessária, naquele momento da história, demandou da diplomacia exaustivas negociações com as nações que muito se beneficiaram da inferiorização, coisificação e subordinação de tantos povos, por tanto tempo⁴⁶.

A todas essas cobranças o Grupo Ocidental se opunha, como era, obviamente, esperado. O que não era esperado foi o nível de rigidez e obstrução por ele manifestado nos parágrafos mais simples. Ao contrário do ocorrido em 1993, na Conferência de Viena, quando, em geral, ajudavam a formular linguagem conducente ao consenso, em Durban, países ocidentais frequentemente assumiam posições “bizantinas”, com propostas de alterações ridículas para os textos mais anódinos, como se quisessem deixar clara sua antipatia pela Conferência. Para as questões difíceis, uma de suas táticas consistia em espalhar boatos de uma possível retirada coletiva, deixando para “o dia seguinte” a decisão sobre a matéria. Mas essa tática, como ficou desde cedo comprovado, longe de obter concessões, sempre tendia, ao contrário, a aumentar a vociferação dos demais (ALVES, 2002, p. 205).

Contudo, diferente dos encontros anteriores, nas décadas de 1970 e 1980, para tratar das questões oriundas do racismo no mundo, a Conferência de Durban conseguiu promover o reconhecimento das dificuldades enfrentadas pela população africana e por sua descendência diaspórica no mundo e, por conta disso, produziu recomendações aos Estados a fim de corrigir disparidades que, na sociedade atual, ainda vitimizam esta população. Nesse sentido, propôs uma soma importante de ações e iniciativas na área da Educação e da participação da vida pública de cada nação, quando a atenção deveria estar voltada para a população alvo do racismo e da discriminação racial, da xenofobia e das

⁴⁶ Estados Unidos e Israel abandonaram as negociações na Conferência de Durban. À época, os seus respectivos presidentes eram George W. Bush e Moshe Katsav; este último, renunciou ao cargo, em 2007, após alegações de estupro e abuso sexual de ex-funcionárias.

intolerâncias correlatas. Para tanto, também construiu documentos que poderiam “ser utilizados como guias para a atuação dos Estados, internamente e em ações internacionais, ou como instrumento semi-jurídico para cobranças das sociedades aos governos” (ALVES, 2002, p. 219). E ainda atentaram para como a expansão econômica (“tecnológica e cultural”) denominada por globalização cooperava para aprofundar as desigualdades sociais e fortalecer fundamentalismos religiosos, raciais e nacionais.

Uma conferência mundial vinculada à ONU possui por tradição o acontecimento de eventos (reuniões) precedentes com a função de aprofundar de maneira nacional (local) as questões que serão discutidas no evento internacional. A dinâmica dessas conferências internas, que devem mobilizar a gestão pública e os grupos vinculados à sociedade civil, submete-se à disposição das gestões⁴⁷ executivas e legislativas de cada país em avançar nos temas de necessidade pública, nacional e internacional. Assim, as pré-conferências, como são conhecidas as Conferências locais, podem ou não alcançar seus objetivos a partir do interesse de cada nação em abordar tais temas, compreendidos como importantes ou não para suas tradições e determinações econômicas, sociais, culturais e ambientais.

É curioso notar como, ao contrário do que se observou no Brasil, onde os preparativos foram intensos, envolvendo entusiasticamente o Governo e a sociedade civil (inclusive numa Conferência Nacional que adiantou pontos importantes depois refletidos nos documentos de Durban e adotados pelo Governo), no país que historicamente mais inspirou em todo o mundo movimentos pelos “direitos civis”, as ONGs, a imprensa e até mesmo a Academia quase não deram atenção ao evento. Quinze dias antes de seu início, em seminário sobre o “Racismo nos Estados Unidos e no Brasil” realizado na Universidade de Sacramento, Califórnia, com copatrocínio da Universidade da Bahia, os afro-norte-americanos presentes, ao contrário dos brasileiros, não pareciam sequer saber que um encontro mundial contra a discriminação racial estava prestes a iniciar-se, sob o patrocínio das Nações Unidas, na terra de Nelson Mandela (ALVES, 2002, p. 218).

Recém-saído de um tempo ditatorial e ainda imiscuído em ranços de uma tradição sociológica branca que teimava em não abandonar a ideia de um povo regido pela democracia racial, não é estranho que os movimentos negros brasileiros tenham tido importante participação na articulação nacional para Durban. Para a população negra e indígena do Brasil, aquele era um momento de muita importância, estava em jogo o diálogo pela garantia e acesso a direitos humanos e civis. Contudo, é possível que o destino, se é que ele existe, tenha promovido uma boa ironia ao tornar Fernando Henrique

⁴⁷ Quando os países possuem as funções e ações constitucionais de Estado organizadas a partir do exercício de (três) poderes distintos, mas complementares e reguladores entre si, como é o caso Brasil ou a partir da organização de cada Estado Nacional participante da ONU e de suas conferências.

Cardoso o chefe do Estado brasileiro que reconheceria a existência do racismo e da discriminação racial em nosso país. Aqui o destino é debochado porque colocou nas mãos desse político sociólogo⁴⁸, leitor de nomes como Roger Bastide, Florestan Fernandes (seu orientador no doutorado), e Alain Touraine, a responsabilidade de assumir, em seu segundo mandato, a realização das pré-conferências à conferência, seu acontecimento e os primeiros desdobramentos dos seus acordos, como assumir a existência do racismo no Brasil.

Logo ele que, em 1996, em entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo, no Palácio da Alvorada, pôde lembrar dos seus tempos de sociólogo (político) e, ainda fundamentado em seus trabalhos de mestrado e doutorado, nos quais refletiu sobre o legado das relações entre senhores e escravizados, pôde, o então presidente, expressar o que pensava sobre a história econômica do Brasil e sua população escravizada. Assim, ao expor sua opinião sobre as condições de um Brasil escravocrata, mas inserido nas relações comerciais de características capitalista mercantil, pôde falar que ele ainda acreditava na impossibilidade de compreender a população escravizada fora da condição de desvão da história; ou seja, uma população excluída e impedida, segundo ele, de compor a história e promover mudanças estruturais em direção ao futuro, à medida em que estaria fora da condição de classe (trabalhadora) em uma sociedade que já começava a dialogar com tal condição, a partir da segunda metade do século XVIII. Assim, ele nos diz⁴⁹:

Como o escravo vai negar a ordem escravocrata (atuar para superá-la)? O escravo não é classe universal (como o proletariado). Ele é um desvão da história. Essa idéia sempre foi muito presente na minha cabeça. Em certos momentos, certas categorias sociais viram desvão da história. Os excluídos não são necessariamente portadores do futuro, como pensa a esquerda vulgar. O escravo era excluído e não portador do futuro. O que ele poderia aspirar era à mesma condição do senhor-ser livre, formalmente. Isto é, não ter a mesma posição estrutural, mas ser livre. (FOLHA DE SÃO PAULO, 1996, s/p).

Pertencente à classe que sempre dominou este país, herdeiro de uma tradição e história familiar próxima à da família real brasileira - sua família participou da Proclamação da República e, posteriormente, da Primeira República -, o político

⁴⁸ Para maior aprofundamento desta ideia, ler Afrânio Garcia Jr. em A dependência da política: Fernando Henrique Cardoso e a sociologia no Brasil. (2004)

⁴⁹ Cabe dizer que tal reflexão do então presidente Fernando Henrique Cardoso se dá ao pensar os homes e mulheres vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que, para ele, assim como os escravizados, poderiam ser pessoas consideradas como desvão da história, ou seja, o nada que existe entre uma coisa e outra. A reflexão sobre esse capítulo da história de FHC também foi tecida por Kuhlmann Jr. (2011).

sociólogo branco foi eleito presidente da República brasileira na mesma época em que seu colega sociólogo e historiador Clóvis Moura e a historiadora Beatriz Nascimento explicitavam que, mesmo na condição de escravizados e escravizadas em um contexto econômico de característica capitalista mercantil, a população negra seguiu lutando pelo fim da escravização. E hoje sua descendência segue lutando pelo fim dos resquícios do passado escravocrata e por um futuro em que a equidade se torne presente.

Diferente do que pensava Fernando Henrique Cardoso, a população negra sempre quis mais que a liberdade (e o MST, mais que terras). Sempre!

A Conferência de Durban foi um marco importante, ainda que nem todas as discussões tenham sido realizadas. Aquele foi um espaço de diálogo internacional em que a colonialidade pôde ser condenada e a desigualdade, bem como o sofrimento por ela gerado, em grande parte da população negra e indígena (e outras populações em situações correlatas) pôde ser afirmado. Aqui no Brasil, Durban cooperou, por exemplo com a criação do Estatuto da Igualdade Racial, com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade Racial - SEPRIR (extinta em 2015), com a constitucionalidade das ações afirmativas e da política de cotas, e colaborou com a promoção de alterações na LDB (1996), a partir da lei 10.639. (GARCIA JR., 2004). Este é o caminho que, na contemporaneidade, as mulheres negras e pobres participantes desta pesquisa, supostamente desvão da história, nos ajudam a compreender, quando se tornam professoras.

Comprendemos, o ProInfantil e o PARFOR, como políticas afirmativas, na medida em que amplia o acesso a um direito, à Educação, à população negra e pobre, na prática, às mulheres negras e pobres, as mais atingidas nas experiências produzidas e vividas a partir da histórica negligência do Estado. Lembremos, com Rosemberg (2017), que projetos políticos que atingem grupos populacionais alvos de uma sociedade racista, patriarcal e classista, podem existir sem que, explicitamente, expressem preconceitos e/ou discriminação contra tais grupos.

Dessa forma, nossa dedicação está em compreender o processo formativo vivido pelas professoras participantes desta pesquisa a partir da relação que entre fenômenos históricos e estrutura social, sem ignorar a inter-atuação dos sistemas de poder para a manutenção de uma determinada ordem (social) (KUHLMANN JR., 2011; COLLINS, 2022). Afinal “O problema da colonização [e da sociedade brasileira] comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições” (FANON, 2008, p. 84).

Para justificar a escravização e exploração da população negra, foram construídas imagens estereotipadas acerca da sua irreal incapacidade ou impossibilidade de aprender, imagem de controle refletida até os nossos dias. Estar fora da escola formal nunca foi um desejo da população negra em sua história diaspórica em terras brasileiras (RODRIGUES, 1933/2010; OLIVEIRA VIANA, 1938; GARCIA, 2014; SILVA, 2016; GOMES, 2018; COLLINS, 2019). Contudo, viver a escolarização, enquanto criança negra e família negra nunca foi tarefa fácil na relação com o Estado. A escola de Pretextato dos Passos Silva é um bom exemplo dessa dupla dificuldade: uma escola particular criada por um homem negro, no Rio de Janeiro, em 1853, para acolher as crianças negras que não conseguiam acesso à escola pública, ou porque, ainda escravizadas, eram proibidas, ou porque, livres ou forras, não possuíam condições de apresentar os documentos e comprovantes, como os de vacina, exigidos na matrícula. A luta para autorização estatal para a existência da escola de Pretextato foi travada não só pelo professor, mas também pelas famílias negras que entendiam as dificuldades para o acesso e a necessidade de que seus filhos e filhas fossem escolarizados/as (SILVA, 2016).

No Nordeste, há Maria Firmina dos Reis, mulher negra, filha e neta de negras alforriadas, nascida em São Luís do Maranhão, em 1825. Mais conhecida como a primeira romancista do Brasil, e a primeira romancista negra da América Latina, Maria Firmina também foi uma das primeiras professoras negras aprovada em um concurso público brasileiro, realizado em 1847, pelo município de Viamão, no Maranhão, para a função de professora de instrução primária (SILVA, 2009). Em terras baianas, Thales de Azevedo, em pesquisa sobre ascensão social da população negra, em trabalho alinhado ao Projeto UNESCO, já chamava a atenção para o interesse que a população negra, temporalmente próxima do fim da escravização, tinha pela educação: “aquí as mulheres mais humildes, - lavadeiras, cosineiras, domésticas, mandam seus filhos para a escola e fazem questão que eles se instruem. Nos outros Estados não ha esse interesse” (AZEVEDO, 1955, p. 126). Tal desejo parece não ter mudado com a passagem do tempo e é o que a professora Maria Rainha nos ajuda a perceber:

Eu engravidei com 16 anos. E minha mãe, assim como eu, também não foi pra escola cedo e aí, por isso, ela não deixou que eu parasse de estudar, quando engravidei. Só tinha eu de grávida na escola, nenhuma outra colega, eu ficava triste, por isso não queria ir. Mas ela dizia: “você vai! Você vai!” Eu chorando e dizendo: “eu não vou! Eu não vou! Eu tô grávida!” Quando eu tentava não ir, minha mãe dizia: “você vai!” E pegava o cabo de vassoura e dizia que eu ia, que eu ia, que eu ia. Eu tive que ir até o final. Foi tanto que eu fui para a escola até a sexta-feira e tive João no domingo. E voltei pra escola com um mês de parida,

minha mãe não me deixou ficar mais tempo em casa. E aí, quem ficava com o meu filho era a minha avó.

Maria Rainha lembra como foi quando passou na seleção para o PARFOR:

Minha mãe queria porque queria que eu fosse para a UFBA. Ela dizia: “você tem que ir! Você tem que ir!” Acho que ela queria que eu fosse para a UFBA pelo nome.

A Professora Maria Clara acrescenta:

Na verdade, eu acho que o desejo dela era de que a filha fizesse aquilo que ela não conseguiu, né? Parecia que era ela que ia fazer! Gente, era muita empolgação!

Aqui, a professora Maria Rainha também nos ajuda a compreender como pode ser dar, no cotidiano, as relações entre as mulheres negras para desfazer caminhos que podem recrudescer sistemas de subordinação. Em um texto de 1981, intitulado “Mulher negra, essa quilombola”, Lélia Gonzalez já nos informava que a luta das mulheres negras precisaria acontecer em três frentes: contra a exploração no mundo do trabalho, mas também contra as organizações racistas e sexistas. Em 1990, a historiadora Beatriz Nascimento, através do texto “A luta dos quilombos: ontem, hoje e amanhã”, nos ajuda a compreender o quilombo como um sistema social, um espaço sagrado, composto por um número variado de pessoas (de cinco à 20.000), onde homens e mulheres lideravam guerreiros e guerreiras em oposição ao domínio português na África e o sistema escravista no Brasil, tendo, para tanto, a força e a preservação de suas memórias culturais, como valores constituintes da resistência e da consequente liberdade (RATTS, 2021).

A família de Maria Rainha aquilombou-se. O cuidado enérgico destinado por sua mãe à sua condição de jovem estudante grávida, estava vinculado a um desejo de futuro que possuía íntimo diálogo com um passado e presente vividos por ela, mas não desejado para sua filha. Sobrevivente de uma tentativa de feminicídio, a mãe de Maria, que sempre trabalhou como empregada doméstica, organizou junto com sua mãe, a avó de Maria, a atenção necessária para que ela se mantivesse na escola no período da gravidez, ainda que constrangida; e em seguida, no pós-parto, logo retornasse às aulas.

No período escravocrata, muitas mulheres negras, como forma de resistência, se impunham tirar a vida de seus filhos e filhas e, em seguida, as suas próprias, para não permitir a escravização dos seus e a sua (GIACOMINI, 1988; RIOS; LIMA, 2020). As mulheres negras da história de vida da professora Maria Rainha – sua mãe, sua avó e tantas outras – continuaram (continuam) tendo seus corpos como alvos da letalidade construída a partir das relações sociais pautadas por um capitalismo patriarcal e racista

que segue, violentamente, hierarquizando existências. Dessa forma, na luta travada para que elas, todas elas, possam permanecer vivas, mesmo frente às ameaças patriarcais e racistas, seguem construindo portos seguros para permanecerem lutando. *“Minha mãe e minha avó são meu porto seguro, não sei o que seria da minha vida sem elas, o que seria da vida de todas nós, da minha e das minhas irmãs, sem elas.”*, é o que diz Maria Rainha.

Nesse ponto, nos cabe dizer que, na história das professoras, poucos homens exercitaram algum tipo de oposição à violência patriarcal. Ainda que Maria Rainha também tenha contado que o seu companheiro à época, e pai de seu filho, tenha sido importante e tenha contribuído positivamente na passagem daquele momento; o que ouvimos de maneira mais presente foram histórias de violência perpetradas por homens que, para elas, precisavam ter conhecimento do quanto elas foram subversivas para concretizarem suas escolarizações e processos formativos. Findar a universidade, se formar em pedagogia, antes de tudo, também foi uma vitória contra os homens que marcaram suas histórias.

Quando eu me formei na faculdade, eu falei: “meu pai, eu vou me formar tal dia”, mandei até o convite para ele. Aí minha mãe não queria porque o que aconteceu foi uma coisa muito triste e minha mãe odeia meu pai, com todas as forças dela. Ela não quer ver ele em sua frente, nem pintado de ouro. Ela falava: “não chame o seu pai, se seu pai for eu não vou.” E aí eu fiquei naquela: e agora? Eu já chamei meu pai. E eu dizia à minha mãe que eu queria que ele fosse... Eu queria que ele visse onde eu cheguei, porque ele não me ajudou em nada. Eu queria que ele visse que eu estou feliz. Mas ele não foi. – Maria Rainha

“Eu também queria que o meu pai estivesse lá na formatura”, nos fala a professora Maria do Sol. Eu pergunto se, pelo mesmo motivo que Maria Rainha e ela segue falando:

Meu pai se separou de minha mãe quando eu era bem pequena e aí ela precisou trabalhar, veio pra Salvador. Minha vó me criou por um tempo, a mãe dele. Eu morava com minha avó, meu pai também mora com minha avó, só que parecia que ele não era meu pai, parecia que eu era qualquer pessoa. Eu lembro que ele reclamava muito comigo, qualquer coisa de criança ele ficava reclamando, gritava comigo. Ele sempre reclamava comigo. Meu pai nunca foi presente, nunca ajudou em nada. Ele foi um pai muito cruel, nunca ajudou financeiramente, nunca me deu carinho. Eu precisava subir no fogão de lenha pra me alimentar porque ele estava em casa e não tinha coragem de me dar comida, de cuidar de mim, de fazer nada. Não gosto muito de falar sobre isso... Eu até me emociono... E se eu tô chorando é porque realmente ainda não saíu essa mágoa. E hoje, graças a Deus, eu não sei como, eu, minha irmã e meu irmão, a gente consegue ter alguma relação com ele, é inexplicável. Toda vez que eu vou no interior, eu vou lá, visito ele, falo com ele, sempre que ele vê a gente ele chora muito, ele fica muito triste, acho que ele reflete sobre tudo que ele poderia ter feito. E quando falei que eu queria que ele estivesse aqui [na formatura], é porque eu queria

que ele tivesse esse conhecimento, pra ele saber onde eu cheguei e o tanto que eu lutei sem ele ter me ajudado em nada e que minha mãe me criou sozinha, não só eu, mas minha irmã e meu irmão também.

Ainda que o acesso à escolarização tenha sido um direito que todas as participantes da pesquisa buscaram assegurar, se tornar professora não foi, necessariamente, um desejo compartilhado por todas elas. Maria Clarice sempre sonhou em ser professora, mesmo tendo ouvido da família que a condição de negra e pobre tornaria o seu sonho quase inalcançável; seu irmão, que desejava ser padre, também era dissuadido pelo mesmo motivo. A professora Maria Rainha sonhou em ser médica ou professora, mas a medicina foi completamente afastada após ter se deparado “com todo aquele sangue” jorrando de sua mãe, ela nos diz. A professora Maria do Sol sonhava em ser psicóloga, e a professora Maria da Paz poderia ter feito engenharia se tivesse tido “melhores condições”. As professoras Maria Clara, Maria de Deus, Maria de Jesus e Maria Auxiliadora precisavam de um trabalho; Maria de Jesus, mais especificamente, precisava de um trabalho perto de casa. Ela ganhava mais como diarista, mas trabalhar em escola lhe possibilitaria ficar mais próxima dos filhos, de forma que ela fez esta escolha, mesmo que o novo salário, à época, fosse menor. Diferentes caminhos conduziram essas mulheres negras e pobres à sala de aula, tanto como professoras da Educação Infantil, como estudantes do ProInfantil e do PARFOR. Contudo, ocupar estes espaços formativos já informava sobre o desejo, de todas elas, de saber mais sobre aquele lugar profissional que elas exerciam há bastante tempo. Desse modo, concluir a graduação em pedagogia em universidades públicas, tendo passado pelo ProInfantil anteriormente, significou um diálogo interno e externo com muitos elementos e nuances das suas histórias de vida.

As pesquisas realizadas por Queiroz (2001) e Santana (2003), ao dialogarem com o processo formativo de professoras negras, chamaram a atenção para a discrepância entre brancos e negros na universidade e como a cor da pele cumpre função hierárquica e diretamente proporcional na relação com os cursos de maior e menor prestígio social: quanto mais branca a pele, mais espaço ocupa nos cursos tidos como mais importantes; e quanto mais negra a pele, mais espaço ocupa nos cursos tidos como menos importantes. Nesse sentido, diferente das pessoas brancas que, normalmente, podem escolher seus cursos em função de diversos elementos que garantem identificação com a carreira escolhida, manutenção e estabilidade do grupo ao qual fazem parte, as pessoas negras, “escolhem” ainda em função do que é possível, do que a condição (um robusto leão de chácara) permite. Nessa perspectiva, as autoras e suas pesquisas também apontaram para o magistério ocupando um lugar que ainda representa ascensão social para a população

negra, o que se dá à medida em que “ser professor [a] significa atingir um degrau acima do lugar destinado ao negro [a] na sociedade” (SANTANA, 2003; p. 127).

Nos espaços em que as professoras participantes da pesquisa atuavam profissionalmente, a mudança de status profissional não se deu imediatamente após a formatura. Uma a uma, elas foram ocupando, através de promoção institucional interna, o lugar do agora desejo de ser professora. Isso, contudo, mais uma vez não se deu de maneira tranquila, porque a transição, caso não fosse bem sucedida, significaria suas demissões. Isso fez com que algumas delas adiassem, o máximo possível, o direito garantido, de ser professora devidamente formada para o exercício da função que desempenhavam há tanto tempo e materializasse a mudança do degrau que é destinado à população negra (SANTANA, 2003).

Os encontros em grupo promovidos pela pesquisa foram um espaço de revisão das suas histórias, mas também de afirmação do saber adquirido, sem arrogância, sem disputa. Elas foram, ali, dialogando conosco, mas principalmente umas com as outras, acerca do que construíram em suas formações e, a partir disso, como compreendiam a pedagogia, a experiência pedagógica, as crianças e suas famílias. As palavras da professora Maria Clarice cumprirão aqui a função de sintetizar aquilo que também foi dito por suas colegas e nos informam sobre uma prática, realizada por elas na Educação Infantil, que não prescindiu de aproximações com a história das disputas sociais que permitiram consolidar este lugar da escolarização das crianças que não compunham a classe dominante em nosso país:

O que a gente sabe pela história é que no começo as crianças vindas das famílias pobres não tinham espaços para estudar. E quando passaram a ter, esses espaços não tinham um cunho pedagógico, porque as pessoas não tinham conhecimento pra isso. Só estavam lá no sentido do cuidar. Enquanto os filhos dos ricos, das elites, já tinham esse trabalho desenvolvido. – Professora Maria Clarice

E com isso, com o passar do tempo, veio a necessidade de o governo ver que aquilo ali era importante porque as crianças precisavam de um espaço e foi abrindo as creches. Porém também não tinha... Não exigiam tanto a qualificação no sentido de ensinar, mas depois que vieram as leis foi que veio melhorando esse espaço da educação infantil, esse espaço público. Porque o da elite já estava no seu patamar, no seu bem bom. Nas escolas para crianças ricas, as professoras tinham que ter recursos, tinham que ter ensino, tinham que ter formação, enquanto as crianças pobres viviam nesses espaços apenas das creches, assistencialistas. – Professora Maria Clarice

Ao pensar a história da Educação Infantil no Brasil, a professora Maria Clarice nos oferta, de maneira prescrutada, aquilo que não podemos esquecer: em nosso país

sempre houve uma divisão social, muito bem delimitada, na oferta da escolarização infantil (e em tantas outras). Contudo, cabe lembrar que a experiência da vida coletiva se dá a partir de representações sociais que, por sua vez, são construídas no campo dos sistemas de representações desenvolvidos e nutridos, historicamente, pelos grupos da elite que manipulam as ideias acerca dos mais diversos grupos sociais mantidos na periferia dos núcleos do poder (GOMES, 2019; ELIAS; SCOTSON, 2000, COLLINS; BILGE, 2021). Dessa forma, não é tarefa fácil, trair e ultrapassar uma tradição que cotidianamente nos empurra para perceber a vida e as experiências sociais nelas contidas, a partir da perspectiva da naturalidade, da normalidade, ou ainda, da inevitabilidade (“coisas da vida”) (COLLINS; BILGE, 2021). Não era incomum, ainda no período escravocrata, que negros e negras libertos e libertas precisassem fazer uso de símbolos materiais para informar àquela sociedade, tão impiedosa, a mudança de status social. Isso ia desde passar a calçar os pés, já que pessoas escravizadas andavam descalças, até ter sob sua propriedade o bem mais caro e comunicante de poder da época, pessoas escravizadas. Fanon (2008) nos diz: “o negro [antilhano] que conhece a metrópole [França] é um semideus” (p. 35). Ele continua: “Muitos antilhanos, após uma estadia mais ou menos longa na metrópole, voltam para ser consagrados. Entre eles o caipira, o nativo-que-nunca-saiu-de-sua-toca, representa a forma mais eloquente dessa ambivalência” (FANON, 2008, p. 35). As professoras foram à universidade-metrópole, passaram um tempo mais ou menos longo lá e assimilaram os valores culturais metropolitanos; o que hoje permanece como elemento necessário para a aceitação social, não muito diferente de outros tempos.

Nesse sentido, é possível dizer que apreender o tão necessário currículo proposto (tradicionalmente) pela universidade no curso de pedagogia pode ter sido como aprender o “bom” e velho francês. Fanon (2008) nos ajuda a compreender as movimentações que a experiência universitária promove nas pessoas que dela desfrutam, mesmo quando oferecida a pessoas “diferenciadas”: “Em um grupo de jovens antilhanos, aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, é muito temido. É preciso tomar cuidado com ele, é um quase branco. Na França se diz: falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco.” (p. 36). O que faz sentido para a manutenção dos significados da colonialidade, que permanecem em nós para além do fim da condição de colônia e colonizados, mas que, em contrapartida, pode sepultar a originalidade do/a colonizado/a. Assim, é possível e preciso dizer, mais uma vez, que as professoras foram estudantes extremamente aplicadas na apreensão do conhecimento universitário que lhes foi

oferecido, o que fica explicitado em nossos diálogos sobre a Educação Infantil, bem como as questões referentes à sala de aula, à experiência pedagógica, às crianças e suas famílias.

Participar dos diálogos que informavam como elas, enquanto pedagogas, pensavam os espaços de escolarização por elas conduzidos me permitiu viver sentimentos intensos de alegria e apreensão, ambos sustentados no contraditório da vida social e na compreensão de que suas falas nos informavam sobre elas, mas também, e principalmente, sobre o contexto e construções sociais e de formação (universitária) em que todas e todos estamos inseridas/os. Ao tratarem da Educação Infantil, foram construindo um diálogo que nos apresenta as seguintes compreensões:

Eu penso que a Educação Infantil é a base de tudo, é o alicerce. Ela prepara a criança para o futuro que está vindo. Eu penso que a Educação Infantil precisa vir diretamente ligada com o que a criança traz, com o que a criança vive. Eu penso que ela deve buscar daí, sabe? Desse momento. O que se passa na vida dessa criança? De onde ela vem? O que ela sente? O que ela traz? E a partir daí, dá início a tudo, né? Pra mim, fazer educação infantil é isso. – Professora Maria de Deus

Para mim, é deixar a criança vivenciar o ser criança. Isso porque muitas vezes a gente tem a preocupação só com o futuro: quando você crescer! A gente se preocupa muito com o que vem depois, mas o momento da criança, ali, muitas vezes a gente não tem essa preocupação. Então a educação infantil, eu acho que é tudo isso, é a gente deixar e mediar momentos da criança, deixar com que ela viva em si aquele momento, o aqui e o agora e não o que vem depois. E hoje eu vejo que estou inserida nesse espaço, eu fico muito feliz em perceber essa diferença de alguns tempos [anteriores]. – Professora Maria Auxiliadora

Por isso que a forma com que a criança aprende dentro dos nossos espaços me traz muita alegria. Porque é o que eu digo: não é só a questão de decodificar as letras, não é só isso, é tudo que acontece no entorno da criança, a partir de uma história que ela conta do seu jeito, por exemplo. E não você dizer: “a lição é essa, você vai ler! Hoje você vai falar para mim o que está escrito”. É muito lindo quando uma criança pega o livro e através do desenho ela tá tendo preocupação com a leitura. Ela quer ver a imagem e contar a partir daquilo, isso é muito lindo. – Professora Maria de Jesus

Quando a gente faz uma leitura de imagem e trabalha com uma obra em uma semana e, na semana seguinte, a gente pergunta: quem lembra da obra? E aí a criança começa a falar... Hoje mesmo foi um dia desses, eu fiquei toda besta. Eu falei para o grupo: “hoje a gente vai finalizar a obra de...” Eu nem terminei de falar e aí uma criança já falou: “Emílio Josíno”. Era o nome do artista. E aí eu falei: “palmas para Juliana. Sim realmente, Emílio Josíno”. Então, eles trazem nas falas, nos gestos, até nos momentos das brincadeiras... A gente vê, entre eles, o aprendizado a todo momento; é uma fala, é um gesto, é uma lembrança, é uma música. As observações que eles fazem sobre a gente, eles observam, eles assimilam. E tudo é aprendizado, eles aprendem com a gente e a gente aprende com eles. É muito gratificante você ver uma criança de três anos... A gente trabalhar com uma obra, um artista e depois passar

um tempo e retomamos aquela obra e a criança lembrar o nome da obra, o nome do artista ou lembra o que a gente fez. Lembrar uma música, é muito bom. – Professora Maria Clara

A experiência docente estava toda ali, pulsante, viva, através de suas falas e no que, coincidentemente, tornava aquele grupo muito especial: o fato de que aquelas oito professoras construíam em seus cotidianos pedagógicos uma prática muito atenta, criativa e empenhada na construção de uma escolarização efetiva. Isso era percebido por mim e por Brisa, na condição de Psicólogo e Coordenadora Pedagógica dos espaços que as professoras compunham. Nos encontros e em suas falas, aqui registradas, elas nos informam sobre professoras que estão em produtivo diálogo com a compreensão pedagógica necessária para a atuação na Educação Infantil. Nesse sentido, a professora Maria Clarice traz sua participação na conversa com as colegas e nos ajuda a reforçar o que foi anteriormente explicitado sobre a compreensão desse grupo de professoras em relação ao lugar pedagógico da Educação Infantil:

Eu entendo a Educação Infantil como um mundo de prazer onde a gente traz o mundo da criança, o mundo infantil; que é o brincar, que é o lúdico, e através daí a gente passa às partes pedagógicas. Vamos ensinar as letras, os números. A leitura de mundo é tão grande, mas a gente pode apresentar para eles de várias formas. Há escolas de Educação Infantil que têm uma forma de ensino que a gente vê que ainda é tradicional, muitas escolas ainda trazem a saturação para as crianças. As nossas crianças vivem aqui um grupo, uma roda; cantando, brincando, descobrindo as letras, descobrindo o mundo, enquanto a outra tá lá, enfileirada. E quando chegar na outra faixa etária, ela já está saturada, não há mais prazer, ela não tem mais o que descobrir porque já imagina o que vai ver: é uma professora, é um caderno, é um livro, é um lápis, uma borracha, é uma caneta, é uma fila de cadeira, é uma única forma de aprender.

Ela continua:

Hoje eu creio que a gente, na Educação Infantil, vem dessa forma, trazendo o mundo da criança para dentro da sala de aula. E com certeza, o aprendizado vai ser outro e esse adulto será de outra forma, será moldado de outra forma, ele vai perceber o mundo com outros olhos; seu corpo vai falar, sua boca vai falar, sua mente vai falar. Mas da forma que deve ser dito. Ele não vai ser aquela pessoa que vai se encolher e dizer:” tudo para mim tá bom porque não tenho voz e vez”. Então, eu vejo a Educação Infantil como a base, mas como uma base da vida, não só escolar, mas como a base da vida do ser humano.

Quando expressam como compreendem a experiência pedagógica na/da Educação Infantil e sua finalidade, as professoras reforçam e nos orientam para as discussões promovidas por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), na relação com o que ela e ele compreendem como dois modos essenciais de fazer pedagogia, a saber: o modo

transmissão e o modo participação. Diante disso, eles vão nos dizer que é no objetivo proposto por cada modo pedagógico que se encontra o grande contraste entre o que será construído por cada pedagogia. Assim, “a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p.8). As pedagogias transmissivas, vinculadas a um modo tradicional de pensar a educação da infância visam a organizar e garantir um conjunto mínimo de informações que manterão viva a cultura e os seus indivíduos. Nessa relação, o devido é transmitir o patrimônio cultural aos indivíduos e às suas gerações, que devem ser tornadas educadas e cultas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). No centro desse processo:

(...) O professor é visto como o mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse patrimônio perene e a criança. Os objetivos da educação são baseados na transmissão desse patrimônio perene e na sua tradução em aquisição de capacidades (pré)acadêmicas, na aceleração das aprendizagens, na compensação dos défices que obstaculizam a escolarização. (...) Os objetivos na educação de infância cifram-se, assim, em escolarizar, compensar e acelerar. A imagem da criança que aqui está presente é a da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir o que não puder evitar (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 8).

Em oposição a esta forma de compreender e promover a escolarização das crianças, estão as pedagogias participativas, em grande diálogo com o que as professoras apontam como o dever-ser pedagógico na/da Educação Infantil. Assim, em consonância com a professora Maria Clarice que faz a crítica ao modelo tradicional de ensino e aprendizagem destinado às crianças, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) vão situar as pedagogias participativas no lugar daquelas que promovem o rompimento com as pedagogias tradicionais (transmissivas e bancárias – em referência ao nosso importante Paulo Freire). Dessa maneira, vão nos dizer que, nesse processo:

A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito cotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa. As atividades e os projetos são concebidos como ocasião de as crianças fazerem aprendizagens significativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 8-9).

Estar em contato direto com os diferentes aspectos da Educação Infantil, trazidos pelas professoras também nos aproximou das suas compreensões acerca das crianças e suas famílias. Nesse sentido, a oposição estabelecida entre os modelos transmissivos e participativos de pedagogias (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013) segue aqui, nos auxiliando, e se encontra com as importantes contribuições de Gomes (2018). Para ela, quando pensamos a produção de conhecimentos e saberes, devemos atentar para o fato de que tal produção nos gera movimentos e tensões que podem promover regulação ou emancipação social. Não há dúvida de que as professoras oferecem às crianças uma experiência pedagógica participativa. Contudo, quando se dedicam a pensar as crianças a partir dos seus contextos familiares, temos a aparição de uma perspectiva pedagógica bastante alinhada às pedagogias transmissivas. Mais ainda, herdeira de uma tradição brasileira que alimentou este e tantos outros saberes a partir da íntima relação com a psicologia médica e que mantém, em nossos dias, o robusto e histórico preconceito que a ciência moderna ainda desloca para a população negra e pobre. Ao serem perguntadas sobre como era ser professora de crianças negras e pobres, em seus CEI's e naquele bairro e sobre quais questões poderiam interferir na vida da criança no contexto escolar, elas nos trazem as seguintes compreensões:

Vai depender desse lar que a criança conviva, as oportunidades que essa criança tem, os lugares que essa criança frequenta, os estímulos que essa criança tem em casa. E se for um lar desestruturado, fica um pouco complicado. Se houver violência, se houver questões diversas, questões negativas que podem influenciar no aprendizado dessa criança. E aí o professor também vai precisar dar conta disso, vai precisar prestar atenção nessa criança para poder fazer as mediações que ela precise. – Professora Maria da Paz

A gente vê aquela criança que tem mais afeto da família, aquela família que a criança tem mais oportunidade de ter uma roupa melhor, um brinquedo melhor... Já em outras famílias, a gente vê que a questão financeira já não é mais tão assim... É mais comprometida. Aquela criança que não tem uma boa alimentação em casa... Que vive uma situação de risco. A gente vê isso na nossa rotina, na nossa sala de aula, vários tipos de questões que cada criança traz; são suas particularidades. – Professora Maria Clara

No Brasil, a passagem do Séc. XIX para o Séc. XX traz consigo a necessidade de uma resolução moderna e “definitiva” da questão que envolvia, na perspectiva da classe dominante, seu grande sentimento de fraqueza e inferioridade social: a mestiçagem. As marcas deixadas pelo pessimismo de pensamentos como os de Nina Rodrigues e João Batista de Lacerda, nativos, ou do francês Conde de Gobineau, um metropolitano, foram coadunadas em uma relação social de muita complexidade, o que se dava (e ainda se dá)

à medida em que a população negra, antes escravizada e mais tarde “livre”, continuava ocupando a centralidade da histórica desqualificação que lhe foi atribuída, sem, contudo, deixar de ocupar o lugar de esteio dessa mesma população, antes escravocrata, mas naquele momento, republicana, desejosa de ordem e progresso. Aqui, cabe ressaltar que, diferente da Europa, referência para a modernidade brasileira, a classe trabalhadora se formou a partir de uma população de imigrantes brancos, que, supostamente, teriam as condições humanas necessárias para as novas relações (de subordinação) constituídas a partir da venda da força de trabalho livre. Contudo, já é sabido que, mais que mão de obra “livre”⁵⁰, também, e sobretudo, os imigrantes foram muito bem aceitos porque cumpriram a função de tornar branco um país que se permitiu escurecer⁵¹. Assim, fez-se uma passagem da total descrença na possibilidade de vida em condição negra para a ideia de que a passagem mestiça, ainda que inferior, poderia ser meio para o alcance da superioridade branca. Oliveira Viana e Arthur Ramos são nomes importantes nesse percurso, não podemos esquecer. Não podemos esquecer também que para evitar o risco de que o negro e/ou mestiço livre se tornasse lugar possível de vida e existência, a manutenção da política racista e ainda eugênica como artifício ideológico domesticador não perdeu sua utilidade e a ciência deu sentido e eficiência a tais propósitos. É o que Patto (1999) também nos ajuda a compreender:

(...) foi a disseminação pelo corpo social de uma imagem negativa dos pobres, vírus poderoso que naturalizava a condição social de uma classe aos olhos de todos e justificava a exploração econômica, a rudeza do aparato repressivo e o exercício oligárquico do poder. Foi a partir de então que as teorias raciais começaram a desempenhar aqui o papel que vinham desempenhando na Europa desde o século anterior, e que Hobsbawm resume como recurso ideológico de justificação do domínio de brancos sobre não-brancos, de ricos sobre pobres, de “civilizados” sobre “primitivos”. A presença no Brasil de críticas à desigualdade e à opressão capitalistas gerou, nesse período, a necessidade de justificá-las, pois “o liberalismo não tinha nenhuma defesa lógica diante dos clamores de igualdade e democracia; portanto, a barreira ilógica do racismo foi levantada: a própria ciência, o trunfo do liberalismo, podia provar que os homens *não* são iguais”, o que permite ao autor de *A era do capital* concluir que “o darwinismo social e a antropologia racista pertencem não à ciência do século XIX, mas à sua política” (p. 183 e 184).

⁵⁰ Não há liberdade quando a força de trabalho é vendida ao capital, ainda que esta seja uma liberdade de significado diferente da ausência de liberdade e de ratificação de desumanidade pela qual viveu a população escravizada no Brasil.

⁵¹ Lembremos que, nos diálogos científicos da antropologia cultural, muitas críticas giravam em torno da ideia de que, diferente de outras culturas colonizadoras, a portuguesa foi permissiva à “mistura” dos seus com a população subordinada (indígena e negra).

A autora continua:

A sutileza disciplinadora ficou por conta de um eficiente deslizamento semântico, cujo resultado foi uma profunda e metódica desqualificação dos pobres, de presença duradoura na cultura brasileira: apoiado na ciência, o discurso oficial substituiu os termos emprestados da demonologia, que anteriormente definiram a natureza do povo insubordinado, e pobreza passou a significar sujeira, que significava doença, que significava degradação, que significava imoralidade, que significava subversão. A doença não era só um mal do físico, mas deterioração da alma, da raça, que se traduzia nos mais variados vícios: alcoolismo, promiscuidade sexual, negligência dos deveres paternos, vadiagem, crime, baderna anarquista. Doenças físicas, hábitos tidos como viciosos e sentimentos de revolta eram todos postos sob o mesmo rótulo de patologia (PATTO, 1999, p. 184).

A composição do novo significante/palavra, pobre livre, conservou por meio de uma justaposição toda a repugnância e violência existente na relação com a população negra, anteriormente escravizada; temos, assim, apenas uma mudança no significante, pois o significado e tudo que lhe era atribuído permaneceu inalterado. Naquele momento, cuidado, por novas leis republicanas, com atenção não mais aos negros, mas aos pobres, aos vadios, às putas promíscuas, aos capoeiras, aos preguiçosos, àqueles com tendências à violência, ao vício, àqueles e àqueles que não seriam capazes de formar famílias ditas estruturadas e às suas crianças, que levariam para as escolas todas as dificuldades consequentes desse “meio”.



A escola voltará a ser a segunda casa,
quando a família voltar a ser a
primeira escola.

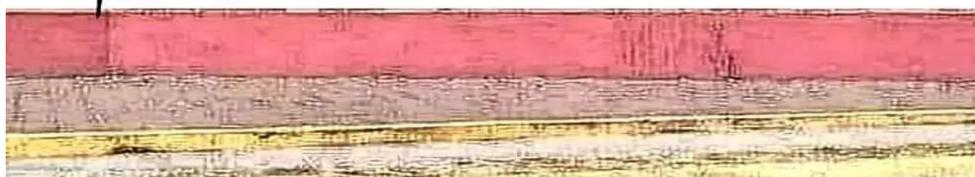


Imagem 12*

A imagem, que é atual e foi *compartilhada entre professoras da educação pública, nos vincula à construção do discurso oficial acerca da escolarização das crianças pobres e negras do nosso país, que se dá sob a égide de que essa experiência tende a ser vulnerável. E vulnerável, naturalmente, por condições que falam muito mais das crianças e de suas famílias, que de qualquer outro/s motivo/s que, por exemplo, nos informem sobre nuances (particularidades) atreladas ao desenvolvimento da ciência moderna, no mundo e em nosso país; ou ainda, sobre como se reproduz na formação docente e, por consequência, na experiência escolar cotidiana, discursos que remetem à passagem do século XVIII para o XIX. No imaginário social, quais são as famílias que, ao não cumprirem suas funções, impedem que a escola possa retornar ao seu lugar (de segunda casa)? E se a escola ocupa, ao que parece, compulsoriamente, um lugar que não deve ser seu, de que lugar estamos falando? Quem é essa criança e essa família que escola e professoras assumem a missão de ordenar e salvar? As professoras participantes desta pesquisa, constituídas por um processo formativo deste nosso tempo, mas que teima em ser seduzido por nosso pretérito imperfeito, nos informam, com muita segurança, quem é esta criança e a sua família:

Essa criança pobre, negra, na educação infantil... A gente tenta proporcionar a essas crianças momentos de diferentes tipos de aprendizagem, né? Trabalhamos com os projetos a questão da diversidade. Trabalhamos com a nossa cultura, a gente traz para eles a nossa cultura, para que eles possam compreender de onde é que vem o nosso povo, como é que surgiu o nosso povo e a partir daí eles comecem a valorizar de onde é que a gente veio, de qual cultura a gente se formou. Então quando a gente proporciona a eles esses momentos, essas vivências, eu acho que a gente tá tentando levar para eles valores que também eles não tenham adquirido ainda com as famílias. As aprendizagens têm na família, mas só que têm famílias que não ensinam os valores, os valores que a gente tem que ter de honestidade e humildade. Valorização... Não ter preconceito com outro, aprender a respeitar as diferenças – Professora Maria Clara

Ao pensar a história oficial da Educação brasileira, Patto (2007) nos diz que esta se dá de maneira elogiosa ao progresso, o que, por sua vez, conduz a uma “historiografia celebrativa e lacunar, plena de abstrações e inversões típicas do discurso ideológico” (p. 245). Constituída, dessa forma, “sem nenhuma atenção ao engajamento político inevitavelmente entranhado na base do conhecimento, ou seja, à relação das idéias com a realidade concreta onde são engendradas e ganham relevo” (p. 245); o que, conseqüentemente, produzirá, em um contexto social marcado pelo conservadorismo, patrimonialismo, paternalismo, autoritarismo e desigualdades de gênero, de raça e de

classe, uma história que se faz cheia, repleta de “*dejà vu [s]*”, de ‘velhos vinhos em novas garrafas’” (PATTO, 2007, p. 246).

Isso pode explicar o porquê de Gomes (1995) encontrar no discurso das professoras envolvidas em sua pesquisa, quando convocadas a relacionar questões que dizem respeito a raça e problemas de aprendizagem, um Nina Rodrigues tão bem acomodado. Ou, ainda, quando Santos (2008) nos conta sobre (a vida e) a morte da professora Luiza Carmo de Jesus, em uma sala de aula de Educação Infantil, na presença de crianças entre três e quatro anos, na cidade de Feira de Santana – Bahia, em 02 de agosto de 2006. Negra retinta, a professora Luiza, única das oito irmãs que não se tornou empregada doméstica, infartou e morreu trabalhando, em uma escola municipal. Funcionária pública por anos, foi alvo da violência corrosiva do racismo: o seu corpo foi muitas vezes comparado ao de animais (urubus, por exemplo), sua presença foi recusada por colegas, gestoras e estudantes; não a queriam em “suas” escolas; o seu saber, a sua condição intelectual/cognitiva para ser professora foi muitas vezes questionada:

A professora Luiza, compulsoriamente, por ser negra, experimentou a hostilidade do racismo caracterizado pela rejeição sofrida, exemplificada pela recusa dos alunos de entrarem na sala, de terem uma professora negra. Quando um dos alunos da professora Luiza disse que *professor deveria ser branco e não negro*, mais uma vez a concepção de que a mulher negra ao tornar-se professora estar fora do seu lugar é ratificada (SANTOS, 2008, p. 141, grifo da autora).

Com sua existência negra e a manutenção do desejo e esforços para se manter professora, através dos constantes pedidos à Secretaria de Educação do município para que a sua caga horária fosse aumentada e da entrada no curso de Pedagogia, a professora Luiza afrontava a tradição eugênica que ainda persiste e, assim, produzia um colapso no disfarce ideológico da estrutura, fazendo com que o velho vinho transbordasse das novas garrafas para reeditar a violência primária, determinista e pessimista construída a partir da produção de Nina Rodrigues e tantos outros. A professora Luiza trazia em si a contradição que a Educação brasileira ainda não conseguiu resolver: como, enquanto representante da escola, poderia salvar as crianças e suas famílias se ela mesma, negra retinta, compunha aquele mesmo lugar que necessitaria de salvação? O acentuado desaparecimento das professoras negras das salas de aula do país, nas primeiras décadas dos anos de 1900, respondeu a essa questão. E, ao que parece, ela continua sendo respondida, é o que a morte da professora Luiza Carmo de Jesus, em plena sala de aula, nos leva a acreditar (SANTOS, 2008; MULLER, 2008; 2016).

Ainda seguindo o fio de uma história que se constitui em “*dejà vu*”, cabe assegurar que a forma com que as professoras participantes desta pesquisa pensam as crianças negras na Educação Infantil, bem como as suas famílias, segue repercutindo uma formação que ainda dialoga com justificativas de desqualificação da população negra, organizadas a partir da passagem do uso de ideias de cunho biologicista para o uso de ideias culturais, de cunho antropológico, o que se deu na passagem do Séc. XIX para o Séc. XX. Naquele momento, a ideia de um ambiente considerado capaz de degenerar aqueles e aquelas que dele faziam parte, se tornou o centro das atenções. E a produção de conceitos e ideias, das primeiras décadas de 1900 retornam em nova garrafa no final da década de 1960 e início da década 1970, com o nome de carência cultural, sendo os carentes demandantes, por consequência, da oferta de um processo de escolarização compensatório, de uma educação compensatória. “Estamos diante de uma manifestação mais sutil e, conseqüentemente, mais poderosa do preconceito racial e social” (PATTO, 2010, p. 126). Em 1889, José Ricardo Pires de Almeida, um dos principais pensadores da instrução pública daquele período, ao pensar a relação da família negra e pobre com a escola, vai dizer:

As escolas são para os pais desta categoria apenas um meio de ficarem desobrigados da vigilância dos filhos. Já se conhece como são os filhos destes pais: pálidos, fracos, mal-nutridos; trazem em seu rosto um descaramento precoce; instintos perversos já se apropriam do coração destes pequenos seres, que fumam como adultos e não hesitam diante de um copo de pinga (PIRES DE ALMEIDA, p. 93-94 citado por PATTO, 2007, p. 254).

Em 1977, Ana Poppovic, Psicóloga e Pedagoga, uma das principais vozes acerca da Educação e escolarização em seu tempo, escreveu:

O aluno – proveniente, em sua maioria, de ambientes econômica e culturalmente desfavorecidos, que não tem possibilidade de lhe proporcionar a estimulação e o treinamento necessários a um bom desenvolvimento global – chega à idade escolar sem condições de cumprir o que a escola exige dele (POPPOVIC, 1977, s/p citado por PATTO, 2010, p. 146).

Formada professora, em nosso tempo, a professora Maria Clara nos diz:

A gente tenta proporcionar oportunidades para que eles no futuro possam se tornar pessoas críticas, pensantes, que não se sintam no lugar de coitadinhos. Que sintam que eles são capazes de conseguir o que eles quiserem através dos objetivos deles. Lutar, conseguir um trabalho decente. Tudo a gente vai levando para a sala de aula de forma que eles se sintam com vontade e prazer, que eles se sintam bem em participar daquilo. Então esse projeto que a gente trabalha já vem, também, pensando sobre esse mundo que a gente vive, sobre essas crianças que

passam fome, que não tem direito de dormir, que mora todo mundo, que dorme todo mundo numa cama, que só tem alimentação aqui no espaço. São várias coisas juntas que a gente tenta um pouquinho amenizar a situação e dar oportunidade para que, no futuro, elas venham adquirir e almejar algo melhor para suas vidas.

Retomemos Fanon (2008) que, ao pensar a relação da população negra colonizada com a linguagem, tendo o antilhano como referência, vai nos dizer que falar é dar conta das regras que organizam essa ação, sintaxe e morfologia, por exemplo; mas ele também nos diz que falar é, acima de tudo, “assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (p. 33). Dessa forma, falar, possuir uma linguagem, é também possuir o mundo que ela expressa e também o que lhe é implícito. O que pode proporcionar uma grande força, mas também e, consideravelmente, na condição de colonizados/as, pode significar a perda da sua originalidade cultural; perda esta que, para a experiência colonizadora, representa o maior feito da sua violência e a possibilidade de cravar sua fantasiosa superioridade no seio de um povo, mesmo quando a condição formal de colônia deixa de existir. Resistir à tecnologia milenar que a Europa Ocidental desenvolveu para espoliar as terras, os povos e as culturas que se tornaram alvo da sua ganância, não foi tarefa fácil para muitos povos, não foi tarefa fácil para as pessoas que possuíram suas vidas e suas histórias hierarquizadas (rebaixadas), negadas, destruídas, a partir da cor dos seus corpos ou por serem mulheres, por exemplo. Assim, ainda que impingir a morte a si mesma/o e aos seus/suas, tenha sido possivelmente o ato de resistência mais furioso frente à violência colonial, assumir/assimilar valores metropolitanos foi, também, um meio para salvar a própria vida, o que se deu/dá à medida em que pessoas e/ou grupos se distanciam de suas tradições, daquilo que foi concebido pelo colonizador como inadequado, fora da ordem, impossível de existir. É insuportável não ser digna/o de existir. É isso que a professora Luiza Carmo de Jesus e a psiquiatra Neusa Santos Souza nos informam com suas mortes visibilizadas; também não deixemos de contar com aquelas que não são.

Seguindo as pistas deixadas pela professora Luiza, nos mantemos na busca por compreender como o processo formativo das professoras participantes dessa pesquisa está inserido na relação que se dá entre fenômenos históricos e estrutura social. Não ignoremos o fato de que, em nossa sociedade, o saber também se tornou elemento constitutivo de status (social); sendo assim, orgulhosas de suas histórias, entendemos que, para elas, todo o saber deveria ser exposto, parecia ser uma espécie de troféu. Contudo, nessa exposição, que nos faz acessar suas versões ao mesmo tempo participativas e transmissivas na relação com as crianças e suas famílias, elas igualmente nos mostram a contradição dessa experiência, uma vez que ali também estava expresso o medo do não saber, o medo de

serem postas no lugar do não saber, no lugar da indignidade de ser. Mais uma vez, contamos com a importante contribuição de Santos (2008), que ao explicitar a vida e a morte da professora Luiza, nos ajuda a compreender o lugar que as professoras participantes da pesquisa não desejam ocupar:

No registro intitulado *Sinto-me frágil* a professora Luiza faz uma avaliação das (os) alunas (os), mostrando-se preocupada por causa do baixo desempenho delas/deles, sobretudo das (os) repetentes. Explicita certo incômodo por não conseguir diagnosticar as causas das dificuldades de aprendizagem, com ênfase para o processo de letramento destas/destes. Sublinha estar enfrentando dificuldades, porque não há interesse e, mais uma vez, refere-se à falta de respeito, sem fazer nenhuma caracterização deste quadro. Nesse registro, a professora se expressa em tom de desabafo. Expõe sobre a fragilidade que a toma de assalto em alguns momentos, sobretudo pela falta de respeito (p. 126).

Sobre a sala que a Professora Luiza trabalhava ao morrer, Santos (2008) nos diz:

O lugar era o fundo de uma casa, mais precisamente a área de serviço. Lá estavam, à direita, uma lavanderia com alguns copos e recipientes outros, utilizados no preparo da merenda escolar; um bequinho entupido de quinquilharias, de cacarecos, uma verdadeira área de despejo de coisas que perderam a utilidade. O telhado, coberto por telhas de cimento de amianto anfibólio, encontrava-se enfeitado com bandeirolas feitas com papel de seda, ornamento característico dos Festejos Juninos. As paredes pintadas de branco, há muito desbotadas, estavam transmutadas em tons de marrom, ferrugem, lodo e lama. No alto da parede frontal, encontrava-se um enfeite confeccionado com papel camurça colorido: era uma bola que compunha o cenário em homenagem à Copa do Mundo. (...) Estes seriam os vestígios de que ali era uma área de serviço enfeitada, não fosse o objeto retangular, um pouco abaixo da bola, que se encontrava sobre duas cadeiras, era uma lousa (p.157).

Sartre, ao prefaciá-lo livro *Os Condenados da Terra*, de Fanon, em 1961, acreditava que, em função da escrita da obra, as mordanças tinham sido retiradas: “Esse período acabou: as bocas abriram-se sozinhas; as vozes amarelas e negras ainda falavam do nosso humanismo, mas para censurar a nossa desumanidade” (SARTRE, 1961, s/p). Ele estava certo, Fanon (2022) foi/é contundente ao nos informar sobre o quanto a Europa, em uma pretensa benevolência para com o seu “outro”, seguia (segue) asfixiando quase toda a humanidade, violentamente. Contudo, sabemos que essa questão não foi resolvida, está longe disso, na verdade; no Brasil e em todos os outros lugares em que a Europa pôs suas mãos e fincou seus pés, joelhos...: “cara, eu não consigo respirar!” foi a última frase repetida por George Floyd, por 16 minutos, ao ser assassinado por estrangulamento por um policial branco, na cidade de Minneapolis, Estados Unidos, em 25 de maio de 2020.

Em nossa compreensão, as professoras, ao pensarem as famílias das crianças por elas escolarizadas, crianças e famílias estas que não estavam em condições muito distintas daquelas vividas por elas próprias em suas famílias, na infância e adolescência, atualizam ecos do persistente processo de produção de indigência cultural e moral dos povos subjugados; o que, para Carneiro (2005), ocorre quando à população negra é negado o direito à educação de qualidade, por exemplo. E ainda é compreendida a partir de sentidos que a inferioriza, deslegitima e rebaixa seu conhecimento, sua capacidade cognitiva e cognoscente, sua produção social e cultural, sua moral. Nesse sentido, a autora também vai nos dizer que a escola formal possui um papel estratégico “na reprodução de uma concepção de sociedade ditada pelas elites econômicas, intelectuais e políticas do país” (CARNEIRO, 2005, p. 106), pois promove a repetição sistemática e a internalização de paradigmas ainda decorrentes das teorias racistas, que, por sua vez, continuam instituindo e naturalizando a “consciência” de superioridade em uns e a consciência de inferioridade em outros (CARNEIRO, 2005). Na busca por “salvação”, por reconhecimento dos seus saberes-troféus, as professoras terminam se tornando intérpretes das elites, reprodutoras daquilo que é construído sobre elas, sobre nós, para a manutenção da subordinação, ideia que Fanon (2008) nos ajuda a reforçar, quando nos diz que:

(...) no Exército colonial, e especialmente nos regimes senegaleses de infantaria, os oficiais nativos são, antes de mais nada, intérpretes. Servem para transmitir as ordens do senhor aos seus congêneres, desfrutando por isso de certa honorabilidade (FANON, 2008, p. 34).

Nesse sentido, cabe reiterar que as interpretações trazidas pelas professoras informam sobre elas, mas informam, sobretudo, sobre a estrutura social em que as mesmas e nós, estamos inseridas e inseridos. E, na condição de professoras intérpretes daquilo que é produzido pelas elites, vão informar, acima de tudo, sobre a formação que a elas foi oferecida.

Quando a gente pensava assim: “ah, vou fazer uma faculdade...” eu não pensava em fazer lá em Lauro de Freitas, né? Que era um polo... era só a nossa sala. Então eu falei:” poxa! É sério?” E eu... depois pensei assim: “olhe! O que importa é que eu quero fazer a minha faculdade. Eu vou aprender! E é um dos meus sonhos. Que eu quero que se realize, né?” Mas não foi fácil. – Professora Maria Rainha.

Sete das oito professoras, participantes da pesquisa, tiveram acesso à formação no polo mantido pela UNEB em Lauro de Freitas, só uma professora teve acesso ao curso na Faculdade de Educação da UFBA. De acordo com as professoras, o polo era longe, em um local de difícil acesso e perigoso.

É como Auxiliadora falou, a localidade era muito ruim pra gente, e também teve assalto... Uma colega foi assaltada e ela foi muito forte, né? Porque ela reagiu. Eu disse: “minha filha, se fosse eu, dizia ‘tome tudo’”. E ela não: “Eu não vou dar, eu não vou dar...” Ele foi embora e não levou. O espaço do curso da UNEB, em Lauro de Freitas, era alugado, eram galpões, tinha vários galpões. Tinha aula pela manhã, pela tarde e à noite, mas à noite só era para gente do PARFOR. O que era bem ruim, porque não tinha mais gente, eu sentia falta de pessoas de outros cursos pra gente conversar, trocar. Aquele ambiente da universidade, sabe? – Professora Maria Rainha.

Segundo o MEC (2023), os polos são locais de educação a distância ou de apoio presencial, vinculados às universidades, com o objetivo de desenvolver de maneira descentralizada atividades pedagógicas e administrativas. Contudo, ainda que neste espaço as estudantes tenham vivido as atividades do curso (aulas, avaliações, estrutura tecnológica), ele difere de um campus à medida em que é considerado uma estrutura física descentralizada, sem necessariamente possuir a estrutura de universidade. Assim, ainda que o objetivo do PARFOR tenha sido a oferta de curso na modalidade presencial, aquilo que foi vivido ofereceu outra experiência às professoras:

Então quando falou assim: “vocês vão fazer faculdade na UNEB, mas vão pra um polo em Lauro de Freitas” eu fiquei tão triste, eu não queria ir. Não foi isso que eu sonhei, gente! Eu não queria uma faculdade assim... eu queria uma faculdade pra ver gente, tá na UNEB mesmo [de verdade]. E lá em Lauro só tinha a nossa turma, pela noite, “eu não vejo ninguém, não tem ninguém”, eu queria sair. – Professora Maria do Sol

Ao que parece, as professoras viveram uma formação que não foi à distância, mas que se deu distanciada; não só dos campi universitários, mas também do desejo de viver a ambiência da universidade, bem como tudo que ela traz consigo.

Patto (2005), ao tratar do tema da democratização do ensino e das políticas públicas de educação, faz a seguinte pergunta: “a política pública brasileira de educação escolar tem sido democratizante?” (p. 59). A partir desse ponto, também nos cabe a seguinte pergunta: quais os limites de uma formação que, ao seu final, não tornou possível distinguir direito constitucional de oportunidade divina? E, em sendo assim, quais são os limites e possibilidades de que esta formação garanta uma experiência ético-política que permita às suas professoras – cursistas –, condição de atentar para as “relações de poder presentes nas instituições sociais, no conhecimento científico e no exercício profissional”? (PATTO, 2013, p. 303).

Ainda que a necessidade da formação de professoras que ocupavam funções de escolarização de crianças (pobres e negras) sem ter a qualificação devida para tanto não fosse uma novidade em nosso país, a aprovação da LDB, em 1996, possibilitou a

efetivação de espaços para discussões acerca do tema e, mais ainda, a elaboração de documentos responsáveis por regulamentar e orientar a implantação e implementação de programas e cursos para a formação inicial docente. A experiência formativa vivida pelas professoras participantes dessa pesquisa possui relação direta com esse tempo e espaço. Um período de reconfigurações geopolíticas e econômicas a partir da globalização, não esqueçamos disso, que impôs ao mundo, segundo Santos (2018), a partir de escritos do meio do caos global, em plenos anos 2000:

Um mercado avassalador dito global (...) apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos (...) fala-se, igualmente, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é o seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com a população cuja vida se torna mais difícil (p. 19).

Uma vida mais difícil para grande parte da população destinada a servir aos atores hegemônicos do capitalismo significou, em larga escala, o aumento do desemprego, pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza e, como de praxe nos momentos de reinvenção capitalista, um mundo de pessoas/mão de obra consideradas desqualificadas para ocupar os modernos postos de trabalhos gerados pelo lobo em pele de cordeiro (SANTOS, 2018; BELLO, 2014). Também, como de costume, mais uma vez, coube à Educação a tarefa de salvar o mundo e o mercado; contudo, para tanto, precisaria ela mesma se reinventar “por meio de novas formas de ensinar, tendo como objetivo desenvolver novas *competências* em seus alunos e professores, alinhando mais uma vez a escola ao mundo do trabalho” (BELLO, 2014, p. 116, grifo nosso).

Contemporânea e influenciada pelas narrativas e normativas globalizantes ditadas pelos organismos internacionais, a formação docente destinada às mulheres que estavam fora do acesso a este direito no Brasil foi constituída tendo como objetivo promover a qualificação e profissionalização docente e aumentar, por consequência, a qualidade da educação. Tal processo se deu, também sem surpresa, a partir dos inflexíveis limites de classe, construídos socialmente no Brasil⁵², aspecto confirmado por Frigotto (2002),

⁵² Para maior aprofundamento e reflexão acerca dos limites impostos pela classe dominante ao processo de escolarização da população negra e pobre, mais especificamente na relação com o acesso ao ensino superior, bem como os seus desdobramentos na vida profissional, após conclusão de curso, ver a Dissertação de Edilza Correia Sotero: Negros no ensino superior: trajetória e expectativas de estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (ProUni e Cotas) em Salvador (2010); e a Tese de Jaqueline Kalmus: Ilusão, resignação e resistência: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada (2010).

quando nos diz que “este horizonte e limites, no caso brasileiro, vêm reforçados por uma sobredeterminação do atraso e do caráter oligárquico, parasitário e perversamente excludente das elites econômicas e políticas” (p. 65). Assim, seguindo o fluxo da racionalidade formativa gerada no bojo da globalização, o que se pensou e foi construído para a formação de professoras, de modo geral, foram programas de formação na modalidade em serviço e com um tipo de organização básica que Bello (2014) nos ajuda a entender. Segundo ela, as semelhanças estavam na:

(...) estrutura curricular modular, ênfase na formação por competência e habilidade, uso intenso das TIC, novos agentes educacionais atuando nas diversas funções criadas, material didático padronizado, período reduzido de formação, alunos-professores alocados em vários polos normalmente distantes da universidade responsável pela coordenação, entre outros (BELLO, 2014, p. 118).

Frigotto (2002), ao refletir sobre alternativas democráticas para uma Educação que deveria pender para a formação humana, mas que seguidamente é lançada à tarefa de compor ajustes (neo)conservadores⁵³, chama a nossa atenção para duas questões: a primeira diz respeito à necessidade de entendermos que os ajustes neoliberais deslocados para o campo da Educação e da qualificação, na passagem dos anos de 1990 para os anos 2000, revisita, rejuvenesce, como ele mesmo diz, a teoria do capital humano, que passou a ter naquele momento aspectos mais sociais. Ou seja, supostamente, quanto mais investimento na educação, mais habilidades serão aprimoradas e mais desejo de trabalhar as pessoas (pobres e negras) terão; acontecimentos estes organizados em um sistema em que a educação e o conhecimento são tornados instrumentos a serviço da produção e completamente alienados das relações de poder envolvidas em tais processos.

Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com a capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia face à educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mudem o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais (FRIGOTTO, 2002, p. 41-42).

⁵³Frigotto, em seu texto usa a palavra neoconservador; contudo, levando em consideração a capacidade de reinvenção das forças que tendem à manutenção da ordem e/ou do retrocesso, faço uso da palavra grafada da reinvente forma (neo)conservadorismo, pois sempre há uma coisa nova, uma novidade trágica para nos impactar. Consideremos como exemplo a aprovação do projeto que proíbe o casamento entre pessoas do mesmo sexo pela Comissão de Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família da Câmara dos Deputados, em pleno dia 10 de outubro de 2023.

E, em sendo assim, o segundo ponto é apresentado: Frigotto (2002) chamará nossa atenção para o fato de que os pressupostos que vinculam os processos formativos (das trabalhadoras e trabalhadores) em premissas teórico-práticas de qualidade total, flexibilidade, habilidades e competências⁵⁴ e tantas outras, remontam às antigas questões que envolvem o debate sobre atributos cognitivos e atitudinais no trabalho, além de uma experiência cotidiana que visa sempre o aumento da produtividade, a manutenção da alienação e o apoderamento privado de toda riqueza produzida. É nesse contexto que também está inserida a formação oferecida às professoras participantes desta pesquisa e a tantas outras mulheres que desejaram ingressar no terreno da Educação.

Como bem observa Patto (2013), em uma sociedade em que se adensa a transformação da cultura em produtos rapidamente descartáveis, a Educação tende a ser transformada em mercadoria, “produtos culturais que mimetizam a realidade e injetam-na como ficção e como função na sensibilidade, o que certamente gera efeitos na vida e na ação social” (p. 309). Nessa construção de realidade mimetizada, aposta-se todas as fichas no tempo presente, o passado é considerado desimportante e o futuro é vislumbrado como uma quimera nascida a partir da ciência avançada e a técnica. Assim sendo, teremos aqui, logicamente, uma dificuldade para nos vincularmos a instrumentos teóricos que possibilitem a superação de compreensões superficiais da realidade e o desvelamento do que é subjacente às aparências, como por exemplo, nessa situação que a professora Maria do Sol nos relata e que envolve a reflexão sobre os cabelos de meninos e meninas negros e negras:

É difícil encontrar um menino com cabelo grande. E outra coisa que eu acredito também é que vai muito da família. Tem família que as mães já falam: “eu não gosto de pentear o cabelo!” E alisa o cabelo das meninas ou falam: “eu só tô esperando fazer tal idade para poder passar um alisante porque eu não tenho paciência. Porque eu não quero

⁵⁴ Por compormos o mesmo grupo de pesquisa, tenho notícias do trabalho realizado por Ricardo Taveiros Brasil que, em linhas gerais, vai nos dizer que o referencial pedagógico das competências propõe a mobilização de recursos da cognição humana para a resolução de situações-problema com pertinência e eficácia; não sendo por acaso, primeiro defendido no plano das relações de trabalho, mas logo sendo incorporado aos discursos e espaços da Educação. Sua pesquisa tem como foco a formação em Psicologia; contudo, nos possibilita fazer uma relação com a formação em Pedagogia levando em consideração o fato de que a pedagogia das competências ganhou lugar notável no Ensino Superior e, por consequência, em suas diretrizes curriculares. Na pesquisa em andamento, entramos em contato com reflexões acerca das possíveis relações existentes entre as políticas educacionais e as dinâmicas de regulação do processo produtivo, e ainda, como nessa interação, as pessoas têm sido impelidas a se pensarem como as principais agentes do seu sucesso ou fracasso acadêmico e profissional. Ainda segundo o pesquisador, o cerne está na ideia de que cada pessoa deve se tornar empregável, versátil e multifuncional, expressando, dessa forma, o espírito neoliberal que tende a negar a leitura de condições concretas que dificultam e/ou impedem a realização da dignidade humana e faz com que os indivíduos considerem as situações de impotência objetiva em termos subjetivos.

pentear.” Porque demora muito tempo, as mães dizem. Então acontece muito isso, sim. Das mães preferir alisar porque às vezes não tem tempo ou porque não querem ou não gostam de deixar o cabelo das meninas ao natural.

Ainda que não seja possível apreender de pronto, essa desvalorização ultrapassa o indivíduo e alcança, toda a história de desvalorização imposta ao corpo negro e que tem em seu cabelo um grande centro de atenção, alvo constante de tentativas de controle e demonstração de poder nas experiências de preconceito e discriminação mantidas pelo racismo em nosso país. O cabelo, no Brasil, foi tornado um grande marcador de identidade e, por conseguinte, também marcador de lugares sociais. Ambos, identidade e lugar social, se dão na interação, nos diálogos construídos por toda uma vida. A identidade é constituída a partir dos diálogos internos e externos nos quais somos envolvidos e envolvidas e/ou nos inserimos, nos dando a ideia de como nos pensamos e/ou nos sentimos; os lugares sociais, por sua vez, são construídos na interação social, mas, intimamente relacionados a como os grupos que compõem uma sociedade se organizam ou são organizados para acessarem ou não os bens e direitos sociais. Sendo assim, cortar (raspar) ou não cortar (raspar) os cabelos dos meninos e alisar ou não alisar os cabelos das meninas entre dois e cinco anos, das quais as professoras são responsáveis pela escolarização, já dialoga intensamente com os lugares simbólicos e materiais organizados em uma estrutura de classe edificada na generificação dos corpos e no racismo (SANTOS, 1983; GOMES, 2019; ELIAS; SCOTSON, 2000; COLLINS, 2022). É o que Gomes (2019) também nos ajuda a compreender:

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos participamos. Considerando a construção histórica do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico/racial foi relegado estar no polo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no polo dominante. Essa separação rígida não é aceita passivamente pelos negros. Por isso, práticas políticas são construídas, práticas culturais são reinventadas. O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. (...) Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço. O tratamento dado ao cabelo pode ser considerado uma das maneiras de expressar essa tensão. A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária (p. 3).

A partir do exposto, é possível compreender que a experiência vivida pelas crianças, meninas e meninos, na relação com seus cabelos, mediada por suas famílias e por suas professoras, expõe os significados, tensões e conflitos construídos na violência impingida aos corpos negros. Ainda que não se tenha consciência, submeter uma criança de três anos à violência química produzida pelos produtos de alisamento capilar fala muito mais da ainda percepção da impossibilidade de existir enquanto corpo negro, com tudo que lhe é pertinente, que de uma escolha, de ter ou não ter paciência ou tempo para cuidar dos cabelos de suas crianças. Condições de sofrimento e violência que não são fáceis de acessar, também para as professoras. Isso ficou explícito a partir da dificuldade que a maior parte delas teve para identificar em suas próprias histórias momentos em que foram alvo de violência racista, mesmo todas elas se identificando como mulheres negras; dificuldade que também foi estendida à percepção de violência interpessoal ou institucional, pelo fato de serem mulheres e pobres. É o que podemos perceber a partir das falas das professoras Maria Rainha e Maria da Paz, respectivamente:

Na minha história de vida pessoal e profissional não [houve nenhum problema pelo fato de ser mulher, negra e pobre]. Mas teve uma vez que eu e minha mãe fomos no shopping comprar um som e aí quando chegamos na loja ninguém nos deu atenção. E olha que a gente não tava mal arrumada, né? A gente foi arrumadinha, mas quando a gente chegou lá, ninguém deu atenção, normalmente no shopping você chega e vem logo um vendedor, e aí não aconteceu isso. Aí a gente foi olhando o som, o interesse era comprar um som, a gente foi lá e ninguém chegou, aí eu falei: “mãe, a gente vai levar aquele, tudo bem?” A gente pegou o som e levamos lá pra poder pagar, ninguém veio nos ajudar. Aí quando chegou lá, a menina falou assim: “quem atendeu vocês?” Eu respondi: “ninguém!” Ela continuou: “ah! Então chame fulano”. Eu: “não! Não vou chamar fulano, ninguém veio me atender, como é que eu vou chamar uma pessoa?” E aí, quando a gente saiu com o som, ainda ficaram olhando, achando que a gente não tinha condição de comprar o som que a gente comprou. E aí eu fiquei muito triste.

A professora Maria da Paz dá seguimento à conversa:

Maria da Paz: eu também acho que não [houve nenhum problema pelo fato de ser mulher, negra e pobre].

Pesquisador/Cacio: Por que você acha que não?

Maria da Paz: porque assim... A partir do momento que eu tive oportunidade eu agarrei, fiz o que eu queria fazer. Então nesse sentido eu acho que não atrapalhou. A não ser... que eu quisesse ser outra coisa, aí... Aí ia interferir tipo assim: eu pobre... Se eu pudesse ter feito outras faculdades, eu teria feito, mas como eu não tive condições eu fiquei por aqui, né? É nesse sentido. Se eu tivesse condições, eu poderia ter estudado mais cedo, terminaria o segundo grau com 18 anos, se minha

família tivesse mais instrução já ingressaria na faculdade... Seriam outros caminhos, né?

Cacio: Se você tivesse condições faria qual curso?

Professora Maria da Paz: Eu teria feito pedagogia, mas também teria feito engenharia, uma coisa mais assim... (ela faz um gesto que remete a grandeza).

Ao ir ao shopping “arrumadinha” (e não mal arrumada), para fazer uma compra com sua mãe, a professora Maria Rainha tenta se aproximar de uma imagem social que ela acreditava ser digna de atenção, respeito e capaz de informar seu poder de compra, elemento de maior importância em um centro comercial e também informe de (alguma) ascensão social para si mesma e para os outros. Contudo, podemos pensar, junto com Souza (1983) que o “arrumadinha” significa se distanciar da imagem negra, supostamente indigna de respeito, para seguir em direção à imagem branca, aquela que garantiria atenção. O que não aconteceu. Cotidianamente, a população negra e, mais especificamente, a mulher negra, é convocada a lidar com experiências que repercutem a concretude das muitas opressões nas quais estão imersas. Naquela loja, junto com sua mãe, ainda que tenha saído com o seu som, objeto do seu desejo, a professora Maria Rainha foi defrontada com a violência e precisou confrontá-la de maneira firme. A professora Maria da Paz, por sua vez, ao afirmar que o desafio foi agarrar e dar conta da oportunidade que lhe foi dada, se aproxima do Natanael, retratado por Souza (1983), à medida em que ambos parecem acreditar na ideia de que, para vencer, basta ir em frente. Assim, tal qual Natanael, Maria da Paz “a um só tempo, reforça a tese de que ao indivíduo cabe o lugar decisivo na História e – ‘exceção que confirma a regra’ - fortalece os estereótipos que depreciam o grupo ao qual nega e recusa sua pertinência” (SOUZA, 1983, p. 38).

Assim também o é quando são convocadas a pensar as diferenças existentes entre viver a condição de mulher negra e homem negro em uma sociedade racista como a nossa. Mais uma vez, parece ser difícil para as professoras não reproduzirem alegorias brancas:

Acho que tem diferenças. Assim... Acho que são diferenças de oportunidades. Porque, geralmente, o homem, por ele ser pobre e preto, ele é muito discriminado; e também tem a questão de que tem muitos lugares que olha muito, não só o preto e o pobre, mas olha também a aparência, então isso conta. Se o homem é pobre e preto, pode até ser bonitinho. Mas se ele for da periferia vão perguntar: “será que é ladrão? Como será a índole dessa pessoa?” Mas a mulher não, se é muito bonita, apesar de ser pobre, preta, vão dizer: “mas é muito linda!” Então, em relação ao físico, em relação à aparência, as portas se abrem. – Professora Maria de Deus

Eu acho que sim, Cacio. Até porque o homem negro, quando vai procurar emprego, é muito complicado para ele; acaba que, na maioria das vezes, ele cai sempre do lado da construção civil, né? Não abrem oportunidades para ele, não tem oportunidade para ele trabalhar numa empresa, né? E quando vai, é sempre pra ser serviços gerais e pra mulher eu fico... Eu vou e volto, porque eu penso que a aparência também conta, às vezes a gente consegue pela aparência. E em outro momento, por ser negra e pobre, a gente também não pode assumir determinados cargos. Então, no caso do homem tem essa dificuldade, ele sempre vai pra construção civil e ainda para ser o ajudante na maioria das vezes, nunca para ser o pedreiro, né? E a mulher, às vezes, em algum momento, né? Por ela ser bonita, como aparência também conta, ela pode assumir determinado cargo em alguma empresa, mas também ela vai fazer o quê? Não que seja uma discriminação, mas ela vai ser doméstica, ela vai trabalhar de serviços gerais, ela vai trabalhar de servir cafezinho. – Professora Maria Rainha

Não só a percepção das crianças e das suas famílias são construídas a partir da reprodução de compressões e estereótipos racistas constituídos na perspectiva de gênero e de classe, mas também a percepção da vida adulta, da relação social entre homens e mulheres negros e negras, entre elas e os seus, também vai se dar nesse lugar; o lugar social que os homens e mulheres negras foram/são postos ao longo da história social do país. De que aparência elas estão falando? Que condição de exceção a aparência da mulher negra gera na sociedade e na relação com o corpo do homem negro? Assim, ao reproduzir esse racismo generificado e classista, elas remontam às construções que erotizaram o corpo da mulher negra e marginalizaram o corpo do homem negro. A visibilidade destinada à mulher negra é construída sob a égide da erotização do seu corpo, algo que a manteve e a mantém na condição coisificada, não só alvo da violência física, mas também da violência sexual. A contradição que se estabelece na ida e vinda da fala da professora Maria Rainha, para tentar entender para onde a aparência da mulher negra consegue levá-la, pode estar relacionada, por exemplo, ao fato de que nem todos os corpos negros femininos ocupam o mesmo lugar, os mais retintos estarão sempre em condições de extrema subalternidade, enquanto os menos retintos, seguindo a hierarquização produzida na tradição do branqueamento eugênico, ocupam outros lugares/postos, ainda assim subalternizados.

Lembremos, como informo no capítulo metodológico, que esse foi o encontro mais difícil numa perspectiva de conforto/desconforto e na fluidez da fala e das ideias. Elas se disseram confusas, com o pensamento emperrado, sem entender onde queríamos chegar, mesmo que estivessem ali falando o tempo todo e expressando suas ideias sobre as questões levantadas. Mais do que acessar, parecia ser difícil assumir a ideia de que a

condição de mulher negra e pobre as impôs limitações. “Como houve limites se chegamos onde chegamos?” “Se conquistamos o que conquistamos com o nosso esforço pessoal e em grupo?”. Assim, precisamos “brincar” de conhecer e desconhecer acontecimentos e possíveis limites.

Negações contundente em relação a um determinado tema podem refletir o desejo/necessidade de se manter distante daquilo que, contraditoriamente, nos é próximo, íntimo; nos dirão as teorias que se dedicam a analisar discursos. Souza (1983) nos ajudou a acolher e assentar as ambiguidades e contradições trazidas pelas professoras na experiência do campo, ao tratar de questões que, para elas e para toda a população negra representam uma “ferida (...) que tenta cicatrizar o que sangra” (SOUZA, 1983, p. 10), no corpo e no pensamento. Aqui, mais uma vez, Souza (1983) nos ajuda, ao compartilhar conosco sua hipótese acerca dos sentimentos e emoções sob os quais se organiza a identidade da população negra. Nesse cuidado pela e para a cicatrização, ela nos diz:

O negro tem dificuldade de conquistar uma identidade egossintônica que o integre ao seu grupo de origem e que o instrumentaliza para a conquista da ascensão social. Numa sociedade de classe onde os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados por brancos, o negro que pretende ascender lança mão de uma identidade calcada em emblemas brancos, na tentativa de ultrapassar os obstáculos advindos do fato de ter nascido negro. Essa identidade é contraditória: ao tempo em que serve de aval para o ingresso nos lugares de prestígio e poder, o coloca em conflito com a sua historicidade, dado que se vê obrigado a negar o passado e o presente: o passado, no que concerne à tradição e culturas negras e o presente, no que tange à experiência da discriminação racial⁵⁵ (SANTOS, 1983, p. 73).

Ao apresentar as contradições que as envolviam, e que também nos são comuns, as professoras estiveram no diálogo com as construções da superfície. Contudo, enquanto contraditórias, também lhes foi possível entrar em contato com aquilo que é subjacente ao aparente. Vejamos o que diz a professora Maria Clarice acerca das diferenças entre homens e mulheres no nível de escolaridade e no mercado de trabalho:

Às vezes as mulheres têm a mesma função que os homens, a gente vê as mulheres em relação aos estudos desenvolverem mais do que os homens. Mas ainda assim, o mercado de trabalho não oferece muito pra mulher e quando oferece no mesmo cargo que o homem, às vezes ela ganha bem menos que ele, entendeu? Então eu creio que ainda há essa diferença entre homem e mulher.

As histórias, os diálogos e as contradições trazidas pelas professoras nos permitem entrar em contato, por demais, com o que nos é ontológico, nos faz entrar em contato com

⁵⁵ E também de gênero e classe.

a história do desejo dessas mulheres de desfrutar conhecimento, o que é do humano e (deveria ser genuinamente) democrático, de desfrutar o que pertence a elas. Ainda que essa pertença lhes seja negada das mais diversas formas, pertence a elas! E o que lhes falta, o que é falta, também tem sido tarefa da própria população negra dar conta, construir e/ou reconstruir sentidos e significados. Desse modo, cabe mais uma vez lembrar que o desejo e a luta para que o direito ao acesso à escolarização fosse garantido pelo Estado sempre compôs o movimento de resistência da população negra. O caminho trilhado pelas professoras, por cada uma delas, até se tornarem o grupo que permitiu que nenhuma largasse a mão da outra do começo até o final do curso, como elas mesmas relataram, também compõe a história da luta e resistência negra pelo acesso à escolarização.

Uma carta escrita em 1889, um ano após o fim jurídico da escravização, pela Comissão de Libertos de Paty de Alferes, e enviada a Ruy Barbosa, é mais um exemplo de como a escolarização sempre compôs a luta por emancipação. A compreensão de que a aquisição da instrução formal poderia ser o principal meio para a ascensão mobilizou significativamente aquela população:

Manejando a escrita - recurso ainda privilégio dos raros setores escolarizados -, esses libertos produziram uma carta, reivindicando escolas para as crianças, filhas de mães de Ventre Livre desde 1871. Sugeriam percepções políticas próprias sobre mudanças na estrutura da sociedade que agora - definitivamente - não teria mais senhores e nem escravizados. [Entendiam que] Com a alfabetização das crianças, em um futuro próximo poderiam votar, e assim, participar da vida política, uma vez que o critério para participar do processo eleitoral era ser alfabetizado, especialmente depois da reforma eleitoral de 1882. (VIANA; RIBEIRO; GOMES, 2019, p. 166).

A Comissão de Libertos de Paty de Alferes também reivindicava, para a escolarização de suas crianças, o uso dos recursos acumulados a partir do fundo de emancipação, criado junto com a Lei do Ventre Livre com finalidade de pagar pela liberdade de pessoas escravizadas. O fundo existiu, mas seus recursos não foram utilizados para o fim que justificou sua criação. Ruy Barbosa, ministro da fazenda, à época, foi o destino certo para a carta e as demais reivindicações. Contudo, cabe dizer que nenhum dos dois pedidos foram atendidos, nem escolas, nem uso dos valores acumulados.

Ao longo dos anos que se seguiram, a população negra organizada – movimentos sociais negros - não só seguiu abrindo trincheiras pela Educação e pela escolarização das suas e dos seus, mas também os educandos. Gomes (2017) é uma importante porta-voz da história e dos caminhos dessa luta no Brasil. Ela nos coloca em contato com as questões

que orientam seu estudo, mas que aqui, também nos mobiliza para aquilo que promove uma lacuna na formação das professoras participantes desta pesquisa, assim como de tantas outras; e as mantém muito mais próximas e identificadas com a produção de conhecimento branco, racista e patriarcal, bem como com todas as suas representações amplamente destinadas às famílias negras e pobres. Isto posto, ela nos pergunta:

O que a Pedagogia e as práticas pedagógicas teriam a aprender com o Movimento Negro entendido como ator político e educador? E o campo das Humanidades e das Ciências Sociais? O que os cursos de formação de professoras e professores sabem e discutem sobre esse movimento social e suas demandas por educação? E os cursos de pós-graduação das Humanidades e Ciências Sociais? O que os currículos têm a aprender com os processos educativos construídos pelo Movimento Negro ao longo da nossa história social, política e educacional? E têm integrado em seus corpos docentes e discentes sujeitos negras e negros que fazem parte ou foram reeducados por esse movimento social? Que sabedorias ancestrais o Movimento Negro nos ensina? Como ele nos reeduca? (GOMES, 2017, p. 13)

No Brasil, o Movimento Negro possibilitou a construção de outra interpretação da história e da realidade do povo negro e a sua relação com a diáspora. Possibilitou também o entendimento do conceito de raça como elemento central na discussão, não mais compreendida a partir do racismo científico, mas como construção social, possível de ser ressignificada, politizada e completamente vinculada às discussões que buscam entender a desigualdade social em nosso país; e, em sendo assim, a sua compreensão como um conceito estrutural e estruturante em nossa sociedade. O Movimento Negro também nos ajudou a compreender que as desigualdades das mais diversas ordens que atingem a população negra não dizem respeito apenas a uma estática herança escravista, mas sim a um contínuo movimento que cria e mantém desigualdades, envolvendo, para tanto, os setores econômicos, políticos e culturais da sociedade (GOMES, 2017).

E também foi e tem sido esse movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, **acadêmica** e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado Brasileiro. É também o Movimento Negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade (GOMES, 2017, p. 18, grifo nosso).

Por todas essas razões, a defesa da autora é pela necessidade do reconhecimento do Movimento Negro como um espaço de sistematização de saberes construídos pela população negra ao longo da sua história social. Contudo, a autora também não dispensa o fato de que, em um contexto marcado por uma Educação que tem sido regulada pelo

mercado e pela hegemonia da racionalidade científico-instrumental, currículos e políticas educacionais tenderão a invisibilizar, tornar não existentes, saberes que possam fazer da Educação um lugar, de fato, humanizante, capaz de construir processos e experiências educativas que façam frente a uma sociedade “marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo” (GOMES, 2017, p. 43).

Quais saberes poderão ser construídos no campo educacional se a sociedade e a escola forem afetadas pelos saberes produzidos pelo Movimento Negro e por tantos outros movimentos sociais, tão importantes quanto? (GOMES, 2017). Quais saberes, a partir desse lugar, a formação de professoras poderá elaborar, no intuito de fazer chegar às escolas o trabalho pela derrocada das estruturas mantenedoras de uma realidade na qual se engendra a instrumentalização de conhecimentos e de vidas a serviço do fortalecimento e conservação do capitalismo patriarcal e racista?

O que buscamos aqui é compor com a produção de conhecimento emancipatório. A busca é por uma formação de professoras que possa trabalhar pela emancipação, principalmente se essa formação for destinada às mulheres negras e pobres, pois são elas que, historicamente, mais possuem seus direitos negados a partir das interdições geradas na intersecção dos sistemas de poder que visam a subordinação e a exploração. Dessa forma, cabe dizer, nossa busca também é por justiça social.

Nesse sentido, Gomes (2017) nos aponta caminhos a partir das suas reflexões e críticas acerca da razão (indolente) e da racionalidade (demonstrativa) que, literalmente, *nortearam* a produção de conhecimentos distintos e discrepantes na modernidade e que muito comparecem nas produções pedagógicas e em seus currículos. Dentre os conhecimentos construídos nas discrepâncias e distinções da modernidade, estão aqueles que pertencem à oposição entre regulação e emancipação. Esse par deveria interagir entre si de maneira dinâmica, a partir da tensão que se daria entre os conhecimentos que estão para a regulação social e os conhecimentos que estão para a emancipação social. O conhecimento-regulação estaria em uma trajetória que possui o seu início no estado de ignorância, nomeado por caos, e o seu fim, no estado do saber, denominado ordem; e o conhecimento-emancipação, por sua vez, teria o início da sua trajetória na ignorância, nomeado por colonialismo, e o seu fim, no estado do saber, denominado por solidariedade. Contudo, o incremento das forças dos sistemas de poder que sustentam o Estado Moderno ao longo da história da sociedade fez com que o conhecimento-regulação ocupasse a primazia na relação com o conhecimento-emancipação, tornando-o mais um parceiro e menos um moderador da força oposta (GOMES, 2017).

Nesse caso, a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber (de que o cânone é exemplo) e o caos na forma hegemônica de ignorância. Esta hegemonia do conhecimento-regulação permitiu a este recodificar nos seus próprios termos o conhecimento-regulação. Assim, o que era saber no conhecimento-emancipação transformou-se em ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada com caos) e, de maneira inversa, o que era ignorância no conhecimento-emancipação transformou-se em saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi codificado como ordem) (GOMES, 2017, p. 58).

No diálogo com Gomes (2017) é possível pensarmos que os programas de governo, políticas educacionais e programas de formação docente no Brasil, consolidaram, ao longo da história, a primazia do conhecimento-regulação e tornaram o conhecimento-emancipação um parceiro a serviço da ordem reguladora. Contudo, não há nada no campo da existência que esteja fora da contradição, a vida se dá na contradição. Assim, furando “o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”⁵⁶, a resistência se faz presente em todo lugar em que ela foi e é necessária: a história da população negra no Brasil e, mais especificamente, a história das mulheres negras brasileiras, nos informa essa condição. A luta pelo direito à Educação e pela disputa política mantida pela população negra nos informa essa condição. Temos aqui três exemplos:

O primeiro quem nos conta é Lélia Gonzalez, em 1985: pela primeira vez na história, uma favelada representava, no exterior, um coletivo de mulheres negras feministas e pobres. A representante foi Jurema Batista, pelo coletivo Nzinga, e o evento foi o II Encontro Feminista da América Latina e do Caribe. Lá Jurema Batista pôde dizer:

Somos um *Coletivo*: não aceitamos que a arbitrariedade de uma hierarquia autoritária determine nossas decisões, mas que elas sejam o resultado de discussões democráticas. Somos um Coletivo de *Mulheres* porque lutamos contra todas as formas de violência, ou seja, lutamos contra o sexismo e a discriminação sexual. Somos um Coletivo de *Mulheres Negras*: além do sexismo, lutamos contra o racismo e a discriminação racial que fazem de nós o setor mais explorado e mais oprimido da sociedade brasileira [...]. Nosso objetivo é trabalhar com as mulheres negras (mais de oitenta por cento de trabalhadoras), que vivem principalmente nas favelas e nos barros de periferia. E por quê? Porque são discriminadas pelo fato de serem mulheres, negras e pobres. (RIOS; LIMA, 2020, p. 107-108).

⁵⁶ Trecho de “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade.

O segundo exemplo diz respeito a um trecho do Manifesto a favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial, entregue ao ministro Gilmar Mendes, então presidente do Supremo Tribunal Federal, em 03 de julho de 2006⁵⁷:

Colocando o sistema acadêmico brasileiro em uma perspectiva internacional, concluímos que nosso quadro de exclusão racial no ensino superior é um dos mais extremos do mundo. Para se ter uma idéia da desigualdade racial brasileira, lembremos que, mesmo nos dias do apartheid, os negros da África do Sul contavam com uma escolaridade média maior que a dos negros no Brasil no ano 2000; a porcentagem de professores negros nas universidades sul-africanas, ainda na época do apartheid, era bem maior que a porcentagem dos professores negros nas nossas universidades públicas nos dias atuais. A porcentagem média de docentes nas universidades públicas brasileiras não chega a 1%, em um país onde os negros conformam 45,6 % do total da população. Se os Deputados e Senadores, no seu papel de traduzir as demandas da sociedade brasileira em políticas de Estado não intervierem aprovando o PL 73/99 e o Estatuto, os mecanismos de exclusão racial embutidos no suposto universalismo do estado republicano provavelmente nos levarão a atravessar todo o século XXI como um dos sistemas universitários mais segregados étnica e racialmente do planeta! E, pior ainda, estaremos condenando mais uma geração inteira de secundaristas negros a ficar fora das universidades, pois, segundo estudos do IPEA, serão necessários 30 anos para que a população negra alcance a escolaridade média dos brancos de hoje, caso nenhuma política específica de promoção da igualdade racial na educação seja adotada. Para que nossas universidades públicas cumpram verdadeiramente sua função republicana e social em uma sociedade multi-étnica e multi-racial, deverão algum dia refletir as porcentagens de brancos, negros e indígenas do país em todos os graus da hierarquia acadêmica: na graduação, no mestrado, no doutorado, na carreira de docente e na carreira de pesquisador.

O terceiro exemplo nos é dado pelas professoras participantes da pesquisa que, ao refletirem sobre elementos que poderiam ser considerados como fragilidades dos programas formativos vividos por elas, vão nos dizer, primeiro sobre o ProInfantil:

Acho que também deveria ser ofertado para quem já tinha magistério anteriormente. A forma de lidar na sala de aula mudou, o público hoje mudou, o nosso público da Educação infantil mudou, a criança de hoje não foi a criança de ontem, não foi a criança que eu fui, então isso seria uma boa dica, a formação para todos, para todos os outros formados em magistério. – Professora Maria de Deus

E, em seguida, sobre o PARFOR:

⁵⁷ Em oposição a este Manifesto houve a carta dos “Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais”, também entregue ao Ministro Gilmar Mendes em 30 de abril de 2008. Vale ressaltar que as 113 assinaturas antirracistas eram, em sua maioria, de sudestinos/as, supostamente intelectuais, artistas e muitos docentes da USP.

Eu também acho que poderia ter a pós-graduação. Por que não pode ampliar para pós-graduação? Fizemos o ProInfantil, fizemos o PARFOR e agora a pós-graduação pela Universidade Federal e Estadual da Bahia. – Professora Maria Clarice

Ainda que a primazia do conhecimento-regulação permita que os sentidos e significados produzidos a partir da colonialidade permaneçam reorganizando e recompondo forças para a conservação de suas regras, a contradição e a resistência para a manutenção da oposição também persistem e isso se dá a partir do que o conhecimento-emancipação consegue produzir furando “o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”. É isso que os três exemplos anteriores, que explicitam eventos nos últimos 40 anos, nos revelam. Eventos que, ao existirem enquanto lugares de contestação de práticas reguladoras, a partir dos movimentos sociais e das movimentações coletivas, nos mostram de forma nítida um significativo lugar de nascimento de conhecimento-emancipação e a sua consecutiva entrada na luta. É nesse lugar “que se torna possível a proposta de diálogo entre os saberes e os sujeitos que os produzem; ou seja, o conhecimento-emancipação é intensamente vinculado às práticas sociais, culturais e políticas” (GOMES, 2017, p. 59). Também é neste lugar que se constroem compreensões de quem se é e de quais lutas precisam ser travadas a partir da posição que se ocupa socialmente.

As ativistas negras indagam o machismo dentro do próprio movimento e desafiam os homens ativistas a repensarem, mudarem de postura e de atitude em suas relações políticas e pessoais com as mulheres. Denunciaram a violência machista dentro do próprio Movimento Negro e demais movimentos sociais, nas relações domésticas, nas disputas internas; quer seja no emprego, nos movimentos, nos sindicatos e nos partidos. (...) As questões de raça e gênero só se tornaram mais destacadas no movimento feminista devido à denúncia das mulheres negras de que, apesar do caráter progressista dessas lutas, a invisibilidade dada à questão racial, ao racismo e à violência contra a mulher negra atuam como uma regulação conservadora dentro dos próprios espaços de emancipação social. Essa ação tem desencadeado não somente reflexões e ações políticas, mas também a presença da raça como categoria de análise para se compreender o machismo, o sexismo, as desigualdades sociais e as reedições do capitalismo nacional e internacional no campo da produção científica (GOMES, 2017, p. 73).

Ao adentrarem a universidade, lugar historicamente negado à população negra, as professoras experimentaram a tensão entre as forças que operam para a regulação e as forças que operam para a emancipação da vida e do conhecimento; o que é possível perceber a partir dos relatos sobre a experiência universitária vivida por elas; a partir das contradições expostas nas reflexões e relatos de práticas pedagógicas destinadas às crianças e suas famílias e, até mesmo, na percepção acerca de como os homens e mulheres

negros e negras sustentam suas existências em uma sociedade constituída, profundamente, sob bases capitalista, patriarcal e racista, tão bem desenvolvida por aqui, em nosso país. Nesse sentido, é possível dizer que a estas professoras negras e pobres, e a tantas outras, não foi permitido acessar um conhecimento-emancipação que possibilitasse pensar uma educação para a negritude e o seu valor para a população negra brasileira, da qual elas, as crianças e suas famílias, fazem parte, algo que não demandaria nenhuma invenção da roda se, por exemplo, as leis 10.639 e 11.645 fossem cumpridas devidamente.

O grupo de professoras participantes desta pesquisa em Educação traz uma particularidade que nos chama a atenção: mesmo que o desejo de ser professora não tenha sido compartilhado por todas elas em seus percursos na Educação Básica, todas viveram a disputa por suas permanências na escola, condição que não estava dada. Em suas histórias particulares, elas foram seguidamente construindo meios para a permanência na escola e para a conclusão do ensino fundamental. E embora o desejo de ir para a universidade tenha surgido logo, os limites para tal experiência também foram logo deslindados: eram mulheres, pobres e negras.

A possibilidade de inserção em formações que lhes garantissem a qualificação necessária e exigida por lei para ocuparem o lugar profissional que já exerciam há bastante tempo, para algumas por quase toda a vida, não chegou de maneira acessível e assegurada. Elas foram sorteadas, ou seja, poderia não ter acontecido. O acesso à formação lhes gerou muito medo (de não conseguir saber), mas ao mesmo tempo, muita força e coragem. Elas queriam saber, elas queriam ir até o fim, queriam o máximo possível de saber: “ProInfantil, graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado, eles disseram que teríamos essas ofertas e nós queremos fazer tudo que a gente tem direito”, reforçou a professora Maria Clarice, quando conversamos sobre o processo formativo.

Ao viverem a universidade, o sonho não foi perfeito e precisou ser ressignificado para se tornar uma graça divina digna de gratidão. O curso vivido foi “igual ao de todo mundo”, nos falou a professora Maria da Paz; e em sendo assim, aconteceu sem ajudá-las, como a todo mundo, a compreender o que significa ser uma professora negra e pobre em nosso país, como isso implica em suas vidas e histórias, nas vidas e histórias das crianças pelas quais elas são responsáveis pela escolarização, bem como nas de suas famílias. Elas foram formadas professoras que, como tantas outras, reproduzem, ainda, muito mais o texto regulador, do que o emancipador. Também seguiram em todo o processo formativo, do ProInfantil ao fim da graduação em Pedagogia, pelo PARFOR,

cientes de que todo esse percurso, suas dificuldades, bem como suas resoluções, as alegrias e o aprendizado conquistado deveriam acontecer em uma sólida experiência coletiva: “se alguém chegou a fraquejar, as demais estavam ali para estender a mão e dar força”, muitas vezes a professora a professora Maria Clarice repetiu esta regra.

Não tendo uma formação diferenciada, como imaginaram que poderia ser – inferior – a partir da condição de mulheres negras e pobres; uma formação “igual à de todo mundo” (reguladora); não tiveram a possibilidade de viver uma formação diferenciada, de fato, que as preparasse para os embates necessários a partir das opressões de gênero, raça e classe.

Contudo, toda a formação foi vivida baseada na certeza de que ela precisava acontecer em coletivo, em um grupo organizado, e neste caso, vivido e organizado por mulheres negras e pobres, que pensavam e agiam juntas para resolver os problemas e dificuldades do grupo ou de cada uma delas, inerentes àquele momento; dessa forma, cabe não esquecermos que a experiência coletiva, os grupos e movimentos organizados, são os grandes nascedouros de conhecimento e práticas emancipatórias voltadas à resistência das opressões em suas mais diversas faces. À revelia do currículo, as professoras viveram isso, foram tornadas/formadas professoras em grupo e isso nos faz esperar que esta história, vivida em grupo, que marca e atravessa suas construções como professoras negras e pobres, possa conduzi-las a conhecimentos que as permitam, na vida e em suas salas de aula, promover experiências teóricas e práticas ético-políticas, que contribuam com a superação da lógica que continua instrumentalizando conhecimentos e vidas para o fortalecimento e conservação do capitalismo patriarcal e racista que não cessa de tentar nos impor limites, nos subordinar e explorar nossas existências.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres negras que se tornam professoras rompem com uma barreira histórica delimitada a partir da noção de humanidade e de não humanidade trazida com a constituição da Idade Moderna. O ideário racista que até hoje nos organiza, junto com a generificação dos corpos e da estratificação da vida em classes sociais, compõe uma constante força que impõe aos corpos a predestinação das suas existências. Nesse sentido, os corpos eleitos a terem acesso ao conhecimento, ou ainda, serem responsáveis pela transmissão do mesmo (“naturalmente”) não seriam os corpos negros, femininos e pobres

. A luta pelo acesso e permanência à escolarização e à formação docente, por mulheres negras, nos informa sobre a história da hierarquização do conhecimento e da possibilidade de acesso ao mesmo, vai nos informar sobre a construção histórica da suposta ideia de que há pessoas que podem e devem aprender e de outras que não podem, não são capazes e não devem aprender; contudo, também sempre vai nos informar sobre a histórica tensão, oposição e resistência à predestinação dos corpos e da vida, em todas as suas possibilidades de existência.

Ter direitos iguais, não ser vista/o como inferior ou criminoso/a em potencial e desfrutar da cidadania plena eram reivindicações da população negra após o fim da escravização. Assim, o direito à educação foi logo entendido como prioritário e a educação em si, entendida como principal meio de acesso ao novo mundo da/o trabalhadora/or livre (assalariada/o). Já havia ali, por parte da população negra, a percepção de que o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais dificultavam a entrada no mundo do trabalho; um importante ingresso que possibilitaria outras inserções⁵⁸.

É longo o debate pela democratização da educação pública destinada à população negra e pobre; por isso, não é possível dizer que não houve avanços. Contudo, quando pensamos na Educação oferecida a esta população em nosso país, fica evidente que a possibilidade de acesso a uma formação intelectual que fundamenta na reflexão mobilize a práxis e, que, não esteja submetida a ideias de formações voltadas para o mundo do trabalho, exclusivamente; ou para evitar a criminalidade, até este momento, parece ser distante (PATTO, 2007).

⁵⁸ Ainda hoje não é estranho que homens negros muito pobres levem consigo, além da carteira de identidade, também a carteira de trabalho como indicativo (para a polícia) de que é um cidadão e não um infrator (delinquente, marginal, bandido, ladrão).

Assim, permaneço alinhado à Patto (2007), quando informo que esta pesquisa de Doutorado e suas considerações finais não dialogam com “raras e efêmeras exceções, (...) usualmente mencionadas para justificar um otimismo ingênuo” (PATTO, 2007, p. 244). Na linha argumentativa desta autora, o que queremos é sublinhar a regra, para que desta forma possamos reconhecer os avanços, sem perder o quanto ainda será preciso lutar e resistir no front dos projetos nacionais e educacionais que, organicamente, permanecem nos empurrando para os lugares sociais constituídos a partir das produções e tradição do mais puro racismo (científico) brasileiro.

No dia 18 de outubro, deste ano de 2023, o Governo do Estado - na pessoa do próprio governador Jerônimo Rodrigues⁵⁹ e de seu secretariado, com destaque para a Secretária de Educação Adélia Pinheiro⁶⁰, médica especialista em medicina social; e do presidente da Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado (Conder), José Trindade – inaugurou mais uma escola de tempo integral. Com o investimento de R\$ 26,4 milhões, esta escola é equipada com 36 salas de aula, quatro laboratórios, piscina semiolímpica, quadra poliesportiva coberta, campo de futebol society, restaurante estudantil e teatro, ambos com 200 lugares, entre outros equipamentos.⁶¹ O desejo do governador, em suas próprias palavras, é espalhar estas escolas por todo o Estado, nas cidades pequenas e grandes.

Escolas com essas estruturas físicas - construídas por governos do Partido dos Trabalhadores (PT), partido supostamente de esquerda, progressista - seriam de fundamental importância para a democratização do ensino público brasileiro e para a consolidação do acesso a processos de educação intelectual. Isso se não servissem ao propósito que explicitamente a equipe do Governador expõe. Segundo a Secretária médica de Educação, esta nova escola inaugurada em Jardim Cajazeiras (bairro em que cheguei para morar com quatro anos de idade e vivi por mais de 30 anos) vai “oferecer não só o Ensino Médio em tempo integral, como também aulas do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de **Educação Técnica e Profissionalizante** na área

⁵⁹ Secretário de Educação no governo que o antecedeu e professor licenciado da Universidade Estadual de Feira de Santana - BA.

⁶⁰ Ex-secretária de Saúde do Estado e professora adjunta licenciada da Universidade Estadual de Santa Cruz -BA.

⁶¹ Fonte: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/novo-colegio-em-jardim-cajazeiras-impulsiona-ensino-de-tempo-integral-em-salvador> - Acessado em 05/11/2023.

tecnológica, através do curso de Informática”⁶². E, segundo José Trindade⁶³, em suas próprias palavras, ao reiterar a secretária de educação, o equipamento deve ser abraçado pela comunidade, à medida que:

(...) o padrão de qualidade das obras das novas escolas de tempo integral é uma preocupação do Governo do Estado. “Cuidar de pessoas, cuidar de gente e levar a qualidade das obras para cada uma das pessoas. E mais do que isso, escolas como estas, são equipamentos de transformação de vidas, **e com isso também a gente está colaborando para a redução dos índices de criminalidade**⁶⁴ (grifo nosso).

Este é o estado das coisas que ainda enclausura a nossa escola, a nossa Educação, as professoras participantes desta pesquisa, a sua formação e de tantas outras professoras, um estado de coisas que não cessa de nos encurralar através de suas ações destinadas à dominação e exploração a partir do racismo, dos seus preconceitos e discriminações tão antigas, mas ainda tão vivas e eficientes em promover programas “em geral de ‘inclusão marginal’, não raro de natureza perversa” (PATTO, 2007, p. 244). Ao que tudo indica, o fim ainda é tratar a população negra e pobre que supostamente tende à degeneração, à delinquência e à promiscuidade; o que, conseqüentemente, tira da escola o seu lugar de construção de conhecimento em todas as suas modalidades de ensino⁶⁵ e de todas as pessoas que dela fazem parte, em todos os seus níveis. O que não cabe esquecer é que ela continua sendo de grande utilidade para uma sociedade que ainda se sustenta a partir do capitalismo patriarcal e racista, bem como dos seus efeitos. Velhos vinhos em novas e coloridas garrafas:

⁶² Idem.

⁶³ Responsável pela construção das escolas que profissionalizará a população negra ou a impedirá de viver sua suposta tendência à criminalidade, José Trindade pode ser considerado como um construtor ideal dos espaços/escolas/equipamentos pensados para a alienação necessária ao capital patriarcal e racista: é formado em Engenharia Civil e Administração, o Presidente da Conder pôde realizar os dois cursos ao mesmo tempo, o primeiro na Universidade Federal da Bahia e o segundo na Universidade Católica do Salvador, o que indica que é mais um que possuiu e possui uma vida muito diferente das pessoas que possui a função de tratar. Possui especialização em Administração Pública e por 11 anos foi diretor varejista regional de marcas conhecidas internacionalmente no mercado. Por seis anos foi conselheiro do Serviço Social do Comércio (Sesc) e, nas eleições de 2018, licenciou-se do cargo de vereador após um convite do governador Rui Costa (PT) para que coordenasse a área financeira da campanha do petista à reeleição. – Fonte: <https://www.cms.ba.gov.br/vereadores/jose-trindade>

⁶⁴ Fonte: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/novo-colegio-em-jardim-cajazeiras-impulsiona-ensino-de-tempo-integral-em-salvador> - Acessado em 05/11/2023.

⁶⁵ São modalidades de ensino segundo a Lei n.9.394/96: I Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II – Educação Superior.



Imagem 13 – Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia



Imagem 14 – Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia



Imagem 15 – Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia



As falas da secretária de educação e do presidente da Conder seguem engajadas com o que se espera da educação quando destinada aos negros e pobres desde os tempos do Império; é o que Patto (2007) nos ajuda a ratificar, quando nos diz que:

Nos pareceres, a educação escolar, no entanto, é, acima de tudo, instituição que tem por finalidade garantir a ordem social. Rui Barbosa também se perguntou: “como fazer face à crescente criminalidade urbana? O que fazer com os degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? Como conservar-lhes a força de trabalho que a emancipação poderá esmorecer?”. A resposta está no ensino, que disciplina a plebe e a capacita para o trabalho (ibidem, p. 179). Daí a máxima que, *mutatis mutandis*, estava na boca de políticos e homens de ciência, aqui e no exterior: “o dinheiro gasto com escolas é outro tanto economizado em prisões” (ibidem, p. 186). (PATTO, 2007, p. 251).

O lema do Brasil Imperial, seguindo as tendências europeias, para pensar a Educação e a função das escolas na relação com a população que, supostamente, colocava aquela ordem social em risco era “Escolas cheias, cadeias vazias”, defendida e colocada em prática por políticos, juristas, médicos e educadores republicanos (PATTO, 2007). Mais uma vez, cabe reforçar: ao que parece, esta Nação avançou muito pouco em relação aos antigos preceitos e ações educacionais do período imperial ou daqueles pensados no final do Séc. XIX e nas primeiras décadas do Séc. XX, para a criação do novo povo brasileiro, o que nos faz pensar que as imagens acima não destoam em nada daquilo que se viveu nas escolas-modelo pensadas para salvar o país daquilo que foi compreendido como sua grande maldição: a mestiçagem. Basta lembrar que “boa” nutrição e atividade física eram algumas das principais premissas das construções eugênicas e higienistas de educação e daquele indivíduo nacional almejado. Nessa perspectiva, tudo indica que o padrão de qualidade das obras do Governo do Estado, com o objetivo de, supostamente, garantir a democratização da educação e, assim, “cuidar de pessoas, cuidar de gente” possui, ainda em nossos dias, endereço(s) certo(s), pessoas e gente certas.

A fim de compreender sobre possibilidades de oposição à lógica que coloca a escola e a prática docente como colaboradoras nessa manutenção do estado das coisas, Marcelino (2023) buscou entender se o tema das questões raciais esteve/estava presente no processo formativo inicial e continuado de professoras da Educação Infantil, bem como se este tema reflete ou não nas discussões e práticas pedagógicas na relação com as

⁶⁶ Da esquerda para a direita, apertando a mão de um estudante negro, o Governador Jerônimo Rodrigues, sentada a secretária Adélia Pinheiro e em pé, imediatamente ao seu lado, o presidente da Conder, José Trindade.

crianças pelas quais as professoras são responsáveis por escolarizar. A autora dialogou com quatro professoras autodeclaradas pardas e negras, formadas em Pedagogia, com tempo de profissão entre 06 e 29 anos e, naquele momento, trabalhadoras em um Centro de Educação Infantil localizado em um bairro popular na cidade de Salvador.

Segundo Marcelino (2023), de modo geral, a ausência do tema acerca das questões raciais no Brasil, marcou o processo formativo das quatro professoras, mesmo daquelas formadas após a promulgação da Lei 10.639, em 2003, o que se desdobra em uma experiência de sala de aula em que:

(...) não há reflexões sobre a prática pedagógica na relação com as crianças negras. O silêncio se faz presente em momentos de discussões e conflitos sobre a temática, na elaboração dos planejamentos e projetos, na escolha de literaturas para o momento do conto, e em outros fatos do cotidiano da escola (MARCELINO, 2003, p. 98).

O que é reforçado, por parte das professoras, por um desejo de continuidade da formação a partir de saberes relacionados à aquisição da aprendizagem na infância ou aos considerados problemas neste processo de aquisição, tendo como referência conhecimentos vinculados à neurologia e cursos oferecidos à distância, em curto espaço de tempo, grandes e sedutores filões do mercado da formação docente continuada, no momento atual. Para Marcelino (2003), tais “processos formativos” favorecem ainda mais o distanciamento das professoras dos temas urgentes e atuais das questões raciais na Educação, mais especificamente no espaço da Educação Infantil.

Outros dados importantes trazidos por Marcelino (2023) dizem respeito aos desdobramentos da pandemia da COVID-19 na experiência profissional das professoras participantes de sua pesquisa. Diferente da nossa, cujo trabalho de campo ocorreu entre os anos de 2017 e 2018, a pesquisa de Marcelino (2023) ocorreu completamente dentro da experiência pandêmica. O que nos ajuda a pensar e constatar o quanto a pandemia intensificou a precarização dos espaços de Educação Infantil, principalmente quando vividos por professoras, crianças e famílias negras e pobres. Sobre estes acontecimentos, Marcelino (2023) expressou seu lamento quanto ao retrato da história atual do nosso país no que se refere aos meios, à forma e à qualidade da Educação Infantil ainda oferecida às crianças negras e pobres:

Finalizo essa seção, lamentando a desvalorização e o desprezo da Educação Infantil com a diminuição dos CEIs, da Santa Casa da Bahia, de 06 (seis) para 05 (cinco) unidades, com fechamento do CEI Nossa Senhora da Misericórdia no dia 27 de dezembro de 2022, informando aos familiares através de mensagem pelo aplicativo WhatsApp. Neste período as famílias já haviam realizadas as matrículas dos seus filhos e a instituição distribuiu as 100 crianças deste espaço para as outras

unidades, chegando até 32 crianças por turma (MARCELINO, 2023, p. 61).

Ela continua:

A Santa Casa de Misericórdia da Bahia⁶⁷ se orgulha em contar em sua história uma preocupação e cuidado com a infância, apresentando inclusive os CEIs do Bairro da Paz como cartão de visita para os seus parceiros. Entretanto, desde o ano de 2020 (início da pandemia) a qualidade do serviço para esta primeira infância está se desmoronando. Desde as demissões gerando acúmulos de funções, falta de formação pedagógica para as professoras e auxiliares, até o fechamento de um CEI em 2022, superlotando as salas com crianças em que demonstra pouca preocupação com o bem-estar, a qualidade de ensino e aprendizagem destas crianças pretas e pobres do Bairro da Paz (MARCELINO, 2023, p. 61-62).

Como dito antes, estas não são uma tese e considerações finais que dialogam com as exceções que justificam um otimismo ingênuo; sigo desejando acentuar a regra. Movimento necessário porque fala sobre o pesquisador que sou, mas também fala, significativamente, sobre um país que cada vez mais tem explicitado, sem pudor, suas tendências conservadoras, mesmo de onde não se espera. Nesse sentido, ao caminhar para nossas últimas páginas, reforço o entendimento de que a democratização da educação brasileira para a população negra e pobre, e mais especificamente, para a mulher negra e pobre, não está dada. Este ainda não é um tempo/espaço de justiça social garantida, como não o são tantos outros, o que mantém em completa atualidade as palavras de Gonzalez (2020), no intuito de pensar a organização da mulher negra no processo de transformação social:

(...) a opressão racial e a exploração de classe ficam devidamente *esquecidas* nos porões de uma sociedade cujos sistemas de classificação social e econômico fazem da mulher negra o foco, por excelência, de sua perversão. *Esquecer* isso é negar toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral (...). *Esquecer* isso significa não querer ver todo um processo de expropriação socioeconômica e de apropriação cultural que as classes dominantes *brancas* têm exercido contra mulheres e homens negros deste país (p. 268, grifos da autora).

Desta forma, esta pesquisa registra, nos dias atuais, a condição de mulheres negras e pobres nativas da desobediência, condição imprescindível para a manutenção de suas

⁶⁷ Mesmo sendo uma instituição filantrópica e sem fins lucrativos, a Santa Casa da Bahia matem seus Centros de Educação Infantil, em grande parte, a partir do estabelecimento de convênio financeiro estabelecido com a Prefeitura de Salvador, através da Secretaria Municipal de Educação. Convênios como esses, não são incomuns em Salvador; respondem à ineficiência da prefeitura no cumprimento da oferta de vagas na Educação Infantil pública para as crianças da cidade. O convênio e o repasse de verbas acontecem entre pequenas escolas de bairro, escolas comunitárias e escolas mantidas por instituições filantrópicas.

vidas e histórias. Pensamos suas formações universitárias em Pedagogia como um ciclo vivido entre a Educação Básica e o Ensino Superior que, por sua vez, nos informa sobre grandes embates particulares e coletivos para que cada uma pudesse ter garantido o direito à educação. Tal experiência segue sendo permeada pela lógica que converte o direito em graça Divina ou em sonho (muitas vezes vislumbrado como impossível).

O diálogo construído com as professoras participantes desta pesquisa nos permitiu entrar em contato com um contínuo de tempo e memória que se faz em um pretérito que se nega a ser perfeito, não finda, não é fechado e tende a se repetir, se repetir, se repetir... É o que podemos perceber quando as professoras relatam experiências de violência física vividas por elas em seus percursos de escolarização, em plenos anos de 1990; quando imaginaram que a **única** possibilidade para suas vidas seria trabalhar como empregadas domésticas ou quando, na universidade, se sentiram deslocadas ou sem lugar.

Contudo, elas também puderam ratificar a contradição, pois não há violência sem resistência, opressão sem insurgências, mesmo que em alguns momentos não seja possível percebê-la de maneira explícita. Foi dessa forma que elas conseguiram dinheiro para a passagem do ônibus para ir para a escola quando o pai dizia que estudar não era importante ou necessário; quando dividiam a mesma farda com a irmã porque não havia recurso financeiro para que cada uma tivesse a sua própria farda; quando construíram estórias para conseguir melhores condições de trabalho; ou, ainda, quando se utilizando da memória cultural ancestral, se organizaram em grupo para viver todas as dificuldades e alegrias provenientes da experiência universitária oferecida a elas.

Essa condição foi o que mais marcou aquele grupo de mulheres negras: não seria possível viver o que viveram se não estivessem em grupo, se a experiência não tivesse sido partilhada, compartilhada. O desejo pelo caminho percorrido, mesmo que adverso, sempre foi para saber mais, para construir conhecimento, um conhecimento que fizesse sentido para elas e para as crianças das quais são responsáveis pela escolarização. O desejo foi realizado! E elas continuam desejando, querem mais, passaram a saber que têm esse direito.

O trabalho de campo também ratificou que o contexto da Educação Infantil é fértil para pesquisas que estejam atentas ao tema da Educação e Relações Raciais no Brasil, com especial atenção às questões que dizem respeito ao tema das Relações Raciais na Educação Infantil e na formação das suas professoras.

Por fim, cabe dizer que a experiência deste pesquisador, ao longo da pesquisa, se organizou a partir da convicção de que, se a história, bem como todo o horror que em

muitos momentos ela traz consigo, não for vista, revista e compreendida em uma perspectiva que não é a do dominante, viveremos em um (eterno) espiral histórico que, de tempos em tempos, nos aproximará da iminência da barbárie ou do seu real acontecimento, considerando o que vivemos nos últimos anos em nosso país (e no mundo). O contexto da Educação não está fora desse risco, tampouco o da Educação Infantil; assim, ao estabelecermos diálogos entre o passado não muito distante das professoras participantes da pesquisa e o presente político, econômico e social do nosso país, bem como a relação da Educação com este contexto, buscamos reafirmar que esta mesma Educação em muitos momentos foi instrumento de transformação, mas em tantos outros, também foi utilizada como meio para gerar e/ou manter significativas experiências de violência para com homens, mulheres e crianças; principalmente quando negras e negros e/ou nascidas fora de todos os outros (muitos) modelos impostos pelo padrão conservador do nosso patriarcado capitalista e racista.

O último pedido feito às professoras dialogou com o desejo de saber mais sobre como elas pensavam e viviam formas de resistir às durezas e dificuldades da vida em uma sociedade como a nossa, em um país como o nosso, sendo mulheres, sendo negras e sendo pobres. Elas nos responderam e nos ajudaram a finalizar o trabalho de campo e é o que também fazem neste momento, finalizam esta Tese.

Professora Maria do Sol: eu acredito que a união e o conhecimento contam muito. Você estudar, saber dos seus direitos e buscar isso lutando, se unindo em prol disso, em prol do bem de todos, em prol do que se quer na condição de mulher negra, todas juntas. Eu acredito que essa é uma forma de resistir a tudo que está dito aí, que o governo foi implantando. A gente não tá baixando a cabeça e aceitando. A gente quer entender o porquê e saber o nosso papel aqui na sociedade.

Professora Maria Clara: concordo com as meninas, a união, a cooperação, todas estarem juntas, dividindo, trocando experiências, dando opinião umas para as outras e tentar buscar da melhor forma aquilo que todas desejam, né? Algo que é para todas que estão buscando juntas. A parceria e a união fazem a força. Uma só vai correr atrás? Vai. Vai tentar buscar? Vai. Mas quando todas se juntam por algo, por alguma coisa, dá certo. A união faz a força e todas vão poder correr atrás de todos os objetivos.

Professora Maria Rainha: e assim... É importante que a gente não fique andando de cabeça baixa, não. Não é porque somos negras, pobres e moramos na periferia que a gente vai andar assim de cabeça baixa. Não! Tem que ir em busca dos seus objetivos. Pra que a gente sempre esteja andando de cabeça erguida. Porque mesmo a gente sendo negra, pobre e vivendo na periferia, a gente não tem que ter vergonha de chegar em algum lugar.

Professora Maria da Paz: a gente traz um pouco para a história, quando os negros estavam ali escravizados, os senhores, eles tinham o poder sobre o corpo deles, né? De tá ali dominando, deles estarem submissos a tudo, mas eles não podiam calar a voz, nem o canto, nem a adoração. Então eu acredito nesse poder na questão que às vezes a gente é submetido pelo sistema, né? Por tudo que está implantado. Mas, se nós, mulheres... A questão da cooperação, uma com a outra, a questão da cooperação é importante. Eu acho que essa é a forma de resistência, uma apoiar a outra, né? Eu acho que essa é a forma de resistir.

Certamente, este é o caminho para a democratização da Educação pública, de fato; e para a construção da equidade de gênero raça e classe. Enfim, para a justiça social.

7. REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete.; GOMES, Nilma. (org.) **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 123 p.
- ANDRÉ, M.A. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995. 130 p.
- GARCIA JR., A.. A dependência da política: Fernando Henrique Cardoso e a sociologia no Brasil. **Tempo Social**, v. 16, n. 1, p. 285–300, jun. 2004.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. “Não há salvamento fora da instrução”: atitudes e comportamentos em torno da escolarização compulsória dos ingênuos no Paraná provincial (década de 1880) *In*: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói, EdUFF, 2016. cap. 10, p. 247-269.
- ALVES, J. A. L.. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 45, n. 2, p. 198–223, jul. 2002.
- ALVES R. M; MORORÓ L. P. O Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR e as contradições na formação do professor. *In*: **Anais Seminário Geopraxis**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 6, n. 6, p. 3347-3359, 2017.
- ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica. Trabalho produtivo e reprodutivo no cotidiano das mulheres brasileiras. *In* **Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres**. Recife: SOS CORPO, 2014. 106 p.
- AKOTIRENE, Carla. **O Que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018. 143 p.
- AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 254 p.
- AZEVEDO, Fernando de. (org.). **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p.
- BARBOSA, I. G. O. Proinfantil e a formação do professor. *In*: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul/dez, 2011.
- _____. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na educação infantil. *In*: **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 107-126, jan/jun. 2013
- BARROS, S. P. de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 591–605, jul. 2016.
- BELLO, Isabel Melero. Cursos e programas especiais no mercado da formação docente. *In*: Denise Trento Rebelo de Souza; Flávia Medeiros Sarti. (org.) **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. cap. 5, p. 113-127.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes Acesso em: 10 jun. 2023.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. **Convenção Sobre o Direito da Criança**, 1990. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília, DF, 2013.

_____. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília, DF, 2013. p. 80-101.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990. Disponível <www.senado.gov.br>. Acesso em: Acessado em 10 jul. 2019.

_____. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. In: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm Acesso: 20 de jun. de 2023.

BOURDIEU, Pierre. et al. **A miséria do Mundo**. Tradução: Mateus S. Soares Azevedo. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 732 p.

BRITO, A. J; SOUZA, L. A. Cursos emergenciais de licenciatura para professores que ensinam matemática. In **Revista de História da Educação Matemática**, Ano 2, n. 3, p.149-167, 2016.

CÁCERES, F. **História Geral**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.

_____. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília: v. 2, n. 2-3, p.121-131, dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/130/232>. Acesso em: 24 fev. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo: 2005. Acesso em: 01 out. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro. 2001. 213 p.

_____. Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras. Brasília: 2013. 334 p.

_____. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020. 110 p.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução: Jamille Pinheiros Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 493 p.

_____; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. 287 p.

_____. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. Tradução: Bruna Barros, Jess Oliveira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022. 423 p.

CONCEIÇÃO M. L. **“O Aprendiz da liberdade”: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista**. 2007. 165 p. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CONCEIÇÃO, C. M. C. A Legião Brasileira de Assistência e o atendimento à infância no Brasil: o projeto nacional de creches casulo. In **Atos de Pesquisa em Educação** - ISSN 1809-0354. Blumenau, v.14, n.2, supl.1, p.670-692, out./nov. 2019.

CRENSHAW, K. W. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. In: VV.AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói, EdUFF, 2016. cap. 7, p. 163-187.

CURIEL, O. **Crítica póscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista**. In: No. 26. Abril 2007. Universidad Central – Colombia

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Tradução: Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 400 p.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. 248 p.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro, Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. 224 p.

EZPELETA J.; ROKWELL E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FANON F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 191 p.

_____. **Os condenados da terra**. Tradução: Ligia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. 1º ed. Rio de Janeiro, 2022. 374.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário**. São Paulo: Positivo, 2010.

FERREIRA NUNES, M. D. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude**, Maceió-AL, Brasil, v. 10, n. 2, 2018. DOI: 10.28998/lt.2016.n.2.2616. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>. Acesso em: 08 mar. 2020.

FLOR DO NASCIMENTO, wanderson. Olojá: Entre encontros - Exu, o senhor do mercado. **DasQuestões**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2016. DOI: 10.26512/dasquestoes.v4i1.16208. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/dasquestoes/article/view/16208>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006. 727 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTIL, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. cap. 2, p. 31-92.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988. 95 p.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. In **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995. 200 p.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905>. Acesso em: 22 nov. 2020.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67-82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____; MARTINS, Aracy Alves. (org.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2. ed. Belo Horizonte: 2006. 294 p.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2018. 154 p.

GUERRIERO, I. C. Z.; MINAYO, M. C. O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. In: **Physis, Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 763-782, set. 2013.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: humilhação política. *In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). Orientação à queixa escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. Cap. 8, p. 187-221.

_____. A dominação Racista: O Passado e o Presente. *In: KON, N.; SILVA, L. S.; ABUD, C. C. (org.). O racismo e o negro no Brasil: Questões Para a Psicanálise.* São Paulo: Perspectiva, 2017. Cap.8, p. 143-159.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. *In: RIOS, Flávia; LIMA, Marcia (org.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.* 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Cap. 6, p. 94-111.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In: RIOS, Flávia; LIMA, Marcia (org.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.* 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Cap. 8, p. 127-138.

_____. Por um feminismo afro-latino-americano. *In: RIOS, Flávia; LIMA, Marcia (org.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.* 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Cap. 9, p. 139-150.

_____. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. *In: RIOS, Flávia; LIMA, Marcia (org.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.* 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Cap. 32, p. 267-270.

HOBBSBAWM, Eric. **A era dos extremos.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cippola. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. 283 p.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** 2ª ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HORDGE-FREEMAN, Elizabeth. **A cor do amor: características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras.** Tradução: Victor Hugo Kebbe. São Carlos: EdUFSCar, 2018. 353 p.

LACERDA, J. B. **O Congresso Universal das Raças reunido em Londres (1911) – apreciação e comentários.** Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1911. 70 p.

LACERDA JUNIOR, Fernando. **Psicologia para fazer a crítica? Apologética, individualismo e marxismo em alguns projetos psi.** 2010. 394 p. Doutorado (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho.** São Paulo: Círculo do livro, 1985. 310 p.

LORDE, Audre. **Não há Hierarquias de Opressão.** Retirado e traduzido de “I Am Your Sister - COLLECTED AND UNPUBLISHED WRITINGS OF AUDRE LORDE”, Oxford University Press, 2009. Disponível em <

<https://we.riseup.net/assets/171382/AUDRE%20LORDE%20COLETANEA-bklt.pdf> >. Acessado em: 14 de jul. 2020.

MARCELINO, Brisa Maria Santos. **Experiências narrativas de vida-formação de professoras negras em uma instituição filantrópica no Bairro da Paz, Salvador -BA.** 2023. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, Salvador, 2023.

MAIO, Marcos Chor. As Elites de Cor: Thales de Azevedo e o Projeto UNESCO de Relações Raciais no Brasil. In **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 5, n.10, p. 89-113, 2017.

MARQUES, Astolfo. **O treze de Maio: e outras estórias do pós-Abolição.** Organização: Matheus Gato. São Paulo: Fósforo, 2021. 203 p.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: Denise Trento Rebelo de Souza; Flávia Medeiros Sarti. (org.) **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos.** 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. cap. 2, p. 37-70.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2005. 291 p.

MOURA, Clovis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Editora Ática, 1988. 250 p.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. 301 p.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; QUEIROZ, Isabele Lacerda. Do outro que me constitui: o Proinfantil e a construção da identidade docente. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 8 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniaio.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3925.pdf>
Acesso em: 20/07/2023

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República.** 1998. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 1998.

_____. **A cor da escola: imagens da Primeira República.** Cuiabá: Entrelinhas/EdUFMT, 2008. 116 p.

_____. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (org.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói, EdUFF, 2016. cap. 6, p. 395-438.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. 81 p.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do Racismo à Brasileira. In: KON, N.; SILVA, L. S.; ABUD, C. C. (org). **O racismo e o negro no Brasil: Questões Para a Psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. Cap.1, p. 33-44.

NETA, A. R. S. Políticas e Programas de Formação de Professores: um olhar do programa de formação de professores para a educação básica do plano de ação articuladas – PROFEBPAR/UFMA . In: **Anais XII Jornada do HISTEDBR** p.1482-1494, dez. 2014

NUNES, Mighian Danae Ferreira. Histórias de professoras negras: a presença da oralidade nas trajetórias de resistência. In: **Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**, XI, 2011, Salvador.

_____. **Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil na cidade de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2017. 264 p.

NUNES, G. M. A primeira vereadora do Recife era negra? História oral, memória e disputas em torno de Júlia Santiago da Conceição (1933-tempo presente). **História Oral**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 247–266, 2022. DOI: 10.51880/ho.v25i1.1208. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/1208>. Acesso em: 12 abr. 2023

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J.; **Pedagogia-em-Participação: A perspectiva Educativa da Associação Criança**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA VIANA. **Raça e Assimilação: I Os problemas da raça, II os problemas da assimilação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. 287 p.

PARKS, Letícia; ASSIS, Odete; CACAU, Carolina. **Mulheres negras e marxismo**. 1. ed. São Paulo: Associação Operária Olavo Hansen, 2021. 348 p.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 3, n. 1-2, p.107-121, 1992. DOI: 10.1590/S167851771992000100011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34463>. Acesso em: 30 ago. 2023.

_____. Leôlo, Leolô: o trabalho e o sonho. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n.2, p. 139-150, 1998. disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641998000200005>. Acesso em: 28 jul. 2020.

_____. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n.35, p. 167-198, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141999000100017> Acessos em 18 set. 2023.

_____. Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar. In: **Mnemosine**, v. 0, n. 0, p. 203-225, 2004. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx8jk87q>. Acesso em 10 ago. 2020.

_____. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 189 p.

_____. Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. In: **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/8CmZxV5RnRBPmBR3N7J49mm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.

_____. Sob o signo do descaso. In: PATTO M. H. S. (org.). **A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 591-602, 2009.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 469 p.

_____. O mundo coberto de penas: família e utopia em ‘Vidas Secas’. In: *Estudos Avançados*, v. 26, n. 76, p. 225-236, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142012000300022>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. O ensino a distância e a falência da educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y4o6jqho>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PERRY, Keisha-Khan Y. Por uma pedagogia feminista negra no Brasil: O aprendizado das mulheres em movimentos comunitários. In: **Educação, Diferenças e Desigualdades**. MULLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro Paixão (org.). Cuiabá: Ed.UFMT, 2006. cap. 6, p. 159-184.

_____. "Daqui não saio, daqui ninguém me tira": poder e política das mulheres negras da Gamboa de Baixo, Salvador. In: **Revista Gênero**. Niterói, v. 9, n. 1, p. 127-153, 2. sem. 2008 Disponível em: <<https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020/27042011-1236509artigo6perrykkyandcaminhaacs.pdf>>. Acesso em 24/08/2022.

RAEDERS, Georges. **O Conde de Gobineau no Brasil**. Tradução: Rosa Freire d’Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 87 p.

RODRIGUES, RN. *Os africanos no Brasil* Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 303 p. ISBN: 978-85-7982-010-6. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788579820106> disponível em: <https://books.scielo.org/id/mmtct> Acesso em: 27 de mar. 2022

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. **Revista USP**, [S. l.], n. 28, p. 110-121, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p110-121. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28368>. Acesso em: 09 fev. 2022.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 09, n. 02, p. 515-540, dez. 2001. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 mar. 2021.

_____. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In: **Seminário Internacional “Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban”**, 2005, Brasília.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança acional. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). **História Social da Infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 6, p. 141-161.

_____.Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 742–759, jul. 2014.

_____. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 25–34, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1039>. Acesso em: 19 fev. 2023.

_____.A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21–30, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/979>. Acesso em: 19 fev. 2023.

_____.Políticas públicas e qualidade da educação Infantil. *In*: ARTES, A.; UMBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015. Cap. 11, p. 216-235.

_____.Psicanálise e relações Raciais. *In*: KON, N.; SILVA, L. S.; ABUD, C. C. (org). **O racismo e o negro no Brasil: Questões Para a Psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. Cap.7, 129-141 p.

ROJO F. C; NOGUEIRA F. M. G. O problema da formação dos professores no Brasil: caso PARFOR. *In* **Anais Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá, dezembro, 2015.

ROSSETTI-FERREIRA M. C. et al. **Os fazeres na Educação Infantil**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 207 p.

SANTANA, Maria de Souza. **Professores (as) negros (as) e relações raciais: percursos de formação e transformação**. 2003. 176 p. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, Luciana Nascimento dos. **Mulher Negra Professora entre a Crisálida e o Beija-Flor: O Invisível e o Revelado, o Silêncio e a Escrita de Si**. 2008. 239 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos. **Constitucionalismo e justiça epistêmica: o lugar do movimento constitucionalista haitiano de 1801 a 1805**. Rio de Janeiro: Telha, 2021. 134 p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. 174 p.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983. 88 p.

SARAMAGO, J. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

SARTRE, J. P. Prefácio à edição original francesa de 1961. *In*: FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução: Lígia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. 1. ed. Rio de Janeiro, 2022. 374. Anexos, 331-356 p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 474p.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. In **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.225-242.

SCMBA - Santa Casa de Misericórdia da Bahia. In **Informativo da Santa Casa de Misericórdia da Bahia – Edição Especial 460 anos**, Salvador, nov. 2009.

SILVA, C. R. C. **A queixa escolar na educação infantil: uma incursão em uma sala de aula de uma escola popular na cidade do Salvador**. 2016, 123 p, Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2016.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Sumus, 2012

SILVA, D. N. H; ABREU, F. S. D. (Orgs.), **Vamos brincar do quê? Cuidando e educando no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Sumus, 2015.

SILVA, Francineide Santana. **A formação continuada de professores egressos do Programa rede UNEB 200, no Município de Remanso – BA**. 2000. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2000.

SILVA, Maria Paulo da. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói, EdUFF, 2016. cap. 6, p. 141-160

SILVA, Régia Agostinho. “A MENTE, ESSA NINGUÉM PODE ESCRAVIZAR”: MARIA FIRMINA DOS REIS E A ESCRITA FEITA POR MULHERES NO MARANHÃO In **ANPUH – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXV**, 2009, Fortaleza.

.SILVA, V. P.; BARROS, D. D. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa In: **terapia ocupacional**. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 68-73, 2010. DOI: 10.11606/issn.2238-6149.v21i1p68-73. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14087>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SMITH, Adam. **A riqueza das Nações**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOCZEK D; SOCZEK M. B. Políticas Educacionais de formação de professores de Educação Infantil: percursos e críticas. In **Revista Intersaberes**, vol. 10, n. 20, p. 404-432, mai-ago, 2015.

SOUSA, Elisabeth Fernandes. Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. Cap. 9, p. 223-240.

STAHL, M. *Louis Couty e o império do Brasil: o problema da mão de obra e a constituição do povo no final do século XIX (1871-1891)* [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2016, 310 p. ISBN 978-85-68576-85-4.

TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário. In: **Creação. Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun.1932.p.110117. Disponível: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html> Acessado em 09/06/2023.

KANT, Emmanuel. **À Paz Perpétua**. Trad. Marco Zingano. Porto Alegre: L &PM, 2008.

_____. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. São Paulo: Papyrus, 1993.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987, 132 p.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010, 140 p.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, 191 p.

VALENTIM, Marco Antônio. Descolonização Metafísica: esboço de manifesto contra-filosófico In Revista do **NESEF – Filosofia e Alteridade**. V. 8 – N. 1 – JAN./JUL. 20119, p. 8-23. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/68944-271668-1-SM.pdf Acessado em 20/12/2022.

VASCONCELLOS, M. P. C.; RODRIGUES, J. A fotografia como instrumento do trabalho do higienista (São Paulo, primeira metade do século XX). **História, Ciências, Saúde**, v. 13, n. 2, p. 477-491, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/HfB3bjym47tkxwmYzLgQggf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 ago. 2023.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**, Rio de Janeiro: Zahar, 1989, p. 121-132.

VIÉGAS, Lygia Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. In **Diálogos Possíveis**, Salvador, jan./jun. 2007, p. 273-297.

8. ANEXOS

Anexo A

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INFANTIL E POBREZA: O TEXTO E O CONTEXTO DE UMA HISTÓRIA QUE AINDA PRECISA SER CONTADA

Pesquisador: Cacio Romualdo Conceição da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86804418.7.0000.5531

Instituição Proponente: Universidade Federal da Bahia - UFBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.776.603

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão do projeto de pesquisa intitulado "EDUCAÇÃO INFANTIL E POBREZA: O TEXTO E O CONTEXTO DE UMA HISTÓRIA QUE AINDA PRECISA SER CONTADA", com recomendações realizadas pelo Colegiado do CEP da EEUFBa em relação a revisão do TCLEA proposta de desenvolvimento da referida pesquisa é que as participantes, voluntárias, professoras de Centro de Educação Infantil mantida por uma instituição filantrópica em um bairro popular na cidade do Salvador, relatem suas experiências individualmente, e em encontros em grupos, a partir dos marcadores gênero, raça e classe bem como suas percepções sobre a relação destes marcadores com os processos de ensino aprendizagem na Educação Infantil. A investigação pretende ainda coletar documentos institucionais, como descrito no projeto original "o projeto político pedagógico da Instituição, e/ou outros documentos que surjam a partir da estadia do pesquisador em campo". Por fim, busca-se através dos referenciais teóricos e com uso da técnica de triangulação de dados analisar todos os materiais referidos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as formas por meio das quais os aspectos ligados aos marcadores de gênero, classe social e raça influenciam a história da construção, efetivação e oferta da Educação Infantil e, ainda,

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepes.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Pensear: 2.776.603

como tais marcadores refletem, nos dias atuais, na experiência diária entre professoras e crianças no contexto de escolas em um bairro popular na cidade do Salvador, BA.

Objetivos Secundários:

1º) Compreender os processos formativos destinados às mulheres (negras, em sua maioria) pertencentes às classes populares que atuam na Educação Infantil, considerando a história de tais processos;

2º) Compreender, a partir da perspectiva das professoras, quais relações (e atravessamentos) permeiam o processo de ensino e aprendizagem no espaço da Educação Infantil quando oferecido às classes populares, tendo como referência o histórico preconceito que incide sobre os pobres e negros em nosso país

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

"Considerando o fato de que se trata de uma pesquisa que possui em seu método o caráter autobiográfico como um dos seus principais elementos, esta pesquisa pode gerar em suas participantes constrangimentos relativos a necessária exposição de informações de foro íntimo."

Benefícios

"Considerando o fato de que se trata de uma pesquisa que possui em seu método o caráter autobiográfico como um dos seus principais elementos, esta pesquisa pode promover em suas participantes o resgate das suas histórias particulares, sociais e comunitária de vida".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto factível e relevante para os estudos na área de educação, com objetivos e método bem descrito e delimitado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As recomendações realizadas pelo CEP EEUFBA relativos à revisão do TCLE com base na normativa

Endereço: Rua Augusto Viana SN 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepes.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.776.603

do CONEP 466/12 foram atendidas.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugiro parecer favorável à aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Colegiado homologa parecer de aprovação emitido pelo relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1084445.pdf	07/06/2018 12:17:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_VERSAO_2.pdf	07/06/2018 12:15:32	Caclo Romualdo Conceição da Silva	Aceito
Orçamento	Orcamento_Detalhado_VERSAO_2.pdf	07/06/2018 12:15:03	Caclo Romualdo Conceição da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma_Detalhado_VERSAO_2.pdf	07/06/2018 12:14:00	Caclo Romualdo Conceição da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_Doutorado_VERSAO_2.pdf	07/06/2018 12:12:09	Caclo Romualdo Conceição da Silva	Aceito
Outros	Checklist.pdf	04/06/2018 09:19:14	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	MODELO_DOS_TERMOS_COMUNS_A_TODOS_OS_PROJETOS.pdf	04/06/2018 09:18:28	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/04/2018 00:44:51	Caclo Romualdo Conceição da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Augusto Viana SN 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepep.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Processo: 2.776.603

SALVADOR, 19 de Julho de 2018

Assinado por:
Daniela Gomes dos Santos Blacarde
(Coordenador)

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cpeee.ufba@ufba.br

Anexo B

Anuência ao campo



Salvador, 01 de dezembro de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACED – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas
 Cácio Romualdo Conceição da Silva

Prezados Srs.,

Em resposta à sua solicitação de anuência, informamos que concordamos com a realização da pesquisa de campo do Doutorado intitulada por: "Educação Infantil e pobreza: o texto e o contexto de uma história que ainda precisa ser contada" e que tem por objetivo compreender as formas por meio das quais os aspectos ligados aos marcadores de gênero, classe social e raça influenciam a história da construção, efetivação e oferta da Educação Infantil e, ainda, como tais marcadores refletem na experiência diária entre professoras e crianças no contexto escolar nos dias atuais. A ser realizada entre os meses que correspondem ao ano letivo que está por vir, ou seja, entre os meses de fevereiro e dezembro do ano de 2018.

Reconhecemos que a pesquisa poderá contribuir com as reflexões acerca do espaço acadêmico formativo oferecido às professoras que ocupam o contexto da Educação Infantil e conseqüentemente fomentar o levantamento de discussões e, se possível, a revisão de práticas ainda mantidas neste espaço de escolarização.

Atenciosamente,

L. M. Valente
 Lícia Maria Valente
 Gerente da Ação Social
 Tel.: 71 2203-9635
 e-mail: licia.valente@santacasaba.org.br

Gilson Feitosa
 Prof. Dr. Gilson Feitosa
 Diretor de Ensino e Pesquisa - DEPq
 HOSPITAL SANTA IZABEL

22/10/17
GF

9. APÊNDICES

Apêndice A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EPIS

À Santa Casa da Bahia

Setor de Ação Social

Centros de Educação Infantil

Solicitação de anuência para realização de pesquisa de campo

Vimos por meio deste, solicitar desta respeitada Instituição a anuência para realizar a pesquisa de campo do Doutorado intitulado por: “Educação Infantil e pobreza: o texto e o contexto de uma história que ainda precisa ser contada”.

A pesquisa está sendo realizada pelo estudante do Doutorado em Educação Cacio Romualdo Conceição da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA). E possui como objetivo compreender as formas por meio das quais os aspectos ligados aos marcadores de gênero, classe social e raça influenciam a história da construção, efetivação e oferta da Educação Infantil e, ainda, como tais marcadores refletem na experiência diária entre professoras e crianças no contexto escolar nos dias atuais.

A pesquisa de campo (coleta de dados), caso consentida, será realizada a partir do início do ano letivo de 2018, através de encontros em grupo e entrevistas individuais com as professoras, observações participantes, ou seja, observações de situações ocorridas no espaço escolar e também análise de documentos que possam informar ao pesquisador sobre o percurso documental da efetivação e oferta da Educação Infantil no bairro em que acontecerá a pesquisa. Inicialmente, o documento analisado será o projeto político

pedagógico da instituição, e/ou outros documentos que surjam a partir da estadia do pesquisador em campo. A análise (leitura e interpretação) ocorrerá a partir de todo material construído em campo.

Espera-se que a pesquisa possa contribuir com as reflexões acerca da história da Educação Infantil no Brasil e também com as reflexões acerca do espaço acadêmico formativo oferecido às professoras que ocupam o contexto escolar da Educação Infantil. Desta forma, por consequência, espera-se que esta pesquisa possa fomentar o levantamento de discussões e, se possível, a revisão de práticas ainda mantidas neste espaço de escolarização.

Por fim, faz-se importante ressaltar que a pesquisa respeitará e seguirá todas as orientações éticas delimitadas pela Resolução 466/2012, no que diz respeito às pesquisas com seres humanos nas Ciências Humanas e que à Instituição será retornado todo o resultado alcançado com o trabalho realizado.

Para mais informações, caso seja necessário, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa na sala do Grupo de pesquisa EPIS, no endereço Av. Miguel Calmon, s/n, Departamento I, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Vale do Canela; ou pelos telefones (71) 3283-7219/99152-0030.

Desde já, agradecemos pela atenção e importante colaboração.

Salvador, 30 outubro de 2017.

Atenciosamente,
Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas
(orientadora)

Cacio Romualdo Conceição da Silva
(pesquisador)

Apêndice B:

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EPIS

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezada Professora,

Você está sendo convidada para participar voluntariamente desta pesquisa. Trata-se de uma atividade do Curso de Pós Graduação em Educação da Faculdade Educação da Universidade Federal da Bahia, realizada pelo aluno do Doutorando em Educação Cacio Romualdo Conceição da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA).

O principal objetivo deste trabalho é compreender como a sua história de vida, a sua formação escolar, universitária e profissional, se relacionam com a história da construção, efetivação e oferta da Educação Infantil aqui em Salvador e também no Brasil.

A pesquisa de campo (construção das informações) será realizada a partir do segundo semestre letivo de 2018, através de encontros em grupo e entrevistas individuais, caso sejam necessárias, com você e outras professoras que também aceitem participar. Além disso, ficarei algum tempo na escola para observar situações ocorridas em seu dia-a-dia. E também analisarei alguns documentos que possam me ajudar a ter mais informações sobre como a oferta da Educação Infantil foi construída aqui no bairro.

Espera-se que a pesquisa possa contribuir com as reflexões acerca da história da Educação Infantil no Brasil e também com as reflexões acerca do espaço acadêmico formativo oferecido às professoras que ocupam o contexto escolar da Educação Infantil. Desta forma, por consequência, espera-se que esta pesquisa possa fomentar o

levantamento de discussões e, se possível, a revisão de práticas ainda mantidas neste espaço de escolarização.

Por fim, faz-se importante ressaltar que a pesquisa respeitará e seguirá todas as orientações éticas delimitadas pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016, no que diz respeito às pesquisas com seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais e que à Instituição será retornado todo o resultado alcançado com o trabalho realizado.

Para mais informações, caso sejam necessárias, você poderá entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa na sala do Grupo de pesquisa EPIS, no endereço Av. Miguel Calmon, s/n, Departamento I, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Vale do Canela; ou pelos telefones (71) 3283-7219/99152-0030.

Desde já, agradecemos pela atenção e importante colaboração.

Salvador, 02 de agosto de 2018.

Atenciosamente,

Cacio Romualdo Conceição da Silva
(Pesquisador/Doutorando)

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas
(Orientadora)

Apêndice C



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EPIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Professora: _____ este é um convite para você participar da Pesquisa de Doutorado intitulada “EDUCAÇÃO INFANTIL E POBREZA: O TEXTO E O CONTEXTO DE UMA HISTÓRIA QUE AINDA PRECISA SER CONTADA”, sob minha responsabilidade, Cacio Romualdo Conceição da Silva, e orientação da Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas.

Este trabalho possui como objetivo compreender como a sua história de vida, a sua formação escolar, universitária e profissional, se relacionam com a história da construção, efetivação e oferta da Educação Infantil aqui em Salvador e também no Brasil.

Caso você aceite me ajudar neste trabalho, estaremos juntos a partir do início do segundo semestre letivo deste ano, através de encontros em grupo e entrevistas individuais com você e outras professoras que também aceitem participar. Além disso, ficarei algum tempo na escola para observar situações ocorridas em seu dia-a-dia. E também analisarei alguns documentos que possam me ajudar a ter mais informações sobre como a oferta da Educação Infantil foi construída aqui no bairro.

Neste sentido, cabe te informar que, caso você aceite participar da pesquisa, entendemos que os encontros em grupo, as entrevistas individuais e a nossa estadia no espaço escolar para a observação do cotidiano, podem gerar em você algum constrangimento à medida que a sua história e as particularidades da mesma, serão compartilhadas comigo e com o grupo. Caso isso aconteça, pedimos, por favor, que você nos informe sobre o seu sentimento, sensação ou percepção de constrangimento e também nos informe se deseja continuar ou não com o seu relato, no grupo, ou até mesmo na pesquisa. Caso não deseje continuar (com o relato, no grupo ou na pesquisa), a sua decisão

será respeitada por mim imediatamente; com a disponibilidade, caso você deseje, da realização de encontro (s) individual/ais para que possamos conversar sobre o que aconteceu.

Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação na pesquisa será voluntária e sua identidade será preservada, o que significa dizer que seu nome ou qualquer outro dado que possa lhe identificar não será divulgado, mesmo nos relatórios e trabalhos finais ou em qualquer outro tipo de publicação que possa ser gerada a partir desta pesquisa.

Consideramos que a sua participação contribuirá com a ampliação das reflexões acerca da história da Educação Infantil no Brasil e também com as reflexões acerca do espaço acadêmico formativo oferecido às professoras que ocupam o contexto escolar da Educação Infantil. Desta forma, por consequência, espera-se que esta pesquisa possa fomentar o levantamento de discussões e, se possível, a revisão de práticas ainda mantidas neste espaço de escolarização.

Vale ressaltar que você tem o direito e a liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer momento, ou seja, deixar de participar da pesquisa antes ou depois do início dos nossos encontros, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. E que, para mais informações, caso você deseje e/ou sejam necessárias, você poderá entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa na sala do Grupo de Pesquisa EPIS, no endereço Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Departamento I, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Vale do Canela; ou pelos telefones (71) 3283-7219 /99152-0030.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____ declaro que fui esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa de Doutorado intitulada “EDUCAÇÃO INFANTIL E POBREZA: O TEXTO E O CONTEXTO DE UMA HISTÓRIA QUE AINDA PRECISA SER CONTADA”, realizada por Cacio Romualdo Conceição da Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas. Também obtive esclarecimentos acerca de como as informações serão construídas, dos possíveis riscos decorrentes da minha participação, das decisões que poderei tomar a partir deles e dos cuidados a mim garantidos nesta situação. Também obtive informações acerca da relevância de minha participação na pesquisa e das estratégias que visam garantir o total sigilo da minha identidade e dos dados por mim informados. Declaro, enfim, que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a participação na pesquisa e que os dados por mim informados poderão ser utilizados no relatório final deste trabalho e/ou em outro tipo de produção, tendo a garantia de total

sigilo. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando segura de que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

Salvador,

Data: ___/___/___

Assinatura do participante

Telefone: _____ E-mail: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Apêndice D

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS / CAMPO

➤ *História de vida*

- 1 – Você poderia me contar sobre a sua história de vida?
 - 2 – Como foi a sua vida escolar?
 - 3 – Quando e como você começou a trabalhar?
 - 4 - Quando e como você começou a trabalhar na Educação Infantil?
 - 5 – Qual era a sua formação escolar no período da sua entrada na Educação Infantil?
- * Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?
-

➤ *Formação: ProInfantil e PARFOR*

- 6 – Como se deu o seu percurso formativo do momento da sua entrada na Educação Infantil até os dias atuais?
 - 7 - Como você pensa tal percurso?
 - 8 – Como você pensa, especificamente, o percurso oferecido e vivido a partir do Proinfantil?
 - 9 - Como você pensa a sua formação em Pedagogia vivida a partir do PARFOR?
 - 10 – O que você sabe sobre estes dois Programas (ProInfantil e PARFOR)?
 - 11 – O que você pensa sobre eles?
- * Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?
-

➤ *Educação Infantil*

- 12 – O que você conhece sobre a história e sobre a legislação do que hoje entendemos por Educação Infantil em nosso país?
 - 13 – Como você pensa a Educação Infantil?
 - 14 – Como você pensa as experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil?
 - 15 – Como você pensa o processo de ensino e aprendizagem das crianças no contexto da Educação Infantil?
- * Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

➤ **Intersecção**

16 – Você acredita que outras questões para além daquelas inerentes ao espaço ou à dinâmica escolar atravessam o processo de ensino e aprendizagem das crianças no contexto da Educação Infantil? A seu ver quais seriam essas questões?

17 – Como você pensa tais questões?

18 – Para você o que significa ser uma criança, negra e pobre na Educação Infantil nesta escola e neste bairro?

19 – Para você o que significa ser uma menina, negra e pobre na Educação infantil nesta escola e neste bairro?

20 – Para você o que significa ser um menino, negro e pobre na Educação infantil nesta escola e neste bairro?

21 – Você acha que o fato de ser mulher, pobre, ou mulher, negra e pobre interferiu em sua história de vida e profissional? Se sim, como?

22 – Você acha que ser mulher, pobre ou mulher, negra e pobre é diferente de ser homem e pobre ou ser homem, negro e pobre quando pensamos na história de vida e profissional?

23 – Você acredita que é possível às mulheres pobres ou às mulheres, pobres e negras lutar e resistir em uma sociedade ou país onde tais questões (ser mulher, negra e pobre) interferem na vida das pessoas?

24 – Quais estratégias de luta e de resistência você acredita que são possíveis às mulheres pobres ou às mulheres, pobres e negras em uma sociedade e um país como o nosso?

* Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?