

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ- REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Maria Aparecida dos Santos Crisostomo**

**MULHER NEGRA: TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DA  
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM SOROCABA – SÃO PAULO**

**Sorocaba/SP**  
**2008**

**Maria Aparecida dos Santos Crisostomo**

**MULHER NEGRA: TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DA  
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM SOROCABA – SÃO PAULO**

**Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da  
Universidade de Sorocaba, como  
exigência parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio  
dos Santos Reigota**

**Sorocaba/SP  
2008**

**Maria Aparecida dos Santos Crisostomo**

**MULHER NEGRA: TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DA  
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM SOROCABA – SÃO PAULO**

Dissertação aprovada como requisito  
parcial para obtenção do grau de  
Mestre no Programa de Pós-  
Graduação em Educação da  
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass. \_\_\_\_\_

1º Exam.: Prof. Dr. Marcos Roberto  
Vieira Garcia  
Universidade de São Paulo – USP

Ass. \_\_\_\_\_

2º Exam.: Profa. Dra. Eliete Jussara  
Nogueira  
Universidade de Sorocaba - Uniso

**Dedico este trabalho às minhas filhas, Alexandra, Tatiana e Schelliga. Aos meus sobrinhos Sandra e João. Aos meus netos Yago, Ygor, Sofia e Kauã e a você querido Luan (in memoriam), filho, neto querido que me ensinou a amar e respeitar as diferenças.**

**e**

**Osmar Crisostomo meu companheiro de trajetórias.**

## **AGRADECIMENTOS**

**Ao professor Marcos Antonio dos Santos Reigota, que pacientemente aceitou me orientar e, em especial por não ter me deixado sucumbir, nos momentos mais difíceis na trajetória de execução deste trabalho.**

**Ao professor Marcos Roberto Garcia por ter me dado o primeiro empurrão em direção ao meu sonho da docência no ensino superior.**

**À professora Eliete Jussara Nogueira, por acolher meu convite para a defesa desta dissertação e ter se revelado comprometida com a causa das mulheres.**

**Ao mestre e amigo Wilson Klain, pela escuta amorosa e compreensão ímpar.**

**À Luiz Antonio Dias Ferraz, amigo incondicional de muitas trajetórias.**

**Aos amigos Willi e Verônica Hoffmann, pois, sem o carinho e o apoio de vocês esse trabalho não seria possível.**

**À sempre tão disponível amiga, Neusa Silva Ribeiro por suas palavras doces e claras nas manhãs mais nubladas da vida.**

**À psicanalista Regina Marun, por acreditar no meu vir a ser e fazer e me incentivar a trilhar a trajetória com força e coragem.**

**Aos meus pacientes e alunos com os quais aprendo todos os dias.**

**Ao meu maravilhoso pai (in memoriam), que me amou, acolheu e me deu um nome.**

**À minha mãe, que me esperava à porta todos os dias, até a sua morte, sempre me perguntando quando eu iria receber o diploma.**

**Aos meus amigos do mestrado, minha eterna gratidão pelo acolhimento, apoio e torcida.**

**Agradeço a todos que, mesmo sem saberem, ajudaram na feitura deste trabalho.**

**“OSTRA FELIZ NÃO FAZ PÉROLA”**

**(Rubem Alves)**

## **RESUMO**

**Esta pesquisa investigou a condição de mulheres negras, docentes no ensino superior em universidades privadas da cidade de Sorocaba – São Paulo, no período de 2000 a 2007, através da análise das trajetórias e narrativas de vida, incluídas suas experiências com o trabalho na Educação Superior. Esse trabalho buscou articular as três dimensões do conhecimento: gênero, raça e educação que promovessem a inserção política e ética da mulher negra na Educação do Ensino Superior como docente. A análise dos dados permite afirmar que a condição da mulher negra como professora universitária é de exclusão nesse nível de ensino. Este é um momento oportuno para contarmos as histórias dessas quase invisíveis mulheres negras, professoras universitárias que conseguiram resistir e alçar outros vôos em direção à construção de novas identidades. Contar essas histórias é trazer à baila, trazer à tona uma realidade há muito silenciada. Não importa quanto tempo tenha passado, nós encontramos um caminho. Esta é uma forma de conhecermos essa realidade, problematizá-la, indagá-la. Um olhar atento sobre as trajetórias e narrativas das poucas mulheres negras, professoras universitárias da cidade de Sorocaba – São Paulo, desvela uma história de neo-racismo brasileiro. À medida que a mulher negra se fizer mais presente na universidade em posições sociais e profissões em que antes não lhe era permitido, promoverá transformações nas expectativas da sociedade. A mudança dos espaços ocupados produz novas identidades a essas mulheres, identidades mais diversificadas e com novos modos de existência e representações capazes de humanidades mais plenas e sociedades plurais.**

**PALAVRAS-CHAVE: Trajetórias e narrativas. Mulheres negras. Docentes universitárias. Neo-racismo. Preconceito silencioso.**

## **ABSTRACT**

**This research investigated the black women condition as teachers in a private university of Sorocaba city in São Paulo, in the period of 2000 to 2007, through the analysis of their life trajectory and narrative of life, including their experience in teaching in the university. This work tried to articulate three dimensions of the knowledge: gender, race and education that could promote the policy and ethics integration of black women in the college education as a teacher. The data analysis suggests that the condition of the black women as college teacher is an exclusion condition in this teaching level. This is an opportune time to tell the stories of these nearly invisible black women, college teachers who have managed to resist and go for the construction of new identities. Telling these stories is to reveal a silenced reality for a long time. No matter how much time has passed we found a way. This is a way to know this reality, discussing it. A watchful eye in the trajectory and narrative of life of the few women university teachers of the city of Sorocaba reveals a story of neo-brazilian racism. The more the black women are present in the university, occupying positions that were denied before; she will promote changes in the expectations of society. The changes in the professional positions now occupied by this women produce new identities to them, more diversified identities with new modes of existence and representations able to produce fully humanities and plural societies.**

**Key words: Narrative and trajectory. Black women. University teachers. Neo-racism. Silent bias.**



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: Trajetória na Educação Escolar do Sujeito dessa História</b>	<b>11</b>
<b>2 A CONDIÇÃO DE VIDA DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL DA ATUALIDADE: Estatísticas Gerais</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Professoras Negras na Cidade de Sorocaba – São Paulo: Estatísticas Locais</b>	<b>18</b>
<b>3 TRAJETÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA: As Índias</b>	<b>19</b>
<b>3.1 As Negras</b>	<b>21</b>
<b>3.2 A Mistura de Raças</b>	<b>22</b>
<b>4 A MULHER NEGRA NA ATUALIDADE</b>	<b>27</b>
<b>4.1 A Raça como Noção</b>	<b>31</b>
<b>4.2 A Noção de Gênero</b>	<b>38</b>
<b>5 AS MULHERES E SUAS TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO</b>	<b>41</b>
<b>5.1 A Mulher Negra na Educação</b>	<b>43</b>
<b>5.1.1 Ação Afirmativa: O Sistema de Cotas nas Universidades</b>	<b>49</b>
<b>6 REFERENCIAIS TEÓRICOS</b>	<b>52</b>
<b>6.1 O Mito da Essência da Identidade</b>	<b>52</b>
<b>6.2 Em Defesa das Diferenças</b>	<b>53</b>

6.3 As Identidades Possíveis.....	56
6.4 Objetivo Geral.....	61
6.4 Objetivos Específicos.....	61
6.5 Questões da Pesquisa.....	61
6.6 Justificativa.....	62
7 METODOLOGIA.....	63
7.1 Procedimentos.....	63
7. 2 Itens de Entrevistas.....	63
7. 3 Resultados e Discussão.....	65
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICES.....	87
APÊNDICE A: Relato de uma Trajetória de Vida Pensada.....	88
APÊNDICE B: Transcrição das Entrevistas com Professoras	
Universitárias.....	101
APÊNDICE C: Entrevista 1.....	102
APÊNDICE D: Entrevista 2.....	121
APÊNDICE E: Entrevista 3.....	145

## 1 INTRODUÇÃO

O mergulho no barco naufragado. Há uma escada. A escada está sempre ali, inocentemente suspensa, junto à lateral da escuna... Vou descendo... Vim explorar os destroços... Vim ver os danos sofridos e os tesouros que restaram... (RICK, apud ESTÉS, 1999, p. 357)

O presente estudo investigou a condição da mulher negra entre professoras universitárias da cidade de Sorocaba-SP, no período de 2000 a 2007. Esse trabalho buscou “quebrar o silêncio” e dar voz a essa população através das narrativas e trajetórias<sup>1</sup> de vida, incluídas suas experiências com o trabalho na Educação Superior. Esse trabalho buscou articular as três dimensões do conhecimento: gênero, raça<sup>2</sup> e educação que promovessem a inserção política e ética da mulher negra na Educação do Ensino Superior como docente.

Esta pesquisa buscou tecer os fios da história de nós mulheres, negras que ousamos apesar das adversidades, sair dos becos que ora nos foi designados, para ocuparmos outros “lugares” possíveis. Esse trabalho nasceu em razão de uma busca. Busca por compreensão daquilo que não é falado, mas, vivido e sentido.

Chauí (1982) ao prefaciар As Mulheres do Tijucopapo de Marilene Felinto (1992) argumentou sobre a impossibilidade de se encontrarem escritos sobre as mulheres da antiga Roma, algo que pudesse expressar seus pensamentos e sentimentos. Os achados sobre as mesmas são apenas lápides e, sem posses de nomes próprios, jamais conheceremos seus afetos e o que restou destas, é “somente o silêncio”. Chauí aponta que: “Varar esse silêncio, conquistar o direito à palavra e à vida, é a luta de As Mulheres do Tijucopapo [...]” . (p. 7)

Esta busca por escritos sobre mulheres negras, professoras universitárias buscou evitar que se desse o mesmo com essa população, nos dias atuais. Contudo, foram encontrados poucos estudos sobre essa problemática, principalmente no campo da educação.

---

<sup>1</sup> Tipo específico de conhecimento que considera a interpretação e a ação que os sujeitos têm da e na história segundo REIGOTA, POSSAS e RIBEIRO (orgs.). (2003, p. 9)

<sup>2</sup>Raça aqui referida como um: “artefato social, político e histórico”, de acordo com SCHWARCZ. (2005, 2006, p. 9)

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2003) defendeu o papel relevante da educação na busca do conhecimento de uma situação concreta de vida. Postulou que o saber de uma situação existencial, concreta, de injustiça possibilita a inserção do sujeito no processo histórico. E como participante ativo de sua história, se apropria da busca e afirmação de si. De tal forma que quando:

[...] Subjetividade e objetividade, [...] se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la. (2003, p. 26)

Nessa dialética de pensamento e ação, esses sujeitos descobrem que pouco sabem de si e de seu lugar no mundo, e se interrogam para saber mais. E faz do reconhecimento do pouco saber, uma das razões de sua procura, e nessa trágica descoberta problematizam, indagam. E as possíveis respostas os levam as novas perguntas.

## **TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO SUJEITO DESSA HISTÓRIA**

A autora deste trabalho teve uma infância difícil. Porém, acredito que infâncias difíceis, fazem adultos mais intrigantes. Minha história com a educação desenvolveu-se enredada à minha história de vida. Hoje, ao fazer essa reflexão compreendo o que querem dizer as autoras Azevedo e Alves (2004, p. 7), quando afirmam que:

[...] Fazemos parte de diferentes, complementares e, muitas vezes, antagônicas redes culturais: nascemos numa família e fomos ou não criados nela, localizada numa determinada classe social; pertencemos a determinado gênero; professamos ou não uma certa religião; freqüentamos determinadas escolas; migramos ou não de casa, bairro, cidade ou Estado [...].

As autoras citadas parecem descrever a minha trajetória de vida. Vivi, experimentei o que relatam. O fato de pertencer a uma determinada classe social, a determinado gênero, ter freqüentado diferentes escolas, migrar de bairros e cidades foram fatores importantes na minha formação.

Inicialmente em Sorocaba – SP, depois na cidade de São Paulo e Itapetininga – SP, no subdistrito de Alambari, atualmente município. Neste local fomos morar no bairro do Ribeirãozinho (zona rural de Alambari, na época). Nesse subdistrito freqüentei a primeira Escola Mista de Alambari no ano de 1966, período da ditadura, e naquela comunidade, poucas mulheres iam à escola. Contudo, apesar de levar o nome de Escola mista, não me lembro de haver nenhum menino estudando conosco neste ano. O que me faz relembrar do cotidiano vivido por esses meninos trabalhando na lavoura com seus pais desde a mais tenra idade. Assim, as famílias não tinham como costume enviarem seus filhos para a escola. Parece que não havia tempo para os estudos. A plantação e a colheita não podiam esperar. A mão de obra infantil era de extrema necessidade tanto nas lavouras como na lida com o gado.

Grande parte das meninas que estudavam comigo na época, eram filhas de fazendeiros da região. Só eu e a Maria Didier, não éramos filhas de senhores donos de terras e gado, éramos apenas duas Marias. Vale lembrar que os moradores dessa região ao se referirem a alguém, principalmente às mulheres, eram sempre pelo parentesco e sobrenome; como: a X ou Y do fulano de tal. Assim só podíamos ser reconhecidas, pertencendo a algum lugar se tivéssemos um homem e um sobrenome conhecido nos respaldando.

Recorro a Louro (1997, p. 24) para quem seriam esses os papéis definidos e esperados dos sujeitos, nessa sociedade: “Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas”.

As filhas dos fazendeiros eram educadas para as prendas domésticas, incluindo o aprendizado da leitura, escrita e das operações matemáticas mais simples, que seriam utilizadas futuramente, no auxílio do ensino aos filhos, como parte do preparo para o casamento que deveria chegar muito cedo. Senão passava da hora e a menina/moça acabava encalhando, ficando para “titia”, ou “faladas” como eram chamadas as “solteironas”, muitas vezes ainda muito jovens. Sim, porque àquelas que não conseguiam “arranjar” casamento não eram bem vistas pela comunidade. Era como se houvesse algo errado com essas mulheres, como se os únicos destinos possíveis fossem o do casamento ou o do celibato.

Ao final da década de 1960, no bairro do Ribeirãozinho em Alambari era comum as moças, após uma desilusão amorosa, serem mandadas por seus pais para um convento. As decepções amorosas geralmente eram causadas pela proibição do namoro entre jovens que não se adequassem às exigências dos progenitores. Não eram aceitas relações amorosas entre diferentes classes sociais – proprietários x trabalhadores da terra – ou entre divergentes etnias – moças (os) brancas (os) x moças (os) negras (os). Essas peculiaridades implicavam em impeditivos aos encontros dos jovens, causando principalmente às moças, desilusões e afastamento da família. Eram enviadas aos conventos, com a justificativa de que iriam estudar, mas a razão principal, assentava-se na idéia de se evitar a “desonra” da família.

Aqui se somavam preconceitos de classe, gênero e etnia, como explicita Louro (1997, p. 25): [...] o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc. – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse “empurrado em diferentes direções”.

Muito mais que simples desempenho de papéis, a autora compreende o gênero como instituinte da identidade do sujeito, bem como sua etnia, sua classe social, nessa perspectiva, as instituições e as práticas sociais são constitutivas e constituintes dos gêneros desenvolvidos dessas relações.

Chegamos eu e minha família em Alambari – bairro do Ribeirãozinho no final do ano de 1965. Neste ano havia sido promovida à quarta série em São Paulo. No sítio, até 1967, a escola só oferecia até a terceira série. Portanto, para continuar meus estudos tinha que caminhar oito quilômetros diariamente para freqüentar a Escola mais próxima, em Alambari.

Ter vivido naquele contexto social, nessa época específica foram a base para a minha compreensão de valores, concepções de mundo e principalmente as mais diversas formas de atuar nesse mundo, num processo contínuo e ininterrupto de tensões, de lutas e de múltiplas e complexas negociações.

Como argumentam Azevedo e Alves (2004, p. 8):

Todo esse movimento não se faz de maneira linear, seqüencial e cumulativa, senão por rupturas, abandonos, estremecimentos. O movimento pode ser contínuo, mas a forma como o vivenciamos definitivamente não o

é. A possibilidade do imprevisível está sempre presente em nossas aparentemente rotineiras vidas.

Nasci em Martinópolis, uma cidade da alta estrada de ferro sorocabana, no estado de São Paulo. Meus pais vieram para Sorocaba quando eu estava com dois anos de idade em 1957. Minha história de vida e como consequência minha história na educação não difere das muitas famílias brasileiras oriundas dos meios populares.

## **2 A CONDIÇÃO DE VIDA DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL DA**

### **ATUALIDADE: Estatísticas Gerais**

O Brasil, país com população composta por 48% de afro-descendentes de acordo com levantamentos realizados por órgãos (INEP/MEC/PNAD, 2004) sendo apenas 27% dessa população cursantes das (IES) Instituição de Ensino Superior públicas e 24% das (IES) privadas do país. Esses números apontam que os indivíduos afro-descendentes estão em minoria nos dois tipos de instituições mesmo em regiões onde essa etnia predomina (norte, nordeste e centro-oeste). Mesmo nas regiões sul e sudeste onde são minoria demográfica, também apresentam-se com baixa representatividade nas universidades.

A pesquisa realizada pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) sobre o Mapa da Violência de 2006 – Jovens do Brasil, aponta que entre os jovens na faixa dos 15 aos 24 anos, são os negros os mais atingidos pela violência, numa proporção de duas vítimas negras para cada branca. Na população carcerária também esses números indicam que os presos são majoritariamente negros e pardos com baixo poder aquisitivo, pouca escolaridade, desempregados e moradores da periferia nas grandes cidades.

Os índices sociais do IBGE (2005) demonstram que negros e pardos mesmo representando 48% da população brasileira, mais de metade desse contingente vive abaixo da linha de pobreza, sobrevivendo com menos de um salário mínimo. Tais dados denunciam que mesmo com a abolição da escravidão, perpetua-se a situação de desigualdade de renda com impacto na qualidade da educação recebida e nas condições de vida da população negra.

Estudos realizados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2007) em seis regiões metropolitanas do país: Belo Horizonte (MG), Distrito Federal, Porto Alegre (RS), Recife (PE), Salvador (BA) e São Paulo (SP), apontam para altas taxas de desemprego entre os negros. Sendo que em São Paulo, a proporção é de 18,3% entre os negros contra 13,2% entre os brancos.

Esses dados revelam que o afro-descendente vive a desvantagem no acesso ao ensino superior. Entre as mulheres negras, a desvantagem é ainda mais



alarmante, principalmente na docência; essa realidade é visível no cotidiano das universidades. Nesse momento não há dados estatísticos específicos sobre mulheres negras na educação superior como discente ou docente.

De acordo com Ferreira & Mattos (2007), esse fenômeno se deve ao processo histórico que o engendrou. O contínuo desmerecimento dos afro-descendentes e principalmente da mulher negra, levou à disseminação de representações sociais articuladas a valores negativos referentes a esse grupo em diferentes esferas da vida social, principalmente no trabalho e na educação.

Para esses autores, referências estigmatizantes de toda ordem foram legitimadas socialmente, tornando-se “verdades” compartilhadas e difundidas acarretando aos afro-descendentes vivências de humilhações e descrédito social, determinando em desvantagens concretas no cotidiano vivido por essa população.

Para Hall (2001) a formação de uma cultura nacional é determinante na instituição de padrões universais de alfabetização, unificando e mantendo as instituições formais de educação. Dado que as culturas nacionais são composições de instituições culturais, de símbolos e representações, torna-se relevante seu discurso construtor de sentidos capazes de influenciar e organizar não só as nações, mas, sobretudo, as ações e concepções que temos de nós mesmos e como modelos identitários: constroem identidades.

Parece haver uma relação intrínseca entre desigualdade e discriminação racial no país, pois “73% dos setores mais pobres da população brasileira são de origem afro-descendente” de acordo com o ativista negro Juninho, do Círculo Palmarino (Mielki, 2007). Se há segregação no mercado de trabalho, na educação a discriminação não é diferente, ao contrário, tende a ser ainda mais grave.

O Censo da Educação Superior realizado em 2004 pelo Ministério da Educação nas universidades informa que pretos e pardos somam apenas 24,1% dos ingressos. No caso do acesso à educação superior, a aprovação do projeto de lei nº. 3627 que institui reserva de vagas para afro-descendentes nas universidades públicas, seria uma forma de amenizar o problema.

## **2.1 Professoras Negras na Cidade de Sorocaba – São Paulo: Estatísticas**

### **Locais**

A cidade de Sorocaba está localizada no estado de São Paulo, fica a 92 quilômetros da capital, São Paulo. A apuração do censo do IBGE do ano de 2000 apontou que a cidade de Sorocaba possuía 493.468 habitantes, dos quais: 242.787 são homens e 250.681 mulheres. Segundo estimativa desse mesmo instituto, a população Sorocabana atual é de 576.312 habitantes.

Atualmente, esta cidade conta com oito Faculdades de Ensino Superior e seis Universidades, sendo três de ensino público, ou seja, uma cidade com quase 600.000 habitantes, conta com apenas 27% das instituições de ensino superior do sistema público.

No que se refere ao número de professores (as) universitários (as) atuantes nessas instituições, não nos foi possível apurar. Por um lado, pela falta de dados disponíveis de imediato, nesse sentido, precisaríamos contar com mais tempo para a pesquisa e não dispomos deste. Por outro lado, enfrentamos dificuldades junto a algumas destas instituições quando solicitamos a concessão destes dados.

Apenas a universidade particular onde trabalha a entrevistada de número dois desta pesquisa, nos disponibilizou o número de seus professores na cidade de Sorocaba – SP. São eles: 328 professores no total, compostos por 191 homens e 137 mulheres. Esses dados demonstram, atuando como professores universitários nesta instituição, o contingente de 58,23% de homens e 41,77% de mulheres. Contudo, é importante destacar pelo tema deste estudo, que nesta amostra encontramos apenas 03 professoras negras exercendo a docência universitária, representando os ínfimos 0,91 % em percentuais em relação aos números totais de professores (as) nesta universidade privada.

### 3 TRAJETÓRIAS DAS MULHERES NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE

#### BRASILEIRA: As Índias

Para Freyre (2003) a formação da sociedade brasileira deu-se em um ambiente de quase reciprocidade cultural com o aproveitamento dos valores e experiências dos povos indígenas pelos portugueses, numa espécie de contemporização da cultura do conquistador com a do conquistado. Entretanto, torna-se importante destacar que essa análise do autor se deu em razão de sua condição de filho de senhor da Casa Grande. É a partir dessa perspectiva que o autor argumenta que houve uma organização cristã com a mulher indígena, recém-batizada, tomada como esposa e mãe de família. Enfatiza ainda, que foram muitos os povos que tentaram essa aproximação, porém, foram os portugueses que melhor se adaptaram aos trópicos, pois no dizer de Freyre, entre esses não havia discriminações contra os indígenas.

Sobre o encontro entre os portugueses e as mulheres índias, nos diz que:

No primeiro século às “considerações priápicas” há que sobrepor a circunstâncias da escassez, quando não da falta absoluta, de mulher branca. Mesmo que não existisse entre a maior parte dos portugueses evidente pendor para a ligação, livre ou sob a benção da Igreja, com as caboclas, a ela teriam sido levados pela força das circunstâncias, gostassem ou não de mulher exótica. Simplesmente porque não havia na terra quase nenhuma branca; e sem a gentia “mal se pudera remediar nem povoar tão larga costa”. (FREYRE, 2003, p. 160)

A mulher gentia foi o solo fértil da família brasileira, nos preparos dos alimentos ainda em uso, com as drogas e remédios caseiros, nos cuidados às crianças, nos processos de higiene.

Da cunhã é que nos veio o melhor da cultura indígena. O asseio pessoal. A higiene do corpo. O milho. O caju. O mingau. O brasileiro de hoje, amante do banho e sempre de pente e espelinho no bolso, o cabelo brilhante de loção ou de óleo de coco, reflete a influência de tão remotas avós. (p. 163)

Nesse tempo, no dizer desse autor, com a cultura americana nômade, o pouco da lavoura era feito pelas mulheres, trabalho desinteressante para os homens que preferiam caçar, pescar e guerrear. Daí resultante as índias não terem se

tornado escravas domésticas tão esmeradas quanto às africanas, o mesmo ocorrendo com os índios, sendo substituídos na lavoura pelos negros.

Nas formas de relações entre o homem e a mulher na cultura americana, a monogamia não era costume geral. A poligamia era freqüente entre os chefes e os fortes, ou seja, aqueles que conseguissem manter família grande, casavam-se com muitas mulheres. Entretanto, os afeiçoados a poligamia encontraram entre os ameríndios uma moral sexual facilitadora dessa forma de relação.

Foram sexualidades exaltadas as dos dois povos que primeiro se encontraram nesta parte da América; o português e a mulher indígena. Contra a idéia geral de que a lubricidade maior comunicou-se ao brasileiro o africano, parece-nos que foi precisamente este, dos três elementos que se juntaram para formar o Brasil, o mais francamente sexual; e o mais libidinoso, o português. (FREYRE, 2003 p.168)

Nesse trecho de sua obra Freyre (2003) denuncia que houve choque entre as duas culturas; a européia e a ameríndia na formação social da família brasileira. E como resultado desse conflito, venceu a moral européia e católica dizimando a cultura indígena. Com a pretensão e imposição de uma moral religiosa e técnica da cultura “adiantada”, perdeu o indígena:

Sob a pressão moral e técnica da cultura adelantada, esparrama-se a do povo atrasado. Perde o indígena a capacidade de desenvolver-se autonomamente tanto quanto a de elevar-se de repente, por imitação natural ou forçada, aos padrões que lhe propõe o imperialismo colonizador. (p. 177)

Nesse contexto, o indígena se viu arrancado de seu habitat natural e desprovido de seu potencial criador e mantenedor de sua cultura. Perderam-se a espontaneidade, o ritmo das danças e da língua nativas e como descreve Freyre: “Separaram a arte da vida”.

### 3.1 As Negras

No primeiro século da escravidão, o Brasil era o açúcar e este era o negro com o seu trabalho nos canaviais e, neste encontro o índio ficou à parte.

Achatado na sua inferioridade cultural. Inútil e incapaz, dentro do sistema colonizador que ia a economia brasileira. E “a lavoura de mantimentos” abafada pelas bandeiras dos canaviais. Nestas é que o português, desenganado das riquezas da Índia, viu quase de repente o *In hoc signo vinces* que o animou à colonização agrária e escravocrata do Brasil. (FREYRE, 2003 p. 342)

Para esse autor, desde então todo brasileiro traz consigo marcas do indígena ou do negro. Desde a influência da escrava negra ou da “sinhana” que embalou em seu colo o menino branco, da relevância psíquica do ato de mamar àquela que o iniciou na vida sexual. Por essas peculiaridades os escravos negros, mostraram-se em condições mais propícias que os índios, à formação econômica e social do Brasil.

No Brasil, a importação de africanos decorreu em razão de necessidades e forças de seleção específicas: pela falta de mulheres brancas, da demanda por técnicos no trabalho com metal, no surgimento das minas. Referindo-se às mulheres, foram as negras Minas e Fulas, africanas de pele mais clara e mais próximas em cultura e “domesticação” dos brancos, as preferidas nas Minas Gerais. E foram essas tomadas como “donas de casa”. Quanto aos homens negros, foram esses os participantes ativos, criadores e nobres na colonização do Brasil, porém, humilhados pela condição de escravos. Na perspectiva de Freyre, desempenharam uma função civilizadora como mão direita da formação agrária brasileira. (FREYRE, 2003, p. 390)

Ao falar sobre a sexualidade da sociedade brasileira desse período histórico, este autor aponta para o sistema social e econômico vigente de então, como o responsável pela corrupção sexual, uma vez que: “Não há escravidão sem depravação sexual. É da essência do regime”. O interesse econômico demandava a depravação, incitando nos proprietários de escravos o desejo de possuir um elevado número de “crias”. Freyre se apropria de algumas palavras colhidas por Joaquim Nabuco em um manifesto escravocrata de fazendeiros, que bem pode nos explicitar

o sentido relacionado à depravação sexual e o interesse econômico: “a parte mais produtiva da propriedade escrava é o ventre gerador”.

Dentro da atmosfera moral, criada pelo interesse econômico dos senhores, como esperar que a escravidão – fosse o escravo mouro, negro, índio ou malaio – atuasse senão no sentido da dissolução, da libidinagem, da luxúria? O que se queria era que os ventres das mulheres gerassem. Que as negras produzissem moleques. (p. 399)

Nesses breves relatos sobre a trajetória da mulher no Brasil, tentamos descrever para compreender e se possível denunciar as desigualdades e discriminações perpetradas, sobretudo, contra a mulher negra, apontando para fatores que se imbricam, tais como: classe social, gênero e raça. Inicialmente solicitada como objeto sexual e ventre gerador, em seguida, como ama-de-leite dos filhos da elite brasileira e posteriormente, tornar-se-iam as lavadeiras, faxineiras, empregadas domésticas e prostitutas. Destituídas de suas humanidades, têm emprestado seus corpos em todos os períodos históricos como garantia única às suas sobrevivências.

### **3. 2 A Mistura de Raças**

No período colonial brasileiro, uma multiplicidade de fatores influenciou na constituição do papel específico da mulher naquela sociedade em formação. O encontro entre etnias, visões de mundo, hábitos e crenças diferentes foram o palco dessa organização. A mulher indígena contribuiu nessa formação, com suas tradições da estrutura tribal, porém, perdeu esse referencial cultural, por ocasião da colonização brasileira. A mulher branca participou com seus modos importados de Portugal; esses também incorporados por modos de outras terras. De contribuição relevante foram os costumes das sociedades africanas do tipo sudanês e banto, que arregimentaram grande parte do tráfico negreiro. Essas heranças associadas ao caráter exploratório da empresa portuguesa no Brasil entre os séculos XVI e XVIII forjaram a condição feminina nascente.

É importante salientar que parte do continente feminino, a quem tanto o Estado quanto à Igreja ultramarina se dirigiam, recomendando que casasse e constituísse famílias, chegava aos homens pelo caminho da exploração

ou escravidão, acentuando, assim nas suas desigualdades, as relações de gênero. (LEITE, [s.d.], p. 1)

Para essa autora, o modelo de escravatura de exportação, a tradição científica ibérica e os objetivos do colonialismo estabeleceram um papel de colonização a todas as mulheres. Tal papel refletia a participação feminina na conquista ultramarina, a defesa do catolicismo contra a reforma protestante e, sobretudo, a participação ativa no povoamento das terras vazias, recém-descobertas. Foram muitas as estratégias usadas nesse intento, porém, muito mais pelo caminho da exploração ou escravidão, determinando a desigualdade entre homens e mulheres e acentuando as relações de gênero.

Essa diferenciação foi relevante no desenvolvimento dos papéis femininos e na construção de estereótipos a serviço da sociedade colonial e estendido à historiografia. Essa trajetória de preconceitos e estigmas sociais não só se refletiam nas relações entre os sexos como exacerbavam as diferenças entre as próprias mulheres. O universo feminino no Brasil colônia e ao longo desse período, mostrou-se perpassado por tensões, lutas e contradições. Carmem Leite em seu estudo enfatizou:

[...], portanto a partir deste múltiplo caráter das marcas do escravismo e, sobretudo do projeto normatizador da metrópole, que abordarei a condição feminina focalizando o difícil processo de escolarização da mulher, especificamente a mulher negra [...]. (p. 2)

O encontro entre diferentes sujeitos no povoamento do Brasil, indígenas, portugueses e índios, determinou relações raciais resultantes da ideologia européia ou os “costumes brancos”, designado por André (2007) como constituinte de olhares negativos em duas vias: na forma do branco ver ao negro e na maneira como esse se vê.

No caso específico dos negros, durante o sistema escravocrata eram exigidas do escravo, posturas pertencentes ao cotidiano do colonizador, pautadas na cultura européia. Tal modelo determinou relações sociais entre dominador e dominado, evidenciando a oposição entre a elite e as populações escravizadas.

Meillassoux (1995, p.19) refere que o escravo: “ [...] não se desenvolveu no meio social em que ele se encontra, que não cresceu dentro dos laços das relações sociais e econômicas que situam um homem em relação a todos os outros”.

André (2007, p. 160) afirma que os africanos trazidos para o Brasil pertencentes a etnias e culturas diferentes ao serem arrancados de suas raízes e leiloados em praça pública perderam seus referenciais simbólicos de pertencimento, propiciando as várias formas de inferiorização e exclusão dos afro-brasileiros. “[...] como objeto (como peça leiloada) foram separados de seus iguais de forma estratégica para o controle, na tentativa de impedir a organização e a rebeldia dos grupos”.

Esses foram impedidos de estudar no período da escravidão e com o passar dos anos a condição sócio-econômica da população negra a impediu de ocupar os espaços na educação e como consequência os espaços de trabalho.

Munanga (1999, p. 79) nos explicita essa questão, enfatizando que:

[...] Os negros não foram colonizados porque são negros, ao contrário, na tomada de suas terras e na expropriação de sua força de trabalho, com vistas à expansão da colônia, é que o negro se tornou preto, Houve uma inferiorização econômica, seguida de outra, a epidérmica.

Esses modos de ver e classificar os negros perduram na sociedade contemporânea através das diversas práticas sociais e nos discursos cotidianos. A saída para grande parte dessa população, em nossos dias, é viver nas periferias das cidades, nos guetos, tal como nos quilombos, como se houvesse ainda uma interdição aos espaços sociais compartilhados. O negro é visto como um estranho, um desviante. Tal atitude foi gerada através da discriminação racial.

Nascimento (2003) em seu livro: O sortilégio da Cor: Identidade, raça e gênero no Brasil, embarcou numa trajetória engajada no estudo sobre a identidade cultural do afrodescendente no país, com o objetivo de inserir nos currículos escolares nacionais, temas importantes dessa comunidade e, sobretudo, preparar professores para lidarem com essa problemática em sala de aula. E aponta que às intervenções relacionadas à identidade como construções dinâmicas das relações sociais são constituintes do imaginário do afrodescendente, que ora impregnada pela ideologia racista tem na instituição escolar e em seus conteúdos de ensino, o



espaço privilegiado de circulação destas idéias. Em suas reflexões a autora considerou que no Brasil, a discussão sobre o racismo brasileiro carece da superação do tabu do recalque e do silêncio, do contrário cairíamos num racismo às avessas.

Assim descreve esse fenômeno:

É o contraponto de um fenômeno que caracteriza de forma singular o racismo brasileiro: o recalque e o silêncio. Na acepção popular, racista é quem fala do racismo ou enuncia a identidade do discriminado, a atitude não racista é o silêncio. (NASCIMENTO, 2003, p. 21)

Segundo a autora acima citada, o silêncio constrói representação capaz de servir como base ao próprio racismo no Brasil. E o acompanhante inseparável do silêncio é o processo de retirar do afrodescendente sua visibilidade como agente criador e transformador da história e da cultura nacionais. Esse fenômeno, “manifesta-se em relação a quase todos os aspectos da vida brasileira, a começar pela educação”. A figura do afrodescendente ficou à margem dos livros e dos currículos escolares, como uma estratégia para ocultar a face desses “atores sociais, no palco do mundo e da sociedade brasileira”, evidenciando “o sortilégio da cor”. (NASCIMENTO, 2003, p. 23)

O Sortilégio da Cor, designado pela autora, refere-se ao processo de desracialização ideológica, emergida dos discursos e análises científicas que negam as hierarquias raciais fundamentadas na supremacia branca. A função ideológica do sortilégio da cor é ocultar esse fato e enfatizar a questão da cor e etnia, em detrimento da raça, como uma forma de evitar os efeitos do racismo.

Contudo, a seqüela de tais efeitos pode ser verificada no cotidiano dos afrodescentes:

A “noção” de raça, firmemente embutida na hierarquia social da cor, carece de realidade biológica, mas exerce uma função social de forte impacto concreto sobre a vida real. Trata-se do fenômeno de raça socialmente construída. (NASCIMENTO, 2003, p. 47)

Compartilhamos das idéias de Munanga (2005, 2006, p. 48) ao defender que as identidades humanas são diversificadas de acordo com os modos de existência ou representação singular e própria às comunidades culturais, de língua, de sexo, às

quais pertencem os indivíduos. Primeiramente, porque diante do fato de nosso país ter se formado do encontro de culturas e civilizações distintas, não há como negar a origem de seu povo marcado pela mistura européia, africana e ameríndia. Em segundo lugar, não menos importante, é que o conteúdo da raça é social e político, assim não importa que a biologia e a genética afirmem a não existência da raça, uma vez que ela existe na cabeça dos racistas e suas vítimas. E explicita:

O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação. (MUNANGA, 2005, 2006, p. 53)

Também não se pode negar que o Brasil desenvolveu seu racismo assentado na negação do mesmo e, nesse contexto, os racismos contemporâneos recorrem apenas aos conceitos de diferenças culturais e identitárias. Assim, no combate ao racismo não basta à substituição do conceito raça pelos de etnia, de identidade ou de diversidade cultural, pois aquele: “é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos”. (MUNANGA, 2005, 2006, p. 53)

## 4 A MULHER NEGRA NA ATUALIDADE

Para Ferreira; Mattos (2007) o Brasil foi o país americano a escravizar o maior número de africanos e o último a abolir a escravidão. A Abolição concomitante à imigração da mão de obra europeia determinou maiores dificuldades na vida do afro-brasileiro. Ao deixarem as senzalas em 1888, os africanos acreditaram ilusoriamente que passariam a desfrutar dos mesmos direitos de todos os brasileiros. Todavia, isso não ocorreu. A tão propalada democracia racial não conseguiu dar conta da imensa população de ex-escravos e seus descendentes, pobres e com pouca instrução formal.

[...] a imigração dos europeus para a substituição da mão de obra escrava, (...) intensificaram as dificuldades na vida do afro-brasileiro, com sua peregrinação em busca de sobrevivência, sem condições de competir no mercado de trabalho com os imigrantes [...]. (FERREIRA e MATTOS, 2007, p. 49)

Dentro desse contexto, a abolição da escravatura não teve o sentido de libertação para os escravos. Posto que, desamparados, foram despejados num mercado que exigia preparação maior do que somente trabalhar com o corpo nas casas-grandes e nos canaviais. Como conseqüências desse acontecimento histórico, atualmente engrossam o contingente das favelas, das ruas, filas de desempregados, presídios etc.

Para Suplicy (2002), essa população, sofre por diversas questões, mas, sobretudo, às vinculadas ao preconceito racial. O preconceito aqui entendido como um juízo de valor negativo direcionado a pessoas e grupos, pertencente aos mitos constituídos na e pela socialização do indivíduo, desconsiderando-se a realidade culturalmente construída.

A situação da mulher negra no país é ainda mais alarmante, pois, apresenta menor nível de escolaridade, trabalha mais, porém com rendimento menor. A pobreza e a marginalidade a que é submetida à mulher negra reforça o preconceito e a interiorização da condição de inferioridade, que em muitos casos inibe a reação e luta contra a discriminação sofrida. O ingresso no mercado de trabalho do negro

ainda criança e a submissão a salários baixíssimos reforça o estigma da inferioridade em que muitos negros vivem.

Julião (2000) em sua pesquisa: *Donas da História: relações raciais, gênero e mobilidade social* realizado em Belém, trouxe para o debate como se desenvolvem e como são pensadas as relações raciais, analisando relatos de mães negras, com filhos(as) negros (as) das camadas médias urbanas da cidade. No ano do centenário da Abolição, foram entrevistadas mulheres negras desta cidade, com instrução superior, buscando saber se tinham motivos para comemorar tal data, se levasse em consideração à situação das mulheres negras em geral, principalmente, no mercado de trabalho.

Na pesquisa: *Os limites da cor: um estudo sobre mulher negra e discriminação racial*, essa autora analisou as dificuldades enfrentadas por mulheres negras com escolarização superior para ingressar no mercado de trabalho. Entre os dados apurados, os mais recorrentes, que chamaram a atenção da autora: “[...] foi o fato de as mães serem apontadas como as grandes (ou quase únicas) responsáveis por essas mulheres terem estudado” (JULIÃO, 1993, p. 3). A razão para tal atitude dessas mães foi justamente a situação financeira desfavorável da família. Contudo as dificuldades de base racial acabaram emergindo.

Como exemplo, a autora acima citada nos relata o depoimento de uma de suas entrevistadas, enquanto recordava-se dos conselhos recebidos da mãe:

“[...] Ela bate até hoje, todo mundo já adulto, ela bate: ‘vocês não serão ninguém, vocês não serão aceitos se vocês não estudarem... porque as pessoas brancas, por mais pobres que sejam, elas têm um acesso muito maior’”. (JULIÃO, 1993, p. 17)

Para essa autora, tais conteúdos têm sido recorrentes em trabalhos anteriores. Demonstrando parecer haver um projeto familiar buscando a mobilidade social das filhas. Um projeto que começou a ser articulado na geração das avós. A mobilidade social das filhas (os) seria alcançada por intermédio da educação. Nesse momento a autora voltou o seu olhar para o debate das relações raciais. Pois, inferia que o discurso dessas mães apoiava-se na importância da escolarização das filhas/filhos para fazer frente às discriminações raciais.

Ancorada na obra de Florestan Fernandes (1978): A integração do negro da sociedade de classes, Julião (2000), considera que a situação da mulher negra atual é resquício das transformações pelas quais passaram a cidade de São Paulo das três primeiras décadas deste século que está terminando. Três fatores foram de extrema importância:

“[...] a emergência da ordem social competitiva, a expansão urbana e a imigração” foram os pilares na constituição das relações e as hierarquias raciais entre negros, mulatos nesse período, e também, como viveram os negros e mulatos durante a escravidão. (FLORESTAN FERNANDES, 1978, p. 155)

Para os autores acima citados, esses fenômenos foram determinantes nas dificuldades de inserção no mercado de trabalho para homens e mulheres. No caso das mulheres negras sua única possibilidade de trabalho foi como empregada doméstica, dentre outras ocupações.

As mulheres negras que conquistam melhores cargos no mercado de trabalho despendem uma força muito maior que outros setores da sociedade, sendo que algumas provavelmente pagam um preço alto pela conquista. Pois, além da necessidade de comprovar a competência profissional, têm de lidar com o preconceito e a discriminação racial que lhes exigem maiores esforços para a conquista do ideal pretendido. A questão de gênero é, em si, um complicador, mas, quando somada à da raça, significa as maiores dificuldades para os seus agentes.

A mulher negra, portanto, se quiser sair dos tanques e dos fogões da Casa Grande, terá que dispor de grande energia para superar as dificuldades que se impõe na busca da sua cidadania. É árdua a luta na superação do preconceito e discriminação racial e de gênero. Poucas mulheres negras conseguem ascender socialmente.

No Brasil, na atualidade, a condição da mulher negra encontra-se afetada político-histórico e culturalmente dada pelas conseqüências colonialistas, escravocratas e pelas relações complexas entre estas. Os elevados índices de analfabetismos entre mulheres pobres e negras fazem parte da nossa história das formações culturais. São heranças das normas dominantes masculinas, dos preconceitos, das perseguições da Igreja, do Estado.

Para Silva (1999, p. 11) nos dias atuais, a problemática racial deve ser discutida em primeiro lugar, uma vez que há grande dificuldade da sociedade brasileira em assumir/admitir essa questão racial como um enigma que necessita ser decifrado e, portanto, enfrentado. No dizer da autora:

Enquanto esse processo de enfrentamento não ocorrer, as desigualdades sociais baseadas na discriminação racial continuarão, e, com tendência ao acirramento, ainda mais quando se trata de igualdade de oportunidades em todos os aspectos da sociedade.

Na tentativa de compreender quais foram às estratégias individuais utilizadas por alunos e professores negros, pobres e filhos de pais pouco escolarizados e que viam a universidade como possibilidade de ascensão social, na cidade do Rio de Janeiro, Teixeira (2003) aponta que essa população está concentrada em carreiras de menor prestígio e recebendo menores salários após a formação. Argumenta que como alunos, os negros estão em menor número que os brancos na universidade. Mesmo nos cursos de ciências humanas e sociais onde se concentra uma camada maior de negros, os professores brancos são a maioria. Nesse estudo não há apontamentos sobre a situação das professoras negras na universidade.

Contudo, há um perfil característico desses alunos: são originários das camadas sociais mais pobres e cursaram escolas de ensino fundamental e médio com bom nível de ensino. Contudo, não distingue se há alguma diferença entre o número de homens e mulheres. Com relação à escolha pelos cursos universitários nas áreas de ciências humanas, os entrevistados do estudo revelaram que esta se deve às limitações decorrentes de suas histórias de vida como negros e pobres.

Sobre a questão dos aspectos identitários dessa população a autora aponta para a contradição entre o atribuído e o adquirido. Apesar de grande parte dos entrevistados verbalizarem assumir a sua origem negra, não a valoriza como base para sua identidade. Seguindo esse mesmo raciocínio, tanto alunos quanto professores negros argumentam aceitarem-se negros, contudo, não negam sentirem-se olhados como diferentes pelos “outros”. No item discriminação racial, foram encontrados conteúdos que apresentam o racismo agindo dentro e fora do universo acadêmico, dificultando a trajetória de professores negros com ótimas

titulações, aqui a autora não especifica se há divergência ou similaridade entre homens e mulheres em seu universo de estudo.

Como estratégias de enfrentamento na superação dessas condições: a discriminação racial e dificuldades socioeconômicas o apoio em “redes” recebido de pessoas, famílias, instituições e grupos parecem determinantes para a chegada ao ensino superior. A autora conclui que o apoio em rede solidária refere-se a aspectos econômicos e sociais, assim defende a ação afirmativa como condição para igualdade racial e social. (TEIXEIRA, 2003)

#### **4. 1 A Raça como Noção**

Para Schwarcz (1993) a noção de raça tornou-se relevante no Brasil a partir do século XIX, em razão da especificidade dos homens locais, sobretudo, por seu arranjo racial singular. A questão da miscigenação do país nos anos de 1890 apresenta-se em discussão, entre as elites intelectuais locais, como devoradora das literaturas Européias ou Americanas, fazem da temática raça, “quase uma obsessão”. (p. 239) Segundo a autora, nesse contexto, o debate sobre o problema racial surgia como a oportunidade de se observar as desigualdades ressaltadas e até mesmo como uma característica nacional. Contudo, em face à constatação da “nação mestiça”, isso não ocorreu sem conflitos entre os cientistas brasileiros.

As teorias deterministas importadas não davam conta de explicar a “realidade mestiça” de nosso contexto. Na medida em que os modelos evolucionistas afirmavam que o progresso e a civilização iniciavam-se de fato também deixava claro que a mistura de espécies heterogêneas era um erro que produzia a degeneração tanto individual quanto coletiva. Na tensão entre adotar os modelos deterministas e a reflexão sobre suas implicações, os grupos de intelectuais de então se agitavam diante da redescoberta de uma nação em que aborígenes, africanos e mestiços eram vistos como empecilhos à civilização do país e na constituição de uma identidade nacional.

Nas palavras de Schwarcz (1993, p. 240):

O fin-de-siècle brasileiro era vivenciado dessa forma, nesses meios, com uma grande dose de desilusão. Com efeito, esses “homens de ciência”,

céticos com as promessas de igualdade, com a abolição e a República, perguntavam-se cada vez mais, sobre as causas das diferenças entre os homens.

A autora cita como exemplo, a utilização dos argumentos evolucionistas pelos museus etnográficos ao explicarem cientificamente as diferenças, classificando as espécies e localizando os pontos de atraso. A coleta local de exemplares preciosos afirmava as singularidades desse “exótico país” e, justificava a origem da questão racial. Enquanto nos institutos históricos, a entrada tardia de modelos deterministas desencadeou diversas explicações: ora, uma visão otimista, católica e patriótica, visão tradicional nessas instituições; ora uma concepção determinista e evolutiva da nação. Esse embate resultou em conclusões darwinistas sociais, ou seja, determinou por meio da raça, hierarquias sociais objetivadas.

Nessa perspectiva, aponta Schwarcz (1993, p. 241):

Visto por esse prisma, talvez o debate tenha mesmo se concentrado entre as escolas de direito e medicina. Instaurada numa espécie de disputa pela hegemonia e predomínio científico, percebem-se dois contendores destacados: de um lado o remédio, de outro a lei; o veneno previsto por uns, o antídoto na mão dos outros.

Enquanto ao direito caberia a tarefa de gerir um código unificado para conduzir uma prática acima das diferenças sociais e raciais; à medicina ficaria com a produção dos diagnósticos e a cura dos males que afligiam a nação. Nesse contexto a discussão sobre a questão racial abarcava desde a construção de projetos políticos conservadores até hierarquias rígidas, desta feita, cientificamente explicadas. Pautada no argumento evolucionista racial, “essas elites letradas” defendiam não só uma espécie de consciência de atraso, mas também, buscavam redirecionar um questionamento sobre a igualdade entre os homens e as definições sobre a cidadania.

Com o fim da escravidão e sob a égide da democracia republicana, evidenciava-se a demanda por uma nova configuração política ancoradas em perspectivas deterministas e antropológicas para legitimar diferenças sociais em barreiras biológicas constitucionais. Diante da liberdade afirmada pela abolição e a igualdade proporcionada pela nova Constituição, emerge a necessidade da discussão sobre os arranjos desse país nascente. “[...] Transformada em utopia pelos cientistas



nacionais, a igualdade conseguida mediante as conquistas políticas era negada em nome da natureza”. (SCHWARCZ, 1993, p. 241)

De acordo com essa autora a adoção de teorias raciais no Brasil requer a reflexão sobre o modelo incorporado, sobre sua serventia e o esquecimento do que não dava conta de explicitar nossas especificidades. Como é possível falarmos em “evolução humana” diferenciando as raças e negando a civilização aos negros e mestiços desprezando a realidade da miscigenação? Tal efeito poderia ser alcançado expulsando a parte degenerada como garantia de um futuro nacional, “branco e ocidental”?

O ponto de referência desse modelo é sua matriz geradora, aqui, antigos nomes reaparecem com novos sentidos. A noção de “perfectibilidade”, do século XVIII, reaparece no século XIX, em especial no Brasil, como um predicado de poucos. O que justificaria a superioridade de alguns grupos em detrimento de outros. Nessa concepção, os mestiços perdem essa característica própria da humanidade, pois não seriam perfectíveis, uma vez que, segundo as definições dos cientistas do direito e da medicina da época, estariam em estágio avançado de degeneração.

Raça é um dado científico e comparativo para os museus; transforma-se em fala oficial nos institutos históricos de finais do século; é um conceito que define a particularidade da nação para os homens de lei; um índice tenebroso na visão dos médicos. O que se percebe é como em determinados contextos reelaboram-se símbolos disponíveis dando-lhes um uso original. Se a diferença já existia, é nesse momento que é adjetivada. (SCHWARCZ, 1993, p. 242)

Nessa análise, a concepção das teses raciais não pode ser adotada como simples reflexo de uma “cópia desautorizada”, mas, questionada em seus significados contextuais, articulada com a situação social, política, econômica e intelectual vigentes no país de então, produzindo e reproduzindo novos valores e concepções.

Essa “visão racial” da nação, dos anos de 1870 e 80, consolidada nas ciências e instituições de saber, norteou relações pessoais e vivências cotidianas, bem como, respaldou hierarquias sociais baseadas em atributos biológicos. A conclusão posterior, nos anos seguintes, nas esferas políticas e científicas, de que

existe singularidade nas espécies humanas, não serviu para alterar as explicações no senso comum e na representação popular.

Ao que Schwarcz argumenta:

[...] se a interpretação científica que explicava por meio da mestiçagem a degeneração de uma nação não mais se sustenta, é possível afirmar que “falar da raça” é ainda uma questão de grande impacto em um país como o nosso. (1993, p. 248)

Desde então a discussão do tema raça aparece para reafirmar certa diferença cultural entre as raças ou ainda para valorizar a mestiçagem. Quer pela representação mestiça do final do século XIX ou na reelaboração culturalista dos anos de 1930 a temática da identidade e da emergência de uma singularidade local desponta travestida em nosso país adepto de novos mitos de brasilidade.

Schwarcz (2005-2006) argumenta que o tema raça continua em pauta em decorrência de novos projetos sociais, de novas propostas educacionais ou mesmo por conta da implantação das cotas na universidade. Que tal debate se justifica num país como o Brasil, marcado por exercer uma espécie de “preconceito social privado”, que nega ou tenta ocultar a desigualdade e a exclusão pública, só a admitindo em âmbito privado.

Nesse sentido, a autora argumenta que as medidas visando o combate da desigualdade social, assentada na idéia de exclusão social evidenciam seus efeitos perversos, principalmente, referente às condições das populações negras no Brasil. Parece haver consenso entre os estudiosos sobre a desigualdade econômica e social no país, o mesmo não ocorrendo quando a questão é encarar a exclusão racial.

A polêmica em torno do tema, segundo a autora assumiu duas posições. A primeira em defesa de uma política mais universalista que privilegie a adoção de medidas “igualitárias” baseada numa matriz ibérica, recriada nos moldes brasileiros, norteados na mestiçagem e na assimilação. Esta também desqualifica a noção biológica de raça e, como consequência tenta banir medidas que sugerem a

“racialização<sup>3</sup> do tema”, nesse caso, as cotas. A segunda, respaldada em autores que consideram as limitações do conceito raça, porém, defendem seu uso político, uma vez que, já tão propalado no senso comum. Desta forma, para esses estudiosos, a inserção do termo raça torna-se necessário e “eficaz” em nossa sociedade, como uma política de “equiparação” com vistas à promoção da igualdade.

Diante do debate dicotômico entre a “favor ou contra”, a saída para Schwarcz (2005, 2006), não seria simplesmente selecionar uma das opções, posto que grandes questões sejam passíveis de imprecisão e de perplexidade. Ao buscar esclarecer diferentes lados dessa polêmica não podemos perder de vista a questão das cotas imbricada em discussões muito mais amplas. E como exemplo cita uma questão muito atual implicada nesse debate: “[...] o racismo representa a hierarquia reinventada em sociedades supostamente igualitárias; sobretudo a partir do século XIX”. (p. 7)

Segundo a autora, a discriminação como algo inerente a nossa era globalizada, é fomentada por ódios históricos, rotulados a partir da etnia, da origem, da condição ou, “da raça”. Contudo, enfatiza a relevância de um olhar voltado para a nossa realidade local. Em nosso país, a longa e violenta convivência com a escravidão, gerou um tipo de discurso, nas elites brasileiras com a tendência a opor termos distintos para designar uma mesma equação.

Sobre essa problemática Appiah (1997) argumenta que desde os escritos humanos mais remotos podemos encontrar opiniões divergentes entre “nossos iguais” e as pessoas de outras culturas. Porém, foi com as doutrinas modernas das teorias raciais que houve uma ênfase centralizada na aparência física ao definir o “Outro”, bem como na ascendência comum para explicar por que os grupos de pessoas exibem diferenças em suas atitudes e aptidões.

A partir de então, são muitas as doutrinas articuladas referindo-se aos significativos de raças. E ressalta a importância da distinção entre os termos racismo e racialismo em suas mais diversas facetas. O racialismo pode ser designado como características hereditárias compartilhadas por membros de nossa espécie as quais permitem dividi-los em pequenos conjuntos de raças, isto é, traços e tendências

---

<sup>3</sup> Racialização/racialista para designar quem crê na existência de raças em distinção ao racista, que faz julgamentos de valor e estabelece hierarquias entre as “raças”. (APPIAH, 1997, p. 33)

unificantes e essenciais, incomuns com outras raças. Como exemplo apresenta a “Raça do Homem”, para além das características da cor da pele, tipo de cabelo ou feições do rosto; a essência racial implica predisposições morais e intelectuais, nem sempre distribuídas equitativamente por todas as raças, em decorrência de um problema cognitivo, relacionado a um conflito entre o que o mundo é e o que gostaríamos que fosse.

Já o racismo dividido em extrínseco e intrínseco, o primeiro respalda-se na idéia de distinção moral entre os membros de diferentes raças, e que a essência racial implica certas qualidades moralmente relevantes, tais como a honestidade, a coragem ou a inteligência. Tomando-as como base à discriminação entre os povos, a crença de que diferentes membros das diferentes raças não possuem esses atributos essenciais justifica-lhes empregar tratamentos diferenciais. E nem mesmo provas de que não existem tais diferenças, entre negros, judeus e brancos ou amarelos tornam-se suficientes para retirar as pessoas de seu racismo, caracterizado como extrínseco.

Appiah (1997, p. 33) argumenta que:

O racialismo, entretanto, é um pressuposto de outras doutrinas que foram chamadas de “racismo” e essas doutrinas têm sido, nos últimos séculos, a base de um bocado de sofrimento humano e a fonte de inúmeros erros morais.

As crenças racistas extrínsecas são causadas por deficiência cognitiva, ou seja, incapacidade de abandonar crenças que desempenham papéis relevantes na justificação de vantagens especiais que beneficiam certas posições na ordem social. A prova de que o ingresso ao ensino superior é determinado pela qualidade de nossa formação anterior tanto quanto pelos nossos talentos inatos não desfaz a crença nos dotes intelectuais dos melhores preparados, oriundos de escolas particulares. Fatos como esses denotam a noção de falsa consciência de uma ideologia protetiva no enfrentamento de ameaças à nossa posição.

Os racistas intrínsecos ao estabelecerem diferenças morais entre os membros de diferentes raças, pleiteiam-na em defesa da raça a qual faz parte e deprecia as demais. Assim como os “sexistas intrínsecos” afirmam que o fato de alguém ser mulher ou homem são motivos para tratá-los de determinadas maneiras.

Tanto o racismo extrínseco como o intrínseco é ideológico por sua ligação com os interesses dos grupos dominantes de uma dada sociedade.

Appiah (1997, p. 35) nos lembra que:

[...] A diferença fundamental entre os “ismos” intrínseco e extrínseco é que o primeiro declara certo grupo objetável, sejam quais forem seus traços, ao passo que o segundo fundamenta suas aversões em alegações sobre as características objetáveis.

São doutrinas como as diversas formas de racismo construídas por crenças falsas que embasam e autorizam maus-tratos e negação de direitos aos classificados como diferentes em uma cultura, principalmente naquelas definidas a partir de pontos de vista definidos por seus colonizadores e seus seguidores assentados em senso de valor e não como construções humanas plurais. Esse autor defende a idéia de pluralismo de identidades, com o qual podemos aprender com toda humanidade, não desprezando as diferenças, mas reconhecendo-as na sua complexidade e riqueza.

Nas palavras de Appiah (1997, p. 51) o que ocorre é que:

Na verdade, uma vez que os projetos intelectuais de nosso mundo único estão essencialmente interligados por toda parte, uma vez que as culturas mundiais ligam-se umas às outras, ora através das instituições, ora da história, ora dos textos, ele tem algo a ensinar à raça única a que todos pertencemos.

De acordo com as concepções desse autor o conceito de essência racial é uma ilusão e, ao longo da história da humanidade tem servido como pano de fundo para a escravidão, a discriminação e os insultos ao diferente. A verdade é que não existem raças e onde ela atua é como metáfora da cultura e com o objetivo de biologizar o que é da cultura, isto é, com a intenção ideológica, sem a inserção social do humano. Da mesma maneira que se fala de gênero, a construção social a partir dos fatos biológicos. “[...] Falar de “raça” é particularmente desolador para aqueles de nós que levamos a cultura a sério [...]”. (APPIAH, 1997, p. 75)

Autores como Schwarcz (2005, 2006); Pena e Birchall (2005, 2006) e Munanga (2005, 2006) também são partidários das idéias de Appiah (1997) de que: do ponto de vista genético ou biológico não existem raças, porém, tal conceito é

impregnado de ideologia a serviço de relações de poder e dominação. Enquanto definições que produzem relações sociais, as “raças” estão nas cabeças das pessoas.

Pena e Birchall (2005, 2006, p. 20) enfatizam:

[...] no Brasil, a cor não tem um significado biológico relevante e está literalmente “à flor da pele”. A consciência disso vem ao encontro do desejo utópico de uma sociedade não racista “cega a cores”, em que a singularidade do indivíduo seja valorizada e celebrada.

Nesse sentido, Appiah (1997) defende a importância da educação como formas possíveis de mudanças sociais e, apontando para a relevância da pedagogia mudar de mãos. Nessas circunstâncias, pode emergir a formação de um discurso de resistência, na medida em que os súditos mudam de lugar. Esses longe da opressão, constroem capacidades, escrevem a própria história como sujeitos. Esse simples gesto de escrever para e sobre si mesmo tem uma profunda significação política.

## **4. 2 A NOÇÃO DE GÊNERO**

Aqui é preciso explicitar a noção de gênero ligado à história do movimento feminista contemporâneo. Movimento desenvolvido por ações individuais ou coletivas, empreendido na luta contra a opressão feminina. Desde a virada do século XIX surgiram manifestações no designado “sufragismo”, movimento que objetivava garantir o direito de voto à mulher. Esse movimento teve proporções e extensões incomuns, contudo, ter apresentado eficácia e efeitos desiguais, foi reconhecido como a “primeira onda” do feminino.

Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média [...]. (LOURO, 2001a, p. 15)

Almeida (1998) aponta que a noção de gênero tem sido estudada associada aos conceitos de raça e de classe social. Surgido do movimento e militância feminina assentado no reconhecimento da existência da desigualdade e, posteriormente na luta por sua eliminação. De acordo com essa perspectiva a ênfase recai sobre a igualdade na diferença. Esta aceita em decorrência da importância, da singularidade entre os dois sexos, não como desculpa para desigualdades. Essa perspectiva feminista permite a apropriação de uma consciência crítica e política mobilizadora na compreensão das desigualdades e sua superação requer das mulheres apreenderem os significados das divisões de gênero, de classe e raça.

Louro (2001) refere que mais que contar a história do feminismo ou trazer para o debate a opressão sexista que acompanha a mulher em todo o curso da história ao focar o gênero como categoria de análise é necessário a revisão das teorias construídas com a proposição de uma perspectiva plural que discuta e analise as representações sociais sobre a mulher. Desprezando os discursos biologizantes e culturais da desigualdade que norteia-se no masculino como ponto de partida. Torna-se relevante promover a ruptura com pensamentos dicotômicos: feminino em oposição ao masculino; razão versus emoção; teoria desvinculada da prática; público e privado etc. Ao que a autora enfatiza:

Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para a construção, e não algo que exista a priori. (LOURO, 2001a, p. 23)

Para essa autora os sujeitos implicados na problemática do gênero são homens e mulheres fazendo parte de diferentes classes, etnias, credos e faixas etárias com suas peculiaridades e antagonismos. Nesse contexto, é necessário entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos.

Nos dias atuais, a questão do gênero enfatiza as diferenças sexuais, concebida como “construções sociais”, desenvolvidas nas interações sociais a partir das idéias, das representações sobre os papéis específicos de homens e mulheres. (SOIHET, 1997, p.279)

Oliveira (2004) se apropria das idéias de Audad (1998) para explicitar a questão do gênero como uma categoria teórica designada pelo conjunto de significados, símbolos e atributos construídos na e pela história como características e diferenciações de homens e mulheres em cada sociedade.

Corroborando com as perspectivas acima citadas, Scott (1998) argumenta que o gênero são construções sociais, compostas em arcabouços móveis dados, em diferentes contextos, pelo sentido atribuído à realidade, na organização social da diferença sexual. A autora enfatiza que a história da mulher é permeada pela dominação masculina, tendo o gênero como baliza na organização dessas relações. Nesse contexto, foram os homens que criaram as normas de coordenação de muitas sociedades. Assim, as histórias das mulheres foram tecidas nesse sistema de dominação masculina, ainda que a subjetividade e a formação do sujeito abarquem algo muito mais complexo. Não que haja uma essência feminina, mas, uma subjetividade urdida em uma conjunção peculiar da história da cultura e da política. (SCOTT, 1998, p. 116)

Almeida nos apresenta os estudos contemporâneos sobre essa problemática:

Os atuais estudos sobre a mulher, ao adotarem o enfoque do gênero, questionam e desafiam os aportes teóricos clássicos, encaminhando-se para a apropriação de abordagens que busquem desvendar o universo feminino e recuperar categorias de análise que também privilegiem a dimensão subjetiva. Afinal, essa é uma dimensão essencial a todos os seres humanos e negá-la é negar a própria humanidade de cada um. (ALMEIDA, 1998, p. 44)

Na visão da autora acima citada, a discussão atual sobre a questão do gênero requer que se levem em considerações, dimensões singulares da mulher, enfatizando a subjetividade feminina como parte da experiência humana, vislumbrando a valorização do que é próprio e peculiar de cada ser humano.



## 5 AS MULHERES E SUAS TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO

No Brasil nos anos de 1920, especificamente no Estado de São Paulo, algumas mudanças acenavam pela necessidade da classe média e a situação econômica demandarem providências em relação às órfãs sem dotes ou àquelas que necessitassem lutar por seu sustento. Às de classes abastadas garantiam-se através do casamento ou da fortuna da família. E as que não contassem com nenhuma dessas possibilidades sobriam à dependência da caridade de parentes e/ou amigos ou do papel de governanta em casas ricas.

A posição feminina experimentou ambigüidade no que se refere ao trabalho e instrução, ora oscilando “entre a condição desejável e a possível de se obter”. O magistério surgiu como a maior oportunidade para o sexo feminino. Foi-lhe permitido esse trabalho, pois, esse se coadunava com as “qualidades inerentes às mulheres”, a profissão de cuidar. (ALMEIDA, 1998, p. 32)

A docência para crianças pareceu adequada ao papel da mulher, aceitável em termos sociais, familiares e pessoais. Esse ideário surgiu em meados do século XX com a eclosão do movimento feminista da América do Norte e na Europa, repercutindo na América Latina. O movimento liderado por mulheres da elite intelectual e econômica buscou a associação e a concordância, igualmente ocorreu no Brasil e em Portugal, contrário às revoltosas inglesas e estadunidenses. Parecia uma saída para a ruptura com a subordinação feminina: “a educação igual a dos homens e o direito de exercer uma profissão”. (p. 34)

Em meados do século XX as mulheres conseguiram freqüentar escolas, todavia, ainda não as universidades. Porém, os tempos de guerra na Europa afetaram o mundo ocidental, desencadeando algumas mudanças sociais. Com a ausência dos homens, as mulheres foram às fábricas, ao comércio e aos setores de produção. Saíram dos espaços privados e desejavam o saber público como uma via de acesso ao poder e ao confronto com as desigualdades e a opressão. (ALMEIDA, 2003)

Ao longo da metade do século XIX, no Brasil já se podia verificar a entrada das mulheres nas salas de aulas e gradativamente o predomínio como docentes. Para entendermos tal fenômeno há que se levar em conta esse período histórico específico. Em nosso país, com a urbanização em ascendência, com a entrada dos

imigrantes, demandava aí diferentes expectativas e práticas educativas, emergindo desse processo um novo estatuto escolar.

Louro (2001a, p. 95) explicita-nos esse momento:

O magistério se torna, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar.

Circunscrita a específicas profissões evidenciou-se em mecanismo de opressão. A educação das mulheres conservou-as nos lares, nas escolas e a sociedade sob supremacia masculina. Aos homens o poder econômico e político e principalmente o controle educacional com as regras e normas da instrução feminina a delimitar o ingresso das mulheres em profissões que as preparassem para o casamento. Mesmo limitadas a algumas parcelas do saber, esse ideário restringia-se às mulheres de classes privilegiadas. As mulheres brancas desprivilegiadas restavam à ausência de instrução e o trabalho imprescindível à sobrevivência.

Louro (2001a) argumenta que a compreensão da educação das meninas e meninos não deve ser entendida como processos únicos e universais, que há que se levarem em consideração as divisões de classe, etnia, raça e divisões religiosas como determinantes nas formas de educação e formação de crianças em mulheres e homens.

A autora acima postula que as diversas demandas de inserção na produção e na sociedade determinavam diferentes processos educativos. Diferentes grupos sociais recebiam educação de acordo com os interesses vigentes. O findar do século XIX recrutou a mulher na educação em decorrência de diversos fatores: por conta da modernização da sociedade, para a higienização da família e como responsável pela construção da cidadania dos jovens. E mais, que o percurso histórico das mulheres na sala de aula aponta para representações, doutrinas e práticas sociais constituintes de homens e mulheres na sociedade. Ora por discursos religiosos, científicos, pedagógicos e jurídicos e principalmente por instituições sociais, entre elas a escola como produtora e reprodutora de tais

discursos. Em contextos diversos, as mulheres na educação vivenciaram diferentes posições e papéis.

Em seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação Uma perspectiva pós-estruturalista*, entre outras questões, Louro (2001b, p. 108) refere que:

Paralelamente à emergência e à força das novas práticas sociais, as formas tradicionais continuam atuando; elas não são, apesar de tudo, completamente superadas ou apagadas. Práticas e representações, conflitantes coexistem, hoje e sempre, provocando divisões e impasses.

## 5.1 A Mulher Negra na Educação

A escravidão interferiu de forma contundente na negação do acesso da população negra a qualquer educação formal. As crianças negras eram submetidas a todo infortúnio no trabalho para a própria sobrevivência. E mesmo as leis que pretendiam beneficiar essas crianças contra o escravismo não foram suficientes para oportunizarem-lhes o ensino. As propostas de aceitação de crianças negras em escolas ou em classes isoladas são registradas pela historiografia da educação brasileira muito mais em caráter excepcional e filantrópico do que regra geral ou direito. O mesmo ocorrendo com as crianças de origem indígena e as meninas órfãs. Ou a educação desses se dava nas práticas de seus grupos de origem e como benesses de alguma organização religiosa ou não freqüentava escola alguma, pois eram impedidos de adentrarem em escolas públicas. (LOUROa, 2001)

O que houve no Brasil, segundo Freyre (2003, p. 515) em relação às negras e mulatas:

Foi à degradação das raças atrasadas pelo domínio da adiantada. [...]. Desde o princípio reduziu os indígenas ao cativo e a prostituição. [...] Entre brancos e mulheres de cor estabeleceram-se relações de vencedores com vencidos.

Numa outra passagem da obra desse autor, podemos perceber já nessa época as raízes do preconceito nascente em relação aos filhos mestiços de senhores com escravas, portanto, o negro e também as possíveis causas da prostituição entre negras e mulatas:

[...] Porque não faltam desvantagens: os preconceitos inevitáveis contra esses mestiços. Preconceitos contra a cor da parte de uns; contra a origem escrava, da parte de outros [...] Atribuem alguns cronistas da escravidão grande importância à prostituição das negras; mas das negras e mulatas exploradas pelos brancos. (FREYRE, p. 537)

Esses são dados significativos na constituição da identidade negativa da/o negra (o), em razão dos sentimentos de inferioridade suscitados em manifestações diversas no cotidiano desses agentes sociais. Para as mulheres negras, a situação era ainda pior, pois o fantasma da escravidão ainda rondava, lhes reservando trabalhos de nível inferior e a total ausência de instrução. (ALMEIDA, 1998, p. 35)

Recorro a Paulo Freire (2003, p. 30) para descrever esse momento da história das mulheres negras:

[...] A vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada [...]. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens e mulheres como pessoas, como “seres para si” [...] Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto da história, não é, porém destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Para esse autor a libertação é um parto doloroso com possibilidade de trazer ao mundo um ser humano novo, capaz de lutar pela libertação de todos. O reconhecimento do limite da realidade imposta pela opressão é o motor da ação libertadora realizada pela práxis de humanos concretos, injustiçados, roubados na sua palavra e constituídos na plenitude de amar e existir na práxis. Ao desvelarem o mundo da opressão e perceberem os mitos que o alimentam, a realidade social objetiva poderá ser transformada pela inserção crítica nessa realidade e como produto da ação e da reflexão humana. A pedagogia do oprimido é a pedagogia dos humanos empenhados na luta por sua libertação.

Importante destacar que temas que envolvam a condição da mulher negra, como professora no ensino superior, ainda não têm sido abordados na área educacional. Na realização dessa pesquisa foram encontrados estudos sobre essas temáticas, na Antropologia, nas Ciências Sociais, mas não na educação. Lamentavelmente, a mulher negra e os problemas que a impedem de acessar a docência universitária ainda não são discutidos nessa área. Quais seriam as razões

da omissão na educação de temáticas abordando as questões de gênero, etnia e educação superior?

Enquanto não obtivermos resposta a essa pergunta, buscaremos lançar mão da produção acadêmica existente em outras áreas que estejam trazendo essas problemáticas para o debate e, assim nos auxiliar a refletir e apontar novos caminhos.

Oliveira (2004) em seus estudos na antropologia analisam a trajetória de vida de mulheres negras professoras universitárias buscando entender os processos de construção/reconstrução de suas identidades e de que maneira esses processos influenciam na formação da sua consciência crítica sobre os mecanismos de discriminação racial, quanto sobre suas práticas pedagógicas.

A autora acima argumenta que:

Esses processos podem ser captados, entre outros, a partir dos mecanismos de socialização recebidos [...] na família, na vizinhança, na escola formal e em outros espaços, como nos movimentos sociais e também nas estratégias individuais por elas utilizadas para alcançar seus objetivos. (OLIVEIRA, 2004, p. 23)

A captação desses processos tornou-se possível verificando-se os mecanismos de socialização recebidos pelas famílias entrevistadas bem como por suas interações em espaços diversos, nos movimentos sociais e nas estratégias individuais que lançaram mão para alcançar seus objetivos. A autora afirma que os acontecimentos ocorridos ao longo das histórias de vidas pessoais, ou seja, a formação profissional, atuação acadêmica, experiências, frustrações, sucessos e discriminações vivenciadas na trajetória percorrida determinaram à produção de suas identidades individuais e coletivas.

[...] a mulher negra, estigmatizada pela escravidão, registra sua ausência na instituição de ensino, uma vez que fora impedida de participar do processo educacional. [...] As freqüentes mobilizações dos movimentos sociais e de mulheres negras em busca de direitos e melhores condições de vida à população negra, têm possibilitado mais visibilidade a essas mulheres e a oportunidade de transitar por diferentes espaços sociais, como esse de professora do ensino superior que até há pouco tempo era ocupado majoritariamente por homens brancos, sem esquecer que num passado recente as mulheres negras não eram aceitas nem como alunas. (OLIVEIRA, 2004, p. 93)

A autora citada acima, refere que na análise da construção dessas identidades encontram-se conflitos entre consciência de classe, raça e gênero, desencadeando por um lado, a ambigüidade do racismo à brasileira e por outro lado, levando ao encontro de si mesma e, sobretudo, do nós “coletivo” negra e mulher. (OLIVEIRA, 2004, p. 24)

Silva (1999, apud Oliveira, 2004) em sua pesquisa de dissertação em Ciências Sociais, defende que a mulher negra no Brasil teve que vencer a inferioridade a que foi submetida. Ao analisar um grupo de mulheres negras com trajetória de ascensão social, que conseguiu vencer a condição de opressão que lhe foi imposta pela sociedade brasileira, afirma que a família tem se mostrado de extrema importância no processo de socialização dessas mulheres. Nesse estudo enfatizou que as mulheres negras mesmo ascendendo a posições de destaque em diferentes áreas de trabalho e, portanto, com poder aquisitivo à altura da classe média brasileira, com disponibilidade para consumo e acesso aos bens de serviço, em sua maioria, são vítimas de discriminação e preconceito em seu dia-a-dia.

A discriminação aqui entendida como um tratamento desfavorável dado a uma pessoa ou grupo, baseado em definições de classes, etnias ou gênero. E o preconceito como um conceito ou opinião formados antecipadamente, sem conhecimento dos fatos. Uma idéia preconcebida e desfavorável a um indivíduo, grupo étnico, religioso ou social. Para Crochik (1997) o preconceito está ligado muito mais ao preconceituoso do que relacionado às características de quem o sofre. O preconceito é desenvolvido da/na cultura no processo de socialização do indivíduo em resposta à sua luta pela sobrevivência.

Para melhor nos explicitar essa idéia, Crochik (1997, p. 17) argumenta:

Assim, na transmissão da cultura para as gerações mais jovens, já são transmitidos preconceitos: idéias que devem ser assumidas como próprias sem que se possa pensar na sua racionalidade e na conseqüente adesão ou não a elas.

Nessa luta, o indivíduo não consegue refletir que sua visão preconcebida da realidade é fruto de sua própria dificuldade em compreender que esta é parte

integrante da condição humana, ou seja: crescer é doloroso. Contracenar com o “Outro” é ameaçador. O estranho causa medo.

Contudo, acima das diferenças individuais, o fator determinante para que uma pessoa desenvolva ou não o preconceito, assenta-se na possibilidade de construir experiências que promovam a reflexão sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais. Essas são vividas com facilidade ou dificuldade, uma vez que nesse processo de socialização participam diversas instâncias sociais, tais como a família, a escola e os meios de comunicação de massa. São esses os agentes de inserção do indivíduo na cultura e no conhecimento do mundo.

Como exemplo Crochik (1997, p. 17) aponta:

O ódio aos judeus durante o nazismo pode parecer espontâneo, imediato, mas é produto de diversos fatores: ideológicos, econômicos, psíquicos, religiosos etc. Desse modo, aquele ódio não era imediato, mas nem por isso era fruto da experiência e da reflexão. Ainda durante o nazismo, a explicação dada, de que o judeu queria dominar astutamente os povos, escondia o próprio desejo desta dominação por aqueles que o acusavam. Assim tal explicação, embora procurasse fatos objetivos que a sustentassem, serviu para ocultar os próprios desejos dos perseguidores e, como ideologia, serviu para justificar a agressão.

No que se refere às mulheres negras no exercício de determinadas profissões, experimentam a desconfiança quanto ao potencial profissional. As entrevistadas do estudo de Silva (1999) argumentaram que não buscavam se destacar como profissionais, mas sim, serem reconhecidas como pessoas iguais aos outros profissionais brancos, pois se sentiam diferentes e não encontravam outros negros na mesma posição social para partilhar as conquistas. Outra questão importante, apontada nesse estudo refere-se à solidão e ao celibato, uma vez que a maioria das entrevistadas estava solteira e com dificuldades para encontrar parceiros negros nas mesmas condições intelectuais e sociais que elas.

Oliveira (2004) ao comentar a pesquisa de Barbosa (1994), onde este analisou a trajetória de vida e profissional de Cesarino Júnior, negro pobre nascido no século passado, na cidade de Campinas-SP, argumenta que mesmo com forças contrárias conseguiu seguir a carreira acadêmica como professor da Faculdade de Direito e Economia da USP e Faculdade de Medicina da PUC – Sorocaba-SP. Na condição de mulato, não considerado nem negro, nem branco, experimentou o

preconceito e a discriminação racial, “esse inimigo oculto”, muitas vezes de difícil identificação. Casos como esse de negros que conseguem galgar degraus na hierarquia intelectual e social, reforçam o mito da oportunidade para todos, o que é uma inverdade, uma vez que são raros os negros que alcançam posições sociais relevantes, como a de Cesarino.

Para a autora, a análise da trajetória profissional deste ator social evidencia que o sistema de ensino é um lugar de difícil conquista além de agregar diversas formas de preconceito e práticas discriminatórias, demonstrando-se como um espaço propício à legitimação e reprodução da desigualdade, bem como impeditivo de acesso das classes menos favorecidas.

Teixeira (1998) em seus resultados de pesquisa sobre trajetórias individuais, visando à ascensão social, a partir da análise do discurso de alunos e professores de uma universidade pública, considera que de certa forma a universidade, reproduz a sociedade. Os dados afirmam que os negros estão concentrados nos cursos da área de humanas, por estes apresentarem menor concorrência para a admissão e ingressos mais acessíveis para alunos oriundos de escolas públicas, como também de baixo status social. Assim, se por um lado, esses cursos oferecem menor oportunidade de ascensão social, por outro lado, o fenômeno do tão propalado ingresso na universidade não só facilita mudanças na condição de classe como evidencia e eleva os enfrentamentos e a discriminação racial.

Ribeiro (2001) ao pesquisar as histórias de professores negros verificou o apoio familiar como essencial em suas trajetórias, porém nem sempre garantindo educação a todos os seus membros. Referindo-se sobre as relações interpessoais entre brancos e negros, a autora argumenta que foram constatadas situações de conflitos não explícitas, camufladas no apagamento de visibilidade positiva dos professores negros em diversos níveis, seja nas relações de trabalho ou na escola.



### 5. 1.1 Ação Afirmativa: O Sistema de Cotas nas Universidades

O Projeto de Lei de Cotas (PL nº. 73/1999) e do Estatuto da Igualdade Racial (PL nº. 3.198/2000), art. 52 defende uma cota mínima de 20% de vagas para os afro-brasileiros em todas as universidades nacionais. Essas, enquanto ações afirmativas e políticas de cotas objetivam reduzir as conseqüências do racismo historicamente construído e mantido na e pelas práticas sociais (Ferreira & Mattos, 2007). A partir dessa lei, reações divergentes, desencadearam dois manifestos, um contra a política de cotas, com o lema: “Todos têm direitos iguais na República democrática” de 30/05/2006 e o “Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial” de 03/07/2006 defendendo essa política.

Atualmente, várias são as discussões a respeito do sistema de cotas e, sobretudo divergentes são as opiniões. Uns argumentam sobre as vantagens, outros defendem as desvantagens desse sistema. O debate se dá sob várias perspectivas, baseadas em diferentes concepções. Tais argumentos contra ou a favor, estão pautados em dimensões ético-jurídica; étnica; político-assistencial; ideológica; pedagógica e das relações raciais.

Na esfera ético-jurídica o campo das discussões se dá na interface entre afro-descendentes e brancos referindo-se à dialética diferença/igualdade. Esse argumento respalda-se no “princípio da igualdade” em um Estado Democrático de direito. Esses argumentos, contra o sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras, não são pacíficos, apontando em duas direções: “inconstitucionalidade” e “discriminação às avessas”. (FERREIRA; MATTOS, 2007) A afirmativa de que a medida é inconstitucional se baseia no princípio da igualdade de direitos da Constituição brasileira, uma vez que todos são iguais perante a lei.

Os argumentos a favor das cotas referem que falar em igualdade no contexto atual de injustiça em relação ao afro-descendente é pura hipocrisia. Ferreira; Mattos (2007) apontam que esse lado do debate recorre à realidade atual de fato constatada, a pequena participação negra nas universidades. Assim, o sistema de cotas seria uma oportunidade de correção dessa desigualdade. Esses autores propõem inserir-se nos debates sobre as cotas para os afro-descendentes na universidade pública, uma perspectiva psicossocial. Mais que discussões sobre a legalidade das cotas o que está em jogo é a subjetividade dessa população.

Em meio à complexidade das discussões [...], o debate sobre as cotas parece estar movido pela contradição entre os argumentos a favor e contra o sistema de cotas. [...] todo o debate sobre as questões raciais no Brasil atualmente está vivo. [...] Todo o passado histórico se revela ainda atual. Não mais silêncio. [...]. (FERREIRA; MATTOS, 2007, p. 60-61)

Desse modo a importância da discussão sobre as cotas para os afro-descendentes nas universidades justifica-se frente à exclusão social sofrida por essa população e como possibilidade de inserção como sujeito histórico de transformação dessa realidade social constituída. O sistema de política de cotas como ação afirmativa visa reduzir os efeitos degradantes do racismo e promover vantagens competitivas com o objetivo de corrigir as desigualdades sociais, políticas e econômicas decorrentes da discriminação.

Ferreira; Mattos (2007) trazem para o debate o sistema de cotas para negros nas universidades públicas, argumentando que esse sistema constitui uma forma de ação afirmativa com o intuito de favorecer o processo de identidade do afro-brasileiro. Enfatizam a relevância dessa discussão com vistas à promoção de um diálogo aberto sobre as questões raciais e favorecer a transformação do afro-descendente, para atuar de forma crítica e emancipatória em busca de seus direitos enquanto cidadãos (ãs).

Ao analisar o contexto histórico em que se desenvolveu o afro-brasileiro e as situações às quais esse está submetido nos dias atuais, aponta como determinantes nos efeitos negativos na constituição das identidades pessoais e, conseqüentemente decisórias na construção do tecido social, num processo dialético contínuo, produtor de desigualdades, em razão de um racismo institucionalizado. (SANTOS, 2001)

“O mito da democracia racial”, originário da dupla mestiçagem biológica entre as três culturas formadoras da sociedade brasileira, permanecem na contemporaneidade com o intuito de mascarar as desigualdades e, sobretudo, disfarçar de maneira perversa a discriminação racial. (MUNANGA, 1999, p. 80)

A defesa em torno do debate como possibilidade de criação de novas representações sobre o negro, com a possível ruptura de visões naturalistas, essencialistas sobre a diferença e principalmente do desvelamento ideológico da “democracia racial” interiorizado como submissão aos valores brancos e negação

das origens africanas são afirmadas por autores como: (FERREIRA; MATTOS, 2007, p. 61).

Appiah (1997) nos explicita essa questão, apontando que as histórias, biologias e afinidades culturais inventadas vêm junto com toda identidade; nesse sentido, cada qual é uma espécie de papel roteirizado, estruturado por convenções de narrativa. Não há razão para crer que o racismo seja sempre promovido pela negação da existência das raças. A inexistência das raças pode ser usada para se posicionar contra uma ação afirmativa, por exemplo. A existência do racismo não requer a existência de raças, as nações são reais, por mais inventadas que sejam suas tradições.

De acordo com o autor acima citado, se quisermos saber se essas verdades são verdades, somos forçados a encarar de frente o mundo real da prática política, das alianças cotidianas e das mobilizações populares. Essa prática política seria mostrar mais do que a raça e a história são falsidades inúteis e partindo dessa premissa construir um outro conjunto de histórias capazes de construções identitárias mais humanas e igualitárias.

## 6 REFERENCIAIS TEÓRICOS

### 6.1 O Mito da Essência da Identidade

Appiah (1997) refere que a identidade é algo sempre em processo de formação. Pois, não há uma identidade final, mas como algo sempre forjado em dado contexto com seus significados. Esse autor defende a importância da escrita como estimuladora da criação da identidade. Posto que no ato de escrever esteja contida uma força de reflexão que nos insere cultural e politicamente.

Munanga (2005, 2006, p. 48) postula que existe uma identidade humana diversificada de acordo com os modos de existência ou representação que são: “[...] as maneiras de pensar, de julgar, de sentir, próprias às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem os indivíduos e que são irreduzíveis às outras comunidades”.

Nas idéias desse autor, em primeiro lugar, o Brasil nasceu do encontro de culturas e civilizações distintas, portanto, não há como negar a origem de seu povo marcado pela mistura européia, africana e ameríndia. Em segundo lugar, defende que o conteúdo da raça é social e político, assim não importa que a biologia e a genética afirmem a não existência da raça, uma vez que ela existe na cabeça dos racistas e suas vítimas. E explicita:

O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação. (MUNANGA, 2005, 2006, p. 53)

Segundo esse autor, o Brasil desenvolveu seu racismo assentado na negação do mesmo, nesse contexto, os racismos contemporâneos recorrem apenas aos conceitos de diferenças culturais e identitárias. E acrescenta que no combate ao racismo não basta a substituição do conceito raça pelos de etnia, de identidade ou de diversidade cultural, pois aquele: “é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos”. (p. 53)

No Brasil, na atualidade, a condição da mulher negra encontra-se afetada político-histórico e culturalmente dada pelas conseqüências colonialistas,

escravocratas e pelas relações complexas entre estas. Os elevados índices de analfabetismos entre mulheres pobres e negras fazem parte da nossa história das formações culturais. São heranças das normas dominantes masculinas, dos preconceitos, das perseguições da Igreja, do Estado.

Contudo, esses não foram impeditivos suficientes para evitar a participação política, social e econômica de algumas mulheres. Figueiredo (2001), dissertando sobre o cotidiano e o trabalho da mulher em Minas Gerais no século XVIII, nos dá uma idéia dessa realidade histórica:

[...] Lidar com tais ambigüidades parece ter sido o desafio. Sob esse quadro de tensões extremas, o cotidiano feminino saiu fortalecido. Se pesadas e rigorosas foram as medidas para controlá-lo, hábeis e engenhosas foram as alternativas de sobrevivência encontradas para transgredi-las. (FIGUEIREDO, 1993 apud PRIORE 2001, p. 185)

Esse é um momento rico para a construção de novas identidades da mulher negra. Essa Eva-Maria-Luzia, pode ser mãe, irmã, filha, religiosa, amante e profissional se conseguir rebentar os grilhões das convenções, das imposições e reinventar-se na arte de ser humana. Os múltiplos entrelaçamentos entre negras, mulatas, índias e brancas permite um saber-fazer feminino multifacetado e complexo.

## **6.2 Em Defesa das Diferenças**

Atualmente, o acesso e a permanência na escola têm cor branca, ora oscilando entre o contingente feminino ou masculino, porém de faixa etária jovem e não se aplica à mulher negra. Os que não preenchem esses requisitos estão fora do ensino formal, principalmente do ensino superior. A mudança para esse estado de coisas requer um embate político no cotidiano da escola, no reconhecimento dessas formas de exclusões veladas, na conscientização do racismo e do sexismo reproduzido no espaço escolar. A escola como um espaço privilegiado para a convivência com as diferenças, como construtora de práticas concretas de denúncia e erradicação da exclusão em todas as esferas: de grupo social, cultural, étnico e religioso.

Pesquisas de Munanga (1999) apontam que as histórias educacionais dos negros são conturbadas. Esses apresentam elevado índice de reprovação nas escolas públicas revelando estreita relação entre educação escolar e desigualdades raciais. Tal situação aponta para a urgência do repensar a estrutura, os currículos e o cotidiano nos espaços escolares. Nossas escolas, com seus modelos e normas a serem seguidos: modelos de ensino, de aluno (a), e de professor (a), distanciam-se da realidade da maioria da população que a necessita – são alunos afro-descendentes e pobres.

Bourdieu (1997) argumenta que na compreensão dos sofrimentos humanos é necessária a confrontação com visões de mundo diferentes e muitas vezes antagônicas, posto que fundadas em razão social. Os lugares ditos difíceis necessitam ser pensados sob a ótica de representações complexas e múltiplas a serviço da pluralidade dos pontos de vista.

Essa perspectiva, de acordo com o autor, fundada na própria realidade social contribui para explicar grande parte dos incontáveis sofrimentos oriundos do choque de interesses. Pois, é no interior de cada grupo humano que separam classes, etnias, gêneros ou diferentes gerações. É o confronto direto das diferenças que favorece a lucidez da polêmica uma vez que a posição ocupada no macrocosmo social é determinada ou alterada pelo efeito provocador das interações sociais no interior desses microcosmos sociais.

Todos aqueles que ocupam uma posição inferior e obscura no interior de um universo prestigioso e privilegiado de um mundo social podem sofrer uma experiência dolorosa. Sentir-se numa posição de miséria criada “como se” fosse relativa ou irreal a partir do macrocosmo, se comparada à grande miséria de condição. (BOURDIEU, 1997)

Assim, esse autor argumenta que o estabelecimento da grande miséria como parâmetro de todas as misérias é a não permissão da percepção e compreensão dos sofrimentos característicos de uma ordem social que pretende produzir a grande miséria nos espaços sociais, favorecendo o desenvolvimento sem precedentes de todas as formas da pequena miséria. Uma representação justa de mundo no cosmo social implica na reflexão de si mesmo, como categorias expostas à pequena miséria com seus pontos de vista e todas as suas distorções.

Ainda para o autor acima citado, nenhum de nós compreenderá o que é a modernidade enquanto não compreendermos uns aos outros, pois, a descrição do cotidiano da vida de uma dada cultura pode causar estranheza para a maioria dos habitantes de outras culturas, uma vez que, esse presente etnográfico são marcos da vida cotidiana de um povo e sua história.

Bourdieu (1997) refere que os atos simbólicos ocorrem em todas as culturas como expressões de idéias inteligíveis apenas na interação complexa de crenças e intenções entre os “falantes da mesma língua”. Atua como pano de fundo e permite o uso de palavras para representar simbolicamente os objetos. O ritual implica o simbolismo, tal como as brincadeiras infantis são partes integrantes de nossa história natural assim como o é a linguagem decorrente das relações entre pessoas.

Se ao avaliarmos as crenças religiosas de outras culturas, partirmos das nossas, tendemos a teorizar que as crenças tradicionais são irracionais. Contudo essas crenças são tentativas de previsão e controle do mundo análogo à ciência natural como instituições. O que as crenças tradicionais diferem das da ciência natural é que na primeira as entidades teóricas invocadas são agentes, e não forças materiais. Enquanto nas culturas tradicionais, a natureza, a vida natural, é indomada, estranha e fonte de perplexidade e medo. Podemos aprender com outras culturas, segundo o filósofo ganês Wiredu citado por Appiah (1997, p. 192) “só resolveremos nossos problemas se os encararmos como problemas humanos”, ainda que meio diferentes uns dos outros. Com concepções políticas e mundos plurais com a realidade à espera de instituições. A cultura contemporânea é transnacional, global, sem, contudo significar a cultura de todas as pessoas do mundo.

A educação como um direito social de todos, deve ser compreendida no reconhecimento à diferença, na implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas cotidianas que visem à superação das desigualdades sociais e raciais. O Brasil, um país marcado pela desigualdade socioeconômica, pela diversidade cultural e racial, em suas práticas e políticas educacionais oferecidas aos setores populares necessita reconhecer a interferência das diferenças étnicas e raciais como determinantes nas condições de vida e trajetória de seu povo.

Nesse ato político não há como desconsiderar contradições e tensões constituintes de nossas identidades; e a relação de interdependência mútua uns dos outros, sobretudo, se colocada em favor das humanidades.

Retornando à Munanga (2005, 2006) a questão não está na negação das diferenças ou na extirpação da raça, mas, sobretudo, na luta por uma educação que vise à convivência igualitária das diferenças.

### **6.3 As Identidades Possíveis**

Toda identidade humana é construída e histórica. Um processo em constante construção, como uma coalescência de estilos de conduta, hábitos de pensamento e padrões de avaliação mutuamente correspondentes, muitas vezes conflitantes, isto é, como um tipo coerente de psicologia social humana, que pretende: “dar um nada etéreo um local de habitação e um nome” (APIAHH 1997, p. 243).

Essas possíveis identidades são complexas e múltiplas, e brotam de uma história de respostas mutáveis às forças econômicas, políticas e culturais, quase sempre em oposição a outras identidades. Elas florescem a despeito do nosso “desconhecimento” de suas origens, ou seja, a despeito de terem suas raízes em mitos e mentiras.

Ao que Apiahh (1997) argumenta que não há espaço para a razão na construção das identidades. O que celebra e endossa as identidades, silencia as mentiras e os mitos. É importante que continuemos dizer nossas verdades. Importante que saibamos do sentimento de marginalidade desse trabalho como questão central da resistência ao racismo, à violência étnica, ao sexismo e as outras estruturas de diferença que moldam o mundo do poder.

De acordo com Hall (2001, p. 9), vivemos a “crise da identidade” com a queda das velhas identidades e a fragmentação do indivíduo moderno. Vista como um processo generalizado de mudanças estruturais nas sociedades modernas desalojando os indivíduos anteriormente ancorados no mundo social. Tal crise acarreta não só a mudança no conceito de identidade, mas, sobretudo, da noção de sujeito. A mudança estrutural pode ser descrita como a transformação das sociedades modernas do final do século XX, causadora de rupturas nas paisagens



culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, antes tida como localidade para indivíduos sociais.

Esse autor argumenta que tais transformações provocam mudanças em noções que temos a respeito de nós próprios, ou seja, originando a “perda de sentido de si”, deslocando os indivíduos de seu lugar no mundo social e cultural, bem como de si mesmo. Este é um momento sentido como a chamada “crise de identidade”, ao que Hall explicita nas palavras de Mercer:

A identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se põe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza. (MERCER, 1990, p. 43 apud HALL, 2001, p. 9)

A mudança desencadeada em processo quando agrupada se apresenta como o alicerce da transformação constitucional própria de nossa modernidade tardia, referida por Hall como um processo característico de transformação designado por “globalização” e seu impacto sobre a identidade cultural. Como modernidade defende a permanente revolução da produção, as mudanças constantes das condições sociais, a incerteza e o movimento contínuo. Aponta às dissoluções das relações fixas com suas representações e concepções, onde o novo se torna velho antes da calcificação. [...] “Tudo que é sólido se desmancha no ar” [...]. (MARX; ENGELS, 1973, p. 70 apud HALL, 2001, p. 14)

As sociedades modernas são reconhecidas pelas transformações contínuas, velozes e permanentes com tendências aos questionamentos constantes das práticas sociais em decorrência das informações que se renovam e demandam indagações e conseqüentes alterações nos pensamentos e fazeres humanos. (GIDDENS, 1990, p. 37-38 apud HALL, 2001, p. 15)

A modernidade tardia é parte inerente dos novos movimentos sociais emergidos nos idos anos sessenta com as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo” e os movimentos pela paz.

Esse momento histórico, associado ao ano de “1968”, produziu posturas políticas em defesa tanto de dimensões “subjetivas” do humano, quanto às extensões “objetivas” da política. Desconfiavam das burocracias organizacionais e afirmavam a espontaneidade e os atos de vontade política. Elucubravam sobre o

enfraquecimento ou mesmo o fim da classe política e das organizações políticas de massa associadas, defendendo sua divisão em distintos movimentos sociais. (HALL, 2001, p. 44)

Cada movimento recorria à sua identidade social como sustentação. Aqui se instaurou o nascimento histórico da política de identidade, isto é, uma identidade para cada movimento, cada um buscando se afirmar na sua especificidade e singularidade. No dizer de Hall, o feminismo teve uma relação estreita com o deslocamento conceitual do sujeito cartesiano ao questionar a distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público”. Com o slogan “o pessoal é político” abriu espaço para a navegação política por mares nunca dantes navegados, em restritos campos de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças etc.

O movimento feminista problematizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas). O desencadeante do debate específico sobre a condição social das mulheres alastrou-se incluindo a constituição das identidades sexuais e de gênero. Contestou a idéia construída sobre homens e mulheres como parte da mesma identidade, a “humanidade” e instituiu a questão da diferença sexual. (HALL, 2001, p. 45-46)

Esse autor explicita-nos que as culturas nacionais em que nascemos são fontes constitutivas da identidade cultural. Não que seja algo impresso em nossos genes, sobretudo, as identidades nacionais são formadas e transformadas no interior da representação. A nação vista como entidade política que produz sentidos, ou seja, um sistema de representação cultural. A nação como uma comunidade simbólica produz cidadãos (ãs) partidários das idéias representadas em sua cultura nacional. [...] “Isso explica seu poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade” (SCHWARTZ, 1986, p. 106 apud HALL 2001, p. 49)

A formação de uma cultura nacional foi determinante na instituição de padrões universais de alfabetização, na generalização da língua dominante de comunicação nacional; unificou e manteve as instituições formais de educação. Uma vez que as culturas nacionais são composições de instituições culturais, de símbolos e representações, então, podemos pensá-la como um discurso construtor de sentidos capazes de influenciar e organizar não só as nações, mas, sobretudo, as

ações e concepções que temos de nós mesmos e como modelos identitários: constroem identidades. (HALL, 2001)

Nesses moldes não importam as diferenças de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca a unificação de seus membros como representantes da mesma e grande família nacional. Ao que ao autor questiona esse tipo de identidade unificadora, pois, que anula e subordina diferença cultural.

Enfatiza ainda que a maioria das nações agregaram diferentes culturas e a unificação se deu por um longo processo de conquista violenta, saindo vitoriosa a cultura dominante. Como segundo argumento, Hall descreve que as nações abrigam diversas classes sociais e diferentes grupo étnicos e de gênero. Defendendo o terceiro ponto da questão aponta que as nações ocidentais modernas também foram os centros de imperiais ou neo-imperiais de influência contundente na hegemonia cultural sobre os colonizados.

De acordo com o exposto as culturas nacionais são mantidas como unidade ou identidade por um “dispositivo discursivo” mediado pelo aprendizado de diversas formas de poder cultural. E tomando como empréstimo a analogia da psicanálise lacaniana, “como nas fantasias do eu inteiro as identidades nacionais continuam representadas como unificadas”. (HALL, 2001, p.62)

Nesse sentido é que Munanga (2005, 2006) defende o ensino da diversidade no ensino formal como um caminho às reivindicações de grupos minoritários em sociedades poliétnicas como a brasileira, e como reconhecimento dos direitos fundamentais da pessoa humana.

E argumenta:

O que corrobora nosso ponto de vista de que a raça não cria problema, mas sim a diferença fenotípica por ela simbolizada. A solução não está na negação das diferenças ou na erradicação da raça, mas sim na luta e numa educação que busquem a convivência igualitária das diferenças. (MUNANGA, 2005, 2006, p. 56)

Representadas como “um único povo”, a questão da etnia, por exemplo, como características culturais (língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar”)

como algo compartilhado por todos. Para Hall (2001, p. 63) isso é um mito, uma vez que não existe nação composta de povo, cultura ou etnia únicos. “As nações modernas são, todas, híbridos culturais”.

Na concepção desse autor, o futuro das identidades num mundo pós-moderno com o fenômeno da globalização, na e da possibilidade de uma nova articulação entre o “global” e o “local” e desse cruzamento há a provável produção de novas identificações “globais” e novas identificações “locais”.

Inegavelmente, a globalização tem efeito contraditório: disparando em muitos a busca pelas certezas perdidas. Em outros pode desencadear a aceitação de que as identidades como constituintes da condição humana caminham com a história, com a política, estão sujeitas às representações e às diferenças. Estas provocam efeitos pluralizantes sobre as identidades, lançando uma diversidade de probabilidades/improbabilidades e novos arranjos/desarranjos de identificação, incitando em seus agentes, novas identidades mais politizadas, unificadas ou trans-históricas.

## 6.4 OBJETIVO GERAL

Investigar a condição da mulher negra entre professoras universitárias da cidade de Sorocaba-SP, no período de 2000 a 2007.

## 6.5 Objetivos Específicos

- a) Analisar o processo de constituição da Identidade dessas mulheres negras professoras universitárias.
- b) Em que medida essas mulheres sofrem ou sofreram a discriminação e/ou preconceito por questões de gênero ou raça.

## 6.6 Questões de Pesquisa

**A)** A conscientização da mulher negra de sua situação existencial, concreta, de injustiça, possibilita inserir-lhe num processo histórico, como sujeitos na busca de sua afirmação como proletários, (as) camponeses (as), urbanos (as), como mulheres, homens abertos ao diálogo não sectarista? (FREIRE, 2003)

**B)** O conhecimento solidário com a atuação é capaz de gerar uma prática e pensamento na e sobre a realidade com vistas a transformá-la? (FREIRE, 2003)

**C)** O reconhecimento de que a raça, a história e a metafísica não impõem uma identidade pode permitir à mulher negra a construção de novas identidades pautadas em referenciais instaurados por realidades ecológicas, políticas e econômicas, questões urgentes e relevantes na construção de novas identidades nos anos vindouros? (APPIAH, 1997)

## 6.7 JUSTIFICATIVA

O presente estudo justificou-se pela relevância da problemática investigada. Na procura pelos sujeitos de pesquisa verificou-se que as mulheres negras estão em minoria como professoras universitárias. Assim, este é um momento oportuno para contarmos essas poucas histórias, como quase invisíveis mulheres negras, professoras universitárias que conseguiram resistir e alçar outros vôos em direção à construção de novas identidades. Contar essas histórias é trazer à baila, trazer à tona uma realidade há muito silenciada. Não importa quanto tempo tenha passado, elas encontram possíveis caminhos. Esta é uma forma de conhecermos essa realidade, problematizá-la, indagá-la.

Esse trabalho buscou “quebrar o silêncio” e dar voz a essa população através das narrativas de trajetórias de vida, incluídas as experiências com o trabalho na Educação Superior. Pelo uso da palavra buscar afirmar e conquistar os direitos negados enquanto cidadãs ao longo da história. Como mulheres negras, professoras universitárias, elas têm histórias que precisam ser contadas, questionadas.

Os questionamentos denunciam “burocracias” e promovem a transformação da realidade, desvelam ordens e instituições estabelecidas e projetam os humanos como sujeitos nos processos decisórios. Essa constatação implica reconhecer a desumanização como realidade histórica e a possibilidade de humanização como um permanente movimento de busca humana num contexto real, concreto e objetivo, como seres inacabados e conscientes dessa incompletude. (FREIRE, 2003)

Nesse movimento constante é que se constituem histórias sociais e individuais capazes de rupturas com visões naturalistas e essencialistas sobre as diferenças culturais e sociais de um povo. (REIGOTA, 2002)

## **7 METODOLOGIA**

### **7.1 Procedimentos**

Inicialmente realizamos contatos informais com as professoras e após explicitarmos a importância, os conteúdos e objetivos da pesquisa, solicitamos que concedessem as entrevistas. Entrevistamos três professoras universitárias negras da cidade de Sorocaba – São Paulo. Realizamos entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas, transcritas e submetidas à Análise de Conteúdo.

### **7.2 Itens de Entrevistas**

1. Graduação
2. Pós-graduação
3. Família
4. Escolaridade dos pais
5. Tempo na educação
6. No ensino superior
7. Escolha da profissão
8. Sentimentos em relação à profissão
9. Relacionamentos com colegas
10. Como se vê como professora universitária?
11. Como é vista como professora universitária negra?
12. Como é vista como professora universitária negra pelos alunos?
13. Como é vista como professora universitária negra pelos colegas?
14. Como você vê o espaço para as novas gerações de mulheres negras como professoras no Ensino Superior?
15. Você conhece outras professoras universitárias negras?

16. Se sim, você poderia me relatar o que sabe sobre a trajetória delas?
17. Qual é a sua posição em relação ao sistema de cotas?



### 7.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de investigar a condição da mulher negra entre professoras universitárias da cidade de Sorocaba-SP, no período de 2000 a 2007, encontramos para entrevistá-las, apenas 03 mulheres negras. Duas delas, atualmente exercendo a profissão na educação do ensino superior e uma que atuou por durante 30 anos nessa modalidade de ensino formal e atualmente se encontra aposentada.

O presente estudo buscou averiguar os imbricamentos das questões de gênero e raça na educação de terceiro grau, e em que medida essas mulheres sofrem ou sofreram a discriminação e/ou preconceito por questões de gênero ou raça e de que maneira esses fatores são determinantes no processo de constituição da identidade dessas mulheres. Após a transcrição das entrevistas na íntegra, foi feita uma leitura cuidadosa dos dados, para posterior apreensão/compreensão das narrativas dessas entrevistadas, sobre suas trajetórias na educação formal e a prática docente no ensino superior.

Conforme a análise dos dados, essas agentes sociais não foram homogêneas em suas visões referentes às indagações da pesquisa. Entretanto, foi possível traçar um esboço geral dos conteúdos emergentes nas falas das entrevistadas refletidos em seus discursos.

Tais conteúdos foram agrupados nas seguintes categorias:

- a) Filhas de famílias pobres,
- b) Pais com pouca instrução formal;
- c) Ensino formal como possibilidade de ascensão social;
- d) Importância da família ou um de seus membros (pai ou mãe) incentivando-as nos estudos;
- e) Discriminação de gênero e raça;
- f) Mecanismo de Formação Reativa;
- g) Ações afirmativas;
- h) Racismo oculto, preconceito velado;
- i) Universidade como espaço de segregação;

Neste estudo podemos verificar junto à população investigada na cidade de Sorocaba-SP, o que Teixeira (2003) observou na cidade do Rio de Janeiro, tentando buscar quais eram as estratégias individuais utilizadas por alunos e professores negros, oriundos de famílias pobres, de pais pouco escolarizados e que viam a universidade como possibilidade de ascensão social.

O que difere de nossa pesquisa é que em nossa amostra buscamos saber especificamente sobre as mulheres negras na docência universitária. E verificou-se que na origem de nossas entrevistadas, apenas uma das três declarou ter tido uma família com um pouco mais de recursos financeiros, contudo, esta ao longo da entrevista relatou que a mãe era operária numa fábrica de tecidos. Desse modo, podemos concluir que todas as pesquisadas são originárias de famílias pobres.

Nas falas das pesquisadas a seguir aparecem conteúdos referindo-se à pobreza da família:

*[...] a minha mãe era uma operária da fábrica de tecidos da Votorantim [...] ela trabalhava na fábrica de tecidos, como tecelã [...]. (MM.*

*[...] os meus pais eram separados e a minha mãe era empregada doméstica, lavava roupa pra fora. Minha avó era lavadeira, né. A vida toda. [...] Muito pobre porque eu era... assim pra servir mesmo. Então eu tive avó lavadeira, mãe lavadeira, empregada doméstica [...]. (ES)*

Para a análise dos relatos sobre as condições de vida enfrentadas por nossas entrevistadas é relevante contextualizá-las em nosso sistema de sociedade capitalista, em que a produção de bens materiais, para além do atendimento da “subexistência social”, busca o lucro e o aumento do capital, e nesse intento, tem como premissa fundamental, a exploração do trabalho de muitos. No processo de acumulação de bens, o capital se apropria tanto dos meios de produção como da força de trabalho humano e das relações sociais desenvolvidas neste procedimento, onde os humanos também se transformam em mercadorias. (LANE, 1995, p. 56)

Ao que Lane (1995, p. 57) acrescenta:

Nenhum patrão concordaria em afirmar que ele explora o trabalhador, ao contrário, ele provavelmente dirá que os homens são naturalmente diferentes, apesar das condições serem iguais para todos, e que uns são mais aptos e capazes que outros para certas funções, e que em qualquer sociedade é necessário existir os que decidem e os que executam, etc., etc.

[...] através do trabalho produtivo da sociedade se constituem classes sociais antagônicas, que, por sua vez, determinam as relações sociais entre os indivíduos. Conforme o lugar onde o indivíduo se inserir, dele será esperado o desempenho de determinadas atividades que garantam a manutenção das relações de produção e, conseqüentemente, as classes sociais.

Diante do exposto, o capitalismo forja duas classes sociais, uma que captura o capital e os meios de produção e à outra resta tão somente vender sua força de trabalho em condições de exploração e dominação, situação propícia à manutenção do poder e constante acumulação de bens por uma minoria seleta de donos de indústrias, fazendas, bancos, etc.

Esta contradição da sociedade capitalista faz uso da ideologia dominante, porém acobertada pela divisão do trabalho em intelectual e manual, onde à classe dominante cabe desenvolver pensamentos sobre essa sociedade, que pelo privilégio da sua posição social, se vê respaldada para disseminar explicações pautadas numa visão fragmentada da sociedade.

São esses os mecanismos desenvolvidos neste tipo de sociedade que impedem que nossas entrevistas desvendem os processos de alienação ou a da consciência social. Bourdieu (1997) argumenta que na compreensão dos sofrimentos humanos é necessária a confrontação com visões de mundo diferentes e muitas vezes antagônicas, posto que fundadas em razão social. Os lugares ditos difíceis necessitam ser pensados sob a ótica de representações complexas e múltiplas a serviço da pluralidade dos pontos de vista.

Essa perspectiva, de acordo com o autor, fundada na própria realidade social contribui para explicar grande parte dos incontáveis sofrimentos oriundos do choque de interesses. Pois, é no interior de cada grupo humano que separam classes, etnias, gêneros ou diferentes gerações. É o confronto direto das diferenças que favorece a lucidez da polêmica uma vez que a posição ocupada no macrocosmo social é determinada ou alterada pelo efeito provocador das interações sociais no interior desses microcosmos sociais.

Todos aqueles que ocupam uma posição inferior e obscura no interior de um universo prestigioso e privilegiado de um mundo social podem sofrer uma experiência dolorosa. Sentir-se numa posição de miséria criada “como se” fosse relativa ou irreal

a partir do macrocosmo, se comparada à grande miséria de condição (Bourdieu, 1997).

Assim, esse autor argumenta que o estabelecimento da grande miséria como parâmetro de todas as misérias é a não permissão da percepção e compreensão dos sofrimentos característicos de uma ordem social que pretende produzir a grande miséria nos espaços sociais, favorecendo o desenvolvimento sem precedentes de todas as formas da pequena miséria. Uma representação justa de mundo no cosmo social implica na reflexão de si mesmo, como categorias expostas à pequena miséria com seus pontos de vista e todas as suas distorções.

Já para André (2007), a inferiorização dada pela cor é como uma marca visível simbolizada historicamente e parece definir quem é o negro e qual é e não é o seu lugar, inclusive o de classe social. Nesse sentido, é que essas famílias acumulam deficiências e dificilmente conseguem mudar suas origens, somente com muita luta e resistência, como se pode verificar nas falas seguintes:

*[...] Então, eu senti, em primeiro lugar, uma resistência enorme por parte deles em me aceitar, por ser mulher, por ser a única mulher, também pelo fato de ser negra, é... então, essa experiência foi até um pouco traumática porque a diretora da escola ficava o tempo todo questionando os alunos na minha ausência, sobre o meu desempenho [...]. (AM)*

A baixa escolaridade dos pais e avós dos sujeitos desta pesquisa, também aparece como elementos marcantes e recorrentes destas trajetórias:

*[...] O meu pai ele era um autodidata, ele tinha apenas o segundo ano, que falavam anteriormente, o segundo ano do primário [...]. (MM)*

*[...] E o meu pai ele... se for... ele já é falecido. Ele se formou da quinta série e aí não estudou mais [...]. (AM)*

*[...] Nem terminaram a quarta série. Minha avó era analfabeta mesmo. Eu que ensinei ela a escrever o nome para poder receber a pensão. E a minha mãe não terminou a quarta série, foi até a terceira [...]. (ES)*

Diante da realidade dessas famílias, a ênfase nos estudos formais como projeto futuro e condição para a ascensão social, aparecem nas falas das pesquisadas:

*[...] ele dizia, a terminologia dele era: “tendo uma posição na vida”, uma posição melhor, porque operário nenhum seria. [...] Meu pai falava que teria que ter a independência financeira, que teria que estudar sim, estudar os cinco, homens e mulheres, que teríamos que ser é... não superior, que teríamos que ser igual para superior... é.. nunca inferior [...]. (MM)*

O discurso acima parece tratar-se do que Julião (1993) chamou de um projeto familiar em busca da mobilidade social das filhas. Projeto muitas vezes iniciado na geração das avós, onde a mobilidade social das filhas (os) seria alcançada (o) através da educação formal. Contudo, não podemos descartar a hipótese de que a ênfase dada à escolarização das filhas pode ser uma estratégia encontrada por essas famílias para o enfrentamento das discriminações raciais.

A importância da família ou um de seus membros (pai ou mãe) incentivando-as nos estudos, confirma-se nessa pesquisa tal como nos estudos de Julião (1993) sobre a mulher negra e discriminação racial, em que entre os dados apurados, os mais recorrentes, foram o fato de aparecerem as mães como as responsáveis por essas mulheres terem estudado. Ao que a autora complementa afirmando que a atitude dessas mães pode ser justificada pela situação financeira desfavorável da família. Nos trechos das entrevistas que se seguem é possível verificarmos enunciados referindo-se ao tema:

*[...] O meu pai falava que não queria os filhos na fábrica, ele falava constantemente (...) que ele não queria os filhos dele trabalhando em fábrica, ele queria os filhos estudando [...]. E... meu pai.. interessante, primeira vez que vi meu pai chorar, quando a minha irmã não quis estudar [...]. Aí então, foi minha vez de terminar o primário, e ele acabou apostando, todas as notas em cima de mim, né [...]. (MM)*

*[...] A minha mãe. É.. com certeza foi a minha ... a minha avó também falava muito isso pra nós, quem não era pra gente ter vergonha, pra gente nunca se sentir diminuído, mas posso dizer mesmo que..... é... nunca tive uma pessoa assim.... mas é... são as figuras femininas, a minha mãe, a minha avó e a minha irmã[...]. (AM)*

Eventos de discriminação racial, de gênero e, sobretudo, preconceitos sofridos por essas mulheres em suas trajetórias de vida:

*[...] Eu até esqueci de contar que eu fui discriminada uma vez, na segunda série do primário, por uma professora. E minha mãe foi e pôs o dedo no nariz da professora, aí que está, na santa ingenuidade da minha mãe. Aí é que eu digo que mulher futurista, na ingenuidade dela pôs o dedo no nariz e*

*falou: “você está aqui para ensinar, e não para discriminar. Que você está chamando minha filha de macaco.” (MM)*

*Que embora nossos coleguinhas de escola pudessem fazer piada, brincadeirinha, não era pra gente abaixar a cabeça, não era pra gente... então, na hora isso imperou em mim, sabe [...] (AM)*

*[...] uma vez eu tava saindo do Carrefour e o segurança veio na minha direção e queria me revistar. Eu falei pra ele, tudo bem, você pode me revistar. Daí ele falou não, eu não vou encostar em você, é uma agente feminina quem vai te revistar. Tudo bem, eu não vou me negar a ser revistada, mas se vocês não encontrarem nada comigo o que é que vai acontecer? Daí ele já mudou de idéia. Eu já fui seguida no mercado, eu tenho mania de passar muito tempo no mercado, gosto de ficar olhando as coisas e aí você vê que tem segurança te seguindo, acontece muito [...]. (AM)*

*[...] Então era uma região onde o preconceito era muito forte. (...) a própria Campinas mesmo foi uma cidade muito racista mesmo. E naquela época [...] ainda era forte a diferença [...] os negros eram diferentes [...] (ES)*

Ouvindo, descrevendo os relatos acima, podemos inferir, o quão árdua deve ter sido a luta dessas mulheres na superação do preconceito, da discriminação racial e de gênero, pois estes são constantes nas trajetórias narradas, como podemos destacar nesses relatos seguintes:

*[...] quando eu dava aula no ensino médio, eu tive uma grande dificuldade. [...] eu senti, em primeiro lugar, uma resistência enorme por parte deles em me aceitar, por ser mulher, por ser a única mulher, também pelo fato de ser negra, é... então, essa experiência foi até um pouco traumática porque a diretora da escola ficava o tempo todo questionando os alunos na minha ausência, sobre o meu desempenho, se eles achavam que estava a contento, os professores também, no horário deles de aula. Então, eu senti certa pressão, sabe. [...] Essa experiência foi particularmente muito difícil, porque eu não tinha acesso a material, ministrado pelo professor anterior, eles não me davam. [...] É... foi muito questionamento, é... é muito ruim você chegar num lugar pra dar aula...é.. porque o que aconteceu, os próprios alunos começaram a duvidar da minha capacidade uma vez que a diretora e os outros professores estavam questionando, o tempo todo. Então eles próprios começaram a questionar... se ela fosse capaz eles não estariam duvidando da capacidade dela. Eu achei muito injusto, porque ninguém me conhecia, de onde eles tiraram esse julgamento de que eu não seria capaz? [...]. (AM)*

*[...] Eu tive muita dificuldade pra encontrar emprego, principalmente o primeiro emprego. Eu lembro muito de uma seleção que eu fiz, eu tinha dezoito anos quando fui participar dessa seleção, eu coloquei minha melhor roupa... [...] e fui fazer esta entrevista e éramos eu e mais duas garotas, e aí a gente foi passando por uma seleção e no final eles nos encaminharam para um local, onde levaríamos nossas fichas, que tínhamos preenchido e que eles fizeram algumas anotações, e naquele departamento seria tomada a decisão. E no trajeto, eu estava com o envelope e pensei, vou dar uma lida, para saber o que ela escreveu de mim, né. E ali, ela colocou toda a minha avaliação dos testes, que eu havia me saído bem no teste de inglês e aí, na frente ela colocou assim entre parênteses “negra”. E eu tinha certeza*

*que tinha me saído muito melhor do que as outras duas meninas. Não... e ainda estava escrito assim entre parênteses “negra, porém bonita” [...]. (AM)*

*[...] Eu sabia que eu não seria escolhida, e é uma coisa que eu sempre observei assim, no lugar que eu entrei, no departamento que eu fui fazer o teste, era muito grande, não tinha nenhuma pessoa negra. Então... é,...também o fato dessa pessoa ter feito essa anotação também, na ficha, eu tinha certeza que não seria escolhida, mas é uma coisa que me marcou bastante. [...] E eu demorei bastante pra conseguir o primeiro emprego, então eu acho que levei bastante daquilo, porque eu já entrava nos lugares, me sentindo, achando será que ela vai... [...]. (AM)*

*[...] os professores, as pessoas em si achavam que eu era de outro planeta, porque mulher naquela época, negra... mulher... porque naquela época, mulher não estudava [...]. (ES)*

*Então... a diretora também dificultou bastante, foi uma coisa assim bem velada, mas que, deu pra perceber que.... [...] Agora, como professora universitária negra, eu sinto que sempre é necessário se provar um algo mais, por ser mulher e por ser negra [...]. (AM)*

*[...] Olha, infelizmente, a gente ouve comentários assim de professores, né, do sexo masculino, assim, por ser negra... é... hã.. a gente acaba... é.. eu não tenho nenhum exemplo aqui pra falar, mas, mulher ainda... nossa, é... eu sinto isso principalmente, é até estranho falar, mas eu sinto isso principalmente das alunas. Como se elas não achassem suficiente estarem sendo instruídas por uma mulher negra, entende [...]. (AM)*

Os trechos acima, apontam para o preconceito de gênero, raça e faixa etária. Contudo, o preconceito mais evidente é o de raça. Nesse sentido, podemos afirmar que as mulheres negras que pretendem melhores cargos no mercado de trabalho necessitam se dedicar muito mais que outros setores da sociedade, e algumas delas pagam um preço alto por essa conquista. Além de terem que comprovar a competência profissional, tem de lidar com o preconceito e a discriminação racial que lhes exigem maiores esforços para a conquista do ideal pretendido.

No relato a seguir, a questão de gênero aparece como fator determinante, porém, somada à da raça, implica em maiores dificuldades para essas mulheres, muitas vezes, necessitando desenvolver defesas para dar conta de tantas adversidades, como podemos verificar nos discursos que se seguem:

*[...] Como eu também não senti na minha vida. Não sei se minha história de vida é diferente, pela pessoa brilhante que meu pai era. Pela ingenuidade, simplicidade que minha mãe era, uma mulher independente, com a ingenuidade e a cabeça à frente de seu tempo, eles também criaram filhos que fizeram a diferença. Eu nunca senti nenhuma relação de discriminação, de apartheid ao longo da minha vida [...]. (MM)*

*[...] Ah não pode entrar lá no baile, nos clubes. As minhas amigas iam no tal bailinho, na época, eu não podia entrar. Mas também não me doía, eu não atinava [...]. (ES)*

Diante do sofrimento vivido e, sem recursos para simbolizar e suportar a dor da exclusão e discriminação sentida, seja pela classe social e/ou etnia, a que pertenciam nossas entrevistadas, essas apresentam em seus relatos, uma espécie de mecanismo defensivo do ego, cunhado por Sigmund Freud em 1926, como formação reativa. Este modelo psicanalítico de sintoma neurótico, explica em certos traços rígidos, coercitivos e compulsivos de caráter da personalidade, desenvolvidos quando fracassam, ou quando chegam ao resultado oposto àquele que conscientemente visavam. (DORON; PAROT, 1991, p. 354)

Para Laplanche; Pontalis (2001, p. 200), a formação reativa é uma atitude ou hábito psicológico de sentido oposto a um desejo recalcado. Nesse sentido, as formações reativas agem em decorrência dos fracassos acidentais e levam a um resultado oposto ao que é conscientemente visado. Como um mecanismo psíquico especial, sua luta é direcionada contra a representação penosa substituída por um sintoma primário de defesa. Apresenta-se como uma “defesa bem-sucedida”, uma vez que as idéias atuantes no conflito são excluídas da consciência.

Neste estudo, podemos constatar nos discursos que se seguem, uma atitude constituída em reação ao desejo recalcado de sentido oposto ao do preconceito e exclusão racial e/ou de classes, experimentados por nossas entrevistadas, tratando-se de situações que buscam manter intencionalmente esquecidas, repelidas, fora do pensamento consciente:

*[...] Eu felizmente, como eu tinha declarado anteriormente, é... eu não tenho dificuldade em relacionamento, nenhuma dificuldade, nem a nível... a nível de discriminação, pelo menos aparentemente, que me chegasse, eu nunca tive nenhum problema [...]* (MM)

*[...] minha opinião é que se deve procurar esquecer esta coisa de ser negro ou não ser negro, eu acho que isso talvez atrapalhe um pouco. [...] Não... não ficar o tempo todo .. essas professoras que estão se formando agora, o espaço para as novas gerações, é... eu acho que isso talvez atrapalhe um pouco, a pessoa ficar pensando se vai encontrar resistência ou não, embora....Embora... Embora ela vá encontrar. É.. embora ela vá encontrar. [...] Agora, infelizmente, eu digo infelizmente porque eu acredito que isso não deveria mais há... existir na sociedade, não deveria ter mais espaço, não deveria mais caber, mas existe. Como negra, eu sei que não só eu enfrento dificuldades o tempo todo, há... a gente é questionado, a gente.. sempre tem um olhar meio de canto, quando acontece uma situação, mas, especificamente no ensino, eu acho assim né, minha opinião é que deve-se procurar esquecer esta coisa de ser negro ou não ser negro, eu acho que isso talvez atrapalhe um pouco [...]*. (AM)



Nesses fragmentos de narrativas das pesquisadas pode-se observar uma espécie de operação de defesa manifestada pela procura em repelir ou manter no inconsciente as representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas à discriminação, ao racismo. Da mesma forma que o preconceito, hoje é velado, para as pessoas mais velhas, as que mais sentiram o preconceito em todo o seu ápice, falar sobre esses acontecimentos em suas trajetórias, parece não ser tão fácil. Nesse contexto, essas mulheres ao contarem suas histórias privilegiam suas conquistas e não os eventos que as fizeram sofrer.

*[...] você convive também com as pessoas, então, se teve esse preconceito que pudesse me jogar pra trás, eu não percebi. Eu sei que a gente tem uma luta muito grande, né, mas isso não impediu. Não é que eu não sofresse, é como você fala talvez eu não tivesse consciência, né, porque o prazer de conseguir era maior, porque eu conseguia mesmo. Então eu acho que a satisfação era maior que... no meu caso [...].(ES)*

Já as falas das entrevistadas que se seguem parecem evidenciar o que Lane (1995) chama de ideologia do esforço, estratégia usada como reforço pela ideologia dominante, que se de um lado afirma a igualdade dos humanos, de outro defende que é através do esforço, da dedicação e da tenacidade que uns serão mais bem sucedidos que outros.

*[...] E quando eu converso com pessoas assim, moças, que tem esse problema, eu ponho essa realidade, porque não adianta você ficar chorando, não estudar, não se preparar, porque eu passei isso pros meus filhos, se você sabe... não tem quem tire você do seu lugar. Agora, se ignora se vive na ociosidade, aí vem. Então, não é uma questão, preconceito, racismo, não é uma questão isolada, você tem que examinar tudo, se quiser resolver [...].(ES)*

*[...] Então, é.... então tanto o meu pai, quanto a minha mãe, na infância, eles não sofreram, eles não sentiram essa relação de “Casa Grande e Senzala”, esse apartheid, eles não sentiram isso. Como eu também não senti na minha vida [...]. (MM)*

*[...] Eu não me senti diminuída, porque eu acho isso é uma coisa que graças a Deus, a minha mãe sempre trabalhou muito bem, né, em mim e nos meus irmãos, pra gente nunca se sentir menos, diminuído, que nós não éramos diferentes de ninguém [...]. (AM)*

Aqui se evidencia o sentido da exclusão social perversa no contemporâneo, de um lado a classe dominante da sociedade buscando mostrar que os dominados são diferentes e, portanto, precisam ser segregados; e por outro lado os dominados

que desconhecem como atuam no cotidiano, os discursos da ideologia do esforço, não se sentindo prejudicados, lutam “como se” desfrutassem das mesmas oportunidades.

*[...] Campinas mesmo foi uma cidade muito racista mesmo. E naquela época né, era bem.... eu fiz 67 anos, então na época ainda era forte a diferença, né. Que os negros eram diferentes, né. Então, eu nasci bem nessa época, tinha tudo pra me ater a esse preconceito, a essa segregação, não caminhar. Mas... a gente tem que ir pra frente né. Mas é como eu te falei, esse preconceito, a estatística vai falar que ele é muito forte e é... um salário menor de quem trabalha em relação a um branco e poucas chances de chegar a um curso superior. Então, você tem dados né, que mostram isso. Mas é um pouco de.... a gente ficou presa a isso, a maioria da nossa raça ficou presa a esse preconceito que era muito forte mesmo, precisava nascer com muita garra pra poder caminhar. Porque viver já é difícil, imagina alguém puxando... o sistema puxando você, pior ainda né [...]. (ES)*

Refletindo sobre as falas desta entrevistada, podemos perceber a ambigüidade experimentada em suas vivências, por um lado admite que sofreu o preconceito e o racismo e por outro lado atribui à própria vítima da discriminação à responsabilidade por sua condição. A autora Silvia Lane (1995, p. 63) pode nos explicitar essa condição:

*[...] e o nosso trabalhador continua na sua luta isolada à procura de uma vida melhor, certo de que, competindo, demonstrará que é um indivíduo melhor que outros, sem perceber que o mesmo ocorre com seus companheiros.*

As opiniões das entrevistadas, referentes ao sistema de cotas para negros na universidade como uma política de ações afirmativas, são temerosas, pois alegam que tal política poderá gerar mais condições de inferiorização aos indivíduos negros:

*[...] eu digo que... a geração das cotas é uma faca de dois gumes, que não seja entendida que o negro é inferior, entende, intelectualmente, que o negro é inferior. Eu digo que intelectualmente, é a questão da oportunidade [...]. (MM)*

*[...] A principio, eu fui a favor. Mas é muito difícil você ser a favor ou contra a essas políticas afirmativas, porque diante de tudo que temos avaliado que temos visto, é necessário se fazer alguma coisa. Saltou aos olhos de todos, essa desigualdade e tem que se fazer alguma coisa, concordo. Mas eu tenho um pouco de receio dessas políticas afirmativas, uma vez que eu vejo que talvez seja algo que distancie ainda mais o negro dos outros, dos brancos, dos amarelos, enfim, será que destinar cotas pra negros, não faz*

*com que se sintam, sei lá, diferentes, ou especiais de uma forma que não seja positiva [...]. (AM)*

*[...] Eu acho que é uma ação válida, mas eu tenho muito, muito receio do resultado. [...] O olhar que o outro vai ter pra ele... o olhar que ele próprio vai ter de si. Eu acho que isso é uma coisa que precisa ser muito bem trabalhada [...]. (AM)*

Os relatos acima evidenciam mais uma vez a impossibilidade dos sujeitos de pesquisa em entrar em contato com a condição de desigualdade a que têm sido submetidos ao longo de suas trajetórias. E talvez, a negação do preconceito, da desigualdade de condições que a mulher negra sofre em nossa sociedade.

Na atualidade, essa condição ressurgiu traduzida como uma face oculta do racismo no Brasil. O discurso moderno referente às relações raciais é contraditório, uma vez que no Brasil existe o preconceito, porém, a maioria das pessoas não se considera preconceituosa. Parece existir uma clara consciência da discriminação racial vivida em nosso país, mas ninguém quer assumir a responsabilidade por essa situação. Essa contradição parece indicar que as mudanças nas representações das diferenças de cor têm como objetivo justificar práticas sociais mantenedoras da discriminação racial. (CAMINO et al., 2000)

Assim definido por esses autores:

*A força da norma social anti-racista leva as pessoas a evitar assumir atitudes pessoais preconceituosas, mas essa norma não lhes impede de ver que no Brasil continua-se a discriminar as pessoas de cor negra. (CAMINO et al., 2000, p.31)*

Sob a ótica desses autores, a elevada miscigenação racial no país e a extrema discriminação vivida por pessoas de cor negra desencadeiam processos de acomodação intensos. Concomitante às novas formas de categorização desenvolvidas em substituição ao conceito de raça na atualidade, estão associados os valores do primeiro mundo à cor branca e à cor negra, atribuídos os valores do terceiro mundo. Desta forma, não há confronto com as normas anti-racistas, o que propicia a conservação dos processos de exclusão.

Esses mecanismos de inibição reaparecem com roupagem nova nos discursos raciais, sobretudo, com objetivo bem definido: “preservar a discriminação

racial vigente desde a escravidão, assim como retirar dos cidadãos o sentimento de responsabilidade por essa situação”. (CAMINO et al., 2000, p.32)

Nesse contexto teríamos o neo-racismo brasileiro. Ele não se dá a ver espontaneamente. Ele age silenciosamente através do preconceito velado. No cotidiano entre negros e brancos, secretamente mina as relações humanas. Por desconhecermos sua face, não sabemos contra o que ou com quem lutar.

Essa situação existente em nosso país acaba por confundir tolerância racial com democracia racial, esta significando sobretudo, “igualdade racial, econômica e política. (FLORESTAN FERNANDES, 2005, 2006, p. 172)

O modelo brasileiro de relação social desenvolvido por nossa sociedade escravista que insiste ainda hoje, em manter o negro sob a sujeição do branco, se não for abolido esse tipo de relação dominante, a distância econômica, social e política entre esses agentes sociais será imensa, ainda que não reconhecida abertamente.

No Brasil existe uma classe de “preconceito reativo: o preconceito contra o preconceito”. Constituiu-se a idéia de que “ter preconceito seria degradante” e, tudo foi pensado no sentido de combater qualquer procedimento que evidenciasse o preconceito em nosso país, todavia nada concretamente foi realizado para melhorar a situação miserável destinada ao negro em nossa sociedade brasileira. (FLORESTAN FERNANDES, p. 174)

É nesse contexto que surge a segregação sutil e uma discriminação que marginaliza social e culturalmente o indivíduo negro:

Diferentemente do que ocorre com o negro americano, o preto brasileiro é alcançado de forma velada pelo preconceito e pela discriminação. [...] Por diferentes motivos, brancos e pretos evitam desafiar tais padrões e o resultado é que o preconceito e a discriminação se manifestam de maneira velada, às escondidas. [...] Essa dissimulação acabou levando-nos à conclusão de que no Brasil não havia preconceito racial. (NOGUEIRA, 2005, 2006, p. 176)

Carvalho (2005, 2006) afirma que o sistema de cotas para negros no ensino superior pode ser visto como uma ruptura no universo acadêmico originado no século passado. Se por um lado, as ações afirmativas reposicionam o debate concreto das relações raciais iniciando pelos discentes, trazem consigo a semente

em potencial de extensão à pós-graduação, aos docentes e pesquisadores. Por outro lado, põe a nu questões como as interpretações das relações raciais no Brasil, estabelecidas dentro desse mundo acadêmico intensamente desigual sob o ponto vista racial. Ao que o autor pontua:

Começo então por afirmar que as teorias e as interpretações das relações raciais no Brasil sempre foram elas mesmas racializadas, como consequência da distância e do isolamento mútuo que tem caracterizado as relações entre os intelectuais e acadêmicos brancos e os intelectuais e acadêmicos negros. (CARVALHO, 2005, 2006, p. 89)

A pretensa universalidade desenvolvida por cientistas sociais brancos não se justifica diante da realidade cotidiana de segregação racial assombrosa em nosso meio acadêmico. Os discursos da inclusão tornam-se sem sentido diante da situação real de exclusão e de segregação racial observadas na universidade até hoje, principalmente com relação à docência. Inegavelmente foram ampliadas as entradas de estudantes e professores nos últimos tempos, mas a presença de negros (as) continua aquém nas universidades públicas brasileiras. (CARVALHO, 2005, 2006)

Na concepção desse autor alguns fatores são determinantes nesse sistema de segregação universitário, dentre os quais: a não existência de “um censo racial nacional da docência nas universidades públicas”; o que pode ser caracterizado como uma aversão da classe acadêmica branca de entrar em contato com sua situação racial privilegiada e, talvez pela consciência de sua minoria racial nesse espaço de exclusão racial que é a docência superior (2005, 2006, p. 91). Enfatiza ainda, a necessidade de reflexão sobre essa realidade, uma vez que, é desse universo “segregado” que surgiram as definições que negam a segregação racial no país. E defende a leitura dessa situação a partir da segregação (“de dentro”), impetrada por todos os que dela participam.

Essa realidade, como um “confinamento racial” vivido por todos nós tem consequências funestas, como por exemplo, em algumas faculdades mais elitizadas ocorrer de um professor pesquisador desempenhar por longo tempo o seu trabalho, sem nunca ter convivido com um único docente negro. Diante do exposto podemos afirmar que a universidade pública é um espaço que exclui o (a) negro (a) de seu

quadro docente. E então surge a indagação, esta situação seria diferente nas universidades privadas brasileiras?

O que se evidencia nesse estudo sobre a condição da mulher negra no ensino universitário privado, na cidade de Sorocaba-SP., é que a presença desta nesse nível de ensino e instituição, ainda continua muito abaixo do esperado. E, diante desse quadro, também a universidade privada é um universo de segregação racial.

A realidade da opressão sofrida por mulheres negras em suas trajetórias acadêmicas desvela o mito da democracia racial no país e revela um verdadeiro apartheid no ensino de terceiro grau, em universidades privadas da cidade de Sorocaba-SP. Mesmo tratando-se de representações específicas, a questão racial na universidade, não se afasta da realidade de outros segmentos da sociedade, como um símbolo do neo-racismo brasileiro.

No espaço acadêmico especificamente, o fomento à prática da segregação racial se dá no adiamento de discussões, no não-dito sobre os conflitos raciais e nos discursos disfarçados para evitar uma tomada de posição clara a respeito das ações afirmativas.

A questão central, não está na negação das diferenças ou na extirpação da raça, mas, sobretudo, na luta por uma educação que vise à convivência igualitária das diferenças. (MUNANGA, 2005, 2006)

A posição á favor das políticas de cotas, enquanto ações reparadoras justificam-se em decorrência de que no Brasil, houve um processo de racialização inferiorizante dos negros ou não-brancos, de tal forma a deixá-los em desvantagem escolar concreta. Se foram discriminados na educação primária, o que dizemos então, do nível de educação superior, como o próprio nome já afirma. Acessar esse degrau da educação formal, somente àqueles considerados superiores. Ou então debaixo de muito luta, como podemos verificar no discurso dessa professora negra de ensino superior de uma faculdade privada da cidade de Sorocaba-SP.: [...] “Para uns a estrela brilha mais, outros tem que ter mais suor na cara”. (MM)

Nesse caso, as próximas gerações de mulheres negras que pretendam alcançar a docência no ensino universitário terão duas possíveis saídas: ou participam e se colocam no debate sobre a racialização e as novas modalidades de

racismo no Brasil, ou passarão mais alguns séculos com muito “suor na cara” e defendendo que em nosso país há igualdade de oportunidade para todos, basta desejar, e suar muito...

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos dados nos permitiu afirmar que a condição da mulher negra como professora universitária é de exclusão nesse nível de ensino. As que conseguiram chegar a esse patamar trilharam trajetórias íngremes e com muitos desafios. Atualmente, o acesso e a permanência na escola têm cor branca, ora oscilando entre o contingente feminino ou masculino, porém de faixa etária jovem e não se aplica à mulher negra. Os que não preenchem esses requisitos estão fora do ensino formal, principalmente do ensino superior.

É inegável que as histórias educacionais dos negros (as) são conturbadas. São eles (as) que apresentam elevado índice de reprovação nas escolas públicas e revelam estreita relação entre educação escolar e desigualdades raciais. Tal situação aponta para a urgência do repensar a estrutura, os currículos e o cotidiano nos espaços escolares. Nossas escolas, com seus modelos e normas a serem seguidos distanciam-se da realidade da maioria da população que a necessita – são alunos (as) negros (as) e pobres.

A mudança para esse estado de coisas requer um embate político no cotidiano da escola, no reconhecimento dessas formas de exclusões veladas, na conscientização do racismo e do sexismo reproduzido no espaço escolar. A escola como um espaço privilegiado para a convivência com as diferenças, como construtora de práticas concretas de denúncia e erradicação da exclusão em todas as esferas: de grupo social, cultural, étnico e religioso.

Os dados aqui apresentados contribuem para um debate tanto sobre a questão da ausência da mulher negra na docência universitária, quanto para o acirramento do debate sobre as ações afirmativas como um discurso aberto publicamente de inclusão social e como um instrumento de promoção e democratização do acesso ao ensino superior.

Diante dos fatos, é de grande importância a adoção em caráter emergencial do sistema de ações afirmativas como medida de reparação da desigualdade sofrida por mulheres negras desde os primórdios da educação superior. No Brasil, as mulheres negras experimentaram grandes dificuldades no acesso à universidade, outrora como discente e atualmente como docente.

Contudo, não podemos perder de vista a importância do oferecimento de um ensino de qualidade na escola pública como possibilidade de melhor preparo aos (às) estudantes das camadas populares, bem como o desenvolvimento de uma política educacional que possa ampliar o acesso destes (as) na educação superior pública.

A educação como um direito social de todos, deve ser compreendida no reconhecimento à diferença, na implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas cotidianas que visem à superação das desigualdades sociais e raciais. O Brasil, um país marcado pela desigualdade socioeconômica, pela diversidade cultural e racial, em suas práticas e políticas educacionais oferecidas aos setores populares necessita reconhecer a interferência das diferenças étnicas e raciais como determinantes nas condições de vida e trajetória de seu povo.

Um olhar atento sobre as trajetórias e narrativas das poucas mulheres negras, professoras universitárias da cidade de Sorocaba-SP., desvela uma história de neo-racismo brasileiro. À medida que a mulher negra se fizer mais presente na universidade em posições sociais e profissões em que antes não lhe era permitido, promoverá transformações nas expectativas da sociedade. O ingresso da mulher em profissões não habituais não ocorreu sem conflitos. Mas devido à persistência destas que insistiram em inserir-se em espaços sociais antes apenas freqüentados por não-negros e predominantemente masculino.

A mudança dos espaços ocupados produz novas identidades a essas mulheres negras, identidades mais diversificadas e com novos modos de existência e representações capazes de humanidades mais plenas e sociedades plurais. Diante de novas concepções identitárias, não importam as diferenças de classe, gênero ou raça, mas a possibilidade de novas representações sobre as mulheres negras, uma vez que é na dialética das relações entre os grupos sociais e o meio natural e construído que se desenvolvem as culturas em determinado tempo e espaço.



Essas possíveis identidades são complexas e múltiplas, e brotam de uma história de respostas mutáveis às forças econômicas, políticas e culturais, quase sempre em oposição a outras identidades. Elas florescem a despeito do nosso “desconhecimento” de suas origens, ou seja, a despeito de terem suas raízes em mitos e mentiras. O que celebra e endossa as identidades, silencia as mentiras e os mitos. É importante que continuemos dizer nossas verdades. Importante que saibamos do sentimento de marginalidade desse trabalho como questão central da resistência ao racismo, à violência étnica, ao sexismo e as outras estruturas de diferença que moldam o mundo do poder.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.
- ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- ANDRÉ, M. C. da. Processos de subjetivação em afro-brasileiros: anotações para um estudo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo, v. 23, n. 2, 159-168, Abr./Jun. 2007.
- APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- AUDAD, D. **Formação de professores: um estudo dos cadernos de pesquisa a partir do referencial de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.
- AZEVEDO, J. G, ALVES, N. G. (Orgs.) **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRITTO, L.P.L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CAMINO, L.; et al. A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. **Psicologia Política**. São Paulo, p. 13-36, Junho 2000.
- CARONE, M. **Resumo de Ana**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CARVALHO, J. J. de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Racismo**, São Paulo, p. 88-103, 2005-2006.
- CENSO DO IBGE. Disponível em:  
<[www.nossosaopaulo.com.br/Reg\\_12/Reg12\\_Sorocaba.htm](http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_12/Reg12_Sorocaba.htm)>, 2000. Acesso em: 30 out. 2008.
- CHAUÍ, M. Prefácio. In: FELINTO, Marilene. **As mulheres do Tijucoapapo**. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- CRISOSTOMO, M. A. S. Implicações da psicologia no contemporâneo. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 34, n. 1, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **A mulher negra no ensino superior.** In: Simpósio Nacional sobre Política, Ética e Educação, 2008, Campinas. Apresentação de pôster. Campinas: UNICAMP, 2008.

CROCHIK, J. L. **Preconceito indivíduo e cultura.** 2. ed. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

DEPARTAMENTO Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), **Escolaridade e Trabalho:** desafios para a população negra nos mercados de trabalho metropolitanos, 2007.

DORON, R.; PAROT, F. **Dicionário de psicologia.** São Paulo: Ática, 1998.

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos.** 12. ed. Rocco. Rio de Janeiro, 1999.

FELINTO, Marilene. **As mulheres do Tijucopapo.** 2. ed. Rio de Janeiro: 34 1992.

FERNANDES, F., et al. A questão racial brasileira vista por três professores. **Racismo.** São Paulo, p. 168-179, 2005-2006.

FIGUEIREDO, L. Mulheres das Minas Gerais. In: PRIORE, M. D. (Org.) **História das mulheres no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FERREIRA, R. F.; MATTOS, R. M. O afro-brasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: um enfoque psicossocial. **Psicologia Ciência e Profissão.** São Paulo, v. 27, n, 1, 46-63, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

Guareschi, N. M. F. de; Huning, N. M. **Implicações da psicologia no contemporâneo.** (Orgs.) Porto Alegre. RS: EDIPUCRS, 2007.

GUSDORF, G. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: Sawaia, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial da desigualdade social. São Paulo: Vozes, 1999.

JULIÃO, M. R. S. **Os limites da cor:** um estudo sobre mulher negra e discriminação racial. Monografia (Curso de Especialização em Antropologia) UFPA. Belém, 1993.

\_\_\_\_\_. **Donas da história: relações raciais, gênero e mobilidade social em Belém.** Dissertação (Mestrado em Antropologia) Belém: UFPA, 2000.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 2004.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social.** 21. Reimp. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, n. 39, 1995.

LAPLANCHE, J. ; PONTALIS. **Vocabulário de psicanálise.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITE, C. C. S. **Trajetórias de mulheres negras: vida escolar e profissão.** GT: Afro-brasileiros e Educação, n. 2, S/D.

LOURO, G. Mulheres nas salas de aulas. In: Priore, M. (Org.) **História das mulheres no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Contexto, p. 443-481, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001b.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e gênese dos grupos.** 8. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1998.

MEILLASSOUX, C. **Antropologia da escravidão – o ventre de ferro e dinheiro** (L. Magalhães, Trad.) . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MIELKI , A. C. **Implantar ações afirmativas é a principal pauta do movimento negro.** Disponível em: <[www.brasildefato.com.br](http://www.brasildefato.com.br)> São Paulo: 2007. Acesso em: 15 nov. 2008.

MINISTÉRIO da Educação. **Censo da educação superior,** 2004.

MUNANGA, K. **Negritude – usos e sentidos.** Série Princípios. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre “raça”. Ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Racismo.** São Paulo, p. 46-57, 2005-2006.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, E. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade.** Tese (Doutorado em Antropologia Social). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PENA, S. D. J.; BIRCHAL, T. S. A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social. **Racismo**. São Paulo, p. 10-21, 2005-2006.

PRIORE, M. D. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PROUST, M. **Em busca do tempo perdido: o tempo redescoberto**. 12. ed. São Paulo: Globo, 1995.

\_\_\_\_\_. **Em busca do tempo perdido: o caminho de Swann**. 15. ed. São Paulo: 1993.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. POSSAS, RIBEIRO (Orgs.) **Trajetórias e narrativas através da educação ambiental**. DP&A, Rio de Janeiro, 2003.

RIBEIRO, M. S. P. **O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes negros das universidades públicas do Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

RICK, A. In: ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**. 12. ed. Rocco. Rio de Janeiro, p. 357, 1999.

SANTOS, J. T. DOS; QUEIROZ, D. M. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. **Racismo**. São Paulo, p. 58-75, 2005-2006.

SANTOS, H. **A Busca de um caminho para o Brasil: a Trilha do Círculo Vicioso**. São Paulo: ed. Senac, São Paulo, 2001.

SEGATO, R. L. Cotas: por que reagimos? **Racismo**. São Paulo, p. 76-87, 2005-2006.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. Na boca do furacão. **Racismo**. São Paulo, p. 5-9, 2005-2006.

\_\_\_\_\_. A questão racial brasileira vista por três professores. **Racismo**. São Paulo, p. 167-179, 2005-2006.

SCOTT, J. W. **Estudos Feministas**, ANPOCS. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 114-124, 1998.

SILVA, M. N. **A Mulher negra: o preço de uma trajetória de sucesso**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

SOIHET, R. História, mulheres, gênero: contribuições para um debate. In: Aguiar, N. (Org.) **Gênero e ciências humanas**: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Record Rosa dos Tempos, p. 95-114, 1997.

\_\_\_\_\_. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: Priore, M. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, p. 362-400, 2001.

SPINK, M. J. P. (Org) **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SUPLICY, E. M. **Renda de cidadania**: a saída é pela porta. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, M. P. **Negros na universidade**: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Org.) **Identidade Social e relações intergrupais**. In: Psicologia Social. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A: Relato de uma Trajetória de Vida Pensada**

### **M. A. 52 anos. Professora universitária, atuante. Área – Psicologia**

Não sei direito porque vou aqui, caminho afora. Parece que fiz comparações e não serviram. Quero ver flores. (FELINTO, 1992, p. 12)

Nascida de pais educados por culturas diferentes, muitas vezes até contraditórias, vivi desde a mais tenra infância conflitos que me mobilizaram a intensas indagações. Meu pai era negro, filho de retirantes nordestinos que para fugir da seca, da fome e da miséria, vieram à cidade de São Paulo na década de quarenta para “tentar a sorte”.

A família constituída de pai, mãe e cinco filhos, dentre estes, meu pai o mais jovem e o primeiro a conseguir trabalho numa indústria de macarrão assim que chegaram. Tudo parecia estar se encaminhando bem, o restante dos filhos, pouco a pouco iam conseguindo trabalho.

Bem pouco tempo depois de estar trabalhando, José, meu pai, com apenas vinte e dois anos de idade foi acometido pela hanseníase, uma doença tão temida nesta época, tanto quanto a Aids o é em nossos dias. Entretanto, a “lepra”, como era conhecida a hanseníase, despertou e ainda desperta preconceito, exclusão e sofrimento. Assim, meu pai foi afastado da família, da sociedade em que vivia e isolado para tratamento no sanatório Santo Ângelo em Mogi das Cruzes, onde viveu por durante cinco longos anos.

Enquanto era tratado por medicamentos ainda em fase de estudos, dedicou-se a leitura de textos diversos, auxiliado por religiosos católicos da comunidade dos “Congregados Marianos”. Este encontro mudou nossas vidas, pois, foi a partir desta experiência que meu pai pode fazer contato com o mundo da literatura, da poesia, da música e da arte sacra.

Esta tendência a buscar alívio para o sofrimento nas tradições religiosas, creio que ele teria herdado de sua mãe, uma “negra de fibra” que sofrera o infortúnio da escravidão em nosso país, nascida em Alagoas em 1886, portanto, apesar de teoricamente ter sido beneficiada pela Lei do Ventre Livre de 1871, viveu na senzala com a mãe e para vencer as dores desse mundo cativo, rezou até morrer, para



todos os santos. Já, o meu avô era filho de índia com português, resultante de nossa mistura de culturas, na formação brasileira.

Gilberto Freyre (2003, p. 44) em *Casa Grande & Senzala* descreve essa cena:

A história social da casa-grande é a história íntima de quase todo brasileiro: de sua vida doméstica, conjugal, sob o patriarcalismo escravocrata e polígamo, da sua vida de menino; de seu cristianismo reduzido à religião de família e influenciado pelas crendices da senzala.

Aos meus avós paternos, por inúmeros fatores, não foi possível o acesso a nenhuma espécie de ensino formal. Pelo menos não, em sua terra de origem, na qual trabalhavam somente na lavoura. Mas, recém chegados a capital paulistana, minha avó dedicou-se aos cuidados dos filhos e meu avô excluído do mercado formal de trabalho, obrigou-se a aprender algumas operações matemáticas simples, para inserir-se no mercado informal como vendedor de peixes. E foi assim que proveu o sustento da família até sua morte em 1977, nesta época, morador da cidade de Sorocaba.

Esta “mistura” de etnias somadas aos acontecimentos vividos por meu pai e sua família, “propiciou-lhe” o contato e a condição para que pudesse “espreitar” outros mundos. Durante o tempo em que ficou exilado, aprendeu enfermagem, conseguindo assim, sublimar um pouco de sua dor pessoal. Nesses sanatórios, por falta de pessoal suficiente para atender às demandas dos hansenianos, (muitas vezes por medo do contágio, ignorância sobre a doença ou mesmo pelo desleixo do Estado), era comum os que se encontravam em melhores condições de saúde, aprenderem os cuidados de enfermagem. Também em momentos de extrema solidão, refugiava-se nos livros, principalmente sobre saúde, filosofia e poesia.

Meu pai lia tudo que lhe caía às mãos, tinha gosto pela leitura. Lia o *Conhecimento Médico do Lar*, um livro que mais parecia uma bíblia, era um compêndio sobre primeiros socorros, eram muitos os livros, mas, não sei porque só me lembro desse e de uma poesia que recitou muitas vezes:

[...] No tempo que era moço quando a sanfona tocava,  
Quando eu chegava num baile namorada não faltava,  
Fosse loira ou morena, fosse mulata ou pretinha [...]

O pinheirinho dá o pinho, a pinha dá o pinhão,  
O amor nasce dos olhos, mas quem manda é o coração [...]

(Autor Desconhecido)

Minha mãe também era filha de imigrantes: meu avô nascido na Turquia e sua esposa em Portugal. Meus avós maternos também não freqüentaram instituições escolares. Aprenderam no cotidiano, o necessário para a sobrevivência da família. Nenhum dos quatro filhos, todos nascidos no Brasil, conseguiu avançar mais do que a antiga 2ª. série primária. Todos deixaram de estudar para trabalhar com o pai numa banca de frutas no mercado Municipal de São Paulo como “negociantes”, como eram chamados. Talvez, isso explique porque minha mãe, não me incentivava muito a estudar. Dizia que a mulher bastava aprender a cuidar bem de uma casa e filhos e encontrar um bom marido, como fora ensinada por seus pais.

Meus pais se encontraram logo após a alta obtida do hospital por meu pai. Este, neste momento, já aposentado por invalidez permanente, com pensão mínima, se obrigava a buscar afazeres para complementar à renda da família. Sempre às voltas com trabalhos pouco valorizados e baixos ganhos, como a venda de peixes ou quadros de santos reproduzidos em moldura. Minha mãe auxiliava-o nestas tarefas, além de se dedicar aos cuidados domésticos.

Nas horas de lazer, a família se reunia para ouvir histórias contadas por meu pai, ora, lidas em voz alta, outras contadas repetidas vezes, sempre nos dando sensação de fazerem parte de um mundo real, hoje sei que algumas eram criadas por sua imaginação extremamente fértil. Eram histórias da literatura de cordel, de Lampião e Maria Bonita ou histórias do tempo em que ficara internado. Também adorava recitar poesias, ou cantar. Gostava das músicas de Nelson Gonçalves, Angela Maria, Orlando Silva e também músicas sertanejas de raiz de duplas como: Cascatinha e Inhana, Pedro Bento e Zé da Estrada e outros. Quando o ouvíamos, ficávamos sem piscar acompanhando-o em seus trejeitos, não só declamava, como também encenava de forma a prender nossas atenções.

Como argumenta Reigota (2003, p. 9), sobre a importância da narrativa:

Não podemos quantificar os significados do que é vivido por cada pessoa; no entanto, conhecê-lo torna-se fundamental na perspectiva da descoberta de uma história construída/vivida cotidianamente pelos sujeitos anônimos.

Como “sujeito da história”, enquanto narrava sua trajetória, meu pai, buscava o sentido para a reconstrução de suas experiências vividas.

Quando eu estava com mais ou menos quatro ou cinco anos, ele já me ensinava a começar a conhecer as primeiras letras do alfabeto, me auxiliando a formar as sílabas, depois as palavras. Tudo isso feito com jornais velhos que meu pai ganhava, os quais eram usados para embrulhar as mercadorias que vendia de porta em porta. Mas à noite nunca estava cansado, sempre encontrava uma maneira para nos fazer companhia e nos ensinar algumas coisas. Queria saber como havíamos passado o dia. Sua volta para a casa era sempre um momento esperado com grande expectativa.

Minha mãe era mais lógica, portanto nos ensinava noções de ordem, limpeza, programação de datas e compromissos importantes. Desde cedo já tínhamos aprendido a noção de tempo, de espera. Aliás, essa palavra fazia parte do nosso cotidiano. Vivíamos em constante espera de dias melhores. Um dia que fosse possível comprar doces à vontade, ou um par de sapatos, um caderno, um lápis etc.

Dentro destas configurações sociais, de acordo com Lahire (2004, p. 39): [...] “Como um conjunto dos elos que constituem uma ‘parte’ (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana. “ [...]

Neste contexto é que vim ao mundo e nos primeiros anos escolares já pude experimentar os malefícios da exclusão social. E Denise Jodelet (1999, p.53) nos esclarece, nesses escritos:

Até onde, é legítimo ligar a exclusão ao racismo, ao desemprego, aos conflitos internacionais ou ainda a um estado de incapacidade física ou mental etc.? Há pelo menos um nível onde uma abordagem única da exclusão pode fazer sentido: o nível das interações entre pessoas e entre grupos, que dela são agentes ou vítimas.

Filha de pais excluídos do mercado produtivo e da educação formal, com quase nenhum poder de consumo, exceto os de sobrevivência, tivemos de fazer

verdadeiros “malabarismos”, para sobrevivermos a esta exclusão perversa. Para iniciar a primeira série do antigo primário, como filhos de egresso do hospital de hanseníase, recebíamos materiais escolares de uma deputada estadual: Conceição da Costa Neves e como defensora da causa dos hansenianos, auxiliava algumas famílias nos estudos dos filhos até a conclusão do primeiro grau, desde que o aluno não fosse retido em nenhuma das séries. Este auxílio nos foi de grande valia. Entretanto, não era o que ocorria com a maioria das crianças nas mesmas condições e que acumulavam “deficiências”, econômicas, sociais e culturais.

Quanto ao aprendizado escolar não tive nenhuma dificuldade, pois, já vinha com certa bagagem do universo doméstico. A familiaridade com a leitura, discussão em família sobre textos de livros e jornais e principalmente como defende Lahire (2004, p. 20): “[...] na relação afetiva com seus pais, [...] a criança capitaliza”.

Na concepção deste autor, quando afetos e livros estão bem associados, fazem parte dos recursos que a criança poderá se apropriar para construir sua identidade social.

Mas também havia algo dentro de mim que indagava sobre a naturalidade daquela situação de opressão em que vivíamos por não contar com recursos provindos de nossa família. Não conseguia compreender o porquê de meus pais trabalharem tanto, e não obterem recursos suficientes para nossas necessidades básicas. Penso que foram essas condições que me incitaram a buscar respostas sempre.

Contudo, não se pode sair ileso do contexto sócio-econômico e cultural do qual fomos formados. Assim, quando eu contava com nove anos de idade e acabando de cursar a segunda série do primeiro grau, na cidade de Sorocaba, meus pais, por questões pessoais se separaram. Contudo, hoje consigo pensar que a separação também se devia, principalmente, às dificuldades econômicas, políticas e culturais do contexto em que vivíamos.

Era o início do ano de 1965 quando fui morar com minha mãe na cidade de São Paulo, em bairros como: Gopoúva, Jardim Tranqüilidade e Jardim de Vila Galvão, que hoje fazem parte da cidade de Guarulhos. Durante esse tempo, enfrentamos dificuldades com custo de moradia, e, portanto, necessitando mudar muitas vezes de um bairro para outro mais acessível, acabei freqüentando cinco

escolas diferentes nesse período. Desde o início do ano de 1964 freqüentei aqui em Sorocaba: Grupo Escolar Joaquim Isidoro Marins, depois uma Escola no bairro do Cajuru e outra no bairro do Éden, que não consigo me lembrar os nomes, mas, faziam parte de escolas da região de Sorocaba. Só posteriormente fomos para São Paulo. O interessante é que apesar desses incidentes, consegui concluir o ano letivo sem maiores prejuízos.

Ao final deste, por não suportar os custos da família numa cidade grande, mudamos para a zona rural de Itapetininga, numa terra cedida por parentes de meu padrasto. Ali plantávamos para suprir nosso sustento e os excedentes colhidos, trocávamos por gêneros alimentícios que não tínhamos.

Neste lugar não havia escolas por perto, muitas crianças não estudavam. Essas desde cedo trabalhavam na terra com seus pais. Não me conformava a esta situação. Achava-a injusta e sem sentido, algumas crianças não poderem ter acesso à escola!

Pedi para minha mãe conversar com alguns pais e com o padre da capela local para que eu pudesse aos domingos, após as aulas de catecismo, auxiliar as crianças que desejassem aprender a ler e escrever as primeiras letras e palavras, mais ou menos no estilo que meu pai havia me ensinado. Lia com elas o catecismo, essa era a única leitura a que essas crianças tinham acesso. Aqui descobri o trabalho de minha vida. Decidi que um dia iria dedicar-me em tempo integral a ensinar e aprender. Sonhava em me tornar professora.

Também fui freqüentar e concluir a quarta série num bairro distante a quatro quilômetros de nossa casa. Saía muito cedo. Com o céu ainda escuro, iniciava meu trajeto a pé. Não havia condução que nos transportasse à escola. O que me consolava era encontrar diariamente, tia Conceição me aguardando à beira do fogão de lenha para me oferecer uma caneca de garapa quente e um pedaço de queijo derretido no espeto de madeira, sob as faíscas que crepitavam do fogo feito de madeiras secas de cedro, canela etc.

Ah, aquele cheiro me acompanha até hoje. Não sei se é o cheiro da lenha queimada ou o gesto de carinho da tia Conceição que não consigo esquecer. Nesses momentos, como Marcel Proust descreveu com todos os sentidos, o gosto de suas madeleines umedecidas pelo chá, acordo minhas lembranças daquelas

manhãs ainda escuras do ano de 1966. São reminiscências de um passado mantido vivo, pelas sensações, em algum lugar do porão da existência. (PROUST, 1993, 1995)

Tia Conceição me dizia sempre para eu não desistir. Ela acreditava e torcia por mim. Ela era diferente das pessoas daquele grupo. Não se incomodava com meu jeito. Sempre buscando saber o porquê das coisas. Não me achava uma menina enxerida, que teimava em ser diferente das outras meninas desta época e contexto, em que era a única do bairro do Ribeirãozinho a empreender essa trajetória para concluir a então quarta série primária.

Bourdieu (2004, p. 50) descreve essa situação como:

[...] os ideais e os atos do indivíduo dependem do grupo ao qual ele pertence e dos fins e expectativas desse grupo, vê-se que a influência do grupo de pares – sempre relativamente homogêneo quanto à origem social, de vez que, [...] é muito estritamente, função da classe social – vem redobrar entre os desfavorecidos, a influência do meio familiar e do contexto social, que tendem a desencorajar ambições percebidas como desmedidas e sempre mais ou menos suspeitas de renegar as origens [...].

Para esse autor, tais condições confirmam a profecia auto-realizável, ou seja, àqueles que não podem contar com um futuro razoável, muitas vezes renunciam “à esperança”. Nessa abordagem, cada família transmite a seus filhos um certo capital cultural e ethos, designados como um sistema de valores implícitos e interiorizados que determinam as atitudes frente ao capital cultural e à instituição escolar. Diante desse contexto, a herança cultural difere segundo as classes sociais de pertencimento.

Minha volta da escola tinha de ser feita mais depressa, pois, além da fome que sentia em pleno sol do meio-dia, que requeria com urgência a ingestão de algum alimento, tinha de ajudar nas tarefas da lida na roça. Permaneci no sítio até os treze anos. Durante esse tempo aprendi a plantar, colher, conviver com os bichos do mato, apreciar a floresta e as flores campestres. Quando ia buscar água no rio, conversava com a natureza, pois sentia que eu e ela éramos uma só. Ela entendia minhas perguntas e eu seus gemidos a cada vez que precisamos cortar uma árvore para fazer a lenha para cozer os nossos alimentos.

Em seguida fui buscar trabalho na cidade próxima (Itapetininga) e continuar a estudar a então quinta série de admissão ao ginásio. Casei-me em 1971, aos quinze anos.

Nesse momento recorro novamente à poesia de Felinto (1992, p. 16) para ressignificar esse momento de minha trajetória:

Talvez eu esteja indo me casar. [...] Só um homem, um filho e uma casinha branca poderão [...] E, não eu não sou de agüentar a margem da vida. Na margem sou fio que se quebra. Na margem só ficam os fortes. Sou fraca, fina e frágil. Mas, se eu fosse homem, ou se permitissem às mulheres, eu iria à guerra. Serei sempre uma voluntária à guerra até que se mate em mim esse poder meu para qualquer coisa do que não seja uma mulher casada numa casinha branca.

Tive minha primeira filha antes de completar os dezesseis anos e depois dela mais duas, nos seis próximos anos. Por ocasião de meu casamento não havia concluído a quinta série, por uma série de fatores, principalmente a incompatibilidade de horário de trabalho com o da escola. Depois de oito anos de casada e mãe de três filhas, é que me foi possível retomar os estudos formais.

Retornei aos estudos num curso de Madureza em 1979. Nome dado ao curso de educação de jovens e adultos e do exame final de aprovação do curso, que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, aprovados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961. Inicialmente exigia um prazo de três anos para a conclusão de cada ciclo, posteriormente abolida pelo Decreto-Lei nº. 709/69. Tal mudança ocorreu, segundo o [educabrasil.com.br](http://educabrasil.com.br), porque a clientela era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Assim, eu estudava com o auxílio de apostilas e realizava os exames na Escola Júlio Prestes de Albuquerque em Sorocaba-SP.

Durante a infância de minhas filhas, enquanto as embalava, cantava, lia e sonhava. Não deixei de trabalhar fora nem quando grávida das meninas. Também não deixei de buscar maneiras de realizar o meu desejo que era cursar a faculdade de Psicologia. Sonho que teve que ser adiado muitas vezes, pois, não contávamos com essa formação em Sorocaba até o final da década de 90.

Enquanto aguardava um momento oportuno buscava freqüentar alguns cursos profissionalizantes. Em 1976, me dediquei a realizar um Curso de Enfermagem oferecido pelo Senac, quando ainda não havia uma sede própria em nossa cidade. A PUC-Sorocaba é quem oferecia o curso ministrado pela professora Carmem Teodora dos Prazeres. Em 1980 fui aprender informática, num Curso de Cobol ANS ministrado pela Escola Anglo Brasileiro. Nesse momento esse tipo de estudo não era muito buscado. Não fazia parte do cotidiano das pessoas esse tipo de tecnologia, principalmente das mulheres.

Na perspectiva dos cursos profissionalizantes e buscando abrir novas possibilidades de trabalho realizei cursos nas áreas administrativa e financeira oferecidos com baixos custos pelo Sebrae. Também senti a necessidade de aprender inglês e espanhol por conta de um trabalho que desenvolvi numa empresa de comércio de peças automotivas e eram poucos os manuais impressos em português. Penso que todos esses cursos faziam parte da preparação que buscava para encontrar um trabalho que propiciasse o recurso financeiro que precisava para cursar a Universidade. Também me auxiliaram no acompanhamento do ensino formal de minhas filhas.

Mas, principalmente continuar estudando, foi e continua sendo uma maneira de continuar resistindo às adversidades. Durante esse tempo de espera, assim como meu pai, lia tudo o que podia. Tem alguns autores que não esqueço, pois são meus companheiros de luta pela vida. Já gostava muito desse poema e nesse ano de 2008, nos seminários de apresentação do mestrado reencontrei esse poeta através da indicação do professor Reigota a um orientando seu, o Antonio, um também amigo de jornada e, nesse momento vou dividi-lo com você que me lê:

Bernardo é quase árvore.  
 Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem de longe.  
 E vêm pousar em seu ombro.  
 Seu olho renova as tardes.  
 Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho:  
 1 abridor de amanhecer  
 1 prego que farfalha  
 1 encolhedor de rios – e  
 1 esticador de horizontes.



(Bernardo consegue esticar o horizonte usando três

Fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)

Bernardo desregula a natureza:

Seu molho aumenta o poente.

(Pode um homem enriquecer a natureza com a sua incompletude?)

Estou atravessando um período de árvore.

O chão tem gula de meu olho por motivo que meu olho tem escórias de árvore.

O chão deseja meu olho vazado pra fazer parte do cisco que se acumula debaixo das árvores.

O chão tem gula de meu olho por motivo que meu olho possui um coisário de nadeiras.

O chão tem gula de meu olho pelo mesmo motivo

Que ele tem gula por pregos por latas por folhas.

A gula do chão vai comer o meu olho.

No meu morrer tem uma dor de árvore.

(MANOEL DE BARROS, 2007, p. 97-99)

Retomei os estudos formais em 1997 para me preparar para o ingresso no ensino superior. Nessa ocasião, fui trabalhar numa uma empresa que me facilitou o ingresso no curso tão esperado. Em 1999 ingressei na UNIP – Universidade Paulista em Sorocaba, no curso de Psicologia. Recebia da empresa uma bolsa de 50% do valor da mensalidade. Importante destacar que tive cinco irmãos e fui à única a freqüentar e concluir o ensino superior.

Nos anos em que cursava a universidade interessei-me pela Psicologia Social, pois, esta vinha de encontro às minhas indagações de há muito tempo. Essa disciplina traz para a discussão problemáticas referentes às implicações da psicologia social na contemporaneidade abordando questões como políticas públicas de saúde e educação; de atenção à infância; de identidade; processos de subjetivação e representações sociais; problematiza e desnaturaliza noções de risco e vulnerabilidade social; questiona as teorias psicológicas e seu enredamento na construção de “categorias de pessoas” (infâncias, adolescências, agressores, vulneráveis) e práticas culturais tais como mídia e tecnologias. Além dos estudos sobre essas temáticas contemporâneas, propõe a reflexão sobre a Psicologia Social como Ciência e prática cultural, afirmando a necessidade do diálogo na

multiplicidade e intertextualidade dos saberes como possibilidades de novas estratégias de construção de conhecimento. (GUARESCHI e HUNING, 2007)

Tendo me dedicado a esses estudos solicitei e consegui realizar por três anos consecutivos a monitoria da Psicologia Social quando o professor Marcos Garcia era o responsável pela cadeira da mesma no Campus - Sorocaba. Em decorrência deste evento marcadamente feliz, ressurgiu-me o desejo de dedicar-me à docência. No ano de 2003 concluí a graduação em Psicologia com opção para a Licenciatura que também cursei. Iniciei a pós-graduação em Educação, como aluna especial, na UNISO – Universidade de Sorocaba, no ano de 2004.

Neste mesmo ano, quando buscava meu histórico escolar na universidade em que me formei, o coordenador do curso de Psicologia, que já conhecia meu trabalho de monitoria nesta instituição, convidou-me para fazer uma substituição de uma professora que saíra de licença-maternidade, a qual lecionava Psicologia do Excepcional.

Esta disciplina apresenta o universo que circunda o estudo das deficiências, desde a evolução do conceito, passando pelos diversos tipos de comprometimentos apresentados nos diferentes quadros (deficiência mental, visual, auditiva, física, paralisia cerebral e transtornos globais de desenvolvimento). Analisa os aspectos envolvidos no trabalho do psicólogo e do pedagogo junto às pessoas com necessidades especiais, no que diz respeito à inclusão social e escolar dessa população. Busca desenvolver uma postura criativa para intervenção nos processos ligados à diversidade dos indivíduos, assegurando, o papel do psicólogo e do pedagogo na promoção de ações inclusivas junto à sociedade. Estuda os diferentes tipos de deficiências (físicas, sensoriais, neuropsicológicas e psiquiátricas), identificando as especificidades do trabalho do psicólogo e do pedagogo nas diversas possibilidades de intervenção. Compreende historicamente os paradigmas da deficiência, a partir da identificação dos conceitos de desvio, estigma, funcionalidade e incapacidade. Aceitei, e penso que consegui fazer um bom trabalho.

Em junho de 2005 fui convidada a ministrar as aulas de Psicologia Social do curso de Psicologia da Unip – Sorocaba. A mesma disciplina que havia trabalhado na monitoria enquanto ainda era aluna. Além desta atividade, pratico a Psicologia Clínica em atendimentos individuais e em grupo. Continuo estudando a Psicanálise

em grupo de estudos com um antigo professor da universidade, hoje colega de trabalho e grande amigo, professor Wilson Klain. Nesses estudos lemos e discutimos textos desde os primórdios da Psicanálise com seu criador Freud até seus seguidores contemporâneos, como Renato Mezan com sua Psicanálise na Cultura.

Também não deixo de estudar a Psicologia Social, pois, foi uma surpresa ímpar encontrar-me com meu orientador professor Marcos Reigota, um educador contemporâneo que em seu fazer e sua prática busca quebrar paradigmas, e, portanto, me possibilitou fazer a articulação entre estes três conhecimentos: a Psicanálise, a Psicologia Social e a Educação.

Após ter cursado três disciplinas eletivas, no ano de 2006 entrei para a pós-graduação na Universidade de Sorocaba, como aluna regular e cursei o ano todo. No ano seguinte, por questões sérias de doença na família, tive que trancar a matrícula no curso. Adiar mais uma vez os estudos. Retornei em 2008 e estou desenvolvendo o meu trabalho para a defesa da dissertação ainda nesse ano. Realizar esta pesquisa é uma forma de reviver para elaborar importantes, tristes e difíceis momentos que vivenciei nessa trajetória como mulher negra, filha de pais com pouca escolaridade e oriunda de classe social desprivilegiada.

Também penso ter sido de grande valia, mais que isso, de importância crucial em minha caminhada na educação, o encontro com professores, verdadeiros mestres da vida que me auxiliaram a não desistir nos momentos conturbados. Estes mestres, tão bem descritos por Gusdorf (2003, p. 6):

[...] O melhor mestre não é aquele que se impõe, que se afirma como dominador do espaço mental, mas, ao contrário, o que se torna aluno de seu aluno, aquele que se esforça para acordar uma consciência ainda ignorante de si mesma e de guiar seu desenvolvimento no sentido que melhor lhe convém.

Segundo o autor ninguém aprende sozinho, uma vez que nos beneficiamos sempre das indagações e feitos que nos antecedem da cultura humana. Que um mestre é capaz de mudar vidas através da palavra e da magia do encontro com seu discípulo. Com esses mestres aprendi a pensar para além do meu cotidiano vivido. Desenvolvi a possibilidade de reflexão para questionar a realidade que me foi dada

como natural, seja por questões étnicas, religiosas ou de gênero usadas como discursos normatizantes que visem a reproduzir e perpetuar relações de poder, onde uns supostamente têm mais direitos do que outros.

**APÊNDICE B: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS  
UNIVERSITÁRIAS**

## APÊNDICE C: ENTREVISTA 1

**M. M., 59 anos. Professora universitária, atuante. Área – Educação Física**

**Pesquisadora:** Então, M. você poderia contar como foi a sua graduação, qual é a sua graduação?

**M.M.** - Pedagoga né, tenho graduação em Pedagogia e licenciatura plena em Educação Física. Eu cursei duas faculdades, na época da ditadura militar, de 70 a 73, eu cursei duas faculdades, Educação Física de manhã, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, hoje, Uniso, nela eu cursei o... Nela eu cursei Pedagogia.

**Pesquisadora:** E a pós-graduação?

**M.M.** – Pós-graduação? É... na mesma época né, regida pela lei 5692/71, da ditadura militar, então, tinha havido uma grande reforma no ensino, nós.. ainda não é... não é um mal entendido, quanto a LDB, 5692, mas é uma lei né, ela não é lei de diretrizes e bases da educação nacional, então eu..... (silêncio).

**Pesquisadora:** M., então você estava contando sobre a sua pós-graduação...

**M.M.** – Então, a pós-graduação eu fiz em 74/75, eu fiz uma pós-graduação, em Educação Física, no primeiro, segundo e terceiros graus, que hoje seria uma especialização, né. E também Recreação e educação Infantil, no mesmo período, uma 1974 e outra em 1975. Aí, ao longo do tempo eu fui fazendo capacitações, estando na rede pública, constantemente era solicitado cursos de capacitação, monitoria, eu fazendo ao longo de todas as mudanças que o ensino foi sofrendo. Sofrendo aí entre aspas né, as mudanças tão necessárias, de acordo com a solicitação da sociedade. Então eu fui fazendo. Então, aí, em 2000? É... em 1998, eu fui pra USP, e esse período de 98 a 2000, eu cursei vários créditos de disciplinas, para tentar uma vaga no mestrado. E... não consegui orientador, infelizmente a orientadora que eu encontrei com bastante compatibilidade de idéias, ela tinha me aceito, mas, infelizmente não deu certo, porque ela estava se aposentando naquela época, ela tinha me aceito, mas estava encerrando as turmas dela por motivo de

aposentadoria. Aí, em 2002/2003, eu fiz umas disciplinas na Uniso, aí por motivos particulares, opção pela família, o ensino superior dos filhos né, principalmente da minha filha, porque meu filho já não dependia de mim, nesse sentido, ele tinha bolsa, tudo... eu tive que parar o mestrado.

Em 2005/2006, eu fiz uma pós-graduação em Educação Física Escolar, pela UNIFMU e Universidade Gama Filho, em Educação Física também, em Educação Física no ensino infantil, fundamental e médio.

**Pesquisadora:** Você falou sobre o período da ditadura militar, você poderia contar, é... um pouco como é que foi, esse período na sua vida?

**M.M** – Foi um período bastante desafiador, porque a nossa elite acadêmica, estava toda é...asilada né, vivendo em asilos no Chile, na França, na Inglaterra, aliás, toda a nossa elite acadêmica, quanto cultural. Então, nós tínhamos que estar traduzindo livros, né, em francês, os livros de educação, do curso de pedagogia, nós tínhamos que estar traduzindo os livros, ou em espanhol ou em francês. É... não tive dificuldade assim, em termos de colocação de idéias, ali na sala de aula, é... porque a história da faculdade de filosofia de Sorocaba, na pessoa do professor Aldo Vanucci, hoje o professor Aldo Vanucci né, ele é muito marcado pelos problemas da ditadura militar, mas ela não me chegava, a gente tinha facilidade de estar expondo idéias ali dentro, no âmbito da sala de aula, não havia sanções não. A grande dificuldade mesmo era em relação à bibliografia, para os nossos trabalhos, né. Isto era bastante... bastante difícil, bastante complicado, porque não tínhamos mesmo, publicações nacionais, foi bastante limitado esse período. E em relação à faculdade de Educação Física, a grande ênfase que o governo militarista dava a educação física, nós fomos até muito favorecidos, como os professores que estavam na rede trabalhando, foram favorecidos, eu digo que nunca, em época alguma, chegou tanto material em educação física, e houve tanto incentivo e quando eu falo em incentivo não é só discurso, é incentivo mesmo. Incentivo e aquisição de material para a prática do esporte, para a prática da atividade física, de que forma que o que solicitávamos nas escolas, nós conseguíamos. E as faculdades de Educação Física, tinham bastante aparato também do governo federal, material, é... autorização pra estar funcionando, depois saiu decreto-lei, foi um momento em que se aderiu muito as faculdades de educação física, porque buscava-se que o Brasil fosse uma

potência olímpica, e buscava-se também, a partir... a partir do esporte, uma geração.... uma geração mais forte, a partir assim, das idéias militaristas, de toda uma base militarista, por trás dos programas, por trás das metodologias, mas eu acho que nós ganhamos muito naquela época.

**Pesquisadora:** Então, M. você acabou de dizer que a educação ganhou durante a época da ditadura militar... a educação física, você está dizendo? Então, fala um pouco disso, por favor.

**M.M** – Quando eu digo ganhou, ganhou a educação física, ganharam as escolas, fundamentalmente as escolas, em material pedagógico, aparatos. Quando era solicitada uma caixa de salto, pra ser feito nas escolas, prontamente as prefeituras providenciavam... pistas para salto, quadras. Então ganhou a estrutura escolar, ganhou.

**Pesquisadora:** Por que você acha que havia esse interesse, em providenciar materiais, principalmente voltados ao incentivo da educação física, da formação do atleta?

**M.M** - Era uma educação física... é... o que, eu faço uma crítica bastante enfática, em... se... em vermos as literaturas, era uma educação física bastante elitizante. Então não era uma educação física para todos. Você encontrava até materiais que diziam e descreviam como educação física para todos, mas não era para todos; ela era bastante elitizante, porque perseguia o esporte, no seu alto refinamento. Havia aí até um interesse, por isso que as escolas ganharam, a estrutura escolar também, ganhou em aparato, equipamento, para a educação física, mas para desenvolver o esporte, com o intuito de fazer do Brasil uma potência olímpica. Porque não conseguimos resultados dos jogos, os jogos olímpicos mostram bem isto né. E os campeonatos colegiais também. Era um refinamento muito grande que se perseguia, e infelizmente, perdia-se de vista a educação para todos. Ela não era inclusiva, ela era exclusiva daqueles que tinham talentos. E o objetivo da educação física, era descobrir talentos, também. Então neste sentido, perdia-se e muito, porque se nós tínhamos um contingente aí, por turma, de quarenta alunos, na realidade tinha-se essa educação física, dez alunos. Ganhou a estrutura escolar,



mas enquanto educação deixou-se muito a desejar; mesmo porque o objetivo da educação física, mesmo porque, jamais a educação física escolar poderia ter o objetivo de educação elitizante, né. Havia uma pirâmide, começávamos com um contingente muito grande de alunos, e na realidade os alunos que se destacavam, a pirâmide começa a fechar, eram bem poucos. Por esse aspecto perdemos muito, mas o objetivo da educação nacional e da educação física, era a descoberta de talentos. Então perdeu-se muito, eu digo até que perdemos e muito, em termos de cultura brasileira, perdemos em termos de educação e sem contarmos as vidas sacrificadas, por questionar o estado das coisas.

**Pesquisadora:** Então, é... bem, M. você poderia contar, é.. um pouco sobre a sua família? Como era a sua família, e qual era a escolaridade dos seus pais?

**M.M** - É... a minha família, era uma família maravilhosa, meu pai, minha mãe e cinco irmãos. E felizmente, eu pude estudar, me casar, né... me profissionalizar, constituir minha família e ter meu pai e minha mãe ao meu lado. É.. quando eu os perdi, principalmente perdi meu pai, primeiramente, é... eu já tinha os meus filhos né.. meus filhos puderem conviver com ambos. O meu pai ele era um autodidata, ele tinha apenas o segundo ano, que falavam anteriormente, o segundo ano do primário, mas era um homem culto, um homem inteligente, ele lia muito, na época em que não... poucos assinavam o jornal, o meu pai já era hã... dos pioneiros, da assinatura do Estado de São Paulo, muito informado. Eu tinha amigos, amigos da... faculdade, pessoas com nível universitário, que iam tomar informação com o meu pai sobre vários assuntos. E... a minha mãe era uma operária da fábrica de tecidos da Votorantim... minha mãe era uma mulher muito prendada. Uma mulher de certos instrumentos, né. Minha mãe era uma ótima cozinheira, ótima mãe, ótima esposa, mas ela já não era uma pessoa que tinha a informação, os conhecimentos que meu pai detinha. Ela detinha assim, os conhecimentos do cotidiano, né. Como bem administrar uma casa, uma mulher que bordava muito bem, que costurava muito bem, é... tricotava, cozinava... ela.. era a imagem da mulher que se buscava formar, a dona de casa. Mas eu achava interessante a independência..., ela gostava de ter a independência financeira dela, eu digo que na ingenuidade dela, na simplicidade, era uma mulher bem a frente do seu tempo, né. Porque trabalhava, ela era independente, ela trabalhava na fábrica de tecidos, como tecelã.

**Pesquisadora:** Seus pais são de Sorocaba?

**M.M.** – Não, minha mãe de São Miguel Arcanjo e meu pai de Capivari. E foram pra Votorantim, cada um com sua família, ela foi criança. Acho que tinha uns 12 anos de idade quando ela foi pra Votorantim, acho que ainda praticamente criança, e meu pai foi bem depois, meu pai de Capivari, foi trabalhar em São Paulo e aí veio trabalhar no Grupo Votorantim, como técnico. E lá eles se conheceram, se casaram e constituíram família em Votorantim, onde eu nasci.

**Pesquisadora:** Seus pais chegaram a trabalhar na roça, M.?

**M.M.** – Chegaram. Principalmente minha mãe. É... o meu avô, o meu avô, tinha um sítio, sítio que eu digo, hoje teria até outra denominação, porque ele tinha muita terra, e eles sobreviveram... eu até contei essa história no mestrado, pro Reigota, você se lembra, né? Eu contei essa história né, da fartura com que eles viviam, que os amigos do Rio Bonito, que eu li o livro, Os parceiros do Rio Bonito, eu dizia que em nada, os parceiros do Rio Bonito, batia com a vida que meu pai e minha mãe levaram no sítio, porque o meu vô tinha terras, e tinham muita fartura, plantavam, colhiam, criavam para o consumo, eles viveram com muita fartura.

E o meu pai também, mas o meu avô era administrador de uma fazenda, e era interessante a relação de amizade entre os filhos do proprietário da fazenda, que era um médico e o meu pai, eles pareciam irmãos. E... mesmo eles... os filhos estudando na Europa, que o Brasil, na época em que meu pai era criança, não havia faculdade ainda, nem universidade, então eles iam estudar na Europa, o filho desse médico fazendeiro, onde meu avô... é... que meu avô administrava a fazenda. Então o meu pai cresceu com eles e eu digo que isso tem minha influência no fato de meu pai ter sido um autodidata. As leituras que ele fazia na fazenda do Dr. Mário, fizeram com que meu pai desenvolvesse cognitivamente, é impressionante. E eu digo que os conhecimentos que a segunda série, do antigo primário veio dar a ele, foram bastante... é.. foram bastante ampliados pela convivência com os filhos do Dr. Mário que estudavam no exterior e... a partir dessa faixa etária aí, eles se perderam é.. no mundo né. É. eu digo se perderam, de que forma que aqueles amigos que tinham uma excelente formação intelectual, eles passavam todos os livros, as leituras para o meu pai e meu pai vindo para a cidade trabalhar, eles na Europa. Meu pai em São

Paulo trabalhando, aí meu pai foi para o interior. Eu digo que teve muita influência na formação de meu pai e na leitura de mundo e de vida que meu pai fazia; eles foram bastante influentes, e visitavam o meu pai constantemente, os futuros, os até então, quando ele já estava aqui em Votorantim como técnico, os então, engenheiro, médico, a freira, a professora, todos visitavam o meu pai. Pareciam irmãos.

**Pesquisadora:** Os seus pais eram afro-descendentes, M.?

**M.M** - Eram, e eu digo até que a nobreza, meus amigos brincam, que a única nobre é negra. O meu, o meu avô materno, era filho do Rafael Tobias de Aguiar, minha mãe é Tobias de Aguiar, era né... Tobias de Aguiar. E... minha avó era mulata, minha bisavó... minha bisavó era mulata, e meu bisavô português; o Rafael Tobias de Aguiar era descendente de português. E... minha bisavó freqüentava os bailes da corte, porque ele era monarquista, fundador da polícia militar. E a minha tia, que minha mãe era a irmã mais velha, contava que o Duque de Caxias, veio até aqui a região de Sorocaba, para perseguir o meu avô, que fazia a política favorável à monarquia. E... eu tenho documentos que provam inclusive isto. Então, desta relação, a minha mãe era parda clara e... meu avô, pardo claro... e.. eu vim desta mistura aí, de portugueses pelo lado do meu pai, a minha avó Benedita, mãe do meu pai era branca e meu avô Marcos já era negro, bem negro, administrador de fazenda do médico. Então eu venho desta mistura de português e mulata e de branco com negro.

**Pesquisadora:** Essa história viva que você retrata M., lembra “Casa Grande e Senzala”. É... o que você pode contar a respeito, porque você também leu este livro, o que você pode dizer a respeito disso?

**M.M** – Como eu falei anteriormente, né, meu avô era proprietário, então não tinha essa relação de proprietário e empregado. Agora no caso do meu avô Marcos que era proprietário da fazenda do médico, já havia a relação proprietário e empregado...

**Pesquisadora** – seu avô era funcionário né...

**M.M.** – Não, meu avô paterno era administrador da fazenda e o avô materno era proprietário, né.

**Pesquisadora** – Ah, sim.

**M.M.** - Então o avô paterno, a relação com a “Casa Grande e Senzala” , não era uma relação de empregado e proprietário, o Dr....o Dr. Mário, ele tinha o meu avô Marcos, ele dizia que era como um irmão e como eu falei, o meu avô, o meu pai, os irmãos do meu pai, eles cresceram ali na casa, e os filhos do Dr Mário, iam à casa do meu pai também, comiam, chamavam a minha avó Benedita de mãe, de vó... é... é.. é.... era uma relação... era uma relação que na própria “casa grande” não seria uma casa grande onde estava a sinhá, no caso da Mariana, no caso da que foi madre, não me lembro o nome dela agora, e do próprio Mário filho, que foi... que também se formou médico, o Bernardo que se formou engenheiro, eles tinham uma relação de amizade com os meus tios, e o meu pai, e respeitavam demais o meu avô Marcos. Então era uma relação bastante diferente. Nós... o meu...pai não sentiu, não sofreu discriminação, desrespeito, nem o meu avô. E, as relações de São Miguel Arcanjo, também eram tranquilas, o meu avô era quem oferecia... quem vendia a melhor farinha, meu avô era quem tinha a carne do melhor porco, quem tinha o melhor porco, o melhor leite, o melhor cabrito. Então, é... então tanto o meu pai, quanto a minha mãe, na infância, eles não sofreram, eles não sentiram essa relação de “Casa Grande e Senzala”, esse apartheid, eles não sentiram isso.

Como eu também não senti na minha vida. Não sei se minha história de vida é diferente, pela pessoa brilhante que meu pai era. Pela ingenuidade, simplicidade que minha mãe era, uma mulher independente, com a ingenuidade e a cabeça à frente de seu tempo, eles também criaram filhos que fizeram a diferença. Eu nunca senti nenhuma relação de discriminação, de apartheid ao longo da minha vida.

**Pesquisadora:** Você estava falando a respeito de sua mãe, é... que era uma mulher dedicada ao conhecimento cotidiano e que seu pai, era uma pessoa, até pela formação, pela amizade que ele tinha, com as pessoas que ele se criou, que ele tinha uma vontade, uma motivação diferenciada pelos estudos, para a literatura e tudo mais. Você veio desta mistura, como é que você começou a pensar a questão

da educação, como é que você começou a pensar em se tornar uma profissional da educação?

**M.M.** – O meu pai falava que não queria os filhos na fábrica, ela falava constantemente, que os cinco filhos, nós somos três irmãs e dois irmãos, três mulheres e dois homens, e... ele não queria os filhos dele trabalhando em fábrica, ele queria os filhos estudando, e... ele dizia, a terminologia dele era: “tendo uma posição na vida”, uma posição melhor, porque operário nenhum seria. Então, o que aconteceu, nós fomos crescendo e fomos educados para estudar, e eis a decepção dele, quando os dois irmãos acima de mim, uma irmã e um irmão mais velho, decidiram que não iriam estudar. O meu irmão optou por fazer o curso Senai e queria trabalhar na área técnica. E... Meu pai. interessante, primeiro vez que vi meu pai chorar, quando a minha irmã não quis estudar. Porque em si, o meu irmão, ele foi fazer o Senai, antes da fundação Paula Souza, é... ali naquele mesmo prédio, um curso profissionalizante, que era muito bem avaliado, né, a nível nacional. Era uma escola profissionalizante, e o meu irmão fez o Senai e fez aquele curso. Então meu irmão não ficou aqui no reduto de Votorantim, ele foi pra Santo André trabalhar na Pirelli e se deu muito bem na vida. E minha irmã não quis estudar, e meu pai então chorou, quando ela iria entrar na então, admissão ao ginásio, não acessávamos a então primeira série do ginásio direto, tínhamos que fazer um curso de admissão um ano inteirinho, para então acessar a primeira série do ginásio, eis a decepção do meu pai. E meu pai chorou muito porque minha irmã não quis estudar. Aí então, foi minha vez de terminar o primário, e ele acabou apostando, todas as notas em cima de mim, né. Mas eu já tinha muito interesse, os professores me elogiavam muito pra ele, porque ele era uma pessoa muito presente, ele tinha relação constante com a escola pra saber da vida escolar dos filhos. E... fiz o curso de admissão, passei, fui à primeira série, eu tinha muita.... muita... eu sempre tive muita voracidade em ler, interpretar, ler o jornal ou ouvir notícias no rádio. Depois, logo veio a TV em casa, e nós conversávamos muito, o meu pai tinha muito diálogo. Eu falo que 50% do meu vestibular, na parte de conhecimentos gerais, eu aprendi com ele. Nunca me esqueço das questões de conhecimentos gerais, que era cultura geral, na época, eu corrigi com ele, tanto conhecimento que ele tinha, de política e economia deste país.

**Pesquisadora:** M. há quanto tempo você está na educação?

**M.M.** – Eu estou na educação há... trinta... e seis anos. Comecei em 1970, e de 70 a 72... 70,71 e 72 eu trabalhei na pré-escola. Eu tinha concluído o curso normal, o antigo normal, aquele curso do magistério, e de imediato eu já prestei o vestibular em pedagogia, passei, aí parei, porque logo passei no vestibular de educação física, que eu queria demais cursar, então eu parei de trabalhar. Eu trabalhei três anos na pré-escola e parei. E aí voltei a trabalhar novamente, em 1974, quando eu conclui as duas faculdades. Já tinha concluído as duas faculdades e a pós-graduação, aí voltei a trabalhar, voltei a dar aula, no antigo primeiro grau, no antigo primeiro e segundo graus e...venho com essa trajetória aí, até hoje, aposentada já, da rede pública, já há nove anos e meio, e venho com essa trajetória com o ensino superior, que pretendo me aposentar aí, no próximo 2009.

**Pesquisadora:** Há quanto tempo você está no ensino superior?

**M.M.:** No ensino superior, 15 anos.

**Pesquisadora:** Como é que você optou por exercer a docência no ensino superior?

**M.M.** – Era um sonho. É.... eu falo constantemente que se nascesse novamente, se tivesse a oportunidade de encerrar esta vida, e nascer novamente, nascer a M., eu escolheria a educação. É... a minha praia, o meu campo, o meu amor, é a sala de aula. Eu fui assediada várias vezes para direção, vice-direção, monitoria em diretoria de ensino, e nunca aceitei, porque o meu lugar é ali, na sala de aula, na relação professor-aluno. E... eu tenho o sonho de ensino superior, né, era o meu... era o meu objetivo primeiro. Mas aí vieram os filhos, casamento, os filhos, e... a partir do casamento, tantas prioridades, e foi ficando o mestrado que eu tinha paixão, que até então, eu tinha feito, como declarei anteriormente, é..., as especializações, é...porque logo que me formei, eu tinha esse intuito e com o casamento este intuito foi barrado. Mas continuei fazendo, fui trabalhando no ensino fundamental e no ensino médio. Aí passado algum tempo, conhecendo um amigo que trabalhava no ensino superior, ele me convidou para dar... aliás, ele me disse que o diretor da faculdade de educação física, da ACM, estaria indo até minha casa falar comigo, que eles estavam é... com duas vagas em duas disciplinas, e ele tinha me indicado. E a partir daí eu ensinei em agosto, isso foi final... é...primeira semana de agosto de

1993, onde estou até hoje e pretendo aí me aposentar em 2009, se Deus quiser; com grande paixão pela educação.

**Pesquisadora:** Como tem sido o seu relacionamento com os seus colegas de trabalho, seus colegas de profissão?

**M.M.** - Eu felizmente, como eu tinha declarado anteriormente, é... eu não tenho dificuldade em relacionamento, nenhuma dificuldade, nem a nível... a nível de discriminação, pelo menos aparentemente, que me chegasse, eu nunca tive nenhum problema. Até sempre tive um bom relacionamento com os meus diretores, com o pessoal, com todo o pessoal administrativo, pessoal administrativo das entidades que eu trabalhei, nunca tive dificuldade. E dificuldade com os professores também não. Eu sou uma pessoa alegre, muito espontânea, transparente. Então, eu posso considerar que eu nunca tive dificuldade alguma, né. Eu acho até que numa escala de 0 a 10, porque ninguém é perfeito, né... e então, com o passar dos alunos, como as dificuldades surgem, né... então eu digo que numa escala de 0 a 10, eu posso considerar aí, por volta de 9, em termos de relacionamento, tanto no ensino fundamental-médio, quanto no superior.

**Pesquisadora:** Como você se vê, como professora universitária, negra?

**M.M.** – É... não deixo de considerar, que tenho muito orgulho, e gostaria que aqui na região sudoeste, é.. aqui é... na região sudeste... isto mudasse, né. Que muitos tivessem acesso. Porque quando você M., me abordou, com esta questão, eu pensei, vieram até homens, mas mulheres... com grande dificuldade eu te falei de uma né... de uma que eu nem a conheço, conheço a irmã, que inclusive foi até minha professora. E isto aqui na região sudeste é bastante triste, então você vê, é... a concorrência desigual. É concorrência desigual né... é, quer dizer, que eu tive a oportunidade, porque felizmente eu vim de uma história de família feliz. É... que na minha época em que os pais falavam que não era importante, não era fundamental uma mulher estudar, que a mulher deveria se preparar para administrar uma casa, o meu pai já pensava diferente. O meu pai já era um homem futurista e minha mãe com toda a ingenuidade dela, também era uma mulher futurista. Minha mãe dizia que a mulher teria que ter sim a sua independência financeira. Meu pai falava que

teria que ter a independência financeira, que teria que estudar sim, estudar os cinco, homens e mulheres, que teríamos que ser é... não superior, que teríamos que ser igual para superior... é... nunca inferior. E esse igual para superior, é competência, fundamentalmente competência, decência e dignidade. Esses eram os eixos que meu pai passava, e eu me vejo com muito orgulho, porque eu cheguei e felizmente ele teve... felizmente ele teve clarividência já doente, para entender que eu tinha acessado a docência no ensino superior, porque logo que eu comecei, infelizmente dali a alguns meses ele faleceu. E eu gostaria que aqui na região sudeste, é... o corpo docente afro- descendente aumentasse. Porque nós vamos encontrar, como eu tinha falado com a Maria Aparecida até por telefone, é... Marina Silva, que foi nossa Ministra do Meio Ambiente, é... e nós vemos afro-descendente, é.. e agora generalizando, Orlando Silva – Ministro do Esporte... então a Cida vai encontrar para fazer esta pesquisa, eu creio, na região norte, mas aí por uma característica região de maioria mestiça, mestiça com negros, né. Agora na região sudeste, eu já acho um tanto complexo, e eu gostaria que esse quadro aumentasse. Eu conheci na Unip, uma docência muito curta que teve lá por um ano, a profa. Débora e... ela era negra, uma negra muito brilhante, é.. engajada nessa luta dos afro-descendentes, é.. com representatividade que infelizmente foi uma relação muito curta, porque ela foi aprovada na Universidade Federal de Curitiba, ela foi para Curitiba. E não me lembro de nenhuma professora de ensino superior afro descendente, aqui de Sorocaba.

**Pesquisadora:** Como é que você se sente sendo vista como professora negra universitária, por seus alunos, por seus colegas?

**M.M.** – Nunca abordamos é... nunca abordamos essa temática. É... agora a relação professor-aluno, a minha é... excelente. Me sinto querida, é.. me sinto eleita, no universo feminino ali na faculdade, é.. sou querida, sou eleita, é.. discutimos qualquer assunto, é... Eu digo que sou uma pessoa muito premiada por Deus, porque ninguém nasce sabendo e todas as perguntas que surgem e questões que eles me fazem, é algum questionamento, eu sempre tive argumentações, é... satisfatórias, né... Pra eles eu indago, é... você está satisfeito com a resposta? É... então eu me.. eu me vejo, eu me vejo muito bem nesse ambiente, né, de... de... discentes e percebo que meu trabalho é satisfatório e meu trabalho tem conseguido



assim, uma repercussão a nível de concurso, que constantemente eles me abordam, que todos os cursos que prestam, nas questões pedagógicas, eles me vêem.

**Pesquisadora** – Como você vê o espaço para as novas gerações de mulheres negras como professoras no ensino superior?

**M.M** - É.. eu vejo promissor; é.. eu vejo muitos questionamentos em relação a cotas, é.. eu digo que é uma faca de dois gumes, porque se você pensar, é.. no universo do negro no Brasil, as oportunidades existem. Existem afro-descendentes que... eu digo a geração dos meus filhos, que tem um ambiente familiar que estimula, que ajuda, que cobra, e infelizmente existem afro- descendentes que não fazem parte deste ambiente e isso tudo converge para o acesso ou não. Então eu espero, eu digo que... a geração das cotas é uma faca de dois gumes, que não seja entendida que o negro é inferior, entende, intelectualmente, que o negro é inferior. Eu digo que intelectualmente, é a questão da oportunidade e a família estarem instigando, o filho a ler bastante, a ler jornal, ler as notícias, estar envolvida com as informações da mídia, e tendo a capacidade de questionar, desenvolver o senso crítico... isso absorve, isso não absorve. Quando eu ler um... e da mesma forma quando lê um jornal, questionar o que lê também, discutir o que lê. Então se a família, tiver a possibilidade de cumprir esse papel, futuramente aí teremos uma geração de corpo docente afro-descendente, em posição de igualdade. Igualdade numérica né, (pausa)... igualdade estatística né, igualdade em termos de percentual. Se a família cumprir o seu papel, o governo fundamentalmente cumprir o seu papel, com a escola, se o afro-descendente está na escola pública, que essa escola pública realmente seja boa. Que a escola pública realmente cobre, que a escola pública, cumpra o seu papel social, senão houver esse cumprimento do papel social da escola pública e somente a família que cumprir esse papel, então nós vamos ver esse corpo docente afro-descendente, então nós vamos ainda esperar por um longo tempo.

**Pesquisadora:** M. você enfatizou muito bem que a herança que você recebeu do seu pai, pela formação, pela possibilidade que ele teve de se relacionar com pessoas que tinham acesso ao saber, que como você disse, eles faziam parte da

elite brasileira, né. Então, você há de convir que a oportunidade que seu pai teve que essa oportunidade não foi geral, é... a maioria dos afro-descendentes não tiveram essa oportunidade. Então, como é que você pensa o futuro das meninas, das mulheres negras, se elas não tiverem a mesma oportunidade que seu pai e você tiveram?

**M.M.** – Volto a enfatizar, a família... é ali onde tudo começa, né... de envolver a auto-estima, eu posso, eu sou capaz, eu me amo, eu sou aceita. Primeiro, eu sou aceita pelo meu pai, pela minha mãe, ter uma família amorosa. O governo cumprir o seu papel social, a escola cumprir o seu papel social e a família, quando o seu filho sai para a escola, quer a mulher, quer o homem: eu te amo como foi o seu dia? Qual a dificuldade que você encontrou? Porque meu pai e minha mãe dialogavam muito. Como foi o seu dia, qual a dificuldade? E eles estavam lá, iam lá, estavam lá presentes. Porque a M. está chorando e não quer ir à escola? Eu até esqueci de contar que eu fui discriminada uma vez, na segunda série do primário, por uma professora. E minha mãe foi e pôs o dedo no nariz da professora, aí que está na santa ingenuidade da minha mãe. Aí é que eu digo que mulher futurista, na ingenuidade dela pôs o dedo nariz e falou: “você está aqui para ensinar, e não para discriminar. Que você está chamando minha filha de macaco.” E é uma história aí, que ela chamava uma de gorda, a gordinha era o porquinho, os macaquinhos, é... por uma briga, briga de criança de rua, briga de uma criança quando sai da escola, discussão, uma aluna né. Então eu fui discriminada, e minha mãe foi, e como ela e meu pai eram pessoas presentes, na nossa vida escolar, ela foi e colocou o dedo no nariz da professora. E aquela professora tinha a infelicidade, de outra raridade, uma diretora negra na escola. É... a Ondina Seabra, muito conhecida aqui em Sorocaba, era.. infelizmente era amiga da minha mãe, de juventude. E... essa professora teve essa infelicidade e o tempo passou e ela veio a ser minha professora na admissão de ginásio, e ela se desculpou perante a classe. Então, é... eu vejo o futuro da mulher, é.. eu digo que o futuro é hoje, qual o papel social da família? Qual o papel social da escola? Entende... que essa filha negra, saia... eu sou amada pela minha família, isso que é importante, sou amada na minha família, sou aceita na minha família, vou conseguir, sou capaz. E se não conseguir, o espaço é de aprender, eu tenho direito de aprender. Então, se a escola cumprir o papel dela, o aluno não aprendeu, propiciar condições e oportunidades para que o aluno aprenda, eu vejo

um belo futuro para a mulher negra, sim. Porque se pensarmos, eu falo que tudo surge tudo se respalda na auto-estima, o seu filho ser amado, o seu filho sair, ser feliz, voltar e dialogar. Olha, por que está triste, por que está cabisbaixo? Ir lá saber por que está cabisbaixo e comprar a briga. Eu aprendi a comprar briga com a minha mãe, e minha mãe era uma mulher que se sepultava em casa depois que ia trabalhar, administrando a família, mas quando precisava ela saía. Ela saía e queria os direitos dela e dos filhos dela. Então, eu vejo um futuro maravilhoso, porque nós temos que pensar no que eu enfatizo aos alunos, quem é a mulher mais poderosa do mundo? É uma negra Condolissa Rice, né. Quem era até poucos meses atrás, o homem mais poderoso do mundo? Coffee Anana Ono, um negro, africano, né. E agora quem está aí na mídia, prometido ser presidente dos Estados Unidos? Um afro-descendente. E nós temos que estar primeiro, fazendo a leitura do mundo. Não sou infeliz, não diferente, eu sou mais um, eu posso chegar lá, eles chegaram, eu chego também. Porque eu cobro isso dos meus filhos. Não é menos que ninguém, não é diferente de ninguém, é tão capaz quanto o outro. Uns a estrela brilha mais, outros tem que ter mais suor na cara. Então, o que eu aprendi com o meu pai, por cima de mim, só avião. Não sou inferior a ninguém, eu quero ser melhor, meu pai nos incutiu isto. Se não puder ser melhor, pelo menos seja igual, mas nunca inferior a ninguém.

**Pesquisadora:** É... você falou agora a pouco, que conheceu uma professora negra na Unip, há um tempo atrás. Você está a quinze anos no ensino superior, você pode se lembrar de quantas professoras negras conheceu, ao longo destes quinze anos, no ensino superior?

**M.M.** – Infelizmente nenhuma, somente a Débora que eu enfatizei, em 2004, na Unip. E que felizmente, né, saiu da Unip para ir pra uma Federal. Quer dizer, ela ganhou o espaço dela por um concurso para a Universidade Federal de Curitiba, ainda eu falei da minha tristeza, porque foi tão curto o nosso conhecimento, né.

**Pesquisadora:** O que é que você sabe sobre a trajetória dessa professora negra que você conheceu?

**M.M.** – Infelizmente, não deu tempo, porque foi uma amizade, ela me disse que estava lá há dois meses, e na semana que eu a conheci, no dia seguinte desta mesma semana que eu tive aula, que eu fui marcar para conversarmos... é... ela me disse que infelizmente ela estava de saída, que ela tinha sido aprovada para a Federal de Curitiba, e estava indo embora. Então, foi muito curto o relacionamento, infelizmente. E, é muito triste, que não conheci ninguém. Homens têm muito, ainda é muito masculino o mundo né, e eu gostaria de enfatizar, é... uma... é, não é ensino superior, mas eu colocaria na mesma categoria, que me emociona muito, me alegra muito, a Associação Cristã de Moços, a ACM, que é uma entidade mundial, eu admiro, é... eu admiro como eles dão oportunidade ao negro. Então, tem dois secretários executivos aqui em Sorocaba, que são negros que com bolsa de estudos pela ACM, cursaram a faculdade, vieram de fora, é... em situações assim, bastante difíceis, que me abriu a porta, me deu oportunidade, que eles foram de estagiários a professores, depois de formados pela Faculdade, indicados para o Instituto Técnico e os dois afro descendentes, hoje são secretários. Conheci uma secretária da ACM nos Estados Unidos, Geniti, que hoje ela, ela... tem um cargo bastante elevado, eu creio que ela deva ser secretária geral, de um... de uma ACM. É... não, não sei se é na Flórida, é.. eu não sei a cidade e o estado americano, mas ela tem um curso... ela tem um cargo bastante elevado, que também é afro descendente. Então eu tenho visto, e vi na ACM, fui indicada para ir à ACM de Montevideu, dar aula lá pela Coalisão, é... então há um tipo de um intercâmbio, das faculdades de ACM pelo mundo, então eu fui aula para os professores da ACM, da Faculdade da ACM de Montevideu e lá eu vejo também que tem negros atuando. Eu acho que isso já é um motivo bastante enaltecido e que me orgulha o trabalho que a ACM exerce no mundo e o reconhecimento, quer seja a descendência, é... a descendência do profissional.

**Pesquisadora:** Agora a pouco você disse M., que o sistema de cotas, é... para os afro-descendentes, é uma faca de dois gumes. Você poderia esclarecer um pouco, é... o que você pensa, qual a sua posição em relação ao sistema de cotas?

**M.M.** - É... eu digo faca de dois gumes, é.. de repente até não esclareci. Porque me entristece muito, é... determinados questionamentos... que ele não pode ter vantagem porque é negro, ele tem que concorrer em igualdade de condições para o

vestibular. Mas, veja bem, como eu enfatizei anteriormente, o compromisso social da educação e nós vimos aí, algum tempo e por um longo, né... por... infelizmente, quase duas décadas, porque hoje, eu digo hoje, agosto de 2008, eu digo, eu vejo uma tendência de melhora pública de escola no estado de São Paulo. Então eu digo que, como que o negro, que está na rede pública estadual, pode concorrer em igualdade de condições com um indivíduo, com um aluno da rede de ensino particular? Não concorre, não concorre. Ele tem sim, que se prevalecer, do sistema de cotas. Agora, eu digo que tenho ressalvas em relação a isso. Se está, vamos supor, como minha filha, na rede particular, ela é afro descendente, ela pode concorrer em igualdade de condições com outro que está na rede particular, agora eu não posso aceitar, um afro descendente, da rede pública estadual, do estado de São Paulo, que eu trabalhei 25 anos, e sei infelizmente, a decadência que veio, e hoje eu vejo um esforço, realmente um esforço político em melhorar. Eu vejo agora em agosto, porque eu conheci os documentos, os planejamentos, e sei que agora está havendo cobrança dos professores e cobrança da direção também, né, dos órgãos que subsidiam a direção das escolas. Então, eu digo que agora ainda em médio prazo, pode-se concorrer em igualdade, mas teria que estar vendo. Então é aí que eu fico muito preocupada, onde é possível concorrer em igualdade de condições e onde deve existir o sistema de cotas, né. Porque o indivíduo, o aluno que está na rede de ensino particular, tem acervo, tem acesso à biblioteca, tem acesso ao reforço, que a própria escola particular oferece, não precisa nem o pai e a mãe por um professor particular na casa dele. A própria escola oferece, num período posterior a aula dele, um reforço escolar. A rede pública, não há um interesse, um compromisso do professor, o professor vem todo desencantado, o aluno já vem problemático da família, como que um negro não vai poder prevalecer usufruir do sistema de cotas? Então quando eu digo uma faca de dois gumes, de repente... de repente, fica até uma ponta de dúvida, eu digo assim, existem restrições, até a palavra correta. Restrições... qual o negro que está na rede particular, qual o negro que está na rede pública, então tem que prevalecer aquele, aquele que está na rede pública...

**Pesquisadora:** Que vem em desvantagem?

**M.M.** – Que vem em total desvantagem, né. E agora o outro que está na rede particular, que tem todo esse acervo, esse respaldo de reforço, entende... ele sim, o afro descendente da rede particular tem que concorrer em igualdade de condições no vestibular.

**Pesquisadora:** Você acha que há desvantagem para a mulher afro-descendente para conseguir uma vaga numa universidade, esta desvantagem, se deve só a questão do ensino público? Ou a questão tem a ver com a situação da mulher em nosso país?

**M.M.** - É... eu num entendo o ensino público, o que teria a ver aí com o ensino superior...

**Pesquisadora:** Não, não... Que você disse como é que uma criança, um afro-descendente, que vem de uma escola pública vai pleitear uma vaga numa boa universidade em igualdade de condições com outra criança que tenha vindo de uma de uma escola particular. Aí a pergunta que eu faço é a seguinte, você tá falando do aluno, independente do aluno quer seja homem ou mulher, aí você colocou a desvantagem em relação ao ensino, diferenças no ensino, particular e público. Então eu pergunto a você, se a mulher, por questões culturais, ela não enfrentaria mais dificuldades ainda em nosso país se além de ser mulher, freqüentar uma escola pública? Ela não acumularia mais desvantagens do que um menino afro-descendente, por exemplo?

**M.M.** – É, a mulher enquanto profissional no ensino superior, você diz? Ou no vestibular?

**Pesquisadora:** Eu estou perguntando aí, desde o aprendizado, da escola que ela pode freqüentar, e até onde ela pode chegar.

**M.M.** – Ah, sim... hummmm. Aí, eu acho que... eu acho que não. Eu digo que tanto o homem quanto a mulher, eu digo que a mulher tem até mais vantagem em termos cognitivos, né, do que o homem. Em termos gerais, né, que cada um é uma história.

**Pesquisadora:** Sim,... mas não por questões cognitivas, mas por questões culturais. No começo, você tava contando sobre a sua mãe, e você disse que ela acumulava funções, cuidava da casa, dos filhos e ainda trabalhava fora. Quais as condições de uma mulher hoje, de cuidar da casa, cuidar dos filhos, trabalhar fora e ainda estudar e prover recursos pra isso?

**M.M.** – É aquilo que nós conversávamos em particular, eu acho que a mulher é muito mais forte, ela é muito mais forte, ela enfrenta. Eu acho que se colocarmos um homem e uma mulher afro-descendente nas mesmas condições, o homem não vai à frente, a mulher vai. A mulher vai, ela vai, ela cava um espaço... eu vou.. eu vou conseguir. E digo que várias vezes, eu pensava: hoje eu não vou conseguir, e via aquela mulher com cinco filhos, que chegamos numa idade, em que as pessoas, são... ela sempre tinha alguém que dava uma “mãozinha” pra ela, pra olhar os filhos, entende.. que ela chegava e administrava outras coisas, eu via aquela mulher que às vezes passava a noite em claro, preocupada com alguma coisa, e quando o relógio despertava as quatro e ela trabalhava às 5 da manhã... e várias vezes eu via os desafios que eu enfrentei, e pensava hoje eu não vou agüentar e a via, eu levantava e ia. Então eu digo que a mulher enfrenta muito mais. Eu encontrava uma força interior... a força interior dela vinha que parece que magnetizava. Eu ia e dava conta e me envolvia no que eu faço como eu falei na educação, eu amo o diálogo, né, e gosto de ter relação amorosa da amizade com as pessoas, eu digo que a mulher tem muito mais garra e muito mais determinação, ela chega. Ela chega, se ela tiver uma mãe, que seja a força, que seja o espelho, ela vai pra frente, ela chega muito mais longe, entende.

**Pesquisadora:** M., muito obrigada e eu quero lhe dizer que lhe sou agradecida por você se disponibilizar a me contar a sua história. Principalmente, porque até então, parece que a história da sua família não havia sido contada, escrita, e agora poderemos registrá-la. Muito obrigada.

**M.M.** – Eu que agradeço essa oportunidade, que chega até me emocionar, é... porque graças a Deus eu tive tão bons exemplos, exemplo de amor, exemplos de alegria, que eles eram muito alegres, eles contavam piada um pro outro, minha casa tão receptiva, tão alegre. E essa alegria, essa pessoa que eu sou né, e que felizmente eu consegui ganhar o meu espaço e me estabelecer no meu espaço,

porque adversidades todos enfrentam, e a gente supera as adversidades, né, e mostra que realmente é capaz e mostra que às vezes, é superior, quando eu digo superior, é superior profissionalmente, porque enquanto ser humano ninguém é melhor do que ninguém, e... eu tenho deles, e... eu que agradeço esta oportunidade de falar deles e de repente poder deixar clara a minha homenagem a eles.



## **APÊNDICE D: ENTREVISTA 2**

**A. M., 32 anos. Professora universitária, atuante. Área – Gestão em Sistemas de Informação**

**Pesquisadora:** Como ia dizendo, eu queria que você me falasse qual é a sua graduação?

**A. M.** – Eu sou formada em Análise de Sistemas pela UNISO, eu terminei em 2000. Anteriormente eu fiz Colégio Técnico, aqui mesmo em Sorocaba, no Fernando Prestes, fiz Colegial Técnico em Secretariado e aí eu comecei a me interessar por Informática e fui por esse caminho. E... não sei se foi a escolha que eu faria hoje, mas...

**Pesquisadora:** E com relação à pós-graduação?

**A. M.** – Eu atualmente to fazendo uma pós-graduação que tá prevista para terminar em janeiro, né, aí a gente vai ter que entregar uma monografia. Eu faço uma pós-graduação que eu to gostando apesar de ser à distância, eu achar que se fosse presencial pra mim, assim pro meu perfil seria mais adequado. Eu to gostando porque tem a ver com que eu to fazendo que é formação de professor em ensino à distância. Embora eu aprenda bastante pedagogia, coisas que eu não sabia. Porque como eu do aula mas não passei por essa parte pedagógica, por essa formação, isso tá sendo bastante válido pra mim agora.

**Pesquisadora:** Formação de professor em quê...?

**A. M.** – Em ensino à distância. Professor em ensino superior. Em nível universitário.

**Pesquisadora:** Você poderia falar um pouco da sua família?

**A. M.** – Sim. Eu tenho três irmãos. Dois irmãos e uma irmã. Minha irmã é formada em Turismo, mas também não atua na área. Ela é professora de Inglês, professora particular já há quase vinte, dezoito, vinte anos. Eu tenho um irmão que é formado

em Publicidade, ele atua na área. Ele tem um escritório de Publicidade aqui em Sorocaba, uma agência né, ele tem um sócio, ele gosta bastante. Embora ele não tenha assim um reconhecimento que ele gostaria de ter, eu não o vejo fazendo outra coisa. Eu também tenho um outro irmão que tem nível superior e, formado em gestão ambiental. Gosta muito dessa área, é... procura prestar concurso. Eu... o vejo trabalhando, que é uma coisa que realmente ele gosta.

**Pesquisadora:** Então, todos os irmãos têm ensino superior?

**A. M.** – É, todos são formados em superior.

**Pesquisadora:** E qual a escolaridade dos seus pais?

**A. M.** – A minha mãe, hã, ela tem escolaridade, ela tem até o terceiro, na época era até o terceiro colegial. E o meu pai ele... se for... ele já é falecido. Ele se formou da quinta série e aí não estudou mais. Ele era policial militar e dentro da polícia militar teve uma prova, onde ele teve que se preparar para obter uma graduação maior dentro da polícia militar e essa prova valeu também pra que ele tivesse o diploma de terceiro colegial. Então ele estudou na idade normal até a quinta série só. E depois de mais velho ele conseguiu a graduação de terceiro colegial e a graduação da polícia.

**Pesquisadora:** Há quanto tempo você está na Educação?

**A. M.** – Na Educação é eu comecei a dar aula em 1997. Comecei a dar aula de informática lá na escola de ensino médio.

**Pesquisadora:** Ensino médio?

**A. M.** - Ensino médio.

**Pesquisadora:** Você atuou quanto tempo?

**A. M.** - De 97 até o final de 98 eu trabalhei nessa Escola. Aí depois eu fui pra uma Escola de Informática, né, ensino técnico. Aí depois eu continue sempre dando aula, em várias escolas, mas não especificamente em escolas de ensino médio ou

fundamental, mas sempre as minhas atividades foram relacionadas à educação. Sempre fui professora.

**Pesquisadora:** Sabe A., de uma coisa que acabei esquecendo, fiquei tão enredada aqui nas coisas que estamos conversando, que me esqueci de lhe perguntar a sua idade e se você é da cidade de Sorocaba.

**A. M.** – Ah, sim. Eu tenho 32 anos e sou natural de São Paulo. Já moro aqui há... dezesseis anos em Sorocaba.

**Pesquisadora:** E você atua no ensino superior?

**A. M.** – Atualmente atuo no ensino superior.

**Pesquisadora:** E qual é a área que você atua?

**A. M.** – Eu atuo na minha área de formação, que é análise de sistemas. Então é... eu dou aula nos cursos de Gestão em Sistemas de Informação de 1º a 4º semestre e dou uma matéria técnica, que é a Tecnologia de informação aplicada, no curso de Gestão Financeira. Mas a minha área é a área de sistemas.

**Pesquisadora:** Então você está atuando na sua área?

**A. M.** – Estou atuando na minha área.

**Pesquisadora:** E como é que foi essa escolha. A escolha da profissão de professora universitária? Isso foi uma escolha, um acaso?

**A. M.** – Foi um acaso. É... eu estava desempregada, e um amigo falou que tava dando aula em um lugar, e precisava sair já que tinha arrumado um emprego, pra começar na semana seguinte, mas não podia deixar essa lacuna. O cara só iria liberá-lo desde que ele conseguisse uma pessoa para substituí-lo. E ele falou: "ah, você tem postura, uma voz boa, você não quer tentar?" Eu nunca me imaginei assim, mas também nunca fui tão inibida a ponto de achar que não conseguiria. E aí

eu fui, e o dono da escola na época, ele assistiu a primeira aula, avaliou, falou nos pontos que poderia melhorar e comecei a dar aula e me identifiquei. Foi uma profissão que me escolheu e a segunda vista, eu que acabei escolhendo também, porque todos os caminhos depois foram me levando pra isso.

**Pesquisadora:** Então, quais são os seus sentimentos, em relação a essa profissão?

**A. M.** – Eu sempre tive a sensação de que é uma responsabilidade muito grande, porque a gente mesmo se espelha muito no professor, hoje em dia né, eu começo a avaliar a imagem que eu tinha dos meus professores, então eu vejo que é uma responsabilidade muito grande. Então eu vejo que neste aspecto eu tenho uma preocupação; não uma preocupação, mas eu procuro sempre manter... é...uma postura de levar alguma, é... alguma coisa válida pra eles. Não estar só ali, olhando pro relógio, cumprindo meu horário. Mesmo que eu sinta assim, muita dificuldade com relação... atualmente principalmente, com relação a falta de material, falta de... não sei se alguma coisa específica do curso no qual eu dou aula, mas eu sinto assim, uma falta de preparo.

**Pesquisadora:** Uma falta de preparo... de quem?

**A. M.** – Do professor mesmo. Do professor, é... por ser uma coisa específica o curso, então eu acho que deveria haver uma preocupação maior com relação a formação do professor. Mas eu isso eu to buscando, é... independentemente do que a Instituição oferece, é isso que estou tentando dizer. Eu acho que a Instituição poderia oferecer mais para o professor. Mas o que eu mais sinto é responsabilidade é... sei lá. Acho que isso mesmo... responsabilidade.

**Pesquisadora:** O que você pode me dizer sobre o seu relacionamento com seus colegas de trabalho?

**A. M.** – Com os meus colegas de trabalho, professores?

**Pesquisadora:** Sim.

**A. M.** – Hum... Olha... quando eu dava aula no ensino médio, eu tive uma grande dificuldade. Porque foi assim... uma breve explicação. Eu prestei um concurso municipal, aqui pela prefeitura de Sorocaba, pra dar aula no Achilles, no curso técnico. E eu vim, a saber, depois, que eu consegui uma boa colocação, eu fui chamada, e... vim a saber depois... que é um curso, onde sempre as mesmas pessoas davam aula. Por ser um contrato de CLT, então, aquele ano que um professor tava afastado de uma disciplina, um outro assumia, então sempre assim, um ciclo de uns quatro, cinco anos. E eu, entrei de pára-quedas ali. Então, eu senti, em primeiro lugar, uma resistência enorme por parte deles em me aceitar, por ser mulher, por ser a única mulher, também pelo fato de ser negra, é... então, essa experiência foi até um pouco traumática porque a diretora da escola ficava o tempo todo questionando os alunos na minha ausência, sobre o meu desempenho, se eles achavam que estava a contento, os professores também, no horário deles de aula. Então eu senti certa pressão, sabe. É... tanto da direção, quanto dos próprios colegas. Então, num houve, tinha um professor só que me apoiava, só então, eu acabei descobrindo que esse apoio todo que ele me dava era um interesse, né.

**Pesquisadora:** Interesse, de que tipo? Pessoal?

**A. M.** – Ah... ele queria um envolvimento. Ele tinha interesse pessoal, então eu acabei me distanciando, eu não tinha interesse, eu queria um relacionamento profissional, uma ajuda e acabou sendo bastante difícil essa experiência. Essa experiência foi particularmente muito difícil, porque eu não tinha acesso a material, ministrado pelo professor anterior, eles não me davam. Então... a diretora também dificultou bastante, foi uma coisa assim bem velada, mas que, deu pra perceber que....

**Pesquisadora:** Que você sentiu na pele...

**A. M.** – Exatamente, que eu senti na pele.

**Pesquisadora:** E agora, como é que você se vê como professora universitária?

**A. M.** – Como professora universitária... é... é bem diferente do que eu vi nas minhas outras atividades de dar aulas em escola de ensino especializado, de informática, da

matéria de informática de ensino médio, de ensino fundamental, é... eu uma mais coisa mais.. é... hã... eu acho que a visão que as pessoas tem de um professor universitário, é uma coisa meio que de admiração. Mas tem um outro lado, que é o lado do aluno né, é... complicado o relacionamento de professor universitário com aluno, é porque eu acho que eles estão numa idade em que eles não aceitam muito... num sei... regras, diálogo. Eu... eu.. gosto da posição de professor universitário, porque é uma coisa que... eu acho que abre portas, sabe. Mas eu vejo essa dificuldade com relação ao aluno.

**Pesquisadora:** Que tipo de dificuldade você fala em relação ao aluno. É na relação professor-aluno?

**A. M.** – Também... é.. por se tratar de uma Instituição particular... é.. eu posso dar um exemplo. Esses dias eu fui dar uma avaliação na sala, e eu já tinha frisado que não seria com consulta, eu já tinha avisado várias vezes, e... hã... porque eu já peguei essa turma e ela já estava em andamento, eu não tive conhecimento do conteúdo que vinha sendo ministrado, e.. eu tinha que avaliar, fazer uma prova, de um conteúdo que não foi eu que dei. Então, eu fui... dar a prova, eu conversei com o coordenador... eu resolvi dar a prova em dupla. Na hora da prova um aluno falou assim: com consulta né... e já foi pegando o material e deixando em cima da mesa. Eu falei não, pode guardar o material que não vai ser com consulta. E ela, não, vai ter que ser com consulta. Eu falei, não, eu mandei e-mail, eu avisei, eu coloquei na lousa e já falei de novo aqui...

**Pesquisadora:** Antecipadamente...

**A. M.** – É... daí a uma aluna falou com tom de ameaça: olha professora, acho melhor você dar a prova com consulta senão a classe inteira vai mal.

**Pesquisadora:** E aí, o que você falou?

**A. M.** – Eu falei olha... hã... você recebeu o material? Eu imprimi, eu fiz cópia no Xerox e mandei imprimir pra vocês, pras pessoas que não estavam presentes não terem a desculpa de que estavam sem material. Você recebeu o material? Ah... eu

recebi...então a obrigação de vocês é de estudar e a minha é de dar a prova e avaliar vocês e a prova vai ser sem consulta. E eu não tenho nenhuma responsabilidade se vocês forem mal na prova. Porque eu achei que pra uma primeira avaliação eu tinha que me impor dessa forma, porque se eu falasse aí... tá bom, então vamos fazer com consulta... eu perderia completamente a minha credibilidade uma vez que eu já havia afirmado que daria a prova sem consulta. E também pelo tom de ameaça, que eu senti.

**Pesquisadora:** Bem, você me disse que a sua primeira experiência como professora de ensino médio, foi meio difícil, que você teve algumas dificuldades. E agora, você tá me contando que percebe certa dificuldade com os alunos do ensino superior, principalmente numa Instituição privada, é... que os alunos, como você expôs, é como se eles não tivessem que seguir regras, normas, eles é que gostariam de fazer.

**A. M.** – É... exatamente.

**Pesquisadora:** Aí, você me diz que apesar disso, você se vê bem como professora universitária. Mas eu gostaria de saber como é que você se vê como professora universitária negra?

**A. M.** – Sim, eu acho que são duas coisas distintas. A visão que eu tenho como professora universitária, e como eu me vejo como professora universitária negra. Como professora universitária é isso que eu falei, é essa dificuldade que a gente tem com o aluno. Agora, como professora universitária negra, eu sinto que sempre é necessário se provar um algo mais, por ser mulher e por ser negra.

**Pesquisadora:** Você acha que esse tom de ameaça, da aluna, você acha que tem a ver com esta condição, por ser uma professora que está chegando nesta classe, por ser mulher e por ser negra?

**A. M.** – Sim, sim, sim...

**Pesquisadora:** Então você acha que a visão dos alunos, por ser uma professora universitária negra também é diferenciada?

**A. M.** – Acho, acredito. Sem dúvida. É diferenciado.

**Pesquisadora:** Você tem alguma coisa a dizer sobre isso?

**A. M.** – Olha, infelizmente, a gente ouve comentários assim de professores, né, do sexo masculino, assim, por ser negra... é... hã.. a gente acaba... é.. eu não tenho nenhum exemplo aqui pra falar, mas, mulher ainda... nossa, é... eu sinto isso principalmente, é até estranho falar, mas eu sinto isso principalmente das alunas. Como se elas não achassem suficiente estarem sendo instruídas por uma mulher negra, entendeu. Eu sinto isso. Os alunos questionam, os alunos do sexo masculino, eles questionam, hã.. falam alguma coisa, mas eu não sinto tão forte, quanto quando isso vem das alunas.

**Pesquisadora:** Então, você está me dizendo, que as mulheres, não negras.. ?

**A. M.** – É...

**Pesquisadora:** Questionam, desconfiam da capacidade de uma professora negra?

**A. M.** – É... exatamente isso. Desconfiam, questionam. É isso mesmo. Tem até certa dificuldade de acatar, vamos dizer assim.

**Pesquisadora:** O quê?

**A. M.** – Uma situação que ocorreu na hora da prova, eu não me lembro da situação qual foi agora... que.. disse que.. é.. eu discordei dela e falei que aquilo é... ah, ela discordou da questão. Ela disse: “não isso aqui não dá pra entender...” Daí eu falei, todos os colegas estão fazendo, ninguém teve problema nenhum. Se você teve algum problema de interpretação, você pode me chamar. Agora se você... ela tava com uma dúvida, com uma coisa, que se eu respondesse daria a resposta.



**Pesquisadora:** Ela queria que você respondesse pra ela.

**A. M.** – Exatamente, eu falei: não é a hora de discutir sobre isso... na hora da prova, você teria que ter discutido comigo durante as aulas. Aulas, as quais você não assistiu você não estava presente. Porque ela não assistiu nenhuma aula, como eu peguei essa turma, eu tive a oportunidade de estar com esta turma três aulas antes da prova, e ela não esteve presente em nenhuma dessas aulas. E quis me questionar, na hora da prova. Então eu né... Principalmente pra manter o silêncio, pros alunos poderem responder a questão e eu vi que ela estava querendo causar certa polêmica. E eu percebi que claramente foi um questionamento numa coisa assim, é... questionando minha capacidade mesmo. Não..., um questionamento normal, que ela faria... eu acredito que não uma impressão que eu tive. Porque na hora teve até uns alunos que ficaram constrangidos com a atitude dela, sabe. Mas eu sinto, na minha experiência maior resistência, nas mulheres.

**Pesquisadora:** E os meninos?

**A. M.** – Ah, eu tenho até um relacionamento bom, com o sexo masculino, eu acho até que senti mais receptividade. Agora, eu acho... os meninos não tem tanto problema. O problema são os alunos mais velhos.

**Pesquisadora:** Ah! Entendi.

**A. M.** – Porque tem muitos alunos nesse curso que eu dou aula, que estão somente em busca da graduação, por ser um curso de formação mais rápida e já estarem ocupando cargos dentro de uma empresa, e quando eles precisam de uma graduação rápida, pra poderem ter uma promoção de cargo, então procuram esses cursos de graduação rápida e como trazem uma bagagem grande de conhecimento, eles questionam o tempo todo. Talvez eu não sinta tanto a questão de ser negra ou não, talvez aí por ser mulher, né.

**Pesquisadora:** Eles questionam a capacidade?

**A. M.** – Sim.

**Pesquisadora:** Mesmo os alunos mais velhos?

**A. M.** – Sim, mesmo os mais velhos. Principalmente os homens mais velhos.

**Pesquisadora:** E você sente uma diferença nos questionamentos das alunas e destes alunos mais velhos?

**A. M.** – Sim... hã... eu to falando isso porque eu já avaliei. O que acontece é que eu percebo assim, que a pergunta dos alunos mais velhos, é pra testar o conhecimento técnico, se eu sei como aquilo opera o que eu to falando. Agora, as alunas, é uma coisa tão difícil de falar, porque é uma coisa tão velada, mas é um questionamento... da capacidade mesmo, por exemplo, a forma como eu solicito um exercício, elas acham que não tá muito bem explicado, que.... sabe, querendo arrumar... hã... mas também tem alunas que gostam muito de mim, assim, fazem questão de falar. Mas eu tenho uma resistência muito grande das alunas, e é das três turmas, e... é interessante que não é de uma turma só, é das três turmas.

**Pesquisadora:** Ah, é? Então, mas eu percebo que nas duas situações que você me contou, que existe uma situação de testar mesmo, como se você estivesse sendo testada o tempo todo, tanto pelos mais velhos, os homens, quanto os mais novos, as mulheres. Então, do jeito que você coloca: “eu tenho uma resistência”, talvez isso tenha criado até em você uma resistência, de ser aceita. Mas, você quis dizer que existe uma resistência delas, com relação a você?

**A. M.** – Eu acho que também, o que envolve a resistência por parte delas, é o fato de eu ser jovem, eu venho dar aula, eu procuro sempre estar arrumada, eu vivo certo ciúme.

**Pesquisadora:** Hum... competição...

**A. M.** – É... competição. Então eu acho que é uma situação que envolve vários fatores. E têm algumas que tem namorado na sala, daí o namorado faz algum tipo de brincadeira com a professora, e mesmo chamando de professora, e daí a amiga, sabe... então essas coisas são situações muito delicadas, que eu procuro sempre na hora, deixar um clima bom, pra não ficar uma coisa que futuramente.... agora.. eu,

eu... não sinto resistência. Agora, quando eu vim pra essa experiência, quando eu assumi essas aulas na (nome da instituição), eu refleti muito sobre essa minha última experiência, que me deixou essa má impressão, então eu procurei vir desarmada, assim, sem... achando que eu não iria encontrar resistência, e eu na primeira sala, na primeira turma que eu vim dar aula, eu não tive nenhum tipo de problema. É a turma que eu tenho menos problema, tanto as meninas, quanto os meninos, eu não sinto. São três alunas só, e o resto tudo homem, né. Então, nessa turma então, me deixou uma sensação boa. E é a primeira, foi a primeira turma que eu assumi aqui. E... me dei muito bem assim com eles. Eu, conscientemente, eu acredito não ter trazido, mas sempre fica um pouco, né.

**Pesquisadora:** É... de qualquer maneira, esta situação que você viveu, não é tão simples assim. Me parece que você enfrentou dificuldades, barreiras mesmo nesse trabalho como professora no ensino médio, no curso técnico de ensino médio.

**A. M.** – É... foi muito questionamento, é... é muito ruim você chegar num lugar pra dar aula...é.. porque o que aconteceu, os próprios alunos começaram a duvidar da minha capacidade uma vez que a diretora e os outros professores estavam questionando, o tempo todo. Então eles próprios começaram a questionar... se ela fosse capaz eles não estariam duvidando da capacidade dela. Eu achei muito injusto, porque ninguém me conhecia, de onde eles tiraram esse julgamento de que eu não seria capaz.

**Pesquisadora:** Seria um pré-julgamento?

**A. M.** – Exatamente. É uma coisa que foi uma.. não tem porque... dizer que não foram com a minha cara. Todos eles não foram com a minha cara...

**Pesquisadora:** É... e tinham outros professores novos quando você chegou?

**A. M.** – Eu era a única.

**Pesquisadora:** Ah, tá. Bem... diante destas suas colocações, da sua história, como é que você vê o espaço para as novas gerações de mulheres, principalmente as mulheres negras, como professoras no ensino superior?

**A. M.** – Eu acredito que o profissional deve buscar a formação independente de ser negro ou de ser... enfim, eu acho que a gente tem sempre que buscar a formação pra poder oferecer um bom trabalho, um bom conteúdo de aula. Agora, infelizmente, eu digo infelizmente porque eu acredito que isso não deveria mais hã... existir na sociedade, não deveria ter mais espaço, não deveria mais caber, mas existe. Como negra, eu sei que não só eu enfrento dificuldades o tempo todo, hã... a gente é questionada, a gente.. sempre tem um olhar meio de canto, quando acontece uma situação, mas, especificamente no ensino, eu acho assim né, minha opinião é que deve-se procurar esquecer esta coisa de ser negro ou não ser negro, eu acho que isso talvez atrapalhe um pouco. A minha opinião pessoal é esta.

**Pesquisadora:** Você diz, é..."deve procurar esquecer", o quê?

**A. M.** – Não... não ficar o tempo todo .. essas professoras que estão se formando agora, o espaço para as novas gerações, é... eu acho que isso talvez atrapalhe um pouco, a pessoa ficar pensando se vai encontrar resistência ou não, embora....Embora... Embora ela vá encontrar. É... embora ela vá encontrar.

**Pesquisadora:** Então, você está me dizendo que apesar das dificuldades... é.. será que você talvez, esteja querendo me dizer que deva esquecer a questão da negritude. Mas então, daí, eu pergunto, será que devemos esquecer ou entrar em contato com essa questão da negritude, nos conscientizar de?

**A. M.** – Sim. Entrar em contato com essa questão, mas de uma forma positiva. Não ficar achando o tempo todo que precisa provar que vai entrar numa sala de aula e vai ser olhada de forma diferente. Eu acho que ela deva olhar de uma forma positiva, e não pegar a experiência negativa de outras pessoas e já entrar com essa impressão, não esquecer do ponto de vista: não vou dar valor a toda a minha história, tudo que as outras pessoas passaram antes de mim, não. Fazer isso de uma forma positiva.

**Pesquisadora:** É... talvez uma maneira de desenvolver maiores possibilidades. Transformar isso numa experiência positiva é se conseguirmos abrir espaços, nesses becos, pouco freqüentados, como por exemplo, você conhece outras professoras negras, na Instituição onde você leciona?

**A. M.** – Conhecer, conhecer, ter contato, não, mas eu sei de duas professoras.

**Pesquisadora:** Duas professoras?

**A. M.** – É.

**Pesquisadora:** E professoras não negras?

**A. M.** – Risos... Ah... todo o resto né.

**Pesquisadora:** Você tem uma idéia aproximadamente, de quantos professores ao todo tem essa universidade?

**A. M.** – Ah, que eu tenha contato, assim, que eu conheça, que eu veja..., na sala dos professores, diariamente, ah.... nossa! No mínimo uns quinze.

**Pesquisadora:** Pra duas, três negras..., que você encontrou até agora.

**A. M.** – Ah, deve ter bem mais né... , pelo período que eu estou lá, tem muito mais, todo o resto da Instituição. Até mesmo aos professores né, nos atendo ao tema aí, sem dúvida nenhuma que é uma coisa muito discrepante, né.

**Pesquisadora:** E professor negro?

**A. M.** – Dois.

**Pesquisadora:** Então, você está me dizendo, que brincando aí, só de um curso desta Instituição, que eu conheço, tem... Quanto curso em média tem nessa Instituição?

**A. M.** – Deve ter uns vinte e oito mais ou menos.

**Pesquisadora:** Cursos?

**A. M.** – Cursos... juntando com os de Gestão e tudo, uns vinte e oito cursos.

**Pesquisadora:** Então, de 28 cursos, que tenha aí em média, vinte professores, cada curso, deve ter mais, quantos professores... deve ter mais de 500 professores. Você está me dizendo que, além de você, tem mais duas professoras negras.

**A. M.** – É... vamos dizer que não sejam quinhentos e poucos professores, e que eles dêem aulas em todos os cursos, ainda assim é.... um número.. bem reduzido.

**Pesquisadora:** Então, esse espaço para as novas gerações, há que ser conquistado, não é?

**A. M.** – Há que ser conquistado. De que forma?

**Pesquisadora:** Acho que abrindo caminhos nessas brechas, como por exemplo..., esse estudo.

**A. M.** – Acho que até usando a experiência de quem já tá, né.

**Pesquisadora:** Isso que nós estamos fazendo aqui acho que é uma forma de refletir, sobre esta condição. Para questionar, indagar... por que é que não estamos em pé de igualdade, como professoras no ensino superior? Em igual proporção aos professores brancos, amarelos, de outras etnias, enfim?

**A. M.** – Com relação à Instituição em si, eu não senti nenhuma resistência, mas os alunos...

**Pesquisadora:** É... mas, aí eu fico pensando no processo histórico que gerou tudo isso...no hoje.

**A. M.** – É... hoje eu não vejo resistência, mas eu não sei como era ontem, a um ano atrás....

**Pesquisadora:** O que nós vivemos hoje é o resultado de um processo.

**A. M.** – Sim, sim. E é em decorrência deste processo que a gente vê na sala dos professores, uma mesa com dois professores negros, três professoras negras.

**Pesquisadora:** Você me disse que conhece duas professoras negras, na universidade onde você trabalha. Você soube ou conhece algo sobre a trajetória delas?

**A. M.** – Isso inclui você? Ou não? Eu estou incluindo você, nessas duas... risos.

**Pesquisadora:** Tudo bem.

**A. M.** – Conheço muito pouco, pra ser sincera, conheço muito vagamente. Mas eu acho que foi uma trajetória de muita luta. Tenho certeza que foi uma trajetória de muita luta, foi e tem sido, porque a trajetória dela ainda não acabou, risos...

**Pesquisadora:** Bem, pensando nesta trajetória que nós mulheres negras tivemos de percorrer, os degraus que tivemos que galgar para entrarmos em outros lugares, aqueles que não nos foi abertos espontaneamente, por conta da nossa história, de nosso gênero, etnia, então, pelo que você me conta, é... há uma situação desigual, nós estamos em minoria no ensino superior. É isso?

**A. M.** – É.

**Pesquisadora:** Nesse sentido, a ação afirmativa, o sistema de política de cotas, como garantia de acesso aos negros à universidade, no seu modo de ver, seria uma forma de amenizar o problema? Eu gostaria de saber qual é a sua posição em relação a essas políticas afirmativas?

**A. M.** – A principio, eu fui a favor. Mas é muito difícil você ser a favor ou contra a essas políticas afirmativas, porque diante de tudo que temos avaliado que temos visto, é necessário se fazer alguma coisa. Saltou aos olhos de todos, essa desigualdade e tem que se fazer alguma coisa, concordo. Mas eu tenho um pouco de receio dessas políticas afirmativas, uma vez que eu vejo que talvez seja algo que distancie ainda mais o negro dos outros, dos brancos, dos amarelos, enfim, será que destinar cotas pra negros, não faz com que se sintam, sei lá, diferentes, ou especiais de uma forma que não seja positiva.

**Pesquisadora:** Você está me dizendo que isto poderia acirrar o preconceito, a discriminação?

**A. M.** – Sim. Na minha visão sim.

**Pesquisadora:** Por quê?

**A. M.** – Porque eu não acredito no fato que por uma pessoa ser negra, seja um fator para ser excluída, tem muitas pessoas brancas que também são excluídas e que eu acredito que mereceriam, e essas pessoas, quem é que vai fazer por elas? Eu sei que a gente tá falando das políticas afirmativas, das cotas, das políticas afirmativas com relação ao negro, mas isso faz parte do meu pensamento. Então, eu penso que, o correto seria fazer por todos né, por todas as minorias. Mas, eu acho que esta ação afirmativa, especificamente essa das cotas, eu acho muito, muito perigosa... E diria que eu não sou a favor, eu acredito que é mais fácil essa ação afirmativa causar um mal estar, uma vez que dar essas cotas, reservar essas cotas aos negros, e faz com que o restante que está ali e não é negro, se sintam... como é que eu posso dizer... não seria preterido, mas algo nesse sentido. Eu acho que é uma ação válida, mas eu tenho muito, muito receio do resultado.

**Pesquisadora:** Entendo.

**A. M.** – Silêncio...



**Pesquisadora:** Você estudou numa faculdade particular, a sua graduação foi numa faculdade particular?

**A. M.** – Foi.

**Pesquisadora:** E se você não tivesse conseguido recurso financeiro, pra cursar esta faculdade?

**A. M.** – Eu não tinha na verdade, eu fiz a faculdade com crédito educativo.

**Pesquisadora:** Então, não deve ter sido fácil?

**A. M.** – Não.

**Pesquisadora:** E se você tivesse, por exemplo, conseguido uma vaga, através das ações afirmativas, talvez você pudesse experimentar uma condição menos difícil para cursar o ensino superior, o que você acha?

**A. M.** – Será que isso me colocaria numa posição de igualdade? Será que lá no fundo eu me sentiria numa condição de igualdade, tendo ingressado de uma forma...

**Pesquisadora:** De que forma?

**A. M.** – O olhar que o outro vai ter pra ele... o olhar que ele próprio vai ter de si. Eu acho que isso é uma coisa que precisa ser muito bem trabalhada. Essa é a questão que eu...

**Pesquisadora:** Você está pensando em como a pessoa poderia se sentir, entrando por esta porta das ações afirmativas?

**A. M.** – Entrando por esta porta e como os outros poderiam fazer com que ela se sentisse também. Embora eu procure não pensar muito nisso, né. No que os outros pensam a respeito de nós, mas eu acredito nisso, que essa questão, na pessoa, tem que estar muito claro, uma vez que esteja muito claro: não, eu mereço, eu acredito

que não tenha problema nenhum, mas esse é o ponto do qual eu... quando eu discordo eu... é o ponto mais forte pra mim.

**Pesquisadora:** O quanto isso pode afetar a auto-imagem da pessoa, estando nessa condição, enquanto cotista, numa universidade. É sobre a questão da auto-imagem que você está falando?

**A. M.** – É. Silêncio...

**Pesquisadora:** Você já sofreu algum tipo de preconceito, ao longo da sua história, da sua trajetória? Tem algo, ou alguma situação que você poderia me contar?

**A. M.** – Na minha trajetória como professora? É isso?

**Pesquisadora:** Como professora, como aluna, na sua trajetória de vida.

**A. M.** – Assim, olha... é... eu tive muita dificuldade pra encontrar emprego, principalmente o primeiro emprego. Porque eu acredito que na época, o preconceito era muito mais presente, era nova, não tinha experiência, então eu tinha que contar com a boa vontade das outras pessoas. Eu lembro muito de uma seleção que eu fiz, eu tinha dezoito anos quando fui participar dessa seleção, eu coloquei minha melhor roupa... é... eu sempre tive uma situação financeira modesta. Minha mãe, sempre nos deu uma condição muito simples, mas conseguíamos fazer tudo. Então eu fui fazer esta entrevista e éramos eu e mais duas garotas, e aí a gente foi passando por uma seleção e no final eles nos encaminharam para um local, onde levaríamos nossas fichas, que tínhamos preenchido e que eles fizeram algumas anotações, e naquele departamento seria tomada a decisão. E no trajeto, eu estava com o envelope e pensei, vou dar uma lida, para saber o que ela escreveu de mim, né. E ali, ela colocou toda a minha avaliação dos testes, que eu havia me saído bem no teste de inglês e aí, na frente ela colocou assim entre parênteses “negra”. E eu tinha certeza que tinha me saído muito melhor do que as outras duas meninas. Não... e ainda estava escrito assim entre parênteses “negra, porém bonita”.

**Pesquisadora:** E quando você leu isso na sua ficha, o que você fez?

**A. M.** – É... é... e nossa... quando eu li aquilo, eu não tinha nem vontade de ir levar a ficha, sabe, até a pessoa, e eu não fui. Eu sabia que eu não seria escolhida, e é uma coisa que eu sempre observei assim, no lugar que eu entrei, no departamento que eu fui fazer o teste, era muito grande, não tinha nenhuma pessoa negra. Então... é,...também o fato dessa pessoa ter feito essa anotação também, na ficha, eu tinha certeza que não seria escolhida, mas é uma coisa que me marcou bastante. E...

**Pesquisadora:** E como você se sentiu diante disso?

**A. M.** – Na hora foi uma coisa muito estranha, porque eu pensei assim, ah... pelo menos ela tá dizendo que eu sou bonita. Daí eu pensei, será que ela colocou na ficha das outras pessoas: branca, porém não sei o que... entendeu? Eu tenho certeza que ela não colocou. Então na hora, eu senti que eu não precisava daquilo, eu queria rasgar aquela ficha e queria ir embora, acho que meu orgulho falou mais alto. Eu não me senti diminuída, porque eu acho isso é uma coisa que graças a Deus, a minha mãe sempre trabalhou muito bem, né, em mim e nos meus irmãos, pra gente nunca se sentir menos, diminuído, que nós não éramos diferentes de ninguém. Que embora nossos coleguinhas de escola pudessem fazer piada, brincadeirinha, não era pra gente abaixar a cabeça, não era pra gente... então, na hora isso imperou em mim, sabe. E na hora eu fiquei com vontade de rasgar a ficha e ir embora, quem não quer trabalhar aqui, sou eu. Mas foi uma coisa muito assim... na época eu tinha só..., tinha dezoito anos, e depois eu não me lembrei mais disso assim, mas na época foi muito complicado. E eu demorei bastante pra conseguir o primeiro emprego, então eu acho que levei bastante daquilo, porque eu já entrava nos lugares, me sentindo, achando será que ela vai... Porque pra ser bastante sincera, até aquilo eu não tinha me ligado que poderia encontrar dificuldades pra encontrar trabalho por ser negra. É... então, depois que eu vi isso, eu pensei, bom, o mundo é assim, então talvez eu tenha que usar outros recursos....

**Pesquisadora:** Por exemplo?

**A. M.** - É... de tomar consciência, procurar por outro lado ou reforçar por outro lado, então eu acho que essa experiência, marcou bastante.

**Pesquisadora:** Agora a pouco você citou a sua mãe como a pessoa que... ensinou a lidar com algumas dificuldades experimentadas durante a infância, e... acabou servindo também pra você lidar com essa situação depois de adulta. Então ela teria sido uma figura importante, a pessoa importante na sua vida e que te deu forças para estudar, para lidar com essas dificuldades e tudo mais?

**A. M.** - A minha mãe. É... com certeza foi a minha ... a minha avó também falava muito isso pra nós, que não era pra gente ter vergonha, pra gente nunca se sentir diminuído, mas posso dizer mesmo que..... é... nunca tive uma pessoa assim.... mas é... são as figuras femininas, a minha mãe, a minha avó e a minha irmã.

**Pesquisadora:** Que te deram forças?

**A. M.** - Foi.

**Pesquisadora:** Parece que você está dizendo que na sua família, havia esta conscientização da condição...

**A. M.** - Sempre houve.

**Pesquisadora:** Da condição diferente mesmo, que você tinha na sociedade. Porque será que numa família de brancos, de amarelos, precisam dizer pros seus filhos: “viu, olha, você é assim, mas olha, não precisa abaixar a cabeça”... Será que precisavam dizer isso?

**A. M.** - Não, não.

**Pesquisadora:** Então me parece que foi importante você crescer com estas palavras, com estes esclarecimentos a respeito da sua condição de mulher e negra?

**A. M.** - Nossa, foi muito importante. Meu... meu... tio sempre falava, irmão da minha mãe, né, sempre falava. Então eu acho que isso vem bastante da minha avó. Mas eu acho, assim... eu posso afirmar que a visão que eu tenho de mim mesma, eu tenho contato com outras pessoas que são negras, muitas... muitas... eu sei que hoje elas se sentem menos, acreditam que tem que ter uma posição inferior,

acreditam que não ganham tão bem quanto outra pessoa que tem o mesmo cargo, porque elas são negras e talvez até aceitem. E isso foi uma coisa que nunca esteve presente em mim, eu nunca aceitei, nunca pensei que eu fosse menos, nunca aceitei menos, nunca, nunca, nunca.

**Pesquisadora:** Tá bom... então você está me dizendo que não se sente inferiorizada?

**A. M.** - Não.

**Pesquisadora:** Mas isto não quer dizer que não exista esta idéia sobre o negro na sociedade em que vivemos?

**A. M.** - Ah, não. Muito pelo contrário. Quando eu entro numa loja de shopping, se eu to com uma amiga que é loira, a vendedora sempre vem na nossa direção. É... Supermercado, já fui... uma vez eu tava saindo do Carrefour e o segurança veio na minha direção e queria me revistar. Eu falei pra ele, tudo bem, você pode me revistar. Daí ele falou não, eu não vou encostar em você, é uma agente feminina quem vai te revistar. Tudo bem, eu não vou me negar a ser revistada, mas se vocês não encontrarem nada comigo o que é que vai acontecer? Daí ele já mudou de idéia. Eu já fui seguida no mercado, eu tenho mania de passar muito tempo no mercado, gosto de ficar olhando as coisas e aí você vê que tem segurança te seguindo, acontece muito, mas eu... é.. a postura que eu tenho diante disso, vem do fato, que desde que eu tive a minha formação... o meu pai também, o meu pai também... mas eu tenho mais forte assim a minha mãe, né, sempre falando... é...e eu acho que 99% é em decorrência disso, de eu ter sido desde pequena...

**Pesquisadora:** Então, quando você fala que já foi seguida em um supermercado e já quase que teve que ser revistada, e só não foi porque você afirmou que se ele não encontrasse nada o que aconteceria e ele voltou atrás. Mas este fato aconteceu, segundo a sua visão, por quê?

**A. M.** - Risos... Ora, por ser negra.

**Pesquisadora:** Então, a cor faz a diferença?

**A. M.** - Faz toda a diferença.

**Pesquisadora:** Você me contou esta situação em que foi procurar emprego, com dezoito anos, e teve essa dificuldade, este evento marcadamente infeliz, como você diz, então, aí parece que se somam vários fatores: ser jovem, buscando o primeiro emprego, ser mulher e ser negra, ainda que você tivesse um fator a seu favor, que era... o de ser bonita,...como escreveu na sua ficha a pessoa que estava avaliando lá, a entrevistadora, mas ainda assim, isto são situações que apresentam muitas dificuldades. Principalmente pra uma moça jovem que está conhecendo o mercado de trabalho e já encontra essas dificuldades...

**A. M.** – Sim, ... sem experiência, mulher...negra. É, foi um conjunto de fatores.

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer?

**A. M.** – Eu acho muito importante este trabalho que você está fazendo porque até então, eu nunca tinha me questionado, mesmo trabalhando numa Instituição de ensino superior, eu nunca tinha questionado dessa questão de... hã.... de quantos... da porcentagem de professores, de quanto isso é uma coisa, é.... não sei se é a palavra, mas até vergonhosa, sabe... A capacidade é questionada, por que será que acontece? Então eu acho muito válido, muito, muito importante este tipo de trabalho, porque eu acredito que muitas pessoas, não só mulheres negras, sabe, vão poder é... hã... se espelhar na experiência das pessoas que vão relatar nesse trabalho. Então eu acho que... eu mesma sabe, gostaria de ler uma outra experiência, gostaria de ter contato com a experiência de uma outra pessoa, quantas pessoas tem por aí, quantas professoras negras, que gostariam de falar da experiência delas. Então eu acho que eu gostaria de falar além, é isso, da importância disso, que a gente nem se dá conta, que a gente tem que levantar estas questões. A gente tem essa responsabilidade como negra, também.

**Pesquisadora:** Bem, você tem razão, quando diz que talvez outras professoras, outras mulheres negras gostassem de saber como anda a situação da mulher negra

na cidade de Sorocaba, por exemplo. Bem, como você disse “que não tinha idéia dessas coisas vividas no dia-a-dia”, experimentadas, sem se dar conta. Parece que a nossa conversa trouxe essa possibilidade de pensarmos sobre.

**A. M.** – Pois é, mas a gente tá tão acostumado a não ver... essas coisas!

**Pesquisadora:** Ou não pensar sobre essas coisas, como se isso fosse natural...?

**A. M.** – É... é.. como se isso fosse natural, porque a gente não se questiona, mas por que não?

**Pesquisadora:** Então, mas isso não é natural, isto é construído, ao longo do nosso processo histórico...

**A. M.** – Mas a gente acaba vendo como se isso fosse natural...

**Pesquisadora:** É... mas, é: “como se fosse”, mas não é. Pensar dessa forma, faz com algumas pessoas fiquem até resignadas, como se nada pudesse ser feito.

**A. M.** – É.

**Pesquisadora:** Então... me parece importante essa reflexão que estamos fazendo. Por exemplo: que quase não há estudos nesta área, principalmente na educação, envolvendo estas três questões: a questão da etnia e da mulher no ensino superior. Há alguns estudos apontando para um grande número de mulheres no ensino fundamental e médio. Bem, parece que é até aí que nos foi permitido entrar na educação como professora, o que você acha disso?

**A. M.** – É assim que eu sinto também. Pra dar aula assim pra criança, né, aí tudo bem.

**Pesquisadora:** Porque aí ela está numa profissão de cuidados, parece que nisso a mulher tem portas abertas. Aliás, ao longo de toda a história ela cuidou. Agora você me conta esta experiência que no ensino médio, você também experimentou

dificuldades, desafios, então, são acontecimentos que nós precisamos rever e... denunciar.. principalmente, denunciar. Falar disso, trazer à baila, trazer para o debate. Então isso acontece, mas por que será que isso acontece? Então não é natural, então não é normal. Então são relações que vão se desenvolvendo e vão determinando esta condição. Então pelo seu interesse, eu me comprometo com você, já que você disse que gostaria de saber da situação de outras mulheres negras, eu voltarei para relatar o resultado dessa pesquisa...

**A. M.** – Ahhh... eu vou ficar muito feliz.

**Pesquisadora:** Pra compartilhar com você, pra que você saiba também um pouco de outras mulheres.

**A. M.** – É... Nas mesmas condições que nós duas, ou nós três.

**Pesquisadora:** Três? Risos... Risos. Muito obrigada, A.

**A. M.** – Eu é que agradeço.



## **APÊNDICE E: ENTREVISTA 3**

**E. S., 67 anos. Professora universitária, aposentada. Área – Farmácia**

**Pesquisadora:** Bom dia. Então E. você estava me contando sobre onde nasceu e como é que foi isso pra você. Você disse que havia uma segregação na região onde nasceu.

**E. S.** – Então era uma região onde o preconceito era muito forte.

**Pesquisadora:** Você nasceu onde?

**E. S.** – Não, eu nasci em Itapira, que é uns 40, 50 minutos de Campinas. E lá... a própria Campinas mesmo foi uma cidade muito racista mesmo. E naquela época né, era bem... eu fiz 67 anos, então na época ainda era forte a diferença, né. Que os negros eram diferentes, né. Então, eu nasci bem nessa época, tinha tudo pra me ater a esse preconceito, a essa segregação, não caminhar. Mas... a gente tem que ir pra frente né. Mas é como eu te falei esse preconceito, a estatística vai falar que ele é muito forte e é... um salário menor de quem trabalha em relação a um branco e poucas chances de chegar a um curso superior. Então, você tem dados né, que mostram isso. Mas é um pouco de... a gente ficou presa a isso, a maioria da nossa raça ficou presa a esse preconceito que era muito forte mesmo, precisava nascer com muita garra pra poder caminhar. Porque viver já é difícil, imagina alguém puxando... o sistema puxando você, pior ainda né.

**Pesquisadora:** Nessa corrida, nós já estamos em desvantagem.

**E. S.** – Em desvantagem, porque a libertação já foi..., uma luta..., uma desvantagem, né, porque eles tinham que ficar bem ou mal... mais pra mal do que pra bem e com a libertação quanto tempo levaram pra levantar pra ter idéia de que eles teriam direito a uma família que era separada, família desagregada para poder trabalhar, né. Então, foi um período até necessário pra tá... pra se situar né, e o sistema puxando contra, então foi muito complicado mesmo.

**Pesquisadora:** Você disse que foi difícil pra você, pra não se ater a esse preconceito e caminhar.

**E. S.** – Pra falar a verdade pra você, não é que foi difícil, é que eu nunca parei pra pensar.

**Pesquisadora:** Então vamos pensar juntas agora.

**E. S.** – É, vamos...

**Pesquisadora:** Mas e sobre a condição que você nasceu em Itapira?

**E. S.** – Muito pobre porque eu era... assim pra servir mesmo. Então eu tive avó lavadeira, mãe lavadeira, empregada doméstica. Então foi assim.

**Pesquisadora:** Então como é que você contradisse essa história, como é que você fez um caminho diferente, o que é que aconteceu?

**E. S.** – Eu vi essa diferença, agora né, analisando, porque eu era criança, eu achava que era todo mundo irmão. Eu fazia até a quarta série na época, tava estudando. Só não fazia quem não queria, na minha cabeça era isso, porque eu fui. Entendeu?

**Pesquisadora:** E será que as outras crianças, meninas negras, por exemplo, não podem ter essa mesma idéia de que era natural?

**E. S.** – Pode, claro. Porque é natural. Então, o processo de acabar com o racismo, com o preconceito, é das duas partes. Não adianta o branco falar: não, vamos por umas cotas lá, eles vão ter acesso. Mas continuam sendo diferentes, porque precisam das cotas pra entrar.

**Pesquisadora:** E sobre as ações afirmativas hoje, qual é sua opinião?

**E. S.** – É... mais ou menos. Eu acho necessário, é assim né... pra corrigir tudo isso. Mas... entendeu?

**Pesquisadora:** Não! Você pode me explicar?

**E. S.** – É... ninguém sabe onde isso vai dar.

**Pesquisadora:** Hum, hum.

**E. S.** – Não sei se toda a população vai chegar um dia e dizer, todos somos negros.

**Pesquisadora:** Claro, claro.

**E. S.** – Não é... ou então vai ficar toda essa porcentagem precisando de cotas pra trabalhar, precisando de cota pra estudar.

**Pesquisadora:** Muita luta pra mudar é...

**E. S.** – Muita luta pra não mudar o preconceito, né... o preconceito. Muda um dia, mas com muita luta. Continuar lutando, aí.

**Pesquisadora:** O que é que a sua família fazia em Itapira?

**E. S.** – Então, eles eram... num... os meus pais eram separados e a minha mãe era empregada doméstica, lavava roupa pra fora. Minha avó era lavadeira, né. A vida toda. E aí né... já foi.

**Pesquisadora:** Quantos irmãos vocês são?

**E. S.** – Nós somos três. Três irmãos.

**Pesquisadora:** Mais novos, mais velhos?

**E. S.** – Eu sou a mais velha.

**Pesquisadora:** É, né.

**E. S.** – É. E... então é isso. Eu acho que hoje... porque eu criei os filhos né.

**Pesquisadora:** Quantos filhos?

**E. S.** – Criei quatro filhos. O mais velho é veterinário, e se você falar de preconceito, racismo com ele, ele não vai falar diferente. Ele vai falar que é melhor falar que não existe racismo, porque eu trouxe essa ação, esse pensamento positivo. Então... é.. então eu continuei. Foi bem meu mesmo, eles estudaram no Colégio Salesiano, eram os únicos negros.

**Pesquisadora:** Olha o diferencial, olha o diferencial. Então, eu tava lembrando de algo que li nos últimos dias sobre o racismo: “o racismo não existe, mas ele está na cabeça das pessoas.” Então, talvez o que você esteja me dizendo, é que talvez não esteja na sua cabeça, na cabeça do seu filho, que foi criado pra não ficar preso nisso, mas como você disse: “os números não mentem” E você acabou de dizer, que os seus filhos eram os únicos negros a cursar uma escola particular, e de boa qualidade...

**E. S.** – E quando o mais velho entrou na faculdade, que eu já não tinha os quatro na escola particular, daí eu já fui tirando, mas não pus na escola estadual de bairro, eu pus no “Getúlio”, que era uma escola municipal... quer dizer... ééé.... a tua conduta, que é das melhores de Sorocaba, que eles terminaram de estudar lá, porque foi um atrás do outro, pra entrar na faculdade.

**Pesquisadora:** São todos casados, os seus filhos?

**E. S.** – Não, eu tenho dois só, casados. Aí... o.... o... tem um fisioterapeuta, a minha filha é arquiteta, entendeu... e tem um que faz enfermagem....e nunca em casa, nós sentamos discutir racismo, porque fulano fez isso porque eu era negro.. não teve essa conversa. Pro seu trabalho, acho que você tem que ver alguém que possa trazer isso, porque a nossa conduta não foi...

**Pesquisadora:** Você recebeu ajuda de alguém pra sair desse circulo vicioso de mulheres lavadeiras, empregadas domésticas?

**E. S.** – Olha o que eu fui, foi assim... eu sempre fui a primeira aluna...

**Pesquisadora:** E estudava muito...

**E. S.** – Muito. E a... e os professores, as pessoas em si achavam que eu era de outro planeta, porque mulher naquela época, negra... mulher... porque naquela época, mulher não estudava, então eu lembro que a patroa da minha mãe, quando ela falou:..”. meus netos não conseguem estudar”!... me deu uniforme, caderno, tudo.

**Pesquisadora:** Então sua família não tinha recursos para você estudar?

**E. S.** – Não tinha.

**Pesquisadora:** Então, você precisava que os outros lhe ajudassem?

**E. S.** – Mas... nunca pedíamos...

**Pesquisadora:** Como é que você descobriu que o estudo seria uma forma de ultrapassar essas mulheres da sua família.

**E. S.** – Num sei viu... eu sei que quando terminei a quarta série, e pra mulher, a profissão de costureira, era bem.... e a minha mãe já tinha arrumado um lugar pra mim, num ateliê de costura, dos melhores da cidade. Você vê, até a cabeça da minha mãe já era... tem que ser isso, então, vá melhor. E ai, eu fui, mas eu queria continuar estudando. E ai eu consegui, naquele tempo tinha um vestibulinho pra entrar na quinta série... e eu consegui... era particular, mas eu consegui que a professora doasse, ai eu fiz, passei e continuei estudando. E os professores... de Geografia por exemplo, me davam os livros... e era assim por causa da minha... da minha...

**Pesquisadora:** Dedicção.

**E. S.** – É. Nunca precisei pedir, nem minha mãe, olha, minha filha quer estudar...

**Pesquisadora:** É... mas é como você me disse, algumas coisas, você não tinha consciência nessa época, do porque você tinha tanta dificuldade, será que outras meninas brancas precisariam ganhar livros, ganhar uniforme, conseguir que alguém a colocasse na admissão ao ginásio....

**E. S.** – É... hummmm... é...

**Pesquisadora:** Não havia essa indagação, não é?

**E. S.** – Num tinha. Eu acho que o diferencial é esse, não vem com essa consciência de inferioridade, sabe... eu sou diferente, eu sou menor... porque eu acho que é bem... hoje até a gente sabe que cada um, é cada um mesmo. Mas... na época eu não tinha essa noção. Ah não pode entrar lá. As minhas amigas iam no tal bailinho, na época, eu não podia entrar. Mas também não me doía, eu não atinava.

**Pesquisadora:** Onde, onde assim, você não podia entrar?

**E. S.** – No baile, nos clubes.

**Pesquisadora:** Aqui em Sorocaba?

**E. S.** – Não, não, lá mesmo.

**Pesquisadora:** Ah tá.

**E. S.** – Mas... num... num... impedia.

**Pesquisadora:** E qual era o seu sentimento? Você diz que não ligava, quer dizer, suas amigas podiam entrar num baile, e você não podia. Você encarava isso, como normal?

**E. S.** – Num... num... acho que eu não pensava.....num sei.

**Pesquisadora:** Não sentia?

**E. S.** – Não sentia. Porque ir no baile, ir ver alguma coisa, porque no cineminha que tinha lá na escola, tinha um telão, e passava uns filmes assim, que só eu ia. Eu substituía.

**Pesquisadora:** Você substituía pelo quê?

**E. S.** – Euuuuuu... num sei. Num sei. Num sei explicar, aí fui, quando eu terminei o ginásio na época, todos os professores falaram pra mim, faça o normal, uma escola normal, que eu era a primeira aluna direto, né, porque a primeira aluna tem cadeira né.....

**Pesquisadora:** Reservada.

**E. S.** – Reservada. A que passasse em primeiro lugar. Não... eu fui fazer o curso científico.

**Pesquisadora:** Por que será que você foi fazer o científico? Era um gosto?

**E. S.** – É... num sei.

**Pesquisadora:** Onde você fez o científico?

**E. S.** – Fiz lá. Mas daí o terceiro eu vim fazer em São Paulo, porque daí eu precisava pensar no depois, né.

**Pesquisadora:** Hum, hum.

**E. S.** – Que tinha que fazer uma faculdade.

**Pesquisadora:** Que lugar em São Paulo você fez a o terceiro científico?

**E. S.** – Fiz em Pinheiros, era o melhor colégio estadual que tinha em São Paulo, da época.

**Pesquisadora:** Qual era o nome?

**E. S.** – O Fernão Dias, lá de Pinheiros. Então... eu tive um pouco de dificuldade, mas passei!

**Pesquisadora:** Como assim, você diz... diferença... de...

**E. S.** – Diferença de... forte..... era um colégio assim, que você ia direto pra faculdade. E... só podia fazer USP. Porque como... agora né... agora é mais fácil, porque eu não tinha outra opção, porque eu não podia pagar dinheiro nenhum na escola. E... aí, eu estudei, e entrei na USP.

**Pesquisadora:** Em que ano você entrou na USP?

**E. S.** – Entrei... em 1963.... por aí.

**Pesquisadora:** Antes do período da ditadura?

**E. S.** – Quando começou a ditadura, eu tava no primeiro ano.

**Pesquisadora:** Ahh.

**E. S.** – Que ainda era na Três Rios, no Bom Retiro e tava mudando pra Cidade Universitária.

**Pesquisadora:** Ainda era no Bom Retiro?

**E. S.** – Era. O primeiro ano eu fiz lá. Já tinha algumas matérias que já se fazia na USP, lá na cidade Universitária. E algumas ainda era no Bom Retiro, Politécnica dali. Daí eu entrei na Farmácia lá. Fiz Farmácia Bioquímica.

**Pesquisadora:** Como é que foi pra você fazer este curso, E.?

**E. S.** – Não acredito! Passei em 5º lugar, e também outra né, só podia USP de noite né. Porque de dia tinha que trabalhar.



**Pesquisadora:** No que você trabalhava na época?

**E. S.** – Era escritório. Depois que eu entrei na faculdade já fui pro hospital, hospital São Paulo, trabalhei alguns anos.

**Pesquisadora:** Por que farmácia?

**E. S.** – Porque era o que podia fazer. Quando eu tava no segundo ano da faculdade que eu entrei no Hospital Polimedicina, eu tinha chance de entrar lá, prestar um concurso, porque eu já era funcionária lá. Mas daí eu já pensava, falei não, não vou conseguir fazer. Eu precisava me formar logo, trabalhar logo, porque eu tinha uma família pra ajudar. Precisava trabalhar e ajudar em casa, e fiz lá. Gostei muito, fiz uma carreira muito bem sucedida no estado, entrei no Adolfo Lutz, logo que me formei, o Butantã já tinha me convidado pra ficar lá como bolsista, mas aí eu vim pro Lutz. E fiz uma carreira lá, de trinta anos.

**Pesquisadora:** Trinta anos, você trabalhou no Adolfo Lutz?

**E. S.** – É... trinta anos, me aposentei lá. Ali eu fui, trabalhei um pouco em São Paulo, uns três... quatro anos, e resolvi vir embora pra Sorocaba. Abriu um laboratório aqui, eu vim como diretora.

**Pesquisadora:** Aqui do Adolfo Lutz?

**E. S.** – É, aqui do Adolfo Lutz, de Sorocaba, ali no Regional, né. Aí eu fiz uma carreira de pesquisadora, igual a de professor universitário, né, nos mesmos níveis de vocês, e eu aposentei no nível 05. Eu tava com o meu marido doente, muitos problemas de saúde, não deu tempo, daí eu não fiquei pra prestar o último nível, né.

**Pesquisadora:** Então você continuou estudando nesse tempo não é?

**E. S.** – Sim, demais. Estudando e dando aula né, é isso que eu falo, eu tenho mais experiência no nível superior, enquanto funcionária pesquisadora do Adolfo Lutz, porque a minha especialidade que é microbiologia e micro bactérias, então eu dava aula nos cursos de graduação, o titular me chamava, já era da gente essa parte e

pós-graduação também, então eu tenho essa experiência, sabe, de nível superior. Então depois aqui quando veio a Unip, eu fui ajudar, tinha uma professora titular, dessa parte de laboratório, prática, essas coisas... eu dei uns três anos. Depois a minha intenção era parar mesmo.

**Pesquisadora:** E sala de aula, no ensino superior, você chegou a pegar?

**E. S.** – Peguei aqui, na Unip – Sorocaba.

**Pesquisadora:** Pra dar a parte prática?

**E. S.** – Pra dar a parte teórica também. Que era microbiologia, parasitologia, que é coisa que tem em laboratório. Dei um pouco aula pra supletivos. Quando antes do Objetivo, que era o Ciências e Letras lá, eu fui professora lá também. Então eu trabalhei e estudei muito, pra isso você tem que estudar manter o trabalho, é isso né. Você se manter atualizado, você convive também com as pessoas, então, se teve esse preconceito que pudesse me jogar pra trás, eu não percebi. Eu sei que a gente tem uma luta muito grande, né, mas isso não impediu. Não é que eu não sofresse, é como você fala talvez eu não tivesse consciência, né, porque o prazer de conseguir era maior, porque eu conseguia mesmo. Então eu acho que a satisfação era maior que... no meu caso. E quando eu converso com pessoas assim, moças, que tem esse problema, eu ponho essa realidade, porque não adianta você ficar chorando, não estudar, não se preparar, porque eu passei isso pros meus filhos, se você sabe... não tem quem tire você do seu lugar. Agora, se ignora se vive na ociosidade, aí vem. Então, não é uma questão, preconceito, racismo, não é uma questão isolada, você tem que examinar tudo, se quiser resolver. Ou então, esperar que a população toda seja negra, porque daqui a pouco é mulata né, do jeito que tá misturando hoje, né. Então não vai acabar isso né. Mas eu digo que individualmente você tem que... olha não digo nem todo mundo, mas pra mim foi bom, foi bom.... e pros meus filhos também. Todos estudaram, todos... mudou muito né.

**Pesquisadora:** Você me disse que tem quatro filhos, não é?

**E. S.** – Quatro.

**Pesquisadora:** E todos se formaram no ensino superior?

**E. S.** – É, todos.

**Pesquisadora:** É... é, uma geração que vem ultrapassar em escolaridade, a anterior. E, então, você poderia me dizer qual era a escolaridade dos seus pais?

**E. S.** – Nem terminaram a quarta série. Minha avó era analfabeta mesmo. Eu que ensinei ela a escrever o nome para poder receber a pensão. E a minha mãe não terminou a quarta série, foi até a terceira.

**Pesquisadora:** Você, disse que era você e mais quantos irmãos?

**E. S.** – Mais dois irmãos.

**Pesquisadora:** Destes três quem fez ensino superior?

**E. S.** – Só eu.

**Pesquisadora:** E agora você tá me contando que seus quatro filhos se formaram no ensino superior.

**E. S.** – Fizeram.

**Pesquisadora:** Quer dizer, são gerações que vão superando as anteriores. E pelo que você está me falando, sinto que você deve ter tido que superar muitas dificuldades. Parece que teve que remar contra a corrente, tentando superar os obstáculos da trajetória, pois, você disse que a sua vontade era maior. Mas, você acha que se as nossas crianças negras não tiverem a mesma facilidade que você, por exemplo, pra correr atrás, pra estudar, pra ser uma das primeiras alunas da classe, você acha que elas terão as mesmas chances que você, que eu, que outras mulheres negras?

**E. S.** – Num tem. Eu acho que não tem, porque primeiro que a colocação que se faz do preconceito, racismo que se faz de uns anos pra cá, pegou o lado negativo e não

o positivo. Não que é uma raça forte... quem disse que o negro não é uma raça forte, gente, depois de que o que passou e sair e se levantar, sabe. Mas não, falam que... é... “Coitadinho de nós.” Então fala que a criança é... traz um pouco isso.. sabe... é o negro, é o pobre. “Eu não posso, eu sou pobre”. Aqui nós temos trabalho com crianças adolescentes. Mas gente, quem disse que não pode?

**Pesquisadora:** Então, essas crianças que vocês atendem aqui, você pode falar um pouquinho desse trabalho?

**E. S.** – Então, e aí... tinha a campanha de vacinação e a gente ia pra periferia da cidade, e numa dessas a gente foi até o Jardim Ipiranga, que na época não era Jardim Ipiranga ainda, era uma favela grande, muita criança, muita criança, e aí uma vez que nós fomos, uma criança chegou, precisando de atendimento médico, foi socorrida, era meningite... morreu. Então aquilo foi me... sabe... E você vê, não era uma criança negra, porque ali, eram migrantes do Paraná, tinham muitas mulheres loiras, sabe uma pobreza... mas aquela situação. E daí, na semana seguinte, nós juntamos um grupinho do Lutz e voltamos lá e fundamos um clube de mães, pra começar a orientar... eu sei tricô... trabalhamos um ano lá. Aí formou uma liderança do local, porque o ideal é ter uma liderança ali, né. Mas nós achamos que poderíamos continuar esse trabalho. E... aí, eu encontrei uma família aqui no Jardim Sandra, que nós passávamos e as crianças recebiam alimentação pra ir pra escola, e eu me juntei a eles e a gente começou a trabalhar. Só que daí com esse pensamento, eu falei: “olha, tem que doar enquanto eles precisarem, mas eles não vão precisar pra sempre”. Tem que estudar tem que sair da rua, e ganhamos esse terreno da prefeitura. E aí, esse bairro, tinha uma fama de prostituição, tinha umas casas assim meio suspeitas, e aí a gente foi trabalhando em cima disso. Criançada fora da escola, os irmãos mais velhos cuidando dos mais novos, as mulheres tendo filho todo ano, sabe. Então, essa situação que a gente encontrou. E aos poucos nós fomos acertando a vida dessa criançada. Por quatro anos nós tivemos classes multiseriadas aqui, pra colocar as crianças na idade na escola. O estudo sempre foi prioridade. Pra estar aqui, tem que estar estudando. Fez quatro anos, tem que ir pra pré-escola, então, eu trouxe da minha vivência, aquilo que foi bom pra mim, aqui a experiência pra eles, e foi bom pra eles.

**Pesquisadora:** Então, você que tá dizendo que a educação formal, é um futuro pra essas crianças que nascem em desvantagem, independente da cor?

**E. S.** – É... se mudar né... se for uma educação, porque hoje não é uma educação, é uma instrução pra aqueles que conseguem esta é a vivência que nós temos aqui, com as nossas crianças. Se eles conseguem acompanhar, eles vão. Agora se eles não tiverem o reforço aqui, o acompanhamento aqui, a educação de apoio aqui, eles não vão. Porque muitas crianças são alfabetizadas aqui, porque minha filha agora tá com um grupo de crianças, que estão, e vão pra segunda série, o ano que vem, e vão pra primeira. Ela já tá dando o alfabeto, que a nossa meta, é quando entrar, já está alfabetizado, porque eles não acompanham.

**Pesquisadora:** Então, quais as idades que vocês admitem as crianças?

**E. S.** – Desde um ano.

**Pesquisadora:** De um ano a?

**E. S.** – Até a adolescência.

**Pesquisadora:** Até a adolescência! Mas, aí eles saem e vão pra escola?

**E. S.** – Sim, quatro anos. Porque nós não quisemos fazer daqui uma escola, queríamos dar aquele apoio, aquilo que falta pra deslanchar.

**Pesquisadora:** Então essas crianças vem e vão embora a tarde?

**E. S.** – Até quatro anos, elas vêm e vão embora à tarde, os de quatro em diante, já estão na escola, daí chegam meio-dia. Dos quatro aos seis anos, eles vão para o CEI. E depois eles vem pra oficina de música, oficina de panificação, culinária, então é trazer de volta pra pegar a adolescência, porque a adolescência é outro problema, né. Então nós pegamos as meninas que trabalham na merenda, que fizeram o curso de panificação, que tem seis, e sete anos. Nós vamos até contra a lei, porque não se trabalha... né... e outra coisa, um ajuda o outro, cresceu pode carregar a vassoura,

pode pegar a vassoura e varrer. Pra ter, pra desenvolver o sentimento né, de auxílio...

**Pesquisadora:** De solidariedade, cooperação.

**E. S.** – Esses valores importantes. Elas crescem assim.

**Pesquisadora:** Qual é o critério de seleção pra que estas crianças possam vir pra cá?

**E. S** - Famílias de baixa renda e que as mães estejam trabalhando fora. Agora, nós temos algumas vagas, para os problemas...

**Pesquisadora:** Quais tipos de problemas?

**E. S.** – Separação, que a criança... as vezes não tem nem essa carência material.. mas a criança por essa separação dos pais, problemas de alcoolismo, vícios em casa. Então é feita uma entrevista né, e a gente vê da necessidade... e ai nos vamos trabalhando a criança, fica uma semana, duas...três... com aquela carinha de triste... daqui a pouco. Então a gente já entende que essas não vão se ater aos problemas que podem levar pra trás, que nem, veja o nosso caso, é o racismo, a pobreza, é a tristeza de ver uma família desmantelada por vícios, tem umas três crianças, que o pai tá na cadeia. Então isso não pode impedir que a criança... é ela que vai crescer, que vai pra frente, fortalecer essas crianças pra seguir o seu caminho, porque elas não podem sofrer por causa disso, porque tem um potencial, né. E também nós temos, a nossa filosofia, que é espírita, então a criança não é uma página em branco, então você tem que buscar o que ela já tem o que conseguiu em outras vidas né, e é nisso que a gente acredita e a gente puxa, sem bandeira religiosa, nem nada, mas a gente puxa é nisso. Porque eu não enxerguei o racismo e tem gente que enxerga e não sai do lugar, porque eu já né... porque em dez anos de vida que eu decidi estudar eu podia ter aprendido alguma coisa, eu já trouxe isso.

**Pesquisadora:** É... e parece que você tá fazendo um pouco o que sua mãe fez...

**E. S.** – É... um pouco do que a minha mãe fez...Silêncio...

**Pesquisadora:** Sua mãe também a empurrou como você disse...

**E. S.** – E... É... ela não tinha o discurso, que estou falando pra você, mas ela tinha a atitude.

**Pesquisadora:** Que tipo de atitude?

**E. S.** – É... de não ficar pedindo as coisas pros outros, que isso é humilhação, pedir pra os outros, né. Porque você pede e nem sempre você recebe sem humilhação, e isso abaixa muito a auto-estima, então é tudo um processo e tem que rever tudo isso. Porque no caso do negro, ele é uma raça tão forte, é assim um... ele conquista o seu carisma, eu vejo meu filho tão querido, o Brasil inteiro, porque ele trabalha viajando, com a profissão dele, ele é diretor da fábrica onde ele trabalha...e ele é muito querido, então é assim, o negro tem esse carisma.

**Pesquisadora:** Você falou que seu filho é diretor de uma empresa...

**E. S.** - É diretor da parte técnica da empresa onde ele trabalha de veterinária. Foi pra França, entendeu...

**Pesquisadora:** Então, você poderia me explicar o quer dizer com “nós temos a força”, como outra pessoa qualquer, independente da cor da nossa pele.

**E. S.** - E isso eu falo da minha família né, mas isso eu falo das outras negras, eu conheço a Rosangela, que é presidente do Quilombinho, que é uma menina forte, negra... mas, que eu..não dá porque nós não podemos enganar, né. Então ela é mais forte, lutando pela cultura, ela pegou a parte cultural da raça, entendeu. Então ela mostra isso pras crianças, ela ensina capoeira, tudo da raça, mas mostra o que eles podem fazer. Então é muito bonito também, é uma professora. E essa família é muito interessante, você já ouviu falar?

**Pesquisadora:** Eu já ouvi lá, no Momunes. Elas tinham me falado da Rosangela.

**E. S.** - Então, mas é uma força dela.

**Pesquisadora:** Talvez, mesmo em algum momento não tendo uma conscientização plena, de que há espaço, de que é possível, tem algo que nos tira do lugar, que diz assim: vai lá.

**E. S.** - A gente não sabe nem explicar, nós que passamos por isso. Porque que não nos abalou. Porque a Rosangela também tem história, ela conta que entrou numa sala de aula, era ela a negra, professora.

**Pesquisadora:** Então, isso que queria te perguntar, quando você entrou na USP, 1963, quantas mulheres negras tinham na sua classe?

**E. S.** - Nenhuma...

**Pesquisadora:** Então você era a única mulher negra na sua classe. E homens negros?

**E. S.** - Também não tinha. Não... na minha classe tinha um assim... de família, não era de classe alta.. mas era de classe assim.. média-alta, entendeu?

**Pesquisadora:** Hum, hum. Então, mulher negra e pobre, você era a única. Aí, você fala que seu filho está despontando na carreira, quantos diretores negros...

**E. S.** - Só ele.

**Pesquisadora:** Então... é.. eu não estou dizendo que nós precisamos ficar presos nisso, até pelo contrário, mas é...

**E. S.** - Precisa lutar...

**Pesquisadora:** Talvez a nossa luta seja muito maior do que a de uma criança branca de classe média ou alta, ou até mesmo pobre. Será que se colocar uma



criança negra e branca, ambas pobres, elas terão as mesmas condições, as mesmas oportunidades de superação das dificuldades?

**E. S.** - É, hoje, eu não sei se a dificuldade é maior ou menor do que antigamente...

**Pesquisadora:** Hoje talvez seja menor por quê?

**E. S.** - Hoje eu não vejo nenhuma criança loirinha aqui né, mas tenho crianças negras, mestiças... nunca vi uma criança falar assim: “negrinho!” Porque nós ... era isso.... ah... aquele negrinho.

**Pesquisadora:** Então, além de haver impedimento de freqüentar alguns lugares, também havia a ofensa referindo-se à cor?

**E. S.** - Eu passei por isso, se tivesse alguma coisa errada na escola, eles falavam: ah... é aquela negrinha. Falaram né... e eu fui chamada até na diretoria, por uma coisa que não fiz. Por que... era a negrinha que fez. Hoje a criança não sofre isso.

**Pesquisadora:** Até porque, hoje esse tipo de discriminação é crime!

**E. S.** É crime, é... é velado, antes de ser considerado crime era escancarado mesmo...era culpado mesmo, parece que era culpado de ter nascido mesmo, né... mas trouxeram nós pra cá, né. Quer dizer, não queria nem sair, lá na nossa... então, é.. então eu não sei se a criança sofre mais ou menos, agora ela deve sofrer mais pela consciência que ela tem, que nós não tínhamos, porque pra nós era tudo normal. Aí chorava, chorava, chorava porque foi injustiçada, e passava. Hoje não, faz um B.O... né. Então, hoje se tem a consciência, que sofre o racismo, por isso que fala é mais... é... igual. Porque as diferenças né, vão ser sempre diferenças, porque a cabeça e o coração do homem vêem essas diferenças, né.

**Pesquisadora:** Então, quando eu falo em igualdade de condição, não é igualando dizendo que o branco, o amarelo, o índio são iguais, eu acho que somos iguais enquanto possibilidades e direitos do ser humano, independente da cor, da etnia, do credo. Agora, nós somos diferentes, porque não celebrar essa diferença, mas que

essa diferença não seja motivo pra que uns tenham mais direitos que outros. A minha luta é essa, E., celebrar a diferença, mas que essa diferença não seja razão pra discriminação, porque até hoje a diferença foi usada pra dizer que uns tem mais direitos que outros.

**E. S.** - Hoje eu acho que os adultos sofrem mais do que as crianças, apesar de hoje ela ter a consciência, mas não tem briga de criança que um xinga o outro de negrinho. Mas o adulto tem no mercado de trabalho, nas possibilidades de estudo, porque eu tinha nível superior, tinha um bom emprego e pude pagar o estudo pros meus filhos, mas e os outros?

**Pesquisadora:** A maioria da população brasileira. E quando você fala isso, eu fico pensando que... você diz assim: as crianças não tem, nas brigas de criança, hoje não tem... eu não sei, eu tava pensando aqui, as crianças hoje são tão perversas. Por exemplo, uma criança gorda, eles falam que é baleia... assim e tal...

**E. S.** - Então, mas é um trabalho, aqui acontece, não são especiais as crianças, então é um trabalho que a gente faz nesse sentido. Celebrar a diferença entendeu, e isso é a criança gorda, a criança negra, é aquela criança com aquele instinto violento que às vezes a gente recebe, porque a família é, até tirar tudo aquilo, então, eles vão convivendo com isso. Porque o interessante é isso, não é embranquecer a população, pretejar a população, ou amarelar. Porque nós estamos formando os mais negros. Mas e o trabalho, e aí? É como você fala celebrar a diferença, tem que ser. Porque como você vai conseguir, nem Hitler conseguiu uma raça pura, agora imagina num país como o nosso que recebe de braços abertos o mundo inteiro, então, tem que celebrar isso...e não...

**Pesquisadora:** E tentar crescer com essa diferença. Você estava falando das crianças e as suas famílias, esse instinto... eu fiquei pensando aqui, E. o quanto essas famílias também não sofrem essa violência, por falta de escolaridade, por falta de moradia., saúde..

**E. S.** - É... pela violência, porque tem umas crianças do Refúgio, lá no Magnólia, a polícia chega, invade, não respeita a casa invadindo. Mas lá não é casa, não é

gente, entra invade, se tem criança vai batendo na criança, é esse tipo de violência que a criança vive lá, por isso que a gente acolhe.

**Pesquisadora:** Mas, eles não moram aqui?

**E. S. -** Não.

**Pesquisadora:** Eles vêm pela manhã e vão embora?

**E. S. -** É.

**Pesquisadora:** É... eu fico pensando o quanto você tá acolhendo a sua criança em cada criança dessa que você acolhe.

**E. S. -** É... é verdade, é verdade. Isso eu tenho plena consciência disso. Nos filhos foi esse caminho... mas, valeu a pena, viu.

**Pesquisadora:** Tá valendo a pena não é?

**E. S. -** É... valeu... valeu. Porque cada um que você... tem umas meninas que.. a que está na cozinha, faz a merenda, ela chegou aqui com oito anos, a mãe tinha morrido. Uma família imensa, e filhos casados, todos moravam ali... então a diferença que ela teve era aqui. Teve outras também que a mãe morreu e a família deixou... três famílias de meninas que perderam a mãe e elas vieram e cresceram aqui. Então, foi passado isso, porque elas tinham tudo pra sair por aí...

**Pesquisadora:** Há quantos anos você está aqui, E.?

**E. S. -** Há quinze anos.

**Pesquisadora:** Quinze anos... já teve alguma menina, menino, qualquer criança que tenha passado por aqui e tenha conseguido ir para o ensino superior?

**E. S. -** Teve. Só que essa, ela chegou, ela já tinha... deixa eu ver...uns doze anos ou treze, já era quase mocinha, já. E ela fez Pedagogia. E teve uma que chegou aqui, que o pai foi embora e deixou a mãe com quatro filhos, três filhos e grávida.. e ela

passou por aqui também, e quando ela cresceu, trabalhou um pouco aqui também, e fez Direito. Tem um menino também que passou por aqui, que tem uma família imensa, ele fez o curso de panificação e está trabalhando naquela padaria grande do Jardim Paulistano, tem profissão. As meninas todas aprendem a bordar, então na hora de aperto elas fazem toalhas, bordam muito bem o ponto cruz. Não sai ninguém sem possibilidade, dizendo assim olha: não sei fazer nada e se eu precisar, to na rua da amargura. Não.

**Pesquisadora:** Como é mantida essa casa?

**E. S.** - Tem um convênio com a prefeitura, tem um grupo que trabalha... e foi construindo assim, que trabalha e ajuda, sempre liga.. faz um evento aí, daí liga.. tá precisando de alguma ajuda ??? E eles ajudam. E o resto é trabalho. Faz evento e eu participo, e a T., a presidente também ajuda, dá para as crianças que vem o transporte.

**Pesquisadora:** Quem é a presidente?

**E. S.** - Chama T., ela é professora, e está a um ano na presidência, porque eu fui todos esses anos presidente, aí eu quis sair, daí eu tô com a tesouraria, que é pior ainda que a presidência.

**Pesquisadora:** Risos. Pensou que iria ficar livre deixando a presidência, mas parece que não foi possível.

**Pesquisadora:** Há quanto tempo você se aposentou E.?

**E. S.** – Há, já faz dez anos. Foi em noventa e... sete.

**Pesquisadora:** Tem alguma coisa mais que você gostaria de dizer?

**E. S.** - Ah... eu... eu já disse tudo. E o que eu penso, e defendo, nessa situação do... do negro é que não tem nem razão de ser... eu acho uma piada.....o racismo, o preconceito, porque essa população já é negra. E os que se consideram negros e

inferiorizados, né... que tem que deixar, porque é uma coisa, uma raça maravilhosa, uma força, já vem com a força porque tinha que passar por tudo isso.

**Pesquisadora:** Parece que você está falando em um racismo positivo. Uma afirmação da raça.

**E. S.** - Se reconhecer sabe, se conhecer. Porque eles não conhecem, então eles vão... aí, porque precisa de atendimento especial porque pode ter anemia falciforme. Gente... que é isso... se tiver, o medicamento tá aí, mas vamos pra frente, vamos... Porque tem problemas de saúde que são da raça mesmo... hipertensão, nós temos, mas nada impede do controle e continuar....não se ater a parte negativa né. Porque outras raças também, têm, não é? Então eu penso que é um pouquinho disso. Não comemora o 13 de maio porque foi quando o negro sofreu mais... gente, não sabe o valor que tem a liberdade, e não sabe.

**Pesquisadora:** Ainda que ela tenha um preço, como você disse no início...

**E. S.** - Ainda com o preço, nós... eu vou ser escravo? É só quem... Sabe quando fez... acho que 100 anos da libertação, acho que era cem anos, e eu estava em Itapira, e foi uma médium espírita que faz uns quadros, de uns pintores famosos, e eu.. naquele ano, tava entrando nessa de que não era para comemorar os cem anos, porque, não significou nada, melhor é comemorar Zumbi.. e eu tava nessa... E aí, eu fui numa palestra em Itapira, e chegou uma hora Aleijadinho, e ela recebeu e pintou... um escravo. E depois dessa pintura mediúnica, ele dá a mensagem. E ele disse que: “quem não reconhece a libertação, é porque nunca foi escravo, não sabe o que é ser escravo.” Daí eu mudei o meu ponto de vista. Fui dar uma pesquisada, uma estudada, porque realmente nós temos a liberdade, pode ser até entre aspas, mas não vivemos a escravidão. E ele falava também isso na mensagem, que muitos dos negros não viveram a escravidão. Então não sabe o que é separar o marido da mulher, acabar de ter um filho e separar esse filho não saber nem o que foi feito desse filho. Então, sabe...

**Pesquisadora:** E falando em marido, você encontrou o seu aqui em Sorocaba ou São Paulo?

**E. S.** - Não, casei em São Paulo.

**Pesquisadora:** E o seu marido também era negro?

**E. S.** - Era.

**Pesquisadora:** Ele também tinha formação superior?

**E. S.** - Ele fez depois. Ele tinha colegial na época e depois ele fez Direito. Ele trabalhava como administrador de empresas era a profissional que ele... mas ele fez Direito. Direito ele fez aqui, em Sorocaba, depois que nós casamos. Ele tinha também, essa... essa cabeça.

**Pesquisadora:** E hoje como vocês estão?

**E. S.** - Agora sou viúva, há dez anos. Foi bem na época que eu me aposentei por conta da doença dele, né.

**Pesquisadora:** Entendo. E como foi deixar o seu trabalho?

**E. S.** - É que no Estado a carreira é por níveis. Você começa no nível um e vai até o nível seis. Eu não sei qual é a equiparação com as escolas particulares.. deve ser algo parecido com professor adjunto.. alguma coisa assim.. eu não sei. Você vai progredindo à medida que vai fazendo os seus estudos, as suas pesquisas né. Porque o estado criou isso de pesquisador. O Adolfo Lutz tem o Butantã... então, quando começou isso de professor pesquisador, eu já entrei no nível 2, porque eu já dava aulas.... dava aulas no ensino superior....pesquisava. E quando eu me aposentei, eu tava no nível cinco... mas já tinha tudo pra ir pro nível 6... eu já dava aula há algum tempo, no nível superior e na pós graduação, desenvolvia também pesquisas... então... eu não cheguei ao nível 6, por causa da situação de problema de saúde do meu marido, e como eu já tinha 30 anos de carreira.... eu.... me aposentei, no nível 5.

**Pesquisadora:** Ah, entendi. Bom E., eu agradeço muito sua disponibilidade em contar a sua história. Muito obrigado.

**E. S.** - Eu é que agradeço.