

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elizete Santos Abreu

**HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS NAS CIDADES  
DE CAXIAS E SÃO LUÍS DO MARANHÃO**

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edla Eggert



São Leopoldo -RS

2009

Elizete Santos Abreu

HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS NAS CIDADES DE  
CAXIAS E SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do título de Mestre,  
pelo Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos (UNISINOS)

São Leopoldo RS

2009

ABREU, Elizete Santos.

**Histórias de Vida de Mulheres Negras, Professoras nas Cidades de Caxias e São Luís do Maranhão/** Elizete Santos Abreu/ São Leopoldo - RS. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

p.154

Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ São Leopoldo - RS, 2008.

1. Feminismo 2. Raça 3. Educação 4. Participação 5.Exclusão

**CDD 305 409 81**

Elizete Santos Abreu

HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS NAS CIDADES DE  
CAXIAS E SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do título de Mestre,  
pelo Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos (UNISINOS)

Aprovado em \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Edla Eggert

Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos-UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup> Eliane Cavalleiro

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília- UNB

---

Prof<sup>o</sup>.Dr<sup>o</sup>. Remi Klein

Professor adjunto da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e professor adjunto  
da Escola Superior de Teologia (FACULDADES EST)

Agradeço inicialmente ao Movimento Negro brasileiro, em especial à Sociedade Negra Quilombola de Caxias e ao Centro de Cultura Negra do Maranhão pelas lutas, resistências e insurgências. Às mulheres, homens e crianças negras e não-negras que participa(ra)m e direciona(ra)m as organizações populares.

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

- Às Deusas e Deuses, em especial a todos os Orixás que nos orientam, guiam e fortalecem.

- Às matriarcas da família Pedrolina da Silva (*in memoriam*) (materna) e Raimunda Nonata Santos (*in memoriam*) (paterna), pelos embalos na infância e orientações na adolescência e vida.

- À minha amada família, em particular à minha mãe Maria José da Silva; ao meu pai José Nonato Santos; aos meus irmãos Cícero, Raimundo Nonato, Iris e Raimundinha (*in memoriam*).

- À filha amada, Annamy Santos Abreu, e ao esposo querido, Jenivaldo Lima de Abreu, pela compreensão das ausências e carinhos dedicados.

- À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e ao Centro de Estudos Superiores de Santa Inês (CESSIN), pelo apoio e incentivo à pesquisa.

- Às colaboradoras da pesquisa que, com suas narrativas, enriqueceram o universo pesquisado.

- À orientadora Edla Eggert, pelo carinho, compreensão e apresentação/discussão das teorias feministas que propiciaram remeter-me à teorização das narrativas que possuía.

- À família formada no Rio Grande do Sul: Lucineide (Piauí), Edna (Minas Gerais), Lourdes (Maranhão), Cristovão (Mato Grosso), Lindomal (Pará), Jackson (Maranhão), Paulo Graziola (Rio Grande do Sul), Genoveva (Maranhão), Pétala (Filha de Lucineide) e Raimundo (irmão de Lucineide), e a todas as jovens secretárias da secretaria compartilhada PPG/UNISINOS.

Aos professores e professoras do PPG/UNISINOS pelo companheirismo e orientações na pesquisa, à professora Cleoni Fernandes um carinho especial.

- Às irmãs da comunidade Cristo Ressuscitado; aos Padres Roque, Ivo e Hilário.

- Às Mulheres da Organização Negra Mãe Andreza, Maria-Mulher; ao colega Arilson, do Memorial do Rio Grande do Sul; e ao grupo de estudos de homens e mulheres da UNISINOS, que discute a diversidade racial.

À minha amada e sempre querida Izaura Silva, pela semente plantada e sempre regada sobre as questões raciais.

Aos amigos e colegas da Sociedade Negra Quilombola de Caxias: Vânia, Irmã Teresa, Sr. Manoel Moura, Sr. Antonio Uchôa, Juracy Xavier etc.

## RESUMO

A pesquisa constitui um exercício de observar, nas narrativas de cinco mulheres negras, professoras, residentes nas cidades de Caxias e São Luís, ambas situadas no Estado do Maranhão, experiências teórico-metodológicas que possam nortear a prática pedagógica. O foco principal da pesquisa é analisar, nas experiências de vida das mulheres negras, professoras, construtos que possibilitem um caminhar para si, à luz dos pressupostos teóricos de Marie-Christine Josso (2004), que utiliza a narrativa como experiência formadora. Por meio da coleta de suas histórias de vida, tomaram-se como categorias de análise a infância, a escolarização e a formação/atuação profissional em forma de narrativas, objetivando perceber as aprendizagens de formação adquiridas desse período e como influenciam a atuação profissional. Como se utilizaram as abordagens de gênero, com enfoque feminista e de raça, para a análise interpretativa, houve o interesse de sistematizar as narrativas como ferramenta metodológica que se aproxime do método interpretativo proposto por Mannheim (*apud* WELLER, 2005). Nesse trajeto, buscou-se não apenas coletar as narrativas das colaboradoras, mas também observar suas expressões a cada detalhe dito, pois entendeu-se que a fala em si possibilitaria compreender o contexto social da época ou, ainda, uma re-leitura que a colaboradora estaria realizando aos olhos de hoje. Foi registrando as expressões evidenciadas em momentos de alegria, tristeza e euforia que se pôde ter uma idéia do que representava aquilo na vida das colaboradoras. São histórias de vida que se bifurcam, mesmo ocorrendo em espaços geográficos e culturais diferenciados, um na capital, outro iniciado na zona rural, e o último em bairros próximos ao centro de uma pequena cidade, mas as experiências de vida se entrelaçam no que tange às questões de gênero e de raça.

Palavras-chave: Feminismo; Raça; Educação; Participação; Exclusão.

## ABSTRACT

This research is an exercise of observation of the theoretical-methodological experience that guide pedagogical practice, through the analysis of the narratives of five black women teachers, born in Caxias and São Luís, both cities in the state of Maranhão. The main focus of this research is to analyze, in the life experience of black women teachers, the constructs that provide their own path, following the theoretical background of Marie-Christine Josso (2004), which uses narratives as a formation experience. Through the study of their life stories, we analyzed the childhood, the education, and the professional experience in form of narrative, in order to perceive the learning formation acquired in this period and how it influenced on the professional practice. As we approached the interpretative analyses with bias towards race and the female gender, it was interesting to organize the narratives as a methodological tool that is close to the interpretative method presented by Mannheim (apud WELLER, 2005). We tried not only to collect the narrative of the informants, but also to observe their expressions at every detail. We understand that the speech could help us understand the social context of the time or a re-reading that they could be using with today's eyes. It was recording the expressions shown in moments of joy, sadness and excitement that we could understand the importance of that in the life of the informants. Life stories that get together, even occurring in different geographical and cultural locations, one in the capital, one that began in a rural area and the last in districts near the downtown of a small city, but all life experiences are related when it comes to issues of gender and race.

**KEYWORDS:** Feminism. Race. Education. Participation. Exclusion.

*Ayabá Rainha*

*Rainha Negra  
Negra Rainha  
O Reino do Akomabu  
Com todo axé te magnifica*

*É a mãe, é a mão, o suor  
A força da vida*

*A que busca o direito que tem  
De forma atrevida  
Lute, minha negra,  
Negra rainha  
E tenha a certeza  
Que nunca estará sozinha*

*Ayabá, Mail, Odar, a  
Agotimê, Aqualtune, Dandara.  
Tens a doçura de Oxum  
És guerreira como Iansã  
Tens o cuidado de Yemanjá  
E a sabedoria de Nana  
Rainha Dudu, Mãe Andresa  
Que traz a beleza, força e poder  
Que do céu ela proteja  
Toda realeza que existe em você*

*Compositor: Paulinho Akomabu  
Intérprete: Célia Sampaio*

*Do Centro de Cultura Negra do Maranhão – CCN*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 NARRATIVAS NUM CAMINHO PARA SI:A CASA UMA IDENTIFICAÇÃO INEVITÁVEL.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Um Olhar “da Professora em Processo”:A desconstrução do modelo “casinha”.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Os Processos Metodológicos e seus Desdobramentos.....</b>	<b>32</b>
<b>2“CIDADANIA” APRENDIDA E REELABORADA NOS ECOS DE PRÁTICAS NATURALIZADAS.....</b>	<b>46</b>
<b>2.1 A violência (In) visível nas Letras de Músicas e nas Práticas Sociais.....</b>	<b>50</b>
<b>2.2 Os Cinco Males no Feminino e a Exclusão Social no “Brincar” de Casa.....</b>	<b>60</b>
2.2.1 O Mal de “Não Ter”.....	63
2.2.2 O Mal de “Não Poder”.....	66
2.2.3 O Mal de “Não Saber”.....	69
2.2.4 O Mal de “Não Valer”.....	70
2.2.5 O Quinto Mal: A ‘mistura dos males’ e a condição de ser negra e mulher como lugar de exclusão social.....	73
2.2.5.1 Os Lugares da Exclusão: No corpo,no trabalho,na cidadania,na identidade e no território.....	76
2.2.5.2 A Escola e suas Transformações: Acolhendo e mantendo a educação sexista.....	81
<b>3 UM OLHAR PARA DENTRO DA CASA E OS REFLEXOS DESSE OLHAR.....</b>	<b>85</b>
<b>3.1 O Telhado de Brasilit e o Retelhamento da casa.....</b>	<b>88</b>
<b>3.2 As Professoras Negras e suas Histórias de Vida.....</b>	<b>94</b>
<b>3.3 Uma Narrativa das Alunas Negras na Escola: Da “casinha” aos movimentos sociais.....</b>	<b>112</b>
<b>3.4 O Ser Professora e as Adversidades para Chegar à Profissão.....</b>	<b>123</b>
3.4.1 As Políticas de Acesso ao Ensino Superior.....	127
3.4.2 A Formação e as Marcas Discriminatórias na Sala de Aula.....	132
3.4.3 A Atuação Profissional e os Momentos “Charneiras” das Professoras.....	134
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>

<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>204</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>205</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CESSIN	Centro de Estudos Superiores de Santa Inês
C & T	Ciência e Tecnologia
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FGV	Fundação Getúlio Vargas
NEM	Núcleo Acadêmico de Estudos sobre a Mulher
O.S.P.B.	Organização Social Política Brasileira
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
SEDUC	Secretaria de Educação de Caxias
SEPPIR	Secretaria da Promoção de Políticas da Igualdade Racial
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

## **INTRODUÇÃO**

Pensar nossa história de vida é percorrer um caminho que foi feito não só com nossos pés, mas também com os pés daqueles e daquelas que caminharam conosco, ou, ainda, daqueles e daquelas que nos “impuseram” um caminhar. Vejo assim, pois me compreendo como um ser possuidor de uma cultura que tem uma história imbuída pela vida comunitária. Os passos que dou, o som que escuto, o respirar de que preciso ecoam de uma complexidade social da qual faço parte.

Esta história expressa minha singularidade e, ao mesmo tempo, minha pluralidade no conjunto ao qual pertenço. A constituição do eu pessoal e do eu profissional se formam e transformam num contexto real e vivido. Ao associar minha história de vida, familiar e educacional à minha formação profissional, outro movimento toma corpo, pois assim vejo o imbricamento desses pés, que não caminharam sozinhos, mas que, em muito, foram conduzidos por outros e outras. Observo que minha escolha é sustentada por uma necessidade de aprender por um viés do que é comum, porém desconhecido.

Da mesma forma, a história de vida das mulheres negras que colaboram com essa pesquisa carrega essa condição singular e comunitária, pois as relações que mantiveram na

infância, as influências materiais e imateriais conduziram-nas para uma construção pessoal e profissional. Essa identificação do eu pessoal e do eu profissional permearam o seu viver, na compreensão das pessoas que são, por meio das normas e regras absorvidas e criadas, nas naturalizações, sacralizações e ações presentes, enfim, nas construções e desconstruções realizadas, ou seja, nos fatos e ações criadas, partilhadas e recebidas do/as outro/as.

Nesse processo de construção de minha memória pessoal e coletiva e das cinco mulheres negras que estão colaborando com esta pesquisa, busco observar quês vivências obtivemos na infância, na escolarização, na formação e atuação profissional, quês influências materiais e imateriais, quês trajetórias percorremos ou/e fomos conduzidas a percorrer nesse caminhar, como, com quem e quando compreendemos ser mulher, negra e professora, quais os nossos sonhos, desejos, as compreensões de vida e de mundo.

Essas questões são tensionadas, porque, historicamente, na sociedade brasileira, um dos papéis mais fortemente associados à mulher e, em especial, à mulher negra, foi o de dona-de-casa, cuidando do marido e dos filhos. Eram ensinadas a ser submissas, obedecer ao patrão/dono, ao pai e ao marido, para, com esses mesmos ensinamentos, ser desafiadas a (re)agir, via experiência, e buscar outro pensar.

Discuto aqui a infância como o primeiro momento de absorção desses ensinamentos, que foram adquiridos principalmente no ato do brincar, pois os brinquedos e as brincadeiras direcionavam essa compreensão. Suspeitamos que, ao brincar, as meninas negras foram “conduzidas” a uma realidade naturalizada em que cuidam da casa, cuidam dos outros, cozinham, lavam, passam roupa, etc. Esses são ensinamentos de subserviência, dramatizados no brincar, que reforçam a cultura da escravidão ou do que Marcela Lagarde<sup>1, 2</sup> chama, para as mulheres em geral, de cativados (2005). Não menos valorizadas, as músicas ouvidas durante toda a infância e adolescência também ensinaram algumas dessas posturas. Esse brincar, que parece “inofensivo” ou “inocente”, fruto da fase de toda criança, vai se configurando em uma forma real para a menina.

Ao brincar, utilizando esses elementos materiais em miniatura dos pertences de uma dona-de-casa, a menina conduz para o seu imaginário essa performance dos cuidados com o

---

<sup>1</sup> Mexicana, Doutora em Antropologia, professora da pós-graduação dos cursos de Antropologia e Sociologia, da Universidad Nacional Autónoma de México, pesquisadora da condição da mulher. Coordenadora do "Taller Casandra de Antropología de la Mujer".

<sup>2</sup> Faço a preferência por usar o primeiro nome das/os teóricas/os nesta pesquisa, pois, ao longo de muito tempo, tive dificuldades em compreender se a citação se referia a um homem ou a uma mulher, devido à utilização apenas do sobrenome. Muito tempo depois, imbuída pela curiosidade, fui descobrindo o porquê de tal uso. Somente alguns meses atrás, conheci efetivamente o histórico desencadeador de tal estratégia.

lar. Logo, essa familiarização iniciada desde a infância, no que diz respeito ao cuidar, poderá ser transportada para a sua constituição de vida. Assim, a mulher culturalmente, descarrega as suas emoções e experiências na prática do cuidar, habilidade da qual o homem se distancia, e quando algum desenvolve tal habilidade humana, outros/as o caracterizam como “homem feminino” e não como ser humano.

Ao voltar às lembranças para a infância, recorro de várias mulheres que estavam à frente de tudo na casa, dos problemas que ocorriam na rua, em casa, etc., fruto, muitas vezes, da não participação de seu companheiro. Comumente, ouve-se a expressão “ela é mulher-macho, quer fazer tudo”. Essa fala me é muito familiar; então fico pensando: ser homem feminino é ser sensível? Será que ir para os enfrentamentos do dia a dia é ser mulher-macho? Particularmente, observo que esses enfrentamentos do dia a dia têm proporcionado muitas experiências às mulheres, distanciando-as da lógica patriarcal, que lhe reserva a condição de poucas atitudes emocionais, intelectuais etc. Dessa forma, esta mulher que cuida e é socializada para o domínio privado, do lar, restando-lhe aquiescer às vontades do homem que foi socializado para o domínio público, ganha notoriedade nas palavras de Nísia Floresta<sup>3</sup> (1989, p. 10), quando afirma: “A mulher foi envolvida em uma rede: não lhe dão educação, pois elas não desempenham tarefas em espaços públicos, e elas não as desempenham, pois não são educadas. Daí o círculo que só será rompido com a educação”. Há muito tempo, Nísia percebeu a contramão do viés arraigado e culturalmente legitimado. Percebeu que, por meio da educação, [des]construiríamos novas possibilidades de nos afirmarmos como mulheres.

No entanto, a cultura patriarcal foi forte combatente dessa quebra de lógica. Assim, com o tempo, a mulher acreditou que o mundo público era apenas para o “sexo forte”, e ela não conseguiria sobreviver nele, restringindo-se apenas ao mundo privado. Foi sendo compreendida como muito frágil. Portanto, para ela sobreviver, era necessário sempre a presença de um homem, pois, sem ele, ela não era nada, uma vez que sua identidade estava fortemente atrelada a ele. Simone Beauvoir (2002, p. 202) afirma que, “amiúde, a mulher aceita que o homem pense por ela, que ele seja a consciência do casal. Por timidez e inabilidade, ela deixa ao homem o cuidado de forjar as opiniões que lhes serão comuns acerca de todos os assuntos, gerais e abstratos”. Na atualidade, com os papéis sociais sofrendo

---

<sup>3</sup> É uma voz que insurge no Rio Grande do Norte: Nísia Floresta Brasileira Augusta, ou Nísia Floresta. Precursora da história do feminismo brasileiro, aos 22 anos, surge contra as limitações impostas à mulher e foi buscar a cumplicidade de Mary Wollstonecraft para a reivindicação da igualdade às mulheres. Mostra a privação desses direitos e a injustiça cometida pelos homens que as impedem de se desenvolver. Para ela, o essencial da sujeição decorre do impedimento de as mulheres terem boa educação. Advoga ainda que, embora homens e mulheres sejam diferentes no corpo, necessariamente isso não significa diferenças na “alma”.

profundas mudanças com o advento da sociedade industrial e urbana moderna, as mulheres, nas palavras de Rosiska Darcy de Oliveira (2003, p. 21), ao entrarem no mercado de trabalho “[...] não ousaram, não puderam ou não souberam negociar o tempo que dedicam à vida privada”. Essa não negociação acarretou mais peso às suas responsabilidades, somadas às já existentes. É importante ressaltar que essa não ousadia evidenciada pela autora não ocorreu por falta de iniciativa das mulheres, mas por força de uma estrutura de mercado de trabalho que valoriza o lucro em detrimento das condições de vida para as pessoas e de um mercado basicamente articulado nos preceitos patriarcais. Esperou-se que nós, mulheres, desistíssemos do espaço público, efetuando um retorno meio que acabrunhado ao espaço privado. Vamos observar, então, tratamentos inóspitos nas diversas áreas de atuação, seja nas empresas, seja nas ciências e tecnologias, seja nos cargos de comando, onde o problema é mais acentuado.

As vivências que as colaboradoras da pesquisa narram sobre o espaço da casa, no envolvimento com os movimentos sociais e no magistério, chamam a atenção, pois os ecos dessas vozes femininas historicamente “silenciados” nos diversos espaços vividos, com o advento da sociedade industrial, mesmo tendo as mulheres entrado no mercado de trabalho, participando da esfera privada em larga escala, no que se refere ao aumento da produção, não obtiveram grandes repercussões em detrimento dos existentes. Com base nessa abordagem, buscamos entender o porquê de, em dois dos três espaços permeados pelas mulheres negras, quais sejam, a casa e o espaço profissional, estas ainda apresentarem restrições de diálogo. Além disso, também queremos compreender a razão de, nos movimentos sociais, elas dizerem experimentar momentos de debate e perceberem os ecos que suas idéias têm nesse espaço etc.

Quais as aproximações e diferenças desses diálogos nos espaços citados? Por que esses espaços se apresentam com conotações “próximas”, e as práticas são tão diferenciadas? O que une essas práticas e o que as aprisiona? São algumas dessas questões que tento compreender, partindo da observação de que as cinco colaboradoras permeiam três espaços sociais, que eu denomino de *espaços-casa*.

Em seu bojo, as relações patriarcais e a discriminação de raça têm propiciado outros olhares para a rediscussão da lógica patriarcal-racista que até hoje são mantidas. O contexto profissional vivencia conflitos que têm propiciado avanços, mas ainda com uma sobrecarga de preconceitos estabelecidos socialmente com diálogos difíceis, como, por exemplo, insatisfações salariais, insatisfações de tempo e de maior organização/participação. E no terceiro espaço, o dos movimentos sociais, percebe-se que a voz das entrevistadas ecoa e que, por mais que se percebam as marcas do patriarcado em alguns/algumas componentes, são

ouvidas e compartilham o diálogo. Ressalte-se que muitas das conquistas dos espaços acima citados partem dos movimentos sociais.

Apesar de terem provocado uma ruptura do espaço privado para o público, as mulheres, ensinadas a serem cuidadosas e sempre discretas, optaram pelas profissões denominadas de *cunho afetivo*, mais ligadas ao cuidar. Essa “opção” tem fundamento, quando enfatizamos o direcionamento dado ao brincar da menina na infância. Esse brincar tem trazido prejuízos inmensuráveis, pois, nos estudos de Margaret Rossiter (*apud* LETA, 2003, p. 11), há argumentos fortes, por parte dos “doutos cientistas”, de que as mulheres não avançam devido à falta de controle emocional. Trazemos apenas esse aspecto, citado, dentre outros, pela autora. A área da saúde e a área da educação são as mais frequentadas. Nesse contexto, vamos encontrar algumas mulheres negras, em especial na docência do Ensino Fundamental; outras mulheres ainda na enfermagem (TABAK, 2002), as demais mulheres não escolarizadas disputam as profissões de cozinheiras, copeiras, lavadeiras, empregadas domésticas (CARNEIRO, 2004).

É importante destacar que, para as mulheres negras, essa condição de permear os espaços públicos institucionalizados só foi conquistada e aceita - às vezes tolerada - nos últimos 20, 30 anos, pois, anteriormente, a grande maioria da população negra se congregava nas profissões, mesmo públicas, mas informais. O grande salto é que essas mulheres começaram, em grande quantidade, a manter seus filhos e suas filhas nas escolas, e estes/as se escolarizaram e iniciaram um processo de quebra de lógica patriarcal/racista e lutam num processo inverso ao que foi possibilitado às suas matriarcas.

Em Caxias e em São Luís, cidades do Estado do Maranhão, a realidade das mulheres negras é semelhante à das outras mulheres dos demais lugares do âmbito nacional. É importante frisar que essa realidade é dificultada ainda mais quando a mulher negra é de origem rural e vem para a cidade. A grande maioria vem para trabalhar ou morar na casa de alguém e passa a ser “tratada”, como comumente se fala, “da família”<sup>4</sup>. Se o processo de escolarização/trabalho para as classes populares, mas e para as mulheres negras na cidade, já se configura uma situação complexa, ao analisarmos a situação das mulheres negras da zona

---

<sup>4</sup> Ou ainda se fala muito “de casa”. A essa palavra “tratada” faço algumas reservas, pois o que vi e vejo são atitudes discriminatórias, autoritárias nas tais casas de “família”. Ser de casa implica abster-se da participação e decisão de muitos fatos ocorridos, implica ainda ceder a melhor parte para a pessoa da rua, implica também aquiescer às vontades daquele/a que lhe impõe essa fala. Portanto, o que observo é que ser de casa é ser tratado em segundo plano por quem faz uso da expressão.

rural, a situação fica ainda mais grave. Isso não quer dizer que as da cidade usufruem de condições melhores, pois, se olharmos para os bairros periféricos, notaremos uma quase igualdade com a realidade das mulheres que vêm das áreas rurais.

São essas algumas das características das cinco mulheres que colaboram com a pesquisa: mulheres negras, três advindas de bairros próximos ao centro da cidade de Caxias, uma advinda da zona rural e a outra nascida em bairro próximo ao centro da capital maranhense. Brincaram com miniaturas domésticas, simbolizando o lugar da casa e da menina. Algumas delas são provenientes de famílias sem renda fixa, salvo a aposentadoria das avós, as revendas de frutas e verduras ou, ainda, a criação de animais, bem como o trabalho nas casas das famílias, seja na cozinha, na lavanderia ou na engomagem de roupas. Algumas foram empregadas domésticas ou engomadeiras; uma delas com filhos; duas mantiveram relações maritais e hoje não as mantêm. Uma das colaboradoras é oriunda da capital, bem como a família dispunha de renda, fato que vai diferenciá-la das demais, mas apresenta dificuldades financeiras em razão do número de filhos e filhas, enquanto, no aspecto cultural/educacional, teve destaque diferenciado das demais nas suas histórias de vida. Todas são professoras. Hoje duas são aposentadas, mas desenvolvem atividades em escolas em forma de palestras e pesquisas, uma na cidade de Caxias e a outra na cidade de São Luís. Três delas continuam em sala de aula, em Caxias. Uma não cursou o Ensino Superior, e duas não fizeram especialização, sendo uma das três especialista em Coordenação Pedagógica, outra, mestre em Educação, e a quinta, pesquisadora e escritora.

A proposta desta investigação é narrar a história de vida de cinco mulheres negras, tendo como eixo as vivências adquiridas no brincar da infância e as relações que elas fazem com as suas escolhas profissionais, em especial o magistério, e se essas vivências contribuíram com sua formação e atuação profissional. Além das cinco mulheres, também eu me incluo nesta narrativa, de maneira que a busca de um caminhar para si acontece numa simultaneidade entre pesquisadora aprendente e pesquisada.

Esta Dissertação está distribuída em três capítulos. O primeiro apresenta alguns olhares sobre o brincar na infância, numa abordagem de gênero com viés feminista. Analisa que esse brincar, para a criança, é um ato feliz e de descontração. Congrega, sistematicamente, naturalizações da prática do cuidar, em que a menina vai se deliciando inocentemente no primeiro momento, mas que também propicia absorver outros olhares. Apresenta ainda o objetivo geral e específico, bem como a metodologia utilizada na pesquisa.

No segundo capítulo, ainda numa abordagem de gênero, destacam-se alguns trechos de músicas populares ouvidas durante toda a infância e como esses ecos possibilitaram a des/construção/manutenção do ouvido e perspectivas em contraposição às existentes. O terceiro capítulo discute as três categorias escolhidas para a pesquisa, que são a infância, o processo de escolarização e a formação e atuação profissional, além da abordagem de raça.

## **1 NARRATIVAS NUM CAMINHO PARA SI: A CASA, UMA IDENTIFICAÇÃO INEVITÁVEL**

Partindo da vivência própria, em busca constante de respostas neste contexto cheio de (in)certezas, autoridade/autoria, tomou-se o processo da vida cotidiana, em especial dos entraves e das conquistas existentes, para compreender o termo ‘experiência’ como foco da pesquisa. Nesse movimento, observa-se em que circunstâncias houve as tomadas de decisão e o que as propiciou. Essa observação acontece via partituras das Graúnas (Apêndice B). Sei, portanto, que, ao voltar meu olhar e minha pesquisa para a vida das mulheres negras, estarei focalizando apenas uma parte de um conjunto de outros fatores bem mais amplo e complexo, mas penso que discutir isso contribuirá para desencadear parte dessa complexidade.

A suspeita é de que as vivências do brincar de casinha e o cuidar impregnados no imaginário infantil das meninas reforçam a escolha do magistério e de outras profissões que socialmente são compreendidas como femininas, de cunho afetivo, apesar de elas, em suas atividades de sobrevivência, utilizarem o raciocínio lógico-matemático, aritmético e geométrico, que não são compreendidos como saberes. Essas vivências repercutem também nas relações dialógicas existentes entre mulheres-mulheres, mulheres-homens, tanto no

espaço da casa quanto no espaço profissional, e diferem em alguns aspectos das existentes nos movimentos sociais. Fanny Tabak (2002) afirma “que, apesar de ter aumentado de maneira muito expressiva a matrícula feminina nos cursos universitários do Brasil, o fato é que a imensa maioria continua a encaminhar-se para os cursos no campo da pedagogia, psicologia, enfermagem, etc.” Tenho particularmente discutido que o espaço privado tem sido o primeiro estágio pedagógico de formação, principalmente da professora. Dessa forma, no que tange à formação e atuação profissional, analiso como as vivências adquiridas no brincar contribuem para o processo de formação e atuação profissional. Parto da análise de que necessito, inicialmente, provocar alguns olhares sobre mim, sobre a minha vivência familiar, escolar e de movimentos sociais para analisar como essas vivências foram e são fundamentais nas escolhas pessoais e profissionais, e como ainda diferem na forma de participar, ouvir e expressar-se.

### **1.1 Um olhar “da Professora em Processo”: A desconstrução do modelo “casinha”**

Cresci numa casa simples, em Caxias, cidade situada a leste do Estado do Maranhão, a 370 km da sua capital. A cidade dista 75 km da capital piauiense, um local de brisa leve e temperaturas muito elevadas. A casa possuiu quintal, algumas árvores frutíferas, como goiaba, laranja e ata – uma espécie muito parecida com a fruta-do-conde. Para mim, aquele local era um paraíso. Assim como minha casa, a das minhas avós tinha um extenso quintal com frutas de diversas espécies: jaca, caju, manga, lima, limão; era um verdadeiro pomar, além de possuir muitas flores ornamentais.

A infância e a adolescência foram intermediadas pela construção da casa que ainda hoje é da família. Cresci numa casa de tamanho médio, que eu, particularmente, achava muito elegante, toda de pau-a-pique, com um recuo na porta de entrada, que dava acesso para a rua. Naquela época, somente algumas ruas tinham asfalto; a maioria era de areia, para a alegria da criançada. Nas noites, deliciávamo-nos brincando, fazendo “forno” para assar bolo com a areia molhada; utilizávamos o pé, como se fosse forma, bem como para fazer as nossas casas. O interessante é que, ao brincarmos, construíamos algumas casinhas com areia, com palhas e outros materiais, mas eram muito pequenos os seus compartimentos. Já seu pátio tinha sempre

bastante terreno e constituía-se de plantas e riacho. Mesmo não tendo consciência das tramas existentes no lar, a representação da casa na nossa cabeça era de um lugar pequeno e fechado.

Essa representação construída no imaginário infantil constitui-se numa construção do sujeito social, que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam. Esse fator Vigotski chamou de mediação, que tomou como ponto central de sua teoria. Para Vigotski, citado por Fino (2001), a mediação emerge por meio de ferramentas e artefatos culturais que medeiam interação entre indivíduos e entre estes e os seus envolvimentos físicos. O autor chamou esse movimento de relações existentes entre processos mentais e processos culturais, reconstruídos em um processo interno de operações externas, de *interiorização*, pois entende que este consiste numa série de transformações:

[...] uma operação, que inicialmente representava uma atividade externa, é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal transforma-se num processo intrapessoal, sendo a transformação do processo interpessoal em intrapessoal o resultado de uma longa série de eventos de desenvolvimentos (VIGOTSKI, *apud* FINO, 2001, p. 6).

Nesse aspecto, as nossas vivências de mulheres negras, construídas no lugar da casa, parecendo um lugar determinado, são apontadas como reais para as meninas negras. Elas tomam novas proporções, pois é justamente nesse imbricamento mental de reconstrução pela qual o autor enuncia que as normas ensinadas passam a ter outros direcionamentos, nos leva a tomarmos direcionamentos diferenciados dos até então exigidos. Essa compreensão é vital. Benjamim (2002, p. 96) assegura: '[...] chegou ao fim a era das bonecas com traços realistas, época em que os adultos pretextavam supostas necessidades infantis para satisfazer as próprias necessidades pueris'. O autor argumenta ainda:

[...] brinquedos que confortam os adultos. Quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformando-se em brinquedos (BENJAMIM, 2002, p. 96).

Para o autor, o brinquedo só se configura brinquedo quando a criança dá sentido para ele. De outra forma, por mais ensinamentos que ela tenha recebido dos adultos, o significado só acontecerá quando esse for representado mentalmente. Nesse caso, as brincadeiras e os brinquedos oferecidos para a maioria das meninas negras se tornaram representativos, pois elas, em suas brincadeiras infantis, representaram cada instrumento material recebido, bem como o transplantam para outros espaços de suas vidas.

Dessa forma, Cole (*apud* FINO, 2001, p. 5) evidencia que Vigotski recusa o velho dualismo *wundtiano*, que consistia na tentativa de estudar o indivíduo separadamente do seu envolvimento social, propondo, como alternativa, que o indivíduo e o social fossem concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um único sistema interativo. Mesmo tendo contato com regras socialmente construídas, é no brincar que as crianças as transgridem, ou, ainda, na congruência dos processos mentais com os artefatos culturais. Vigotski questiona ainda o que restaria se o brinquedo fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias. Para ele, sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária (1998, p. 125).

O autor discute que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. Para ele, a criança, com menos de três anos de idade, não se envolve numa situação imaginária, uma vez que isso seria uma forma nova de comportamento que a liberaria das restrições impostas pelo ambiente imediato. O comportamento de uma criança muito pequena é determinado, de maneira considerável – e o de um bebê, de maneira absoluta - pelas condições em que a atividade ocorre. É comum a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências externas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. Vigotski chama a atenção para a internalização das funções psicológicas superiores que tratam da reconstrução interna de uma operação externa.

A ação, numa situação imaginária, ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa observação. Não se espera que uma criança muito pequena realize essa condição, mas, no meu caso e das demais meninas que já estavam crescidas, representávamos, com muita precisão, o que era vivido, bem como, de alguma forma, eu e as colaboradoras fomos [des]construindo outras formas de viver

Nas décadas de 1970 e meados de 1980, meus dois irmãos construíaam muitos brinquedos, tanto para mim quanto para a minha irmã Íris. Lembro que, pelo fato de papai ter uma marcenaria e o irmão mais velho ter aprendido o ofício com ele, aprendeu cedo a fazer algumas miniaturas de objetos de casa. Fazia cama para as nossas bonecas, cadeiras, armários etc., bem como uma cadeira e uma mesa para usar nas minhas refeições e tarefas escolares. O outro irmão também aprendeu cedo um ofício. Trabalhou numa oficina mecânica, onde construiu uma cadeira de ferro coberta com macarrão, que ainda hoje tenho. Eles fizeram muitos brinquedos para nós, mas não brincavam com eles. Os seus brinquedos eram gaiolas montadas com talas de buritirana – utilizavam-nas para pegar passarinhos. Brincavam ainda com baladeiras - que também construíaam, para matar passarinhos, carambolos – também conhecidos como víboras. Montaram papagaios - conhecidos como pipas - de vários formatos e cores, para serem empinadas no mês de maio, na rua. Enfim, construíaam vários objetos. Nós, meninas, apenas brincávamos com alguns, principalmente no quintal, pois alguns desses brinquedos eram compreendidos como de meninos. Mesmo brincando no quintal de casa com o papagaio, ou com a curica, a peteca, dentre outros, nós, meninas, transgredíaamos as normas ensinadas, pois, desde cedo, a frase “isso é de menino, isso é de menina” já nos incomodava.

No bairro, faltava água, fato que constituía a alegria da criançada. Colocávamos baldes, bacias na cabeça para buscar água nos poços pertencentes a moradores / moradoras do bairro. Para a criançada, era um prazer, assim como dirigir-se até o riacho São José<sup>5</sup> para lavar roupa – isso depois, já na companhia da irmã e, muito depois, sozinha -, ou ainda nas águas do Rio Itapecuru, rio genuinamente maranhense, para lavar roupas na companhia de minha mãe.

No quintal da casa, havia sempre tijolos, que eram guardados para a construção da nossa casa; o cimento ficava dentro da casa. Eu gostava muito de brincar no quintal, porque achava maravilhoso estar em contato com areia, plantas etc. Nesse espaço, sempre realizava as minhas brincadeiras, fazendo as “comidinhas” – brincadeiras incentivadas pelas famílias para as meninas - com ingredientes comestíveis, ou com folhas, ou com areia etc. Brincava com as bonecas, pulava corda, jogava triângulo, peteca etc. No bairro, tinha muitas amigas e, de vez em quando, revezávamos visitas entre nós, nas casas, para brincar. Batizávamos nossas

---

<sup>5</sup> Esse riacho é um dos afluentes do Rio Itapecuru, que passa em um bairro da cidade, próximo a minha casa. Hoje esse riacho encontra-se poluído, devido à construção de um conjunto residencial denominado Acaraú.

bonecas; duas colegas mais próximas eram a Comadre Socorrinha e a Comadre Íris, minha irmã Íris; as duas primeiras são *comadres de fogo*, realizado pelo *processo da cumadança*<sup>6</sup>.

Havia várias brincadeiras. Nossos brinquedos eram, na sua grande maioria, bonecas, panelinhas, frigideiras que ganhávamos de presente ou eram improvisadas com tampinhas de garrafas e outros objetos. Montávamos ainda vassouras com galhinhos de árvore e construíamos forno com areia para assar o bolo. Brincávamos muito de dona-de-casa. Todas as vezes, representávamos o papel de mãe, de filha, mas, de fato, a concorrência entre todas era para interpretar o papel de mãe.

Interessante que, mesmo se representando o papel de mãe nas brincadeiras, essa era apresentada de forma diferenciada do cotidiano vivido, pois a representada na brincadeira não desenvolvia muitos dos afazeres vividos pelas donas-de-casa. Essas, por outro lado, gostavam de ir para a rua, mandavam bastante nas outras mulheres que trabalhavam em suas casas etc. No entanto, geralmente, havia só um homem, ao passo que havia sempre uma menina ou duas.

A partir daí, comecei a me questionar: mesmo utilizando os brinquedos ofertados pelos familiares, muitas das brincadeiras fugiam desse modelo; diferiam das “estipuladas no cardápio do imaginário” de quem nos oferecia os brinquedos e brincadeiras.

De acordo com Jacob Levy Moreno<sup>7</sup> (1978, p. 29),

[...] ao nascer, a criança passa da matriz materna para um novo universo, o que ele chamou de Matriz de Identidade. Nessa nova matriz, é oferecida à criança uma placenta social, a qual é constituída pelos vínculos paternos e pelas demais pessoas ou seres significativos que circulam o bebê, apresentando-lhe modelo de conduta.

Para o autor, por intermédio do conceito de papéis, pode-se afirmar que o homem não consegue viver só. Vivendo em sociedade, necessita adaptar-se a certos valores, regras e normas de convivência. Às vezes, o indivíduo pode escolher seu papel; outras vezes, tem que

---

<sup>6</sup> Essa situação era muito comum na minha infância, pois, nos folguedos de São João e São Pedro, ficávamos perto de uma fogueira e selávamos o compromisso da *cumadança*, tarefa realizada sempre por uma pessoa mais idosa. Essa relação comadril era de muito respeito, assim como também passávamos fogo com pessoas idosas para serem as madrinhas. A partir daquele momento, todas as vezes que se via a pessoa, tomava-se a bênção. Interessante que ainda hoje nos tratamos por comadres ou madrinhas. Ver MONTELLLO, Josué. *Os Tambores de São Luís*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

<sup>7</sup> Jacob Levy Moreno, criador do Psicodrama, elaborou a teoria dos papéis sociais. Para o autor, a função do papel é penetrar no inconsciente, desde o mundo social, para dar-lhe forma e ordem.

aceitar o que lhe é imposto. Num e noutro caso, porém, a sociedade exige dele uma conduta de acordo com esses papéis. Dessa maneira, o homem pode concretizar essas exigências sociais, tornando-se um intérprete de papéis. Como afirma Jacob Moreno, “isso entra no inconsciente” da pessoa, e esta passará a ver somente aquilo que está posto, sem questionar.

Afirma, ainda, que o “eu” surge dos papéis e não o inverso, pois, por intermédio do papel, o homem se experiencia, formando assim o eu. Na teoria moreniana, existem três tipos de papéis, conhecidos como psicossomáticos, psicodramáticos e sociais, os quais emergem da Matriz de Identidade – lugar onde a criança aprenderá o seu desempenho, fase esta também chamada por Jacob Moreno de Treinamento de Papéis. Para o autor, “a aprendizagem de papéis é um esforço que se realiza mediante o ensaio de papéis, a fim de desempenhá-los de modo adequado em situações futuras” (MORENO, 1978, p. 29). Os papéis psicossomáticos, aqui compreendidos como comer, dormir, urinar, são os primeiros a serem desempenhados, e demarcam as primeiras ligações com o ambiente.

São estruturas sobre as quais vão se elaborar os papéis psicológicos e, posteriormente, os papéis sociais. Com o decorrer dos anos, a criança experimenta os papéis psicológicos, quando passa a imitar o comportamento dos adultos que a circundam, entrando em contato com a realidade. Experimenta também os papéis fantásticos, criativos que lhe permitem relacionar-se com a fantasia. Os papéis sociais são os últimos e estão ligados à sociedade e às suas atribuições, formando o “eu social”. A função desses três “eus” formará o eu total integrado. Assim, uma criança não poderá ter consciência do seu eu, se não começar a desempenhar papéis (Moreno, 1978, p. 28).

Corroboro essa compreensão do autor quando explicita a existência de um contexto social em que a criança é envolvida e, ao mesmo tempo, questiono a construção da identidade do sujeito nesse contexto. Questiono se a identidade é algo estático e se há uma plasticidade na constituição da identidade. Dessa forma, dá a entender que o sujeito não tem vida própria; vive a representar. Para Jacob Moreno, a pessoa só tem consciência de si ao desempenhar papéis. No entanto, noto que não são os papéis que as constituem como pessoas, pois, antes de assumirem socialmente qualquer opção que as identifique, possuem uma existência além do desempenhado.

O fato de as crianças serem conduzidas a uma placenta social, como cita o autor, não quer dizer que elas não rompem, em algum momento, com o que lhes é imposto. Isso se comprova nas suas curiosidades e interpelações aos que as circundam. Aqui percebo as funções psicológicas superiores de Vigotski (1999, p. 74). Para esse autor, a criança aprende

de fato, antes mesmo de frequentar a escola, qualquer situação de aprendizagem com a qual ela se defronta na escola. Existe sempre uma história prévia. Isso acontece devido ao seu contato com o outro, que chamou de “zona de desenvolvimento proximal”.

Essa zona se divide em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro nível advoga o desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados. Já o segundo nível define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário (VIGOTSKY, 1999, p. 113). Em outras palavras, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje ela será capaz de fazer sozinha amanhã, ou, ainda, dar novas formas ao apresentado.

É essa compreensão dinâmica de existir que difere da compreensão estática de Jacob Moreno. Assim, embora as colaboradoras e eu tenhamos vivido num contexto em que o patriarcado e o silenciamento racial, em algumas famílias, eram naturalizados, foi nele que processos mentais e processos culturais se imbricaram e fizeram-nos buscar, em outros espaços (os movimentos sociais), discussões que nos permitissem compreender e, de certa forma, combater tais vivências.

É comum ouvirmos as crianças perguntarem o porquê das coisas, curiosas para aprender. Essas interpelações elaboradas é que serão internalizadas. Mas é também a ausência de respostas ou o modo como elas são fornecidas que estrutura o processo de internalização.

O fato é que éramos muito felizes, pois brincávamos bastante todos os dias e, às 21 horas, tínhamos que deixar as brincadeiras para ir dormir. Não havia energia elétrica. As brincadeiras eram iluminadas pelo luar. Éramos muitas crianças nas brincadeiras da comunidade, inclusive meninos, mas os brinquedos deles eram sempre carrinhos feitos, em sua grande maioria, por eles, com lata de sardinha, constituindo-se os pneus recortes de sandálias usadas, que já não serviam mais, baladeiras para caçar passarinho, triângulo para furar o chão molhado para jogar, peteca, curica, papagaio para empinar etc. Todas essas brincadeiras eram realizadas por eles na rua.

Nós, meninas, também nos divertíamos com alguns desses brinquedos, mas éramos chamadas de “macho-fêmea”, porque nos ocupávamos com as brincadeiras dos meninos. Porém, não nos importávamos com isso, pois, para nós, o importante era brincar.

As famílias não tinham condições de comprar brinquedos. Assim, era comum que as crianças os construíssem. Os meninos fabricavam seus brinquedos, e era uma alegria! Utilizavam talas de buritirana, com as quais montavam gaiolas para pegar passarinhos. Já as meninas confeccionavam suas bonecas, suas roupas e faziam comidinhas para as bonecas... Era uma maravilha! Realizávamos batizados das bonecas, aniversários etc.

Uma prática muito utilizada pelas famílias, quando a menina já se encontrava maiorzinha, era iniciá-la na comunidade, aprendendo a fazer bordados com os mais variados pontos: ponto de cruz, ponto atrás, ponto cheio, em bastidores etc. Para o grupo familiar, isso era motivo de muito orgulho; para muitas meninas também, pois o ensino era feito com muito valor. A idéia da menina-família – aquela que aprenderia as prendas domésticas do bordar, cozinhar, saber arrumar a casa, principalmente a última - era muito reforçada pelo ato do brincar de casinha. Já o menino era encaminhado a uma oficina, para aprender um ofício, uma profissão, aprender a construir, montar e desmontar.

Thereza Soares (2001) adverte que “um maior acesso feminino ao conhecimento científico e recurso tecnológico é essencial para o melhor desempenho desses indivíduos em diferentes níveis de sociedade”. Acreditava-se que as meninas, ao aprenderem as prendas domésticas, seriam desposadas, iriam “viver felizes” com seus amados esposos, e que estes, ao irem para o trabalho, deixariam as mulheres em casa bordando, ou fazendo tricô, sentadas numa confortável cadeira, enquanto suas crianças se entreteriam, silenciosas, com seus brinquedos no carpete. No entanto, esse imaginário fantasioso nem de longe se aproximava, ou se aproxima do viver das mulheres, em especial da negra, pois seu viver não era nem é este (SILVA, 1995).

Quanto ao bordar, arte utilizada em casa para ajudar no sustento da família ou para demonstrar os dotes de “mulher feita para casar”, mulher virtuosa, era muito difundida pelas famílias. Por isso, muitas meninas, pela falta de habilidade ou, ainda, por não se perceberem na atividade, eram marginalizadas. É importante destacar que essa mesma habilidade artística possibilitou, a algumas de nós da comunidade, permear outros espaços.

Era comum ouvir-se que a menina que não despertara para tal atividade “não queria nada” com a vida, ou, ainda, “não servia para nada”, pois não queria aprender a fazer “trabalhos de mulher”, como bordar, cozinhar, atividades que garantiriam “prender maridos”, na compreensão de muitas pessoas da comunidade.

Ivone Gebara (2003, p. 86) relata algumas experiências de sua vida, e uma delas é o fato de ter nascido mulher. Para ela, crescer marcada por este destino não foi fácil, porque seus pais esperavam um filho, bem como pelas próprias compreensões do valor da mulher. Esse é considerado por ela um “mal”, mas a esse e a outros males, aos quais a autora se refere, darei tratamento especial quando discutir o brincar: os males no feminino e a exclusão social.

Na escola, por exemplo, por mais que a menina se esforce, nada poderá mudar a compreensão das pessoas que compõem esse espaço. Esse selo para nós, mulheres negras, é muito forte. Historicamente, fomos associadas a mulas. Vêem-nos apenas como objeto sexual<sup>8</sup>. Essa compreensão de não valer nada, “expressão muito forte”, mas muito ouvida nos lares e reforçada nos demais locais, dificulta a construção da autoestima. Caso essa estima não seja trabalhada, trará prejuízos irreparáveis para a pessoa. Esse “valer”, se não for fortalecido dentro dos lares, dificilmente acontecerá fora do seu núcleo familiar Assim, nós, meninas, brincávamos de casa, de bonecas e nos imaginávamos num mundo maravilhoso, em que o príncipe encantado da bela adormecida iria aparecer, mas, na realidade, ele não aparecia.

Culturalmente, nós, mulheres, somos educadas para a concepção do matrimônio. Desse modo, muitas meninas, principalmente as que residem nos pequenos centros, ou mesmo, as que residem em grandes centros, mas que vêm no entorno a preocupação de resguardar o papel da mulher no contexto do lar, faz com que as meninas muito cedo busquem sua “outra metade”, ou mesmo, a tão famigerada paixão à primeira vista. Assim, a constituição de famílias ocorre muito cedo, sem mesmo a moça ter concluído o Ensino Fundamental e, raramente, o Ensino Médio.

Logo elas geram filhos/as e, aguerridamente, tomam a frente nas decisões da casa, pois seu companheiro, por força do fardo cultural, compreende ser função da mulher muitas ações que poderiam ser realizadas em conjunto. Essas jovens tinham sonhos de serem modelos, professoras, atrizes, sonhos de trabalhar para ter seu dinheiro, serem livres, independentes e, agora, dirigem-se aos tanques, lavar roupas de sua própria família ou da família de alguém. Deixaram os estudos sem concluí-los e ficaram presas às suas casas, enquanto seus companheiros já não as admiram mais, já não as cortejam como outrora e permanecem com a mesma vida: cortejando outras meninas, sem muitas modificações no seu viver. Por outro

---

<sup>8</sup> O senhor de engenho tinha a posse de suas escravas. Mesmo que estas tivessem maridos, “[...] um escravo não pode queixar-se da infidelidade de seu sedutor. Em geral, é isso que acontece. Amor, honra, virtude são coisas que não se admitem em um escravo.” (O Americano, 2/04/1851. Ver MELO, Antonio da Silva. *Estudos sobre o negro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

lado, a esposa, como companheira, segue a labutar pela sobrevivência do “(des)amado” e da(s) criança(s) que se juntaram ao lar.

Na realidade, são cobrados dessas “mulheres” os ensinamentos do brincar de casinha, das prendas domésticas, do bordar, do saber fazer alguma coisa que justifique seu caráter virtuoso, assim como a fidelidade ao marido/companheiro, bem como o cuidar da casa e do marido. Essas “virtudes”, ligadas ao processo de desenvolvimento das jovens, são tomadas como naturais, tratamentos discursivos recebidos de diversos segmentos da sociedade: religioso, acadêmico, comunitário etc.

Essas naturalizações das práticas raciais, sociais e de gênero passam despercebidas pela maior parte da população. No entanto, são as crianças que mais são marcadas com essas situações. Eliane Cavalleiro, que realizou uma pesquisa nas classes pré-escolares com crianças de quatro a seis anos, identificou

[...] que nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele (2005, p. 10).

O silenciamento associado à falta de preparo do(as) educadores(as) é uma realidade. Esse comportamento, para Eliane Cavalleiro (2005), facilita novas ocorrências, reforçando, inadvertidamente, a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, deste, para outros âmbitos sociais. Ressalta ainda que “a discussão das relações étnicas em território brasileiro é uma questão tão antiga, complexa e, sobretudo, polêmica” (2005, p. 9). Essa complexa polêmica se dá porque ignorarmos as constantes denúncias que as crianças fazem, seja advindas da escola ou de casa, ou, ainda, dos esquivos que temos da questão, seja pela falta de conhecimento de causa da questão, seja pelo valor que damos para o tema, pois as práticas raciais, sociais e sexuais são tidas como “brincadeiras” que não ofendem.

Nilma Gomes (2002, p. 32) evidencia que,

[...] por mais que tenhamos iniciado estas discussões em sala de aula, falta equacionar alguns aspectos e compreender as nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar.

Enfatiza ainda o autor que

[...] lamentavelmente, nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar e, quando o fazemos, nem sempre as consideramos dignas de investigação científica e merecedoras de um trato pedagógico. Dessa forma, um dos caminhos para a ampliação do estudo da questão racial no campo da educação, na tentativa de compreender a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares. Poderemos, então, captar as impressões, representações e opiniões dos sujeitos negros sobre a escola, elegendo, com base nesses dados, temáticas que nem sempre são destacadas em nosso campo de atuação e que mereceriam um estudo mais profundo. A relação do negro com o corpo e o cabelo é uma dessas temáticas.

Tomando como eixo discursivo o espaço da sala de aula e a maneira como as questões raciais são tematizadas ou não, observamos tanto nas observações de Eliane Cavalleiro, quanto nas de Nilma Gomes, que o diálogo dessa temática pouco tem acontecido. Para Eliane Cavalleiro (2005, p. 11), “[...] a necessidade de aprofundar o estudo se faz indispensável diante do atual processo de globalização, uma vez que este aproxima culturas e povos distantes, ao mesmo tempo em que parece facilitar o reaparecimento de movimentos de xenofobia e de racismo que se imaginava enfraquecidos”. Compartilho com a preocupação de Nilma Gomes, quando destaca que, muitas das vezes, não damos a devida atenção a essas questões no espaço escolar, o que tem contribuído para a prática do silenciamento e a ausência de discussões mais pontuais sobre a questão.

Essas discussões e diálogos carecem ainda de teorias que discutem o desenvolvimento de várias tramas, pois muitas delas estão centradas numa realidade diferente das vividas por nós, pessoas negras, e terminam reforçando o caráter elitista, racista e sexista da sociedade. O exemplo pode citar os pressupostos teóricos da teoria comportamentalista de Skinner, já que, em seus pressupostos, é sempre o ambiente que constrói o comportamento do sujeito com o qual resolvem os problemas; o ser humano se apresenta como um ser apático ante o ambiente. A preocupação reside na iminência de que a criança, ao participar de uma sociedade racista, classista e sexista, poderá introjetar tais discriminações e disseminar, sem que venha a refletir, devido ao seu caráter estático, na sociedade. Como vimos anteriormente, ao contrapormos as idéias de Jacob Levi Moreno (1978), esse caráter estático não é pertinente ao

ser humano. Podem até querer que nos tornemos “galinha” na compreensão de Leonardo Boff<sup>9</sup> (2003), mas o sentimento de águia, de liberdade é característico do ser humano.

Petronilha Beatriz (1995, p. 75) chama a atenção:

[...] professores, fazemos parte de uma população culturalmente afro-brasileira e trabalhamos com ela; portanto apoiar e valorizar a criança negra não se constitui um mero gesto de bondade, mas preocupação com nossa própria identidade de brasileiros, que têm uma raiz africana. Se insistimos em desconhecê-la, se não a assumimos, mantemo-nos alienados dentro da nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos; triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não se admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são.

Concordo com as considerações de Petronilha, pois a complexidade em trabalhar com as questões raciais e a polêmica de como é tratado o caso só reforça a falta de diálogo sobre o assunto. Enquanto as discriminações forem tratadas com silenciamento, ou mesmo, como algo jocoso, pela sociedade, de maneira geral, a população negra não se autorizará como negra em busca de seu pertencimento étnico. Ao incutirmos o ideário estático veiculado pela sociedade burguesa e negarmos nossa história de homens e mulheres negras que foram escravizados, teremos dificuldades em nos aceitarmos como mulheres negras e homens negros.

Ao me propor pensar sobre essa temática tão instigante para nós, mulheres negras, não pude deixar de pensar em mim, sobre a minha constituição como mulher negra, advinda do meio popular. Como diz Moita (*in*: NÓVOA, 1995, p. 115) “[...] pensar sobre a formação implica ter em conta a singularidade da sua história, pois um percurso de vida é um processo de formação”. Ao recontar minha história, pude observar as várias marcas existentes no meu viver. Penso ainda que elas constituam minha subjetividade. A forma como lido com elas é que faz delinear minha singularidade no pensar, no viver e no ser. Essa singularidade, segundo Antonio Nóvoa (2004, p. 9), “[...] permite vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmas, em busca de uma sabedoria de vida”.

Dessa forma, ao me olhar, pude ver várias outras mulheres, suas labutas, suas resistências e seus conflitos. Muitas, ainda imbuídas na armadilha da casa (no silenciamento das idéias, dos prazeres e nas obrigações que foram ditas pertencerem a elas, buscando, a cada

---

<sup>9</sup> BOFF, Leonardo. A águia e a Galinha - Uma metáfora da condição humana. 40. ed. Petrópolis : Vozes, 2003.

momento, sua libertação (poder partilhar os problemas, as alegrias e suas construções e desconstruções) ou um viver melhor. Transformam-se na viga mestra da casa e, mesmo com uma labuta difícil, entoam seus cantos, que favorecem a quebra de lógica desse modelo estático, servil, de mulher, pertencente ao mundo privado - da casa, que desconstrói esse destino quase que intransponível de um modelo que oprime e segrega. Dessa forma, pude comparar a vida dessas mulheres, em especial, aqui a negra, com a ave graúna, majestosa, de plumagem preta, que possui um canto melodioso; por isso, é muito procurada pelo comércio ilegal de aves. Mesmo mantida em cativeiro, essa ave continua com seu canto. Penso que seja a natureza convidando a humanidade a transcender em sua imanência. Assim, as mulheres colaboradoras dessa pesquisa serão denominadas graúnas. Por todos esses argumentos apresentados, chego à seguinte questão de pesquisa:

- Como as experiências de cinco professoras negras narradas com base em suas vivências, nas brincadeiras, nos brinquedos, nas músicas e nas histórias podem propiciar um caminhar para si?

Observo ainda se as vivências adquiridas no brincar contribuem para o processo de formação e atuação profissional. Vejo que se faz necessário ainda analisar quês outras vivências tiveram no ato do brincar, nas relações com a família, na formação de professoras, na atuação profissional ou na participação dos movimentos sociais.

As hipóteses levantadas são que as práticas educativas das famílias, no que concerne à educação, tanto dos meninos quanto das meninas, continuam sendo sexistas e racistas. O ideário do “poder do macho”, segundo Heleieth Saffioti (1986), ainda é predominante, e o silenciamento e reforço das práticas raciais são uma constante.

Verifico que, dentro e fora dos lares, os diálogos que favorecem o dirimir dessas práticas não estão acontecendo; que a escola ainda fortalece esse ideário; que os brinquedos e brincadeiras que são repassados para as crianças reforçam a desigualdade de gênero e a prática do cuidar para a menina, e o espaço público para o menino, bem como a submissão às práticas patriarcais às meninas.

Suspeito que as práticas pedagógicas de sala e extrassalas de aula reforçam as práticas de discriminação racial, de classe, de sexo e de cultura, determinando a escolha profissional das meninas no campo das profissões tidas como afetivas e as lógico-matemáticas para os meninos. Mas desconfio ainda de que esse mesmo contexto, que ora oculta, ora escamoteia as

diferenças de raça e de gênero, nos dá a possibilidade de experiencarmos outros olhares, outras vivências.

Nessa busca do inusitado vivido pelas mulheres negras em seus ‘cativeiros’,<sup>10</sup> busco os *momentos charneiras*<sup>11</sup>, difundidos por Marie-Christine Josso (2004). Para tanto, destaco como objetivos gerais da pesquisa:

- ✓ compreender se essas vivências narradas pelas mulheres negras professoras reforçam ou não a direção de sua educação para os espaços privados, em detrimento do ideário educativo dos meninos na orientação aos espaços públicos;
- ✓ identificar em que circunstâncias fica explícito esse ideário formativo na vida das mulheres negras professoras e que momentos charneiras, ocorridos durante a sua infância, escolarização e formação atuação profissional lhes propiciaram outros olhares.

Como objetivos específicos, salientam-se:

- ✓ analisar se, nas vivências narradas pelas professoras negras, as brincadeiras, os brinquedos, as músicas e as histórias ouvidas e cantadas na infância conduziram às práticas do cuidar dos outros e não de si;
- ✓ caracterizar as relações intergeracionais desenvolvidas na família das mulheres negras, observando os diálogos, as representações das mulheres negras, as formas de condução da educação de meninos e meninas negras;
- ✓ descrever situações de sala de aula, quando eram estudantes, que apresentem declinações de participação, acolhida e/ou protagonismo;
- ✓ analisar quais as circunstâncias que as levaram à escolha da profissão docente, identificando, nas suas narrativas, elementos ou atitudes que reforçaram, ou não, as escolhas profissionais socialmente tidas como femininas.

## 1.2 Os Processos metodológicos e seus desdobramentos

Escolhi como instrumento investigativo a história de vida, a entrevista semi-estruturada e a realização de uma aproximação com o Método Documentário de Interpretação.

---

<sup>10</sup> Termo utilizado por Marcela Lagarde, quando se refere ao espaço da casa ao aludir ao patriarcado.

<sup>11</sup> Momentos charneiras são definidos por Josso como sendo a representação de uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”. Compreende ainda como uma dobradiça algo que, portanto, faz o papel de uma articulação, que abre a porta para outros olhares.

Exercitei a análise interpretativa com base nos estudos de gênero e etnico-raciais nas perspectivas da pesquisa Formação de Marie Christine Josso (2004, 2007). Partindo da perspectiva de que o sujeito aprendente também se pesquisa (Eggert, 2003), sistematizei as narrativas de vida das mulheres negras, professoras e as minhas próprias, procurando contribuir para uma teorização da prática.

Para Marie-Christine Josso (2004, p. 22), as abordagens das histórias de vida, tais como são desenvolvidas e dadas a conhecer pelos textos publicados nos últimos 15 anos, parecem apontar para dois tipos de objetivos teóricos:

- 1- processo de mudança do posicionamento de quem pesquisa;
- 2- contribuição do conhecimento dessas metodologias para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão, abrangendo a formação, a autoformação e as suas características, bem como os processos de formação específicos voltados para públicos específicos.

A autora ressalta ainda que a formação encarada do ponto de vista do aprendente torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Em outras palavras, é procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas.

Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interação com outras subjetividades (JOSSO, 2004, p. 38). As recordações relatadas numa narrativa de formação são, ou podem vir a ser experiências formadoras (Idem, 2004, p. 40)<sup>12</sup>

No universo das colaboradoras, três dessas mulheres já fizeram parte da pesquisa que realizei quando concluí a graduação, na qual discuti “O Papel da Mulher Negra na sociedade

---

<sup>12</sup> Para a autora, a escolha por um processo de pesquisa-formação está intimamente ligada ao fato de a construção do material que dá forma ao objeto de reflexão, a formação do ponto de vista do aprendente, passa pelo desenvolvimento de uma capacidade de apropriação deste objeto. Para que a pesquisa progrida, não basta que os sujeitos discutam as suas opiniões momentâneas, como lhes é pedido que façam numa entrevista. É ainda necessário que eles possam classificar as experiências que subentendem os seus pontos de vista e que sejam capazes de dar conta do seu processo reflexivo, aqui e agora, sobre estas experiências. Ressalta ainda que existem três níveis que caracterizam a espiral retroativa para qualificar os aspectos do processo de conhecimento ligados ao projeto e que permitem diferenciar cada um deles e os seus objetivos específicos. São eles: primeiro nível – Explicitação da formação pela construção da narrativa da história de vida do sujeito, da organização de sentido para si e o trabalho de intercompreensão do processo de formação; segundo nível – Levantamento, por meio dos confrontos intersubjetivos, dos argumentos, das palavras-chave, das expressões estandardizadas que evidenciam os registros das ciências do humano nos quais se exprime a tomada de consciência sobre si e sobre o seu meio humano e natural, as autointerpretações e intercompreensões do seu processo de formação. Levantamento de um itinerário de conhecimento e dos referenciais que o acompanham em relação à formação em curso; nível 3 [terceiro nível] – Levantamento dos processos de aprendizagem segundo os seus gêneros. Evidenciar a questão do tempo, os níveis de mestria, as competências genéricas transversais e identificar as posturas de aprendente.

brasileira: Da Colônia aos dias atuais”, no ano de 1996. O objetivo da pesquisa foi discutir os papéis sociais desenvolvidos pela mulher negra desde a sociedade escravista aos dias atuais, visibilizando esse fazer.

Três dessas mulheres participaram comigo da Sociedade Negra Quilombola de Caxias durante alguns anos, uma por pouco tempo. Com essa, participei mais ativamente no Sindicato dos Professores e demais servidores do município de Caxias. Uma das duas outras mulheres conheci na pesquisa em 1996, na capital do Estado, e a última conheci por ser moradora do bairro em que nasci. Essas cinco mulheres foram entrevistadas no final do ano de 2007 e início de 2008, durante minha estada em Caxias e São Luís - MA. As Graúnas II, IV e V vivenciaram uma segunda entrevista depois de doze anos, e as outras duas foram entrevistadas pela primeira vez.

Colaboram com esta pesquisa cinco mulheres negras, que se encontram numa faixa etária entre 40 e 75 anos. São denominadas de Graúnas I, II, III, IV e V.

É importante destacar que há uma diversidade de contextos sociais, culturais e de faixa etária nessa construção. Graúna I é uma jovem nascida no final da década de 1960, na cidade de Caxias, em um bairro nas imediações do centro da cidade; no entanto, a base econômica familiar de sua casa é a aposentadoria de seus avós e renda não fixa de seus pais. Graúna II nasceu no final da década de 1930, nas imediações do centro da cidade de Caxias, tendo sua mãe como engomadeira e o pai com renda de trabalhos alternados. Foram para a capital piauiense, mas depois retornaram à cidade de Caxias. O pai passa a ser vigilante, a mãe deixa de engomar e ela forma-se em professora.

Graúna III nasceu na década de 1950, na zona rural de Caxias. Residia apenas com a mãe e irmãos; depois veio para Caxias, ainda pequena, para residir na casa de parentes para estudar. Depois de muito tempo, dividiu a casa com uma colega, contraiu matrimônio e tem 5 filhos. Graúna IV nasceu na década de 1940, na capital do Estado, São Luís. A família dispunha de renda, pois o pai trabalhava em emprego federal e ainda desenvolveu função em uma gráfica da capital. Tempos depois, adquiriu sua própria gráfica. A mãe é doméstica; tem 12 filhos, que passam por algumas dificuldades no que se refere à situação financeira, mas, no que tange a questões culturais e de estudo, participam de um acervo cultural diferente ao compararmos com os demais. Graúna V nasceu no início da década de 1960, na cidade de Caxias. Sua família dispunha do aposento de dois idosos, juntamente com o dinheiro da mãe, que é costureira, e do pai, que é marceneiro. No primeiro momento, sua educação foi orientada pela avó. Viveu em condições financeiras razoavelmente confortáveis para a realidade da época, mas depois, com a idade mais avançada dos avós, a educação e vida

passam a ser direcionadas pela mãe. A partir de então, conta que passou a sentir muitas dificuldades financeiras, fato que outrora não acontecia.

Eu, pesquisadora, nasci no início da década de 1970. Sou a quinta filha de um casal de negros que vieram cedo da zona rural para a cidade. Sou a caçula dos cinco, dos quais uma já é falecida. Sou filha de um carpinteiro e de uma mulher que cuida do lar. Nasci num bairro próximo ao centro da cidade de Caxias. Ainda hoje a família mora nessa casa. Devido à renda não ser mensal, passamos por algumas privações, mas minha mãe sempre criou uma galinha, um porco, vendeu bolo em quermesse; desdobrou-se como pôde para criar os dois casais de filhos.

Importa destacar que o interesse com as questões sociais e raciais floresceu em mim no sentido das discussões em busca de uma melhor compreensão do assunto, quando iniciei na Pastoral da Juventude, em 1987, momento em que participei de encontros de formação e movimentos reivindicatórios, fomentando as discussões político-sociais; e do meu ingresso no movimento negro, em 1988, a convite da professora Izaura Silva. Esse convite ocorreu logo que ingressei no Ensino Médio, em 1988, pois a Professora trabalhava no Centro de Ensino Médio Aluizio de Azevedo, como supervisora educacional.

No grupo, passamos a discutir as questões raciais, fato que, pela primeira vez na minha vida, acontecia de forma mais sistemática. Na Pastoral da Juventude, ocorriam muitos debates, mas, num contexto mais amplo, em casa, não se falava no assunto, pois parecia que sentir-se negra(o) era assumir alguma coisa ruim que, na época, eu não entendia.

A partir de então, comecei a perceber que, na sala de aula e em casa, meus relacionamentos com os(as) outro(as), o diálogo que mantinha com as pessoas e as discussões sobre assuntos, como raça, classe etc. eram diferentes da maneira como os vivenciava nos movimentos sociais, mais precisamente no movimento negro. As discussões me oportunizaram olhar mais de perto os papéis sociais desenvolvidos pelas mulheres negras do meu entorno, quando do término do curso de graduação. Isso fez com que pesquisasse a história de vida de algumas mulheres negras: a princípio, seis na cidade de Caxias e uma na capital, São Luís.

Como estava discutindo papéis sociais, aproximei-me de algumas mulheres negras que, a meu ver, tinham se sobressaído socialmente. O sobressai no meu entorno da infância recaía para as mulheres na profissão do magistério.

Em 1999, assumi a cadeira de docente no Ensino Superior, ministrando a disciplina Psicologia da Educação, na qual sou concursada, na cidade de Santa Inês do Maranhão, situada na parte central do Estado. Em função disso, em 2004, conheci um pouco mais a região rural desse município e elaborei, com outra docente, um projeto de extensão, realizado no Centro de Estudos Superiores de Santa Inês-CESSIN/UEMA, que denominamos de Projeto Nzinga. Ele tinha por objetivo resgatar as manifestações culturais realizadas nas comunidades negras rurais Onça e Cuba.

A pesquisa ouviu as histórias de vida das mulheres idosas, associadas à história da comunidade. Ela foi realizada no período de um ano, com acadêmicos e acadêmicas dos cursos de Letras e Pedagogia do referido Centro. Foi somente no ano de 2007, mais precisamente em meados de 2007, quando ingressei no PPGEdU/UNISINOS, que tive contato com as teorias feministas e, lucidamente, iniciei um processo de leitura. Para mim, esse conhecimento está sendo desafiador, pois retomei e sistematizei algumas narrativas descritivas que venho realizando ao longo de 12 anos numa abordagem feminista.

Minha aproximação das mulheres negras que, ao longo dos tempos, vêm colaborando com essas narrativas, partiu da observância de suas labutas, das suas formas de ver o mundo e de como eu poderia aprender com elas. O mesmo ocorreu quando tive contato com as teorias feministas no Mestrado. A princípio, cheguei ao programa ingressando na linha 2 (que discute a formação de professores/as), com a idéia de projeto que abordava o significado social da escola para adolescentes prostituídos(as) pelo contexto social. Passei durante um semestre nessa linha de pesquisa. Ao ser apresentada, porém, para a linha 4 (que discute os processos de exclusão social), não tive dúvidas em mudar, pois, no primeiro contato com a professora Edla Eggert, que aborda as teorias feministas, fiquei maravilhada, me vi naquelas discussões e naquela linha. A partir de então, comecei a revisitar os arquivos que continham as narrativas. Paralelamente a isso, entrava em contato com as idéias da teóloga feminista Ivone Gebara, da educadora Nísia Floresta, do século XIX, depois, Rosiska, Darcy de Oliveira e, na seqüência, Marcela Lagarde, sem contar com as inúmeras produções da orientadora a envolver-me nos projetos por ela realizados.

A cada dia, ficava mais arrebatada por essa literatura. Sentimentos de prazer, euforia e revolta se misturavam no meu viver: de um lado, por estar conhecendo a literatura; de outro, por estar construindo/desconstruindo muitos conceitos, inquietações e incompreensões, “ditados”, através dos tempos, pelos diversos segmentos sociais e por mim acreditados e

multiplicados; por último, por estar teorizando as narrativas das mulheres colaboradoras e as minhas também.

Em um dado momento, desisti de tais leituras, dada a embriaguez que me causavam, até porque estava vivendo alguns problemas de ordem afetivo-emocional, advindos da família na minha cidade natal, mas foram também essas mesmas leituras que me deram forças para retomar os estudos e sistematizar o que me havia proposto.

Esse movimento empírico/teórico/empírico, ou o inverso, fez-me, no primeiro momento, compreender que pesquisaria “As estratégias e rompimentos que a mulher negra vem buscando no mercado do trabalho contra a teia do servir”. Assim, selecionei duas outras mulheres, que, apesar de não participarem da pesquisa anterior, haviam experienciado inúmeras situações de emprego/desemprego/sobrevivência, que participavam também de movimentos sociais e objetivavam melhores condições de vida para si e para as demais pessoas. Pensei ainda que, por serem colegas, eu não teria muita dificuldade em contatá-las. Eram mulheres sindicalizadas, duas delas sócias-fundadoras do movimento negro em Caxias do Maranhão, juntamente comigo. Quanto à terceira sindicalista, participamos de vários movimentos grevistas e, em 2003, concretizamos uma memorável greve na cidade de Caxias, que durou mais de um ano. Nesse período, ficamos sem receber nossos salários e muitos(as), nesse ínterim, passaram a sobreviver de ajudas da comunidade. Uma das colaboradoras, por ser funcionária apenas da Secretaria Municipal de Educação/Caxias, passou por inúmeras dificuldades.

Na minha análise, essas colaboradoras seriam ideais por possuírem esse perfil – de mulheres negras aguerridas e que, nas suas histórias de vida, segundo minhas observações, haviam conseguido romper com a teia do servir. No que tange à colaboradora da capital, escolhi-a por ter participado da pesquisa anterior e porque intencionava triangular na pesquisa as narrativas das mulheres negras advindas uma da zona rural, outras mulheres, de uma cidade pequena e por outra, nascida na capital. Intencionava compreender que estratégias e rompimentos as suas famílias e elas próprias realizaram contra a teia do servir.

Quando comecei a transcrever as entrevistas, observei que essas cinco mulheres e eu tínhamos um histórico muito forte de lembranças de três segmentos sociais: a casa, a escola e os movimentos sociais. Debrucei meu olhar sobre esses três espaços e percebi que, além dos sabores/dores existentes em todos eles, dois se apresentavam com uma mistura muito acentuada.

Havia muitos sabores/dores, tanto na casa quanto na escola, que diferiam da não conquista por melhores salários ou condições de trabalho, ocorridos numa mesa de negociação, pois, nessas situações, por mais que não houvesse o ganho, estava presente o poder da fala, da arguição, do diálogo.

Nos dois espaços citados, a verbalização, muitas vezes, não aconteceu (na infância), ou aconteceu (quando duas mantiveram relações maritais), ou acontece (no contexto escolar), e quando ela acontece, é de forma diferenciada na condução, no ouvir, no dizer etc., se for comparada à maneira como ocorre nos movimentos sociais. Isso não quer dizer que, nos movimentos sociais, esse fato siga tranquilo, pois lá também se lida com práticas racistas, sexistas e de classe, mas, mesmo assim, se aponta o diálogo como fator diferenciador.

Inicialmente, comecei a me perguntar: será que esse sentimento fica tão acentuado na família por causa dos laços consanguíneos? Ao mesmo tempo, ponderei que na escola não existem tais laços. Mas por que lá também é tão forte esse sabor/dor? Ouvindo as transcrições, as mulheres alegam que as regras e normas são muito duras nesses dois locais, o diálogo acontece de forma vertical e a possibilidade de elaboração ou participação, muitas vezes, não existe, diferentemente de alguns movimentos sociais que são construídos com a participação da comunidade.

Assim, como fundadoras ou participantes na criação/elaboração de estatutos que regem os movimentos sociais e militância, as mulheres evidenciam que as relações sociais e afetivas realizadas nos movimentos têm se apresentado mais abertas ao diálogo se as compararmos com as evidenciadas nas famílias e no trabalho.

Com base nessas observações, passei a discutir a temática em questão, buscando encontrar nesses sabores/dores aquilo que sustenta a luta, os anseios delas tanto em casa quanto no espaço de trabalho. Buscando responder às indagações que foram formuladas e validar ou não as hipóteses apresentadas, analiso as histórias de vida dessas cinco mulheres negras, tomando como categorias de análise a infância, o processo de escolarização e a formação e atuação profissional.

As narrativas se encontram no Apêndice B, e as reações por elas expressas durante a conversa, como choro, risos, alteração de voz, tristeza, serão personalizadas por algumas partituras musicais. A intenção é analisar o percurso da entrevista, no caso, aqui, a individual, como ferramenta metodológica que se aproxime do método interpretativo<sup>13</sup> proposto por Mannheim (*apud* WELLER, 2005. p-1).

---

<sup>13</sup> Essa compreensão passa a se fazer presente quando da abordagem da orientadora em nos repassar o texto Grupos de Discussão e o Método Documentário de Wivian Weller, bem como da visita de Weller ao

Para Mannheim, no processo de interpretação, existem três "níveis de sentido" a serem diferenciados:

- um *nível objetivo* ou *imane*nte, dado naturalmente (por exemplo, num gesto, num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte);- um *nível expressivo*, que é transmitido através das palavras ou das ações (por exemplo, como expressão de ou como reação a algo);- e um *nível documentário*, ou seja, como documento de uma ação prática (id. 1964, p. 103-129).

Buscando esclarecer as diferenças entre os três níveis de sentido de um produto cultural, Mannheim comenta que:

Inicialmente, é necessário apontar as diferenças e o lugar em que se encontram. Se olharmos para um "objeto natural", veremos, à primeira vista, aquilo que o caracteriza [...] Um produto cultural, por outro lado, não pode ser compreendido em seu próprio e verdadeiro sentido se nos atemos simplesmente sobre aquele "nível de sentido" que ele transmite quando o olhamos inteiramente em seu sentido objetivo. É necessário considerar seu sentido expressivo e documentário, se quisermos esgotar inteiramente seu significado (Weller, 2005, p. 5)

Partindo dessa compreensão, busquei não apenas coletar as narrativas das colaboradoras, mas também observar suas expressões a cada detalhe dito, pois entendi que a fala (sentido objetivo)<sup>14</sup> em si possibilitaria compreender o contexto social da época ou, ainda, uma re-leitura que a colaboradora estaria realizando aos olhos de hoje. Para além disso, imbuída em entender também os momentos charneiras, fui registrando as expressões que seguem nas partituras de cada uma delas.

Vale ressaltar, por outro lado, que a fala invoca outras expressões, no caso as alterações de voz, choro etc. Segundo a autora, essa é a segunda motivação: *sentido expressivo*, que se diferencia do primeiro por não poder ser interpretado independentemente do sujeito e de seu contexto.

Baseada na fala e nas expressões e movimentos pelos quais o sujeito se manifesta, busquei realizar a interpretação dos fatos:

Pois ao passo que as colaboradoras ao manifestarem alegria por terem brincado, mesmo às escondidas com brinquedos tidos como masculinos ou ainda duas delas terem sido chamadas de macaca, de burra etc, pela professora. São nas expressões faciais e/ou corporais

---

PPGEdu/UNISINOS, em agosto de 2008. Falo de uma aproximação do método proposto pela autora, pois este não contempla todas as estratégias metodologias que a autora cita. Na tentativa de pensar as expressões das colaboradoras, me desafio a fazê-lo da forma em que ora se encontra.

<sup>14</sup> Primeiro Nível evidenciado por Mannheim, quando do processo de interpretação dos "níveis de sentido".

e no tom da voz que interpretamos o valor cultural-emocional que esse fato teve para a pessoa, pois revela, mesmo sem querer, o que significa para a pessoa.

Esse fator, que Mannheim (*apud* WELLER, 2005. p. 1) classifica como o terceiro nível de interpretação, é a descoberta do *sentido documentário* da ação.

Dando sequência à sistematização do instrumento de investigação escolhido, observo que a história oral tem contribuído para ampliar as alternativas das pesquisas históricas na contemporaneidade e tem sido também um amplo espaço interdisciplinar para o qual convergem inúmeros diálogos entre as ciências sociais. Ela tem beneficiado os estudos interdisciplinares contemporâneos, porque oferecem a possibilidade de elaborar arquivos orais/audiovisuais, permitindo-nos deixá-las registradas em fita gravada, CD ou DVD, entrevistas de histórias de vida. Ao estabelecer uma nova relação entre os pesquisadores e os sujeitos históricos, a história oral pressupõe a realização das relações simétricas e de colaboração entre eles, favorecendo um depoimento mais denso, espontâneo e interativo, construído em uma relação empática que estimula a reflexão, a afetividade e a memória.

Segundo Haguette (2000, p. 92), “tudo que é ‘oral’, gravado e preservado, pode ser considerado história oral”. É uma técnica de coleta de dados baseada no depoimento oral, gravada, obtida pela interação entre o especialista e o entrevistado, objetivando a compreensão de fatos sociais e experiências pessoais. “A história oral é interdisciplinar...” (HAGUETTE, 2000, p. 95).

O caráter indisciplinar apontado por Haguette (2000) permite que tanto pesquisador(a) e pesquisando(a) perpassem por diversos tempos históricos e possam contribuir com as diversas ciências numa relação mais aberta daquilo que se compreende por conhecimento. Para Maria Isabel da Cunha (1998, p. 39):

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Maria Isabel da Cunha (1998, p. 43) aponta ainda que a pesquisa que usa a narrativa na investigação pode ser um fenômeno que se investiga como um método de investigação. A meu ver, essa é uma das grandes importâncias de utilizá-la na educação, pois “[...] essa proposta tem sido a principal alternativa metodológica para a concretização dos pressupostos

teóricos de um processo ensino-aprendizagem que tenha o sujeito e a cultura como pontos básicos de referência” (CUNHA, 1998, p. 44).

A história oral surgiu em 1948, graças ao aparecimento do gravador e da fita magnética de áudio. Seus criadores foram Allan Nevis e Louis Starr, da Universidade de Columbia. Surgiu sob uma forma conservadora e sem nenhuma preocupação em diferenciar-se da história convencional ou escrita. Os movimentos contestadores dos anos 1960 trouxeram uma significativa contribuição ao desenvolvimento da história oral, quando Foucault, Goffman, Clastres e outros historiadores e sociólogos defenderam a posição contestadora de que se deve devolver a palavra à criança, aos loucos, aos grupos excluídos, às mulheres e a outras minorias silenciadas pelo poder.

A entrevista constitui o cerne da metodologia da história oral. Segundo Augusto Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semi-estruturada oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação”. A entrevista semiestruturada<sup>15</sup> é aquela que parte de questionamentos básicos, que interessam à pesquisa e oferecem amplo campo de interrogativas. Assim, verifico que:

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 1999, p. 117).

São essas informações apresentadas por Gil (1999) que busco nas colaboradoras. Fazem parte da pesquisa mulheres negras colegas de profissão, algumas de trabalho e outras do movimento negro, e outras ainda por fazerem parte da minha caminhada, tendo como entorno as inquietações/discussões com relação à temática, ao longo de alguns anos. Conforme evidenciado outrora, as colaboradoras serão denominadas de Graúnas. Decidi que fosse assim, porque se trata de suas histórias de vida e porque uma das entrevistadas não se sentiria à vontade com a evidência de seu nome. Assim sendo, para preservar sua identidade e enriquecer a pesquisa, preferi usar tal denominação. Essa escolha não se deu de forma aleatória, pois a ave graúna é uma ave cuja labuta diária se assemelha muito com a labuta das mulheres negras.

---

<sup>15</sup> A pesquisadora organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite e, às vezes, até incentiva que o (a) entrevistado (a) fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal. (PÁDUA, 2000, p. 76).

As profissões, as relações maritais e a participação de três delas em outras pesquisas já realizadas serviram de referencial para a escolha e seleção das colaboradoras. No universo total, duas mantiveram relações maritais, e as outras três ainda não.

Como escolhi a história de vida das colaboradoras, fiquei atenta às diversas situações que poderiam ocorrer. Tive três encontros com cada uma delas, sendo que, no primeiro deles, não foi utilizada gravação. Foi um encontro de conversa informal, mas evidenciou aspectos que constituíam a entrevista, para que as colaboradoras ficassem à vontade e eu também. Tomei como categorias de análise a infância (que envolvia brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias ouvidas e cantadas), o período da escola (séries iniciais, fundamental, médio e superior – amizades, materiais escolares, relação professoras e professores) e a profissão docente.

Assim, fomos conversando.<sup>16</sup> Fui anotando alguns pontos evidenciados pelas mulheres, ou ainda, suas expressões, como emoções, angústias etc. Nos outros encontros, iniciei as gravações. Observei que, no primeiro encontro, havia alguns momentos de inibição em relação a alguns aspectos narrados, ou ainda muita euforia, e outros de muita emoção. Apareceram ainda revelações de cunho bastante pessoal ou comunitário, que poucas pessoas sabiam, ou mesmo, fatos de pessoas muito próximas também de mim. Então resolvemos que esses fatos não seriam gravados. Já no período da gravação, passado algum tempo, duas se colocaram meio que cansadas, por já terem discutido a situação anteriormente, ou mesmo, incomodadas com as memórias que vinham à tona. Ao perceber isso, sugeri a possibilidade de a entrevista ser feita no dia seguinte ou em outro dia, mas com muito medo de que algum obstáculo, ou mesmo, um sentimento enfadonho ou emotivo pudesse aparecer. Como já havia conversado com elas anteriormente, convidei-as a falar sobre algumas pautas anotadas.

Verifiquei que, por um lado, foi muito bom ter realizado uma conversa num período anterior à gravação, mas observei que, para algumas mulheres, a experiência não foi boa, pelas expressões de cansaço demonstradas, pela fala “mas isso eu já falei”. Observei ainda que houve certo incômodo com essas lembranças e, de alguma forma, com a sua socialização. Em alguns momentos, precisei lembrar que a fala havia sido feita sem a gravação.

Quatro das colaboradoras escolheram suas próprias casas para os encontros: uma, no primeiro momento, escolheu sua casa - uma biblioteca particular e depois sua casa – residência. Apenas uma escolheu o espaço de trabalho.

---

<sup>16</sup> Como três delas faziam parte da pesquisa anterior, fui apresentando pontos discutidos anteriormente realizados há 12 anos. Foi um momento de reencontro com sonhos, desejos e muita reflexão sobre os projetos traçados.

Estes são os riscos de uma entrevista que envolve as histórias de vida das pessoas, uma vez que, ao lidar com a sua memória, às vezes, elas podem não querer colocá-las em evidência. De acordo com Ivan Izquierdo (2004), esquecemos para poder pensar; esquecemos para não ficarmos loucos; esquecemos para poder conviver e para poder sobreviver. O autor afirma que a formação das memórias e sua extinção – os esquecimentos – dependem de um sistema complexo e que a formação das memórias de longa duração “dependem de forma direta das modificações bioquímicas estruturais, derivadas, por sua vez, da síntese de novas proteínas durante e depois da formação de cada uma delas” (IZQUIERDO, 2004, p. 30).

Para que esse movimento se realize, o autor evidencia que existem três passos: a *codificação de informação* - elas chegam ao cérebro por meio dos órgãos dos sentidos; a *armazenagem das informações* - elas são codificadas, estruturadas e armazenadas no cérebro (em diferentes áreas); a *manutenção e recuperação das informações* – transformações das informações em lembranças permanentes, passíveis de recuperação – a memória de longa duração, a autobiográfica.

Acrescenta ainda que as memórias não são adquiridas imediatamente, na sua forma final. Durante os primeiros minutos, ou horas, após sua aquisição, elas são suscetíveis à interferência de outras memórias ou tratamentos. Mas adverte que um acontecimento só é mantido na memória, e passível de ser recuperado, se for acompanhado de uma forte carga emocional. Segundo Ivan Izquierdo, “As memórias emocionais são gravadas juntamente com a emoção que as acompanham, e da qual boa parte consiste, o que implica que foram guardadas num momento de hiperatividade dos sistemas hormonais” (2004, p. 31).

Ao escrever parte de minha história de vida, passei por alguns momentos difíceis de sistematização, em função das emoções que sobrevêm a esse fazer. Com essa experiência, percebi tudo o que se passava com as pessoas que falavam de si para si, para outra pessoa e, além disso, sabiam que suas palavras estavam sendo gravadas. Compreendi que algumas manifestações emocionais se apresentariam. Esse exercício de “contar-te a ti mesmo a tua história”, para mim foi muito oportuno, pois pude olhar mais de perto minha história pessoal e profissional, refletir o quanto tenho crescido com os passos que tenho dado, o quanto recuei e preciso recuar em muitas das andanças.

Nesse recuo, percebo a necessidade de uma reavaliação do trajeto percorrido. As colaboradoras que eu já havia entrevistado, há doze anos atrás, puderam também experimentar tais sentimentos, pois, no primeiro dia de encontro, apresentei para elas suas narrativas

realizadas em 1996. Foi um movimento muito interessante, imbuído de sentimentos muito fortes de prazer, tristeza e alegria.

Acredito que as histórias de vida podem propiciar um olhar mais elaborado para si, abrindo possibilidades de novas reflexões para a sua vida e prática profissional. Alarcão (*apud* Abrahão, 2006, p. 150) afirma que narrar sua história de vida a outrem significa revelar o sentido da sua vida. Daí, penso não ser fácil para muitas de nós, pois fomos ensinadas a não falar de nós ou, ainda, “o que passou, passou, não faz sentido relembrar”. Falar de si para si e para os(as) outros(as) é vasculhar o que Jorge Larrosa (2002) chama de ruínas da nossa biblioteca, e Rubem Alves (2007), parafraseando Nietzsche, de livros escritos com sangue.

Esse vasculhar permitirá a formação e autoformação do sujeito num movimento que provocará o que Maria Isabel da Cunha propõe como alternativa metodológica para a educação, tendo como referência o sujeito e a cultura.

Para Marie Christine Josso (2004, p. 9), em sua abordagem de pesquisa–formação, traz pistas e propõe desafios para reconfigurar as propostas de formação de profissionais de várias áreas. Apesar de não ter sido pensada como uma metodologia específica para a formação de professores, esses desafios podem desenvolver um novo olhar e ultrapassar a concepção escolar de formação, pois podem tomar consciência da enorme quantidade de experiências que cada um vive, de onde tira lições e aprende. Ter consciência disso pode ajudar a mudar a concepção de aprendizagem e de ensino e utilizar mais as experiências dos alunos. Ressignificar suas próprias experiências escolares pode ajudar quem ensina nessa mudança e “transformar a vida sócio-culturalmente programada numa obra inédita a construir” (JOSSO, 2004, p. 9).

Acredito que esse processo se dará a partir do momento em que nos propusermos a ouvir: ouvir-nos e ouvir os(as) outros(as). Penso que é uma das possibilidades dessa ressignificação dos espaços socialmente vividos. Para Marie-Christine Josso (2004, p. 11), essa escuta prescinde de um “movimento” que contribuiu para inscrever a problemática do sujeito no centro das preocupações sobre o conhecimento e a formação.

A esse movimento, a autora chama de “caminhar para si”, pois mobiliza sua própria experiência, referendando pessoas, grupos, acontecimentos que fazem parte do seu percurso, histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, isto é, como metodologia em que a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação. Foi esse movimento de escuta que busquei em mim e nas mulheres negras professoras que colaboraram com esta pesquisa:

escutar os “ensinamentos” aprendidos e, ao mesmo tempo, as reelaborações feitas desse escutar, as repercussões que provocaram ou provocam em nossas vidas.

## 2 A “CIDADANIA” APRENDIDA E REELABORADA NOS ECOS DE PRÁTICAS NATURALIZADAS

As práticas naturalizadas de um modelo de mulher submissa trazem para a sociedade consequências incomensuráveis. Elas vêm sendo difundidas ao longo de muito tempo, mas também denunciadas. Contraindo-se a esse modelo, no Maranhão, nasceu, em 1825, na cidade de São Luís, Maria Firmina dos Reis<sup>17</sup>.

Em 1859, publicou *Úrsula*, primeiro romance brasileiro antiescravagista escrito por uma mulher no Brasil. Assinou-o com o pseudônimo “Uma Maranhense”. Com esse romance, transgrediu os códigos normativos da condição “ideal” de conduta e destino das mulheres naquele século. No campo da cultura, afirmou-se como intelectual com várias obras no campo da literatura, as quais serviram para manifestar sua posição política e ideológica acerca da sociedade escravista.

Em um dos trechos do romance *Úrsula*, Maria Firmina dos Reis deixa claro sua indignação pela forma como é tratado o negro.

---

<sup>17</sup> Primeira poetisa maranhense, nasceu em 1825 e morreu em 1917, aos 92 anos de idade. Romancista, exerceu a profissão de professora por 35 anos na rede pública de ensino; abolicionista, criou a primeira escola mista para meninos e meninas. Maria Firmina era filha bastarda e mestiça (mulata). Suas obras foram recentemente republicadas pelos estudiosos maranhenses Horácio de Almeida e José Nascimento Morais Filho.

Senhor Deus! Quando calará no peito do homem a tua sublime máxima – ama a teu próximo como a ti mesmo – e deixará de oprimir com tão repreensível injustiça ao seu semelhante!... Aquele que também era livre no seu país... Aquele que é seu irmão?! E o mísero sofria; porque era escravo, e a escravidão não lhe embrutecera a alma; porque os sentimentos generosos que Deus lhe implantou no coração, permaneciam intactos, e puros como sua alma. Era infeliz; mas era virtuoso; e por isso seu coração enterneceu-se em presença da dolorosa cena, que se lhe ofereceu à vista (REIS, 2004).

Como romancista negra, Maria Firmina deixou seu legado, assim como docente na cidade de Guimarães, na época, província do Estado do Maranhão. O discurso antiescravagista perpassa praticamente toda a obra de Maria Firmina. Filha de uma negra com um branco, ao certo não sabemos por que não nasceu escrava, visto que as leis concessivas foram criadas bem depois do seu nascimento. Todavia, a hipótese mais provável seja a de que sua mãe era uma escrava alforriada (REIS, 2004).

No Rio Grande do Norte, surgiu, em 1832, como escritora, com a publicação do livro *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*, Nísia Floresta. Educadora, escritora e poetisa, foi uma pensadora que rompeu com as barreiras do seu tempo, contribuindo muito para a luta dos direitos humanos, principalmente das mulheres, manifestando sua preocupação em elevar as mulheres brasileiras à plenitude de suas potencialidades humanas. Abolicionista, indianista, nacionalista e precursora dos ideais feministas no Brasil, Nísia Floresta é considerada uma das maiores mentes femininas do século XIX, tendo deixado, além de obras literárias de grande valor, um legado de luta pela valorização das mulheres.

Interessante enfatizar que essas duas vozes feministas fazem ecoar suas idéias em um contexto de uma sociedade machista, racista, letrada e cristã. Por um lado, ambas denunciam o patriarcado; por outro, também denunciam o racismo. É com esse trecho do romance de Maria Firmina que sigo discutindo o que Nísia Floresta chamou de rede em que fomos amarradas, tanto pelo patriarcado como pelo racismo. O trecho parte de uma fala existente entre Susana e Túlio: “Tu! tu livre? Ah! não me iludas! – exclamou a velha africana, abrindo uns grandes olhos [...]. Liberdade... eu gozei em minha mocidade!” (REIS, 2004).

Para a autora, as mulheres foram envolvidas em uma rede criada pelo patriarcado e considerava um grande absurdo pretender que as ciências são inúteis a nós, porque somos excluídas dos cargos públicos, único fim a que os homens se aplicam (FLORESTA, 1989, p. 51).

A compreensão de que a mulher, ao deter os conhecimentos científicos, daria à sociedade patriarcal e machista um novo horizonte, fê-la criticar a posse das ciências apenas pelo homem, dizendo:

Eles bem conhecem a injustiça que nos fazem; e este conhecimento os reduz ao recurso de disfarçar a má fé à custa de sua própria razão. Porém deixemos falar uma vez a verdade: por que se interessam tanto em nos separar das ciências a que temos tanto direito como eles, senão pelo temor de que partilhemos com eles, ou mesmo os excedamos na administração dos cargos públicos, que quase sempre tão vergonhosamente desempenham? (FLORESTA, 1989, p. 52).

A sua compreensão de mundo vai além de sua época, pois às mulheres cabia apenas a clausura nas próprias casas, a total falta de direitos de estudar, escolher o marido, criar os filhos e até de manifestar uma simples opinião. Esse desejo de que a mulher estudasse e participasse do mundo público era tão intenso que se acreditava que “o progresso de uma sociedade depende da instrução que é oferecida à mulher e só a educação moral e religiosa, incentivadas desde cedo na menina, fariam dela melhor esposa e melhor mãe” (1989, p. 53).

Aos olhos de hoje, esse desejo de que, com a educação, a mulher seria melhor esposa e melhor mãe, soa muito forte, mas, à luz da época em que o papel era apenas ser mãe, esse ideário foi revolucionário. Penso assim, pois o seu ideário não era que a mulher se perpetuasse dentro de casa, mas que, com a educação, buscasse a emancipação política.

Da mesma forma, Maria Firmina, com seus escritos e denúncias, buscava a participação das mulheres negras maranhenses nas decisões políticas, pois essas, como as demais do país, faziam parte de um universo excluído. Essa situação se agravava à medida que lhes era negada participação nos processos reivindicatórios, pois lhes eram tolhidos seus direitos, uma vez que, objetivamente, não tinham liberdade para que, de fato, lhes fosse permitido transgredir a cultura da opressão.

A contemporaneidade dessas mulheres e as suas lutas fez com que, em 1852, Nísia Floresta publicasse a obra *Opúsculo Humanitário* e, em 1859, Maria Firmina publicou *Úrsula*. São duas obras que criticam a educação superficial que era oferecida às mulheres brasileiras. É provavelmente, nesse contexto que tanto Maria Firmina quanto Nísia Floresta adentram no mercado de trabalho, dedicando grande parte de suas vidas ao magistério.

Vejo ainda que a preocupação de ambas com as ciências evidencia os aspectos que estamos discutindo nos grupos de trabalho, denominados gênero e ciências, bem como fundamenta Fanny Tabak (2002), alegando que há quantidade acentuada de presença

masculina nas ciências tecnológicas, enquanto que, nas de cunho tido como afetivo, a predominância é feminina.

Nísia já advogava o valor das ciências na educação das mulheres. Mas, por muito tempo, em especial na Idade Média, o fazer ciência realizado pelas mulheres ficou compreendido como bruxaria; por isso terem sido queimadas em praças públicas, e as negras ainda serem consideradas macumbeiras.

Para Nísia, a escolarização da mulher seria algo tão inusitado quanto o seu direcionamento nesse processo. Assim, acusa o homem de não ter habilidade igual à que a mulher detém. Por isso afirma:

Toda arte oratória das escolas não é capaz de dar a um homem esta eloquência e facilidade de se expressar, que a nós nada custa.... Quanto embaraço e perturbações não têm eles para fazerem entender seus pensamentos? Se dizem alguma coisa melhor, que gestos insípidos, redundâncias e carenhocas não fazem, que destroem o pouco bom que dizem? Quando pelo contrário uma mulher fala, seu ar é ordinariamente nobre e agradável, seu gesto fácil e cheio de dignidade, suas ações decentes, seus termos dóceis e insinuantes, seu estilo patético e persuasivo, sua voz melodiosa e seu tom proporcionado ao objeto (FLORESTA, 1989, p. 68).

Essa compreensão de que a mulher tem mais traquejo para a educação que o homem fê-la advogar que “nosso sexo parece nascido para ensinar e praticar a medicina, para trazer de volta a saúde aos doentes e conservá-los”. Para a autora, essa idéia era tão incisiva que, em 31 de janeiro de 1838, estampou no Jornal do Comércio um anúncio do estabelecimento que estava inaugurando, o “Colégio Augusto”. Para ela, as mulheres precisavam primeiramente ser consideradas seres pensantes, para depois pleitear a emancipação política. Por essa razão, implantou o ensino da língua latina no currículo escolar na sua escola, onde as moças passaram a ter contato com algo que outrora apenas aos homens cabia. Para a sociedade da época, esse pensar souou não só como um marco revolucionário, mas também como uma afronta muito grande para a aristocracia social.

Denunciava o tipo de ensino destinado às mulheres, pois, para elas, “As escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação. O método da palmatória e da vara era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência!” É importante frisar que esse desejo de participar de outros espaços, como o espaço público do trabalho, fez com que as mulheres rompessem com o

espaço privado, mas acabou desembocando numa habilidade que ela desenvolveu e conhece muito bem, advindo do ato do brincar: a vivência do cuidar.

Para compreender melhor esse cuidar, aproprio-me das compreensões da filósofa e teóloga feminista Ivone Gebara, quando discute o mal no feminino. A autora parte da compreensão de que esse movimento é uma tentativa de mergulhar nas vivências das mulheres, especialmente nas vivências más. Evidencia que, pela descrição ou pela narrativa das experiências más é que se chega a compreender e a refletir sobre a particularidade do mal vivido pelas mulheres. Acrescenta ainda que seja no próprio interior do discurso sobre a experiência do sofrimento que se chega à pergunta sobre seu sentido e à tentativa de compreender seu alcance, mesmo que seja de modo limitado ou aproximado.

É esse exercício que busco compreender nas mulheres negras que pesquiso, baseando-me nas suas histórias de vida, partindo das brincadeiras realizadas na infância, se as vivências que obtiveram no ato do brincar as conduziram para as escolhas profissionais e como essas vivências facilitaram ou dificultaram o processo da formação e atuação profissional. Para tanto, busco compreender o termo “experiência”, fundamentado por Gebara, quando destaca os cinco males vivenciados por nós, mulheres: o feminino como mal de “não ter”; o feminino como mal de “não poder”; o feminino como mal de “não saber”; o feminino como mal de “não valer”; “sou negra, mas sou bela”, ou a maldição na cor da pele.

Esses males apontados pela autora coincidem com os cinco lugares da exclusão social evidenciados por Stoer *et al.* (2004). São eles: o lugar do corpo, o lugar do trabalho, o lugar da cidadania, o lugar da identidade, o lugar do território. Nesses lugares, legitimam-se os males citados por Gebara (2000). Com base nessas abordagens, evidenciarei como essas abordagens têm influenciado o espaço escolar, tomarei as percepções de Enguita (2004), quando analisa as mudanças ocorridas na sociedade, seja no espaço do trabalho, seja na construção da cidadania, na era da globalização, seja nas transformações pelas quais passa a profissão.

## **2.1 A Violência (In)Visível nas Letras de Música e nas Práticas Sociais**

A educação denunciada pelas duas romancistas e por tantas outras não deu conta de excluir a violência tão latente do patriarcado. Assim, a educação e as vivências das crianças são amparadas pelas representações e construção das idéias, das relações e dos sons que

entoam o seu dia a dia. Muitos ecos são pronunciados, muitas aprendizagens são realizadas. Dessa vivência comunitária, ouvida e partilhada, acreditamos que seja construída a cidadania. Essa construção se processa ao mesmo tempo que é cobrada da criança a continuação de regras e o incentivo, mesmo inconsciente, de lógicas que vão ao encontro das regras já existentes.

Ao lermos as partituras das Graúnas (Apêndice B), veremos que em muito essas mulheres foram influenciadas pelas mudanças que a sociedade estava enfrentando: o fato de todas elas terem freqüentado os espaços escolares, as experiências culturais que vivenciaram, como cinema, teatro, leituras, ou, até mesmo, as constantes orientações de que não se pode baixar a cabeça. Tornaram-se um contraponto nessa educação em que a lógica da subserviência imperava. Assim, muitas músicas foram ouvidas durante a infância, imbuídas de conceitos, valores, idéias, bem como de práticas naturalizadas e preconceitos de todos os tipos, que fortaleceram essa construção.

Nas letras de músicas, cantadas ao longo dos tempos e nas formas como são tratadas as mulheres nas letras das músicas, podemos perceber como foi se construindo a identidade feminina e como essas mulheres foram se afastando dessa lógica social patriarcal. São músicas que nos ensinaram a agir e reagir.

Recordo de duas músicas que fizeram sucesso: uma na década de 1980, dos compositores Luiz Caldas e Paulinho Camafeu: *Nega do cabelo duro*, e a outra, na década de 1990: *Veja os cabelos dela*<sup>18</sup>, cantada pelo humorista Tiririca. Essas músicas fizeram-me

---

<sup>18</sup> Em razão dos diversos manifestos em âmbito nacional, provocados pelo movimento negro e sociedade civil a 11ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio condenou a Sony Music a pagar R\$ 300 mil de indenização por danos morais a entidades de combate à discriminação racial por causa da divulgação da música *Veja os Cabelos Dela*, cantada por Francisco Everardo Oliveira Silva, o Tiririca. A indenização, equivalente ao que foi arrecadado com a divulgação da música, será revertida para o Fundo de Defesa dos Direitos Difusos, que desenvolverá programas contra o preconceito racial. Na letra que segue, constam expressões que, em tese, consubstanciarão a prática de crime de racismo, já que se refere a uma *nega que fede / fede de lascar... / bicha fedorenta / fede mais do que gambá*. "Existem dispositivos legal e constitucional que embasam o pedido do Ministério Público, além do que os próprios versos da canção, irreverência à parte, de novo consubstanciam uma visão preconceituosa da mulher de etnia negra. Há de se ressaltar a influência perniciosa e sub-reptícia de canções como esta, especialmente em meio ao público infanto-juvenil, mais facilmente sujeito a influências maléficas e distorcidas que se agregam aos seus inconscientes. Eis a letra na íntegra: "Alô, gente, aqui quem fala é o Tiririca/ Eu também estou na onda do Axé Music /Quero ver os meus colegas dançando / Veja, veja, veja os cabelos dela! /Parece bombril de arear panela / Quando ela passa, me chama atenção/ Mas seus cabelos não têm jeito, não /A sua catinga quase me desmaiou / Olha, eu não agüento o seu grande fedor /Veja, veja os cabelos dela! / Parece bombril de arear panela / Eu já mandei ela se lavar /Mas ela teimou e não quis me escutar /Essa nega fede! Fede de lascar /Bicha fedorenta, fede mais que um gambá /Veja, veja, veja os cabelos dela /Como é que é? A galera toda aí/ Com as mãozinhas pra cima/Veja, os cabelos dela.

chorar muitas vezes de revolta e pela necessidade de acreditar que não poderíamos ser assim humilhadas. Quando eu ouvia a primeira delas, escondia-me para não servir de chacota dos colegas na rua, que também eram negros(as), mas a pigmentação ou o cabelo eram diferentes. Quando a segunda música emplacou na mídia, eu estava fazendo a pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, e a minha reação foi diferenciada, não mais com choro ou sentimentos de humilhação, mas com poder de arguir contra a prática racial e social.

Hoje entendo que essas formas de provocação não foram tão ruins para mim, pois, a cada dia, procuro conviver com tranquilidade com elas. No entanto, essa busca não ocorre com todas as pessoas, a considerar os limites que cada uma carrega consigo. As provocações foram, e são muitas, não apenas em letras de músicas.

No campo afetivo, são muitas as mulheres que rompem com o modelo estereotipado com o qual foram educadas; cansadas de suplicar amor durante toda a sua vida, preferem ficar sozinhas. Não é que desistiram de ser amadas, de compartilhar com alguém suas emoções, mas estão gostando mais de si, permitindo-se viver mais, e muitas dizem: 'Se pintar tudo bem, mas eu quero a minha independência, a minha liberdade, não quero assumir tudo sozinha. Se for assim, melhor só do que mal acompanhada'. E afirmam ainda: "Quando não dá mais para continuar, cada um vai para o seu lado" (Graúna IV). Esse argumento se sustenta além do direito de serem donas-da-casa, no prazer que hoje, diferentemente de suas matriarcas, podem experienciar, pois as demais, pelas circunstâncias vividas, se tornaram unicamente donas-de-casa.

Sempre fiquei a observar os rumos desse pensar, pois preocupava-me essa compreensão, se possuía um viés defendido por uma corrente feminista que busca a supremacia feminina, a qual aponta os "avanços das mulheres" pela conquista de lugares antes hegemonicamente masculinos, ou por uma busca em redescobrir seus espaços. Observei que o grande desejo é sermos amadas, compartilhar as emoções, frustrações, etc., é encontrar uma pessoa por inteiro e não a cara metade. Pisano (*apud* Eggert, 2006, p. 226), afirma que "O conceito de patriarcado pode estar sujeito à discussão, à remodelação, no entanto, o que não é questionado é a cultura da masculinidade que segue sendo a única macrocultura possível, a única criada pela humanidade, e esse é o seu triunfo".

Essas são reflexões que precisamos fazer, como aponta Edla Eggert (2006, p. 229): "nas ações mais simples que ocorrem as pequenas violências, especialmente no campo das

---

simbologias e do imaginário, que compõem uma compreensão de inferioridade e superioridade”.

Ao refletir sobre trechos das letras de músicas ouvidas na infância e adolescência, as brincadeiras e brinquedos incentivados, as relações familiares mantidas e, ainda, as práticas pedagógicas de sala de aula, verifico que essa forma de viver contribuiu significativamente para a busca de uma vida mais prazerosa pelas mulheres. Mas, como aponta Edla Eggert (2006), “é justamente nos saberes menosprezados das e pelas próprias mulheres que existe a possibilidade da recriação, da visibilização de saberes e, com isso, da construção de outros espaços e formas de poder”.

Estratégias sempre foram familiares/privadas para as mulheres em busca de uma vida melhor, mas talvez pela compreensão de que a outra mulher “não resolveria os seus labores”, ou, ainda, “em brigas de marido e mulher não se mete a colher”, as mulheres mantiveram-se sempre individualizadas nas suas lutas e conquistas no que tange às questões de cunho emocional-afetivo. A compreensão sempre foi de que a outra mulher sempre era vista como inimiga, rival; logo, não a ajudaria.

Essa forma de pensar e viver no espaço da casa escamoteia as tramas existentes, os vários tipos e formas de violência às mulheres, às crianças, bem como aos(às) idosos(as). Somente nos tempos atuais essas questões ganharam repercussão, devido ao movimento feminista que vem provocando em nós, mulheres, situações de “pronúncia”.

Ao denunciar as violências sofridas e provocadas dentro de casa, as mulheres hoje se encontram com um valioso instrumento, nas palavras de Clair Ribeiro<sup>19</sup> (2007), que as protege legalmente. Trata-se da Lei Maria da Penha, n.º 11.340/06, amparada pela Declaração do Conselho Social e Econômico das Nações Unidas (1992), que tem como objetivos definir, coibir e orientar o que vem a ser violência doméstica e familiar e que estratégias as vitimadas precisam tomar contra os agressores. Alguns aspectos são oriundos também dos diversos números e situações registrados, principalmente nas delegacias especiais das mulheres e que, refletidos, deram sustentáculo à Lei, assim como contrapõem a regulamentação do código de processo penal, que não possibilitava às denunciantes seguranças, orientação e tratamentos adequados.

Ao tomarmos como análise a definição do que se compreende como violência doméstica e familiar, as formas e a não penalização (apenas distribuição de cestas básicas),

---

<sup>19</sup> Assistente social, mestre em Educação, docente no curso de Serviço Social da UNISINOS.

avancamos, e muito, nessa questão, pois o que se observa é que a não clareza do que se compreende por violência provoca, na vitimada, um silenciamento profundo, bem como a naturalização do fato. Mas também não quer dizer que, com a Lei,<sup>20</sup> [facilitará a denúncia de parte das mulheres vitimadas.]

A violência doméstica tem assento longínquo na nossa sociedade. Por isso, talvez tenhamos dificuldades em desbancar tal atitude. Mesmo com a criação dos Juizados Especiais ou, ainda, com a inclusão da vitimada em caráter emergencial pelos(as) juízes(as) especiais em programas assistenciais do governo federal, estadual ou municipal, muitas das vitimadas não se encontram seguras, ou ainda pesa sobre os seus ombros a culpa de não ter conseguido “ser uma boa esposa”. Nós ainda estamos arraigadas à cultura do sacramento do matrimônio “até que a morte os separe”, mesmo convivendo com momentos de sabores e dores<sup>21</sup>. Para Lagarde (2005, p. 458):

[...] el divorcio há sido un parteaguas em la secularización de La sociedad y del Estado. Se rechaza particularmente a la mujer divorciada, (y se le designa así), com o sin hijos, porque el matrimonio es para toda la vida; interrumpirlo significa que la mujer fracasó em su conyugalidad como madrepasa. Se la iniciativa de anulación parte de la mujer, es peor aún, porque renuncia a la relación que debe gratificarla, prefiere la soledad y la soltería habiendo probado el matrimonio. A la divorciada se le teme además porque se considera que está a la caza de cónyuge, porque ya há sido usada eróticamente y no tiene dueño, y se encuentra He hecho em condiciones de disponibilidad erótica, lo que la convierte de antemano em mala mujer.

É oportuno perceber que, se reeducarmos a nossa juventude e educarmos as nossas crianças no brincar, dentre outros aspectos, teremos uma provável sociedade centrada numa

---

<sup>20</sup> No que se refere à Lei nº 11.340/06, existem algumas restrições quanto à sua funcionalidade. Uma das restrições é da socióloga e pesquisadora Heleieth Iara Bongiovani Saffioti, que pesquisa há 46 anos as relações de gêneros e há 30 anos a violência doméstica. Ela é contrária à Lei Maria da Penha, que prevê penas mais severas aos agressores. Para a pesquisadora, a saída para o fim da violência entre maridos e esposas ou namoradas é a reeducação. Heleieth argumenta que apenas o encarceramento do agressor não põe fim à violência. Já os trabalhos educativos por meio de palestras, leituras dirigidas e ouvir o que o homem tem a dizer oferecem resultados positivos. Em primeiro lugar, ela não atende o interesse das vítimas. A mulher vítima da violência não quer ver os pais dos seus filhos na cadeia. Essa lei não consulta o interesse das vítimas (GAZETA DE CUIABÁ, Cuiabá, MT, 28 NOV. 2007).

A autora alega alguns pontos que compreende como fundamentais a serem levados em conta: (1.º) por meio de pesquisas, ela não consulta os interesses da maioria esmagadora das vítimas de violência doméstica e familiar; (2.º) o nosso sistema penitenciário está muito longe de ser adequado; (3.º) não acredito em penas drásticas, como as privações de liberdade e, tampouco, na elevação do número de anos dessa privação. Alega ainda que, se fosse um instrumento eficaz, não haveria violência doméstica e familiar contra mulheres em países que adotam a pena de morte (SAFFIOTI, 2007, p. 12).

<sup>21</sup> CUNHA, Tânia Rocha Andrade. **O Preço do Silêncio: Mulheres ricas também sofrem violência**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007.

concepção mais dialógica e menos violenta. Percebo que a violência doméstica tem muitos rostos: rostos de crianças, jovens e idosos(as); rostos que sofrem violência sexual, muitas das vezes da forma mais hábil, passando da sutileza para a violência física.

A vítima dificilmente revelará tal situação, pois questiona-se a quem recorrer. Absorta em “sua obscuridade” e carregando ainda a culpa por ter sido violentada, prefere manter-se em silêncio e, ao invés de gritar, fazer ecoar os seus sentimentos, para sentir-se viva, resolve emudecer. Esse fato não é uma preferência e, sim, medo de se expor a uma sociedade que, para ela, não mudará. Da mesma forma, muitas de nós, ao contrairmos matrimônio, em espaços violentos, nos silenciemos na dor do conviver (Lagarde, 2005, p. 458).

Esta melodia ouvi muito na infância. Ainda hoje a escuto:

Fingi você não sabe por quê / A dor que estar sentindo / Sei que preferes morrer / Falaram mal de mim / Não quis acreditar / Agora pede clemência / Arrependida quer voltar / Agora é tarde / há de pagar o teu pecado / Pois um amor fingido / Nunca pode ser perdoado / Fingindo foste cumprir / O teu destino / Esbanjando o seu amor / Por cabarés e cassinos / Perdida estás pra sempre / Mais a culpa foi tua / Deixaste de ser mãe / Para ser mulher da rua / Mais se um dia voltares / Não te darei o meu carinho / As mulheres são falsas / Prefiro viver sozinho (Bis) Amor fingido. (Sem autor), (s/d).

Segundo Lagarde (2005, 450), “as mulheres preferem assumir cargas indesejadas não só para não perder o valor social outorgado por suas qualidades femininas, como também para não perder os outros: maridos, pais, trabalho”. Nós temos interiorizado e assimilado a valorização ética e moral dominante que, em primeiro lugar, coloca o outro sobre nós. Acreditamos que é melhor casar-nos e sermos infelizes que enfrentar a reprovação social, que pode levar ao abandono, ao “ostracismo”, à expulsão da família etc.

Por essa razão, no entorno da minha comunidade, era comum as mulheres tomarem a frente em muitas das decisões da família, educarem seus filhos e suas filhas, mesmo que algumas contassem com a presença masculina dentro de casa.

A assunção dos enfrentamentos, das decisões foi tomada por elas. Muitas buscaram envolver seus parceiros nas decisões. Os frutos desse envolvimento, às vezes, foram frustrados, outros deram certo. Assim, vivem num verdadeiro laboratório de experimentos, buscando a tão desejada participação. Outras ainda viveram conflitos em seus lares que resultaram na saída de seu parceiro de casa, como refúgio para a não participação nas tramas da casa, e elas resolveram se “virar sozinhas”, num contexto de subsistência, opressão e

realizações. Mas como elas têm na maternidade o cenário de dor e da morte<sup>22</sup> e um espaço de opressão sofrido na intimidade, convivem pacientemente com essa situação, pois a ideologia é de que a vida de seus filhos é de sua responsabilidade (LAGARDE, 2005).

Os companheiros ou esposos, muitas vezes, quando não encontram na “rua” alguém que “cuide” deles da mesma forma que a companheira anterior o fazia, voltam para casa e, na grande maioria, são acolhidos. Nessa relação, trago um trecho da letra e música de Agnaldo Timóteo, que evidencia o pensar de muitos homens sobre essa prática:

Se algum dia, à minha terra eu voltar / Quero encontrar as mesmas coisas que deixei / Quando o trem parar na estação, eu sentirei no coração a alegria de chegar. Quero encontrar a sorrir para mim / O meu amor na estação a me esperar / Pegarei novamente a sua mão / E seguiremos com emoção / Pros verdes campos do lugar / E reviver os momentos de alegria / Com meu amor a passear / Nos verdes campos do meu lar (TIMÓTEO, s/d).

Verifico a conjunção apresentada “se”, em “Se algum dia,”. A análise implica dizer que existe uma dúvida na situação, dúvida de alguém que não sabe se voltará, mas, caso isso aconteça, tem um imperativo: “Quero encontrar a sorrir” (grifo nosso). Encontrar alguém que sumariamente foi abandonada e querer encontrá-la sorrindo possui, no meu modo de entender, um cinismo e uma ordem imposta, como denunciaram Nísia Floresta (1989, p. 15) e Maria Firmina dos Reis (1859) diante dos abusos da sociedade machista-patriarcal de suas épocas e que ainda sobrevive nos dias atuais. Para Nísia, “à mulher era cabido apenas a condição de ceder e aquiescer à vontade masculina, espalhada em estereótipos antinaturais”; é essa condição de subserviência, no caso de amar incondicionalmente quem a subjuga (PISANO, *apud* EGGERT, 2006).

As letras de música mencionadas reforçam as idéias denunciativas das escritoras. Se, na primeira letra, as mulheres são tidas como possuidoras de um mal, uma perversão, logo, precisam ser punidas; na segunda, parece existir uma necessidade de que ela se redima desse mal. Desse modo, é comum perceberem-se seus lamentos, suas decepções, suas fantasias – na maioria das vezes, frustradas. Há sempre uma ilusão de um amor, um respeito e uma vida feliz no período do enamoramento. Ela – mulher - é cantada como alguém imaturo, angelical, sensível, que será amada e respeitada pelo seu amor - o homem - aquele que é puro, sagrado,

---

<sup>22</sup> Herança das ancestralidades Judaico-Grego-Cristã. Ver Gebara (2000), Chassot (2006).

pois representa a imagem e semelhança de Deus<sup>23</sup>. O exemplo apresenta trechos de algumas músicas ouvidas de mulheres que, ao exercerem suas tarefas domésticas, entoavam seus cantos em todos os lugares:

Mandacaru quando chega à fazenda / É o sinal que a seca chega ao sertão/ toda menina quando cansa da boneca / é sinal que o amor já chegou ao coração/ Meias compridas, não quer mais sapatos baixos.../.Ela só quer, só pensa em namorar (bis) / De manhã cedinho, já está pintada / gemendo, suspirando, sonhando acordada....(Luís Gonzaga, s/d).

Ouvíamos essas canções, as cantávamos, e muitas de nós passávamos a acreditar, a sentir e a nos perceber assim. Logo, despertávamos para o amor, para sermos amadas. Imaginávamos que poderíamos ser felizes, pois já sabíamos arrumar uma casa, pois aprendêramos brincando, cozinhando; até já podíamos ajudar no sustento da família, pois estávamos aprendendo a bordar. Só faltava dar seqüência ao ritual, o casamento.

Depois apenas a desilusão ou a ilusão. Desilusão por entender que o tão sonhado amor não aconteceu, e ilusão por querer encontrar um verdadeiro amor, alguém que nos amasse verdadeiramente. A esse respeito, Lagarde (2005, p. 376) diz que as mães realizam “este proceso de aculturación. La lengua materna es el conjunto de signos, mensajes y símbolos gestuales y verbales, conscientes e inconscientes, con los cuales expresa y comunica su propia elaboración de la concepción del mundo para esse sujeto que es su hijo o su hija”. Ao tratarem de maneira diferente o filho e a filha, pelos tratos e os afetos que são distintos<sup>24</sup>, ensinam o que é ser homem e o que é ser mulher.

Dessa forma, Lagarde (2005, p. 377) enfatiza que, dentro do complexo social “estatal”, “las madres son reproductoras de la cultura, aculturadoras de los otros. Son las primeras pedagogas de quienes comienzan a vivir, y en complejos sociales estatales, son funcionarias del Estado em la sociedad, durante toda la vida de los sujetos”. Assim, agem como transmissoras da ordem imperante na sociedade, contribuindo com a conformação de leis, identidades, atitudes e necessidades. Para a autora:

---

<sup>23</sup> [www.marciatiburi.com](http://www.marciatiburi.com).

<sup>24</sup> O código também é diferente; depende se é o primeiro ou o último filho, se nascido depois de um aborto, se é filho da separação ou de encontro com o par, se a mulher tem companheiro e esse está disposto a assumir a paternidade, se é mãe solteira ou se pertence a um grupo de mulheres às quais é proibida a maternidade, se o concebeu em estado de saúde ou enfermidade, no amor ou na violência, se o filho é produto de um oferecimento religioso ou amoroso, ou se foi um viajante, se é um menino depois de várias mulheres, ou se veio mulher, quando se esperava homem.

elas interiorizam na criança a norma (o proibido e o permitido), ser esposa é ser serva conjugal na reprodução. A obediência, a sujeição, a pertença – ser de –, caracterizam politicamente a esposa na sua dependência vital do esposo. Ser esposa é ser mãe: significa cuidar do esposo tanto maternalmente quanto eroticamente. A esposa se converte em mãe de seu esposo e rivaliza com sua outra mãe, mas a esposa se relaciona eroticamente com ele. (LAGARDE,2005,p.446)

Segue ainda a autora afirmando:

Para el esposo, adquirir una esposa significa asegurarse un mundo privado próprio, asentado em torno a ella, y a sus cuidados. Com la adquisición de esposa el hombre se allega um território y um espacio de vida privado para ejercer su dominio, eje de su virilidad, de su condición masculina patriarcal (LAGARDE, 2005, p. 446).

Os trechos de músicas citados apresentam essa sujeição para a qual Lagarde (2005) chama a atenção. Essa desilusão e/ou ilusão se manifesta em muitas das canções. Eis uma delas: “Eu fiz uma jura, / Eu fiz para nunca mais amar (bis). Ai, ai, ai, meu Deus, / Pra que eu jurei / Todo mundo sabe. Que eu quebrei minha jura “quebrei.” (autor desconhecido). Esse dizer reflete várias facetas da vida da mulher: ora uma promessa de não mais amar, ora um sonho, uma ilusão, ora a sedução por parte do seu sexo oposto, ora objeto de uma exclusão sociocultural que se intensifica a cada momento.

Ao tomarmos a letra da música de Chico Buarque de Holanda, *Geni*, podemos observar, com nitidez, esse desamor pela mulher, quando afirma: “Joga pedra na Geni”, ou “teu corpo não tem dono”; observa que ela deixou de ser a “santa”; agora, deflorada, pode apanhar, ser subjugada, ser cuspidada. Afinal de contas, ela “dá” para qualquer um. Verificamos um desabitar do seu próprio corpo e um habitar no corpo do(a) outro(a).

De acordo com Ivone Gebara (2006, p. 7), “isso ocorre, porque nos exilamos de nossos corpos, de nossas divindades e até de nossos demônios...” Para a autora, o corpo feminino se torna mercadoria, uma mercadoria renovável, uma mercadoria que depressa perde o valor. Obedece às regras de um mercado que tem sua lógica própria, ligada à lógica de um sistema de exclusão e de opressão de uns em benefício de outros (GEBARA, 2000, p. 72).

Essa condição servil ultrapassou o período colonial, pois essa situação do servir foi e ainda é muito exigida: das mulheres para com seus maridos, filhos etc., no exercício de servir ao seu “senhor” nas horas das refeições, na toalha levada na hora do banho, etc. Para ilustrar, trago um trecho do livro “Os Tambores de São Luís (MONTELO, 1985), quando Inácia, mãe de Damião, o aguarda. “- Aonde tu te escondes, Damião? Tou cansada de andar atrás de ti.

Tua comida te esperou tanto que tá fria. Eu vou esquentar”. As mulheres vivem um paradoxo: ao mesmo tempo que compõem a humanidade, foram identificadas, ideológica e socialmente, com a natureza, enquanto, para os homens, foi construída uma identidade que se relaciona com a cultura da humanidade.

As práticas familiares reforçam essa condição servil na vivência das mulheres. O interessante é que essas práticas são reforçadas pelas próprias mulheres, fruto dos ensinamentos recebidos. Essa relação servil foi produzida ao longo dos séculos. Por essa razão, Rosiska Darcy de Oliveira (2003) destaca que essa realidade se constituiu e se configurou em um “nó cego”, nas relações sociais da atualidade. Para a autora, precisamos desatar esses nós; para isso, é necessário primeiro entendê-los, para que possamos direcionar, de forma mais salutar, o viver na família e nos demais setores sociais. Muitos desses nós são representados na dramaturgia e na arte em geral, tornando-se um verdadeiro aprendizado.

Esses nós aos quais a autora se refere me fazem lembrar um trecho poético de Elisa Lucinda, intitulado *Aviso da Lua que menstrua*: “Não despreze a meditação doméstica. É da poeira do cotidiano/ que a mulher extrai filosofia / cozinhando, costurando/ e você chega com a mão no bolso / julgando a arte do almoço: Eca!... Você que não sabe onde está sua cueca?”

Esse trecho me faz pensar na valorização de cada pessoa, independentemente de que saberes e fazeres a permeiam. Aqui, sinto o desejo de fazer ouvir um eco surdo, mudo, mas que é latente e move todos os meus sentimentos. Refiro-me ao eco da esperança, pois tenho a esperança de ver uma relação dialógica entre homens, mulheres e crianças de forma horizontal.

Esse desejo soa desde o primeiro dia que comecei a olhar para o meu entorno, pois, antes, achava “natural” esse jeito de viver; depois voltei esse olhar para mim e assim pude ver muitas mulheres negras que, como eu, tiveram/têm esse desejo ou outros ainda mais atenuados, mas que, por vários motivos, ainda não alcançaram. Agora, podendo refletir sobre minha prática de vida e pedagógica, esse eco pulsa, clama, reclama para ver dias bonitos e belos nas relações conjugais e familiares em geral. Essa esperança faz-me lembrar Paulo Freire e sua tão pronunciada “boniteza”, bem como o “inérito-viável”. Pensando nessa “boniteza”, sinto que esse eco ora surdo, mudo, mas em movimento não se configura em rancor das relações sociais e familiares, fazendo-me cultivar a esperança de dias melhores. Assim, parafraseio Freire (2000, p. 5):

[...] enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens / suarei meu corpo, que o sol queimará;/ minhas mãos ficarão calejadas/ meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;/ meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam,/enquanto esperarei por ti./ Não te esperarei na pura espera [...].

Nesse movimento de espera, olho para mim e algumas mulheres que, despertadas para a análise de suas próprias vivências nos espaços sociais, discutem, conversam com homens, mulheres e crianças, nutrem-nos de questionamentos que os(as) façam pensar, olhar e suspeitar das práticas impostas através dos tempos, seja na escola, seja nos movimentos sociais, seja, até mesmo, debatendo os programas televisivos.

Na dramaturgia, muito se tem falado de mulher nas telenovelas, nos seriados etc. Entretanto, sua representação tem-se resumido a estigmatizações, ou nos papéis de vilã ou de “boazinha”. Muitas vezes, até se esforçam, mas o modelo patriarcal e de raça está tão presente que, às vezes, mesmo que iniciem apresentando histórias de mulheres aguerridas, no decorrer do seriado ou novela, elas são possuídas por uma paixão avassaladora, que termina comprometendo o teor político, social que vinha sendo enfatizado.

Há sempre um amor que a faz a mulher realizar loucuras. Tenho procurado verificar o quanto às músicas, as imagens e as telenovelas têm educado as mulheres, ou mesmo, até que ponto elas influenciam ou são influenciadas. Foi nesse contexto que cresci e entendi que não queria isso para o meu viver, até porque também ouvi muito que era preciso estudar, que não tinha nada para herdar dos pais a não ser a possibilidade e o esforço de me manterem na escola. Vi que seria esta outra possibilidade de vida: estudar para ser “alguém na vida”, pois não me identificava com a primeira possibilidade – o casamento sem participação nas decisões, o lugar da casa etc. - ambos institucionalizados pelo contrato social, apresentado a mim e para muitas.

## **2.2 Os Cinco Males no Feminino e a Exclusão Social no “Brincar” de Casa**

Ao me propor escrever sobre esta parte, fiquei um bom tempo a pensar e lembrei muito da minha infância, em que fui rodeada pela ideologia do mal. Alguns lugares ficavam sempre restritos ao nosso acesso – pelo menos na frente das pessoas mais idosas - a fazer determinadas coisas, ou mesmo, comer determinados alimentos devido a falas muito comuns: “não coma isso porque faz mal”, ou ainda, “cui-da-do, *isso* faz mal”. Essa ladainha do mal

azucrinou meus ouvidos, por isso, muitas vezes “às escondidas”, realizei o sonho ou até mesmo a curiosidade de saber que mal era esse.

Lembro que, na casa de minha avó paterna, havia um frondoso pé de jaca. Em certo período do ano, ficava carregado de frutas, e nós nos deliciávamos comendo, mas nunca nenhuma menina se atreveu a subir nesse pé de jaca, pois minha avó dizia que “se mulher subisse na árvore, ela secava e não dava mais fruto”. Nenhuma de nós atreveu-se a realizar tal insanidade: primeiro, porque todo ano queríamos comer da fruta; segundo, porque não queríamos, nem de longe, carregar o fardo dessa culpa. Porém os meninos podiam subir tranquilamente na árvore, nós, mulheres, “n-uuu-n-c-aaaa” - era assim que nos diziam. Ainda hoje soam nos meus ouvidos esses ecos.

Sempre fiquei a me perguntar: que mal é esse? De onde vem esse mal? Quem disse que é mal? E por que o é? Essas perguntas ficaram sem respostas por um longo tempo. Muito depois, comecei a suspeitar das coisas e a descobrir que o mal não existe. O que existe são práticas naturalizadas do mal. Mesmo assim, ainda hoje busco entender o que é realmente o mal.

Ivone Gebara (2000, p. 27) apresenta uma compreensão desses males. Para ela, o mal não é apenas o mal que cada um comete pessoalmente, mas o mal sofrido, o mal suportado e não escolhido, o mal presente em certas instituições e estruturas culturais e sociais que o favorecem. O mal é a erva daninha que se mistura com a erva boa, difícil de distinguir e de arrancar. O mal é também como o fermento na massa. Às vezes, é também alguma coisa que começou bem e descambou para o mal (GEBARA, 2000, p. 28). Para a autora, quando certos acontecimentos chegam a certo *consensus* a respeito de sua malignidade, é fácil denunciá-los, mas existem outros acontecimentos misturados com nossa cultura, nossa educação, nossa religião; acontecimentos ou comportamentos que afirmamos como algo normal, comum ou até, como algo bom, nos quais o mal parece estar ausente (GEBARA, 2000, p. 29).

Com base nessas elucidações, fiquei a pensar: que mal existe no brincar da criança? Teria algum mal explícito ou escamoteado nos brinquedos dados para as crianças, como boneca, panelinhas, vassouras etc. para as meninas; e carrinhos, revólveres, jogos de construção etc. para os meninos? Que males há nisso? Grosso modo, é bastante carinhosa essa prática, mas, como pontua Gebara, “existem consensos culturais que ficam difíceis de serem pontuados como males, a não ser após uma análise crítica fundada em outros sistemas de compreensão das relações humanas”(Idem,2000,p.30). Na realidade, é o que me proponho aqui, pois minha suspeita é de que o brincar na infância das meninas vem carregado de duas

situações maléficas para o seu desenvolvimento e envolvimento com as ciências: uma é a passividade vinculada ao silenciamento, no que diz respeito ao ceder/aceitar, e a outra é a habilidade do cuidar.

Para a primeira situação, desde cedo, as meninas são instruídas a não reagir, a ceder a tudo, a não questionar “porque faz mal”, “porque é assim mesmo”, “porque Deus quis assim”. No entanto, são-lhes ensinadas algumas práticas do cuidar – segunda situação maléfica - que as farão reagir num determinado momento. São tomadas algumas providências desde cedo. Às meninas são indicadas algumas tarefas de casa, que elas devem realizar sem questionar. Muito cedo elas se dedicam a cuidar dos(as) outros(as) e pouco de si; ganham brinquedos que simbolizam o cuidar doméstico; enfim, há todo um ritual para esse viver. Corroboro Lagarde (2005), quando enfatiza que a preparação para a maternidade ocorre desde cedo: em espaço lúdico, a menina é mãe de sua boneca e cuida dos irmãos menores, como extensão do jogo de casinha. As meninas-mães fazem parte da instituição da maternidade coletiva, com relações baseadas no parentesco. As filhas são as colaboradoras da mãe nas suas atividades maternas, já que estão presentes na vida cotidiana; assim são as filhas que, naturalmente, cuidam de seus irmãos.

A ideologia da maternidade ? mãe é a que pariu e é mulher adulta ? faz com que não se reconheça a maternidade infantil. Ao cumprirem funções maternas com os irmãos menores, primos, vizinhos ou como trabalho, no caso de uma pequena babá, as meninas se convertem em mães parcialmente, e este fenômeno não recebe o reconhecimento social. Já para o menino é o inverso. É constituído um mundo do construir, montar e desmontar, aguçando em muito a sua compreensão lógica. Acontece que a menina também desenvolve essa logicidade, mas, culturalmente, não é reconhecida como possuidora dela. A nulidade às suas produções reforçam a compreensão de que os meninos, sim, são bons na matemática, que resolvem problemas, ao contrário das meninas.

O cuidar é algo vital na formação da menina. Sobre esse “modo de ser”, Leonardo Boff afirma que “o cuidado significa uma constituição ontológica sempre subjacente,” sendo “a constituição ontológica – existencial mais original do ser humano” (2003, p. 31). O autor discute a relação entre cuidado e compaixão, compreendendo o ser humano como “um ser de cuidado e compaixão”. Para ele, há dois modos básicos de “ser-no-mundo”: o trabalho e o cuidado. O autor “esquece”, porém, de fazer a análise completa desse *trabalho* e desse *cuidado*: que parte da humanidade permanece com as duas funções simultaneamente e qual delas é reconhecida culturalmente e economicamente.

No mundo contemporâneo ocidental, o trabalho tornou-se um modo de dominação em que até mesmo a tecnologia deixa de ser um recurso de auxílio ao ser humano e passa a ser o objetivo em si mesmo. Esse modo de ser ficou sendo legitimado como o lugar do homem, pois o trabalho representa o espaço público. Já o cuidar legitimou-se como lugar da mulher, pois representa o espaço privado.

Gebara parte da análise das experiências vividas pelas mulheres, especialmente nas experiências “más”. Assim, a autora parte de um olhar fenomenológico, buscando compreender de dentro, das idéias mais claras às mais distintas. É pela descrição ou pela narração das experiências más que se chega a compreender e a refletir sobre a particularidade do mal vivido pelas mulheres (GEBARA, 2000, p. 43). A autora destaca a fenomenologia do mal no feminino, enfatizando cinco males. São eles. “o feminino como o mal de “não ter”; o feminino como mal de “não poder”; o feminino como mal de “não saber”; o feminino como mal de “não valer”; e o quinto mal, que trataremos de modo singular, pois é o mal da cor da pele: “Sou negra, mas sou bela”, introduzindo esses males como lugares de exclusão (STÖER *et al.*, 2004).

### 2.2.1 O Mal de “Não Ter”

É importante ressaltar, como afirma Gebara:

São as mulheres que sofrem de modo particular quando falta o que comer e beber para os seus filhos. Igualmente são as mulheres que são acusadas de não alimentar conveniente sua família. É ainda delas que se esperam iniciativas para encontrar alimento e bebida quando faltam. A vida das mulheres parece estar ligada a este aspecto primordial ou primário da manutenção da vida. Por conseguinte, o mal de não ter ou a falta do essencial para viver as atinge de modo particular (GEBARA, 2000, p. 49).

É exatamente esse “empoderamento” que é cobrado da mulher, que, na realidade, não passa de obrigações a ela atribuídas: obrigação de prover o alimento, as idéias do mundo privado, o direcionamento do lar. Ainda se escuta muito das mulheres mais experientes: “Mulher, não espera só/ou pelo teu homem. Homem é assim mesmo, nós que devemos tomar a frente, procurar um lavado de roupa, fazer um bolo e vender com café. Olha para os teus filhos. Ou vocês vão passar fome? Também te cuida, “segura” o teu homem”.

Parece haver um consentimento desses “jeitos de ser homem”, concretizados tanto na cabeça do masculino quanto legitimados pelo feminino. É comum a grávida preocupar-se com o alimento da sua criança, e esse preocupar envolve, muitas vezes, outras mulheres que estão por perto. Essa preocupação é quase um medo de ela não possuir todos os atributos oferecidos pela mãe-natureza. Quando acontece, há um entristecimento enorme, seguido de ácidos comentários: “é seca”, pois não dispõe do nutriente necessário à vida da sua cria. Mas a acidez se configura ainda mais nas que não têm filhos(as). Essas, sim, são mais penalizadas, sem contar que a comunidade parece referendar ao masculino a infidelidade, nos comentários: a “sua” mulher é “oca”, não pode ter filhos!!! A esse é cobrado o papel de reprodutor. Para Lagarde (2005 p. 524):

Consideran a la mujer estéril, una mujer imperfecta por otra parte, la experiencia del esterilidad de parte de las mujeres es marcada por la culpabilidad y para la disposición cultural de castigo, a siempre culpar a la mujer y raro piensa que este problema puede ser del esposo. Iguales ocurre con las mujeres que tienen niños con una cierta deficiencia física, de que para toda la vida si culparon y son culpables. Permanece a ellos, después, compensar esta carga de la culpabilidad en sacrificio, dedicándose del cuerpo y del alma al hijo enfermo.

Essa busca pela perfeição no mundo de hoje faz com que muitas famílias pesquisem na medicina estratégias de engravidar. É bem verdade que os tratamentos são caros, e o tempo de espera, muitas vezes, leva os casais a descontroles emocionais, e muitas pessoas, à dependência química. Sobre esse viver Lagarde (2005, p. 525) acrescenta:

[...] que para no tener niños procuran un uno imperdonable a la naturaleza de la mujer contra, está concebido como la mutilación. Si la mujer no tiene niños de la manera voluntaria, se considera una castrada, mutilado. Interesando ella es que este hecho es innominate exactamente para ser inadmissible. Ser madre es la destinación del irrenunciável de toda la mujer, cuál es paradójico: la única destinación que la mujer no puede dimitir, pero al si se asume que la inicia una vida de la dimisión permanente. Por lo tanto, puesto que la niñas de las mujeres es social preparado y cultural ser madres. La familia, la escuela, la iglesia, los medios masivos son instituciones responsables conformarse el papel femenino para la educación, en la ideología primaria que si lleva a través en la familia por medio de la afectividad.

Faço um contraponto na questão anterior, agora falando sobre as mulheres que têm muitos filhos. Nos dias atuais, observa-se essa realidade nas camadas mais empobrecidas da sociedade. No Estado do Maranhão, essas mulheres, na maioria das vezes, ao ganharem suas crianças, são retidas pela comunidade para não irem para casa logo após o resguardo. Isso

ocorre muito com mulheres que vão para a cidade “ganhar criança”, advindas da zona rural, e mesmo as da cidade vão para a casa de suas mães ou de alguém, menos para as suas casas.

As demais mulheres fazem uma verdadeira redoma em torno dessa mulher, não a liberam logo do resguardo, pois a chegada em casa caracteriza que já está “boa”. Seu parceiro - *o reprodutor* - não quer nem saber, e como são avessos aos métodos contraceptivos, não se interessam pelo estado de saúde ou, ainda, de desejo da mulher, ou mais ainda: do seu estado emocional. Não há um diálogo para saber como ela se encontra. Eles não querem saber de nada, apenas dos seus “direitos de maridos”, donos de um corpo de mulher.

Quando acontece de essa mulher engravidar novamente, é comum se ouvir de outras mulheres: “mulher tu não tá vendo que tu já tem muitos filhos. Eu te disse!!!!!! mas tu não me ouviu”, dentre outros terríveis comentários. Essa mulher já não tem mais forças para segurar outra gestação, por fatores alimentícios, de saúde física e emocional etc. E a culpa de ter acontecido é somente dela, pois o homem - *o reprodutor* - não é responsabilizado por nada. Essas permissividades bem como a licenciosidade / silenciosidade nas relações maritais precisam ser discutidas não só nos lares, mas também na comunidade.

Quanto ao amamentar, nos lugares mais simples é comum as demais mulheres orientarem, principalmente às mães de primeira barriga, a ingestão de rapadura, comer aveia, bastante fubá de milho, ou ainda, mornar água e com o pente fino pentear o seio, além de muitas outras formas.

Concordo com Ivone Gebara (2000), quando questiona:

Será que essa falta de alimento é mesmo um mal? Por que essa responsabilidade cultural se torna um peso, um mal que impede o desabrochar de vida das mulheres? Por que os homens trabalham para “trazer o alimento”, mas o programar a alimentação, dividi-la, guardá-la para que sirva a toda a família é uma responsabilidade e uma angústia própria das mulheres? Por que para os homens isso não se configura um mal?

Esse contrato social estruturado no modelo patriarcal não é dito para nós ao brincarmos; ao contrário, é reforçado principalmente por muitas de nós que, ainda hoje, como mães, compramos e presentearmos nossas filhas com casinhas, panelinhas, frigideiras e vassouras, sem contarmos o outro lado dessa história.

### 2.2.2 O Mal de “Não Poder”

O segundo mal evidenciado por Gebara é o mal de “não poder”. Exponho aqui a compreensão de sociedade que se constituiu, através dos tempos, no que se refere às mulheres. Essa compreensão, legitimada por alguns filósofos, naturalizou-se no modo de ser das mulheres. Encontramos um dos representantes autênticos desse pensar: Aristóteles, filósofo que justificou a escravidão com base no modelo de organização da natureza. Para ele, há, por ação da natureza e para a manutenção das espécies, um ser que manda e outro que obedece. Aquele que tem inteligência exerce a função de mando, e os que têm força física devem executar, obedecer e servir. Nesse sentido, o escravo é inerente à constituição da família, porque é parte do interesse do amo e com ele se identifica como posse dele.

O escravo, para Aristóteles (2002), é uma propriedade viva do amo, um instrumento indispensável à vida doméstica. É o quarto elemento constitutivo da família, depois da autoridade do senhor, a autoridade marital e a geração de filhos. Aristóteles refutou a tese dos que afirmavam ser a escravidão contrária à natureza, partindo do princípio de que há seres que nascem para mandar e outros para obedecer, pois “uma obra existe quando há comando de uma parte e obediência de outra”<sup>25</sup>. Embora Aristóteles não negasse que o escravo era um homem, portanto, dotado de alma e corpo, ele, por instinto natural, pertence a outro por não possuir uma razão plena. Tampouco ele possui a virtude, senão na estrita medida da necessidade de virtude para desincumbir bem suas tarefas. Essa virtude, no entanto, é dependente e é parte das virtudes do seu amo (ARISTÓTELES, 2002, p. 18).

Ter um amo, obedecer e cuidar são alguns imperativos estabelecidos às mulheres e, em especial, à mulher negra. Gebara (2000, p. 54) cita como exemplo o testemunho de uma mulher favelada do Rio de Janeiro, que lembrou minha família, em particular, minha mãe. Quanto ao pai, contribuiu, sim, mas do jeito convencional, conferido à maior parte dos homens. Trago na lembrança vários momentos. Lembro dos bolos feitos para serem vendidos nas festas dos padroeiros na cidade de Caxias-MA, em especial nas festas de São Francisco, Santa Teresinha e do Divino Espírito Santo.

Recordo ainda de os irmãos mais velhos saírem para trabalhar e entregarem todo o dinheiro recebido a ela, para comprar o pão, a colher de café ou, ainda, um quarto de quilo de

---

<sup>25</sup> ibidem, Livro Primeiro, § 1, p. 15.

açúcar, que vinha embrulhado num belo modelo artesanal<sup>26</sup>. Essa condição do “não poder” faz a mulher despertar a criatividade para a subsistência /sobrevivência. Esse viver fez minha mãe criar galinhas, porcos, plantar verduras ou legumes em casa, seja para partilhar à mesa, seja para vender, para depois poder comprar outras coisas necessárias para vivermos. É interessante que, na maioria das vezes, a figura masculina está presente-ausente nesse lar, mas, como bem enfatiza Aristóteles, “por ação da natureza e para a manutenção das espécies, faz-se necessário um ser que manda e outro que obedece”.

A mulher, para Aristóteles, difere do escravo, apesar de os dois servirem a uma única finalidade: o interesse do amo, o que, afinal, é, conseqüentemente, interesse deles também, pois eles são partes que compõem a virtude do senhor, embora cada qual sirva a uma distinta finalidade. Esse ideário fortalece ainda hoje as concepções de vida e de mundo. Muitos filósofos são venerados pelas diversas ciências, pois justamente o são devido à lógica patriarcal-elitista-racista que as sustentam. Essa lógica tem proporcionado para a população, principalmente a negra, a indígena e a não negra, porém empobrecidas, vivências de não participação e dificuldades de mobilidade nas diversas esferas sociais, seja na saúde, seja na educação etc.

No campo da educação, as teorias do desenvolvimento, difundidas amplamente por vários teóricos, são elaboradas e construídas, baseadas em determinadas concepções de mundo, de infância, de suas relações, de escola e sociedade e do processo de socialização. Elas não refletem a diversidade social, racial nem de gênero da população, bem como as suas especificidades.

A teoria desenvolvida por Jean Piaget, embora Piaget não tenha elaborado sua teoria com o objetivo direcionado à educação, seu trabalho e de seus seguidores, como o de Emília Ferreiro, impuseram-se como referência do ensino aqui no Brasil. Marcado fortemente pela Biologia, elaborou sua teoria do desenvolvimento, defendendo a constituição de uma epistemologia científica, isenta de influências filosóficas ou ideológicas, uma epistemologia genética, com base em uma psicologia da inteligência.

Muitos(as) teóricos(as) têm discutido, baseados na análise dos postulados defendidos por Piaget, que o modelo biológico de adaptação do organismo ao meio adotado por ele submete os aspectos socioculturais a um papel secundário na constituição do sujeito (FREITAS,1985; KRAMER, 1989). Alega m que Piaget, ao atribuir um peso menor às

---

<sup>26</sup> Esse embrulho feito em papel era num formato ricamente trabalhado, em forma de uma renda, que hoje em dia praticamente não se encontra mais. Era uma habilidade artesanal dos nossos antepassados no Maranhão.

relações sociais, afetivas e linguísticas no desenvolvimento da criança, sua teoria abre-se à influência de atitudes discriminatórias. Para Kramer, a interpretação dos estágios como verdadeiros e inquestionáveis corre o risco de um autoritarismo “cientificamente” fundamentado, em que é tomado como critério único para a ação do educador. Minimiza, assim, os fatores sociais e políticos.

Nesse sentido, ao considerarmos o desenvolvimento da inteligência como prioridade do trabalho pedagógico, corremos riscos de uma pedagogia elitista, centrada em proposta norteada por uma teoria “científica e implementada por educadores supostamente neutros” (KRAMER, 1989). Assim, a teoria piagetiana, distanciada da realidade social da criança negra, não a ajuda a autorizar-se como ser pensante e cultural. Não reconhece que há uma discriminação de cor, de classe e de gênero na sociedade.

Influenciada fortemente por essas teorias, a sociedade brasileira vem reproduzindo, via escola, ou mesmo, nas relações sociais, fundamentos “cientificamente” comprovados, condicionando papéis a determinados grupos sociais, raciais e de gênero. As reproduções desses papéis têm limitado a participação da mulher nas diversas esferas sociais. A esse respeito, Beauvoir (1990) adverte que:

Durante muito tempo os contratos foram assinados entre o sogro e o genro, não entre marido e mulher... O casamento é o seu ganha-pão, e a única justificativa social de sua existência. Ela deve dar filhos à comunidade e tem também como função satisfazer as necessidades sexuais de um homem e tomar conta do lar. Este encargo dado pela sociedade seria um serviço prestado ao esposo: em consequência deve ele à esposa um dote e comprometer-se a mantê-la (BEAUVOIR, 1990, p. 167).

Quando discutimos o contrato para as demais mulheres como algo, nas palavras de Ivone Gebara (2000, p. 28), uma “erva daninha”, visto que, para a autora, havia a legitimação da presença do pai, que figurava uma relação de compromisso. Questiono como essa mesma relação é realizada com a mulher negra, pois muitas de nós não convivemos com a figura masculina, já haver falecido ou, na grande maioria, por abandono do lar. Aponto essa questão não por achar que as mulheres não-negras se sobressaem nessa questão, mas para ilustrar o quanto todas as mulheres ficam expostas ao poder patriarcal.

Ao mesmo tempo que me pergunto sobre essa situação, percebo que, dentre todos os contratos existentes, esse é o único que difere dos demais. Busco fundamentos nas compreensões de Thompson (*apud* Paterman, 1993, p. 231), que indica e critica o ano de 1825

como o “código de escravidão branca”, encontrando reforço no ideário político das feministas, quando criticam continuamente o casamento, alegando que ele não é um contrato adequado. Elas alegam que é uma instituição em que uma parte, o marido, exerce o poder de um senhor de escravo sobre sua mulher, mantendo, até quase o final do século XX, resquícios desse poder. Concluem que essa situação está bem longe de ser uma relação contratual (PATEMAN, 1993, p. 231). Thompson apregoa que é uma “mentira descarada” referir-se ao casamento como um contrato.

Um contrato! Onde estão as características dos contratos, dos contratos imparciais e justos, nessa transação? Um contrato implica a concordância voluntária de ambas as partes contratantes. Podem ao menos as partes, o homem e a mulher, alterarem os termos por meio de um acordo, no que se refere à indissolubilidade e à desigualdade desse suposto contrato? Não. Pode um homem individualmente despojar-se, se ele estivesse inclinado a fazê-lo, de seu poder de domínio despótico? Ele não pode. As mulheres foram consultadas acerca dos termos desse suposto contrato? (THOMPSON, 1993, p. 236).

Compreendo que esse “não poder” está associado às amarras secularmente hierarquizadas nesse tipo de contrato social.

### **2.2.3 O Mal de “Não Saber”**

O terceiro mal estabelecido por Gebara é o feminino como mal de “não saber”. Na minha infância e adolescência, observei preocupação em minha mãe e meu pai pelo destino que tomaríamos na nossa vida. Assim, minha mãe e meu pai fizeram muitas coisas e, com muitas dificuldades, conseguiam o material escolar. De uma coisa eu tinha certeza: que eles não queriam que nós – meninas - passássemos pelas cozinhas de ninguém, pois, como eram do interior e vieram morar na cidade, o primeiro local de trabalho de minha mãe foi nas cozinhas das patroas.

Em casa, se reservava na condição de nem tocar no assunto. E das poucas vezes que falou sobre suas lembranças, estas não foram nada agradáveis. Minha mãe é uma mulher do interior, meu pai também é do interior. Lá não havia escola, não tiveram a possibilidade de estudar. Vieram para a cidade e logo foram trabalhar.

A luta para que seus dois filhos e suas duas filhas estudassem foi uma constante evidência, principalmente em relação às mulheres (havia outra, mas faleceu ainda pequena). Essa condição, imposta em especial para minha mãe, de “não saber”, fê-la ser determinada em nos colocar no período estabelecido na escola, mesmo tendo inúmeras restrições em nos manter com materiais e uniformes. Mesmo assim, direcionou-nos, pois não queria que os seus filhos e suas filhas passassem pela cozinha de família alguma. Sempre me vêm à memória os materiais escolares que possuía. Geralmente, eram comprados apenas dois livros: o de Português e o de Matemática, e os cadernos eram divididos ao meio para concentrar duas matérias. Isso da 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série, pois da 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> série, já obtive a ajuda dos irmãos, que foram para as oficinas aprender o ofício desde cedo.

Lembro que, quando estava na 8.<sup>a</sup> série - cursei da 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> série na Unidade Escolar Municipal Duque de Caxias -, por causa da roupa e, até mesmo, do material escolar, que era escasso, e pela não participação em alguns eventos da escola, principalmente os que precisavam de contribuição monetária, uma professora chegou perto de mim e perguntou se eu não queria trabalhar na casa dela. Particularmente, fiquei muito feliz, lisonjeada, pois, na minha cabeça, este convite era o reconhecimento de minha pessoa - acho que, mesmo com os estereótipos, me apresentava limpinha - e de alguma forma, a partir de então, poderia comprar algumas coisas que meus pais não poderiam dar, até mesmo ajudar nas despesas de casa.

Mas não comentei em casa, pois sabia que meus pais jamais permitiriam tal ato. Penso que, porque minha mãe já conhecia o íterim da coisa, e meu pai por também não querer ver uma filha na cozinha de alguém, ou mesmo, ser desrespeitada pelos moradores da casa, principalmente os masculinos, não permitiriam. Sempre quis trabalhar, ganhar meu dinheiro, para “ser alguém”. Mesmo sem compreender que esse “ser alguém”, em determinadas funções, ou idade, é fruto de ilusões que têm fins dramáticos na vida de algumas pessoas.

#### **2.2.4 O Mal de “Não Valer”**

A meu ver, existe uma simbiose grandiosa entre esses dois males –“não valer” e “não saber”. Para Dussel (1977, p. 40), em se tratando de América Latina, esse mal do “não saber” é uma chaga. O autor compreende que, para a libertação desse povo, é preciso compreender que tipo de pressão se exerce na América Latina, isto é, compreender que há um poder que

oprime na injustiça e que, a partir daí, todo um processo se inicia. Diz o autor: “Trata-se da libertação neocolonial do último e mais avançado grau de imperialismo. O imperialismo norte-americano. O imperialismo que pesa sobre parte da Ásia, sobre quase toda a África e sobre a América Latina”(Idem,1977,p.40)

Segundo ele, este imperialismo precisa ser derrubado pelo oprimido, pois o seu processo de consciência nasce das relações mantidas entre os oprimidos com a mediação da consciência crítica do(a) educador(a). Entende-se que a ação pedagógica do(a) docente é incisiva nesse processo. Sem uma ação coordenada e compartilhada, o povo não pode libertar-se, porque o sistema já introjetou nele a cultura de massa. Dussel enfatiza aqui a ajuda do mestre que, junto com grupos críticos das comunidades ou partidos críticos, ajudará a fazer a libertação (DUSSEL, 1977, p. 100). Esse imperialismo imposto se estrutura na condição de vida da população de não saber ou não ter acesso às informações, ao conhecimento.

Estes termos “não saber”, “não valer” são muito usados entre as pessoas. Ouvi-os muito na infância de algumas pessoas do bairro, por não me apresentar como uma menina formatada, toda calminha. Lembro de uma vizinha que sempre dizia: “Essa aí vai tirar o cabelo da venta (nariz) dos pais dela. Ela é muito danada”. Mas eu sempre pensei o contrário: “Eu não vou fazer nada do que estão pensando. Vou fazer tudo ao contrário do que me é insinuado”<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Trago um trecho do poema de José Régio, “Cântico Negro” (LUCINDA *et al.*, 2008, p. 18-19), que muito diz como me vejo:

Ide! Tendes estradas,  
Tendes jardins, tendes canteiros,  
Tendes pátria, tendes tetos,  
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...  
Eu tenho a minha loucura!  
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,  
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...

Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém.  
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe.  
Mas eu, que nunca principio nem acabo,  
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.  
Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,  
Ninguém me peça definições!  
Ninguém me diga: “vem por aqui”!  
A minha vida é um vendaval que se soltou.  
É uma onda que se alevantou,  
É um átomo a mais que se animou...  
Não sei por onde vou,  
Não sei para onde vou,  
Sei que não vou por ai!

Muitos(as) carregam consigo essa marca do “não valer”. Gebara (2000, p. 71) endossa ainda a questão, afirmando que “é difícil sair dela, a não ser que um salvador venha ajudar”, e exemplifica ainda com a fala de uma jovem, fruto de suas pesquisas, a qual fez o seguinte relato: “Estou procurando marido. Muitas meninas e mulheres viram gente de sociedade, conhecendo seus maridos no puteiro. Tenho esperança” (GEBARA, 2000, p. 71). Assim, o corpo feminino se torna mercadoria, uma mercadoria renovável, uma mercadoria que depressa perde o viço (Gebara, 2000, p. 71), dada a volatilidade do mercado.

Boaventura de Sousa Santos (1999) discute os fundamentos para entendermos esse processo mercadológico do outro, do corpo do outro, a relação entre subjetividade, cidadania e emancipação como construtos fundamentais para compreender nossa sociedade. Para o autor, a modernidade “regula as populações de modo a maximizar a sua utilidade social e a reduzir, ao mais baixo custo, o seu potencial político” (SANTOS, 1999, p.135), mas, ao mesmo tempo, discorda que a sua matriz se apresenta, única e exageradamente, como um excesso de regulação.

A relação entre subjetividade e cidadania é tensa, na medida em que a cidadania se exerce na luta por direitos e deveres gerais, “transforma os sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior de administrações burocráticas públicas e privadas” (SANTOS, 1999, p. 141), tornando evidente a oposição radical entre a igualdade da cidadania e a particularidade da subjetividade. Para superar essa tensão, Boaventura acredita que a relação entre subjetividade e cidadania deve saltar do pilar da regulação para o pilar da emancipação (BOAVENTURA, 1999, p. 142). Mas, para que isso aconteça, é necessário que a cidadania seja exercida diferentemente da forma que sustenta apenas a elegibilidade mediante o voto de alguns para representar o grupo ou um segmento social.

Por outro lado, Thomas Hobbes (1999, p. 106) fundamenta esse fato, assegurando que, “pela instituição, os homens concordam entre si em ceder, submetem-se a um homem ou a uma assembleia de homens, voluntariamente, com a esperança de serem protegidos por Ele contra todos os outros. Assim, o Estado se apóia nas forças integradoras da sociedade: o amor, a lealdade, a dependência recíproca, a fé religiosa, a tradição e a força do costume<sup>28</sup>. Além disso, este é uma autoridade central (monarca, presidente), com poder sobre uma população que vive dentro de um território determinado” (Lawrence Krader, 1972, *apud* Sílvio Gallo, 2002). A meu ver, essa compreensão interfere diretamente no pilar da emancipação.

---

<sup>28</sup> Ver JÚNIOR, João Ribeiro. Teoria Geral do Estado & Ciência Política. 2. ed. rev., atual. e ampl. Bauru,SP: EDIPRO, 2001.

Como pontua Boaventura (2007, p. 15), a partir dos séculos XVI e XVII, a modernidade ocidental emergiu como um ambicioso e revolucionário paradigma sociocultural assente numa tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social. A partir de meados do século XIX, com a consolidação da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, a tensão entre regulação e emancipação entrou num longo processo histórico de degradação, caracterizado pela gradual e crescente transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias. E adverte que, com o colapso da emancipação na regulação, o paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e entra em crise final. No entanto, analisa que, dessa crise, está emergindo um novo paradigma. Para o autor, ‘entre as ruínas que se escondem atrás das fachadas, podem pressentir-se os sinais, por enquanto vagos, da emergência de um novo paradigma’.

Corroboro com o autor nesse sentido. Por essa razão, estou me propondo a escavar, nas experiências humanas, alternativas que me propiciem outras possíveis relações mais efetivas e recíprocas.

### **2.2.5 - O Quinto Mal: A “mistura dos males” e a condição de ser negra e mulher como lugar de exclusão social**

Início este item com o poema “Lições”, de Cidinha da Silva (2008, p. 33)<sup>29</sup>:

Quando adolescente, me apaixonava e dava sexo para receber amor. O amor não vinha. Sofria. Sofria. Sofria. Depois descobri que não precisava me apaixonar para ter sexo, nem me apaixonar depois do sexo. Isso tudo aprendi com os homens. Dia desses, depois de me cansar de um, ele reclamou que se sentia usado. Vá entender.

A intenção aqui é pensar como é difícil separar esses males de uma realidade oprimida que a sociedade impõe às mulheres. Por exemplo, o quinto mal estabelecido pela autora, na grande maioria da comunidade negra, somatiza todos os outros males apontados. Trata da

---

<sup>29</sup> A autora é mineira, mas, atualmente, vive no Rio de Janeiro. É historiadora e diretora do Instituto Kuanza. Suas publicações abordam a temática das relações raciais e de gênero, no formato de artigos. Co-autora em cinco livros e organizadora da obra **Ações Afirmativas em Educação: Experiências brasileiras**, publicada em 2003; e **Cada tridente em seu lugar**, publicada em 2007, entre outras.

questão da cor, atributo bastante discriminado socialmente; daí a dificuldade da comunidade negra de se identificar com tal etnia, dado os estereótipos culturalmente difundidos<sup>30</sup>.

Particularmente, tive muitas dificuldades de me aceitar como negra, de viver minha negritude. O perceber-me mulher e negra demorou muito a acontecer. Saber-se fêmea é fácil, pois a todo o momento nos apontam isso. Pude observar isso muito depois, pois somos tratadas a todo instante como fêmeas – reprodutoras, mas mulher há uma dificuldade muito grande em nos percebermos. Quanto ao fato ser negra, a dificuldade ainda é maior: como negrinha é fácil, pois muitos(as) nos tratam assim; a que serve para dar recado, para limpar, cozinhar e, ainda, na forma estereotipada, para reproduzir como bem enfatiza o texto citado. Essas duas “condições”, ser mulher e negra, só pude perceber na companhia de algumas pessoas que, para mim, foram fundamentais, pois possibilitaram a desconstrução dessas compreensões machistas e racistas da sociedade.

A primeira situação aconteceu ao ingressar no Ensino Médio, no ano de 1988, quando tive uma orientadora educacional que me levou a perceber-me negra. Era a professora Izaura Silva, que me dizia que eu era bonita, negra, aguerrida. Passei a acreditar. Ela era a minha referência na escola, na vida pessoal e profissional. Convidou-me para participar do Grupo de Estudos da Cultura Negra, hoje Sociedade Negra Quilombola de Caxias. A partir de então, iniciei no movimento negro.

Tive ainda as professoras Creuza Freitas e Carmelita Freitas, que também participavam do movimento negro, e, além dessas, que também eram professoras, as irmãs Joina Bonfim e Idalina Bonfim, professoras das disciplinas de História e de O.S.P.B. (Organização Social e Política Brasileira). A segunda situação foi na Pastoral da Juventude, em 1987, um ano antes da minha entrada no Ensino Médio, quando comecei a participar das discussões a respeito das lutas de classe dos oprimidos e das pertinentes à juventude, e a viajar nas Romarias da Terra. A terceira foi na pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso na graduação, fruto das discussões nos movimentos de que participava, quando entrevistei algumas mulheres negras.

Comecei a perceber as labutas dessas mulheres - e comparei-as com as da minha mãe e de outras mulheres negras que eu conhecia - e as suas dificuldades em conquistar sua autoestima, bem como a inserção e permanência no mercado de trabalho e em que lugar se

---

<sup>30</sup> Os cinco males no feminino discutidos por Gebara (2000) também são discutidos nas narrativas das mulheres trabalhadoras da região sul do País (EGGERT, 1998, p. 179-184), em sua tese de doutorado, quando a pesquisadora denomina de ‘marcas’ esses entraves que excluem as mulheres da participação social.

mantinha nele. Foi no movimento negro e na Pastoral da Juventude que despertei para o viés da exclusão, da marginalidade da mulher, do(a) negro(a), da criança, do(a) idoso(a), etc. Do quanto posso me recordar, essas discussões foram as que me permitiram olhar para o meu viver, para o meu entorno, pois, até então, as diferenças não haviam sido despertadas nem pela família, nem pela escola. O que havia era uma tentativa sobre-humana de não perceber ou não identificar tais diferenças. Todos esses pontos entravam em choque com a atitude da família, da escola e da Igreja (alguns segmentos), que insistiam em me dizer que éramos todos iguais, mas agiam de forma a lembrar, a todo instante, que nós éramos diferentes.

Compartilho o meu viver com o de Conceição Corrêa das Chagas (1996, p. 7), quando salienta que ouviu durante toda a sua infância essa canção: “Negro num vai nu céu/nem qui seja rezador/purquê tem cabelu duru e /vai cutucá nossussinhô”. Para ela, a educação recebida do ser passível e os insultos a todo instante fazia com que fosse engolindo lágrimas contidas, nós na garganta, humilhação, e ia se formando todo um processo de raiva, revolta por ter nascido negra. Ao ler esse depoimento de Conceição Corrêa, lembrei-me de uma experiência vivida na escola, ao cursar a primeira série. Iniciou meio assim:

[...] Num belo dia, e ponha belo nisso, um sol maravilhoso, quando uma colega saltou de onde estava, dizendo que eu não iria brincar mais com elas porque eu era negra. Foi aquele choque total, fiquei quietinha num canto, não disse nada, só me “amuei” - termo muito utilizado no interior do Maranhão. Um colega, olhando aquele clima, pois todos(as) brincávamos juntos(as), disse: “Ela é negra, mas é só por fora, porque por dentro ela é branca”. Na sala, foi um silêncio total, todos(as) levamos um choque, eu mais ainda, mas mesmo assim fiquei muito feliz, primeiro por ter sido defendida, segundo por saber que era branca, em pelo menos alguma parte do corpo. Foi uma explosão de felicidade. Passado o choque geral no grupo, uma outra criança disse: “É nada, ela não é branca por dentro, porque tem é sangue”. O meu momento de felicidade foi muito rápido. De novo um turbilhão de pensamentos passava pela cabeça, e eu ali estática, tentando compreender meu universo de branca (momento de êxtase) e o conflito com a corrente sanguínea (fala que a professora havia dito alguns dias atrás). Assim, o mesmo colega que ainda me lembro, pois seu nome era Luís Carlos, disse: “Não, menina, é assim, quem é preto por fora é branco por dentro e quem é branco por fora é preto por dentro, e o sangue corre” (SANTOS ABREU, 2007, p. 1).

Tanto na escola quanto na Igreja, experiências como esta não são analisadas. Há um silenciamento sobre-humano de nulidade dessas e de muitas outras questões. Chagas (1999) recorda que sentimentos fortes ainda hoje afloram quando lembra da Coroação de Nossa Senhora da Conceição:

Indago ainda hoje, porque nos deixavam - a mim e as minhas irmãs - ensaiar os cantos da coroação e, assim, fazendo-nos acreditar que iríamos participar. No dia da festa, não sabíamos como as roupas de anjo eram arrumadas, só sabíamos que as nossas colegas de ensaio sumiam e de repente elas apareciam e entravam lindas, vestidas de anjo rosa, azuis e verdes, com asas maravilhosas de papel crepom. Eu, minhas irmãs e outras crianças negras fingíamos que estava tudo bem, mas ficávamos chateadas e humilhadas. Não podia odiar Nossa Senhora (era pecado), mas odiava a catequista que, por sinal, era negra também.

Acrescenta ainda:

Quando adolescente, fui catequista e, embora tentasse, não consegui transformar crianças negras em anjos. Também pertenci ao coral e tanto me esforcei que consegui ser solista (só a minha voz aparecia); inclusive cantava dublando as adolescentes brancas para que elas colocassem a coroa na cabeça de Nossa Senhora (CHAGAS, 1996, p. 8).

Esses relatos constituem o viver de mulheres negras e homens negros e são ferramentas indispensáveis no processo de exclusão.

#### **2.2.5.1 Os Lugares da Exclusão: No corpo, no trabalho, na cidadania, na identidade e no território**

Tomarei as considerações de Stoer *et al.* (2004), que assinalam cinco lugares em que a exclusão social se manifesta. São eles: no corpo, no trabalho, na cidadania, na identidade e no território, lugares onde a exclusão/inclusão social produzem seu impacto. Os autores iniciam o texto, declarando que a exclusão social e a “invisibilidade” das pessoas e dos grupos ignorados ou marginalizados nos diferentes países europeus tornaram-se uma questão central, cujas causas e implicações são amplamente discutidas (STOER *et al.*, 2004, p. 19).

Expõem ainda que alguns modelos teóricos dinamizados em diferentes disciplinas procuraram “explicar” as razões da exclusão social por meio da identificação “disciplinar” destes; outros se centram em saber como é que os sistemas produzem exclusão mediante a normalização de certas características dos indivíduos e grupos. Recentemente, a questão da exclusão social tem sido o objeto de investigação levado a cabo pelos próprios “excluídos” (STOER *et al.*, 2004, p. 19).

No que se refere ao primeiro lugar como local da exclusão social - o corpo - o autor advoga que esse lugar ficou conhecido no século XX como “o século do corpo”. Para ele, a expressão pode ser vista em duas dimensões: pela importância que o corpo assume como objeto de estudo e pela assunção da consciência da importância dos valores e práticas corporais (STOER *et al.*, 2004, p. 32). Tomamos a primeira dimensão numa abordagem feminista, para anunciar/denunciar os reflexos que o corpo - em si - absorveu do seu século e de épocas mais remotas; e do interesse de outras ciências – tendo a primazia da medicina – no interesse em estudá-lo.

As transformações pelas quais passam as emergentes sociedades pós-modernas fazem com que, pelo corpo, passem as marcas que determinam a categorização e a valorização desigual das pessoas. No corpo, não só seguiram e se reproduziram os caminhos da exclusão, mas também foram criadas formas particulares, por vezes discretas e capciosas, de exclusão (STOER *et al.*, 2004, p. 33).

O autor aponta quatro características de comunicação no corpo: a de precedência da comunicação, a de permanência da comunicação, a de visibilidade da comunicação e a de expressividade da comunicação. No que tange à primeira, para o autor, muito antes de a criança falar, já seu corpo fala. Essa precedência dá ao corpo uma importância fundamental na sobrevivência e permite o estabelecimento de esquemas precoces de comunicação entre a criança e o envolvimento.

A segunda característica, mesmo diante da utilização predominante da comunicação verbal, se apóia sempre na comunicação corporal. A linguagem verbal pode ser intermitente, mas o corpo está sempre a emitir sinais que comunicam o seu interesse, desinteresse, cansaço, atenção, empatia etc. Eles advertem ainda que pode haver incoerência entre a linguagem verbal e a não-verbal, quando a fala não representa uma harmonia com o corpo.

O terceiro aspecto evidencia o imediatismo da expressão corporal, pois a sua comunicação é, de imediato, remetida para os interlocutores. A visibilidade da comunicação corporal assume-se como um cartão de visita, em função do conjunto de dados que permitem ao interlocutor fazer um juízo de valor que obviamente nem sempre é coincidente nem coerente com os valores que a pessoa pretende transmitir. Por último, os autores enfatizam que o corpo é comunicação para além da linguagem verbal. A comunicação não-verbal tem uma semiótica própria e que não é um mero esforço da linguagem verbal. Pode funcionar como alternativa, como um modo de expressão diferente, como a transmissão de significados diferentes.

Tomando essas quatro características do corpo comunicativo, verifica-se o quanto os males no feminino, que Gebara (2000) aponta, encontram lugar na exclusão do corpo, seja de um corpo excluído dos “benefícios” capitais, ou ainda, o corpo mais incluído nesses “benefícios”. São corpos que se comunicam, denunciando uma exclusão por “não terem” uma educação de valores das ciências do humano<sup>31</sup> ou, ainda, que buscam, em suas vivências, um olhar voltado para si, possibilitando um crescer dentro de novos horizontes que não a exploração do próprio corpo.

Esses corpos que se expõem às adversidades da vida – em especial as já apontadas - podem-se dizer cidadãos? Em que aspectos podemos assim considerá-los, apesar de olharmos apenas uma situação das diversas vividas pelos autores citados, pois podem exercer sua cidadania na participação de outras formas, mas, insistindo na situação, somos cidadãos e cidadãos completos em todos os momentos ou há momentos em que somos ou nos sentimos cidadãos(aos)? O que nos faz ser ou tornar cidadãos(aos)?<sup>32</sup>

O trabalho foi o lugar privilegiado de discussões para as pessoas que se identificaram com o projeto da modernidade, tanto para os que promoveram o trabalho como forma de acumulação de riqueza (conhecidos historicamente como os patrões), como para aqueles que foram mobilizados para esse processo e que sofreram a maior carga das suas conseqüências negativas - as classes trabalhadoras. Ser incluído nesse processo significa ser incorporado no processo de trabalho e numa relação salarial.

O exercício da própria cidadania tornou-se dependente do fato de se ter um trabalho, e ser excluído significou, em larga medida, não ter lugar no processo de trabalho. Ao mesmo tempo, ser parte do processo pressupunha certas formas de inclusão, quer dizer, ser incluído como engenheiro era bem diferente de ser incluído como trabalhador não especializado na indústria. A distância entre essas duas formas de inclusão no sistema laboral, isto é, a sua diferente localização no processo produtivo constituiu o que é normalmente designado por desigualdade, cuja matriz foi determinada pela propriedade e, mais tarde, pela gestão dos meios de produção (STOER *et al.*, 2004, p. 59).

---

<sup>31</sup> Tomo emprestada a expressão *ciências do humano* de Marie-Christine Josso, usada em um seminário sobre pesquisa-formação, ministrado na PUCRS, nos dias 22-24/04/2008, quando designou dessa forma as ciências que tratam das diferentes dimensões do ser humano. Sinto-me à vontade, ainda, em utilizar as considerações de Ivone Gebara (2006), quando chama a atenção para a epistemologia reflexiva ou filosófica e científica, evidenciando ser uma epistemologia rígida, dominada pelas leis dos doutos cientistas e legisladores, quaisquer que sejam suas áreas de atuação. Apenas são apresentadas como realidades a-históricas, às quais temos que nos submeter, porque se crê que nós também não somos nossos corpos, apenas moramos neles (p. 7 e 8).

<sup>32</sup> Trecho extraído do texto **Do Complexo de Atlas à cidadania reclamada**: mulheres negras dialogando com suas vivências, produzido por mim para o X Encontro Diálogos com as Leituras de Paulo Freire.

Um dos espaços legitimados para a produção e distribuição dessa exclusão social foi/é a escola, pois ela não só reproduz, antes produz ativamente a exclusão social latente. Para os autores, essa realidade nova tem implicações importantes:

[...] Significa que houve uma mudança qualitativa nos sistemas de produção, nos processos de trabalho. No auge do Fordismo e do Estado de Bem-Estar, a escola oficial, pública, obrigatória, encontrava-se articulada com um sistema produtivo que proporcionava o emprego para todos. Assim, a escola tinha, além da sua função de socialização, uma função de seleção, a função de colocar cada indivíduo numa estrutura ocupacional hierarquizada. Nestas condições, o Estado atuava como um Estado Educador em nome de uma democratização social na base do princípio de igualdade de oportunidades (STOER *et al.*, 2004, p. 61).

Esse argumento de que a escola, como aparelho ideológico do Estado, e este como o articulador majoritário da educação pública, proporcionaria a igualdade de oportunidade para todos, abriu duas discussões: a primeira foi a da compreensão de uma instituição, fundada nos princípios hierárquicos, tendo como modelo a figura eurocêntrica do branco; a outra foi a da identidade<sup>33</sup>, que estaria se evidenciando dentre os demais segmentos, pessoas, entre elas as negras, indígenas e pobres.

A cidadania, outro termo discutido pelos autores, passa a ter outra característica na ontologia social da modernidade. Durante os séculos XVIII, XIX e XX, o que determinava e definia quem eram os incluídos no espaço nacional e, portanto, estariam aptos para o exercício da cidadania era o que as pessoas possuíam em comum: o território, a linguagem, a religião, o grupo étnico, a história. O organizador central da inclusão era o Estado-nação. E antes dele, as igrejas também desempenhavam esse papel. “Assim, a ontologia social das sociedades pré-modernas ocidentais fundava-se na idéia de que todos eram criaturas de Deus e, como tais, eram incluídas e organizadas no *corpus* social” (STOER *et al.*, 2004, p. 78).

A partir daí, o que passa a definir a inclusão, antes função do Estado-nação, é o Mercado. Foi se criando um espaço global onde todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, são incluídas como consumidores. O paradoxo reside no fato de a inclusão ser promovida com base na erradicação das diferenças e não com base nelas mesmas.

Conclui-se que a concepção de ontologia social, tanto a medieval como a moderna, definiam a inclusão, baseando-se na exclusão - ou mesmo na erradicação - da diferença.

---

<sup>33</sup> É importante aqui ressaltar que a construção de identidade, tomando como parâmetro as marcas identitárias secularmente naturalizadas não nos ajudam na busca dessa construção. Aqui tomamos como referência identidades coletivas que serão constituídas com base nas vivências dialogáveis do conjunto.

Aqueles que não podiam ser considerados legítimos participantes da sociedade, como os infieis ou os sem-pátria, eram empurrados para as margens da sociedade. “Essa construção da inclusão com base naquilo que as pessoas partilham no que têm em comum, conduziu inevitavelmente a diferentes formas de exclusão econômica, social, política e cultural” (STOER *et al.*, 2004, p. 78). Aqui incluo a racial e a de gênero.

O contraste da ontologia social da modernidade com a nova ontologia que está emergindo, é válido para se compreenderem as novas formas de cidadania, em que a exclusão social também assume novas formas. “A cidadania funda-se no contrato social como ontologia social, quer dizer, o contrato social é o que constitui o corpo social como cidade e os indivíduos como cidadãos” (STOER *et al.*, 2004, p. 80).

O Estado-nação legitima sua tutela sobre os seus súditos-cidadãos. Os indivíduos entregam-se à justiça do Estado civil, isto é, renunciam da sua soberania para transferi-la ao Estado-nação, que, em compensação, garante aos indivíduos a máxima utilização das suas capacidades, constituídas pelos seus talentos (cuja realização terá como instrumento e lugar de eleição a escola pública) com liberdade de empreender no mercado e ter participação fraterna na comunidade. Essa forma de democracia constitui o modelo de democracia representativa.

A atribuição da cidadania foi, num primeiro momento, formal, pois a determinação de quem estava incluído era feita com base na posição dos indivíduos no mercado de trabalho. Num segundo momento, a democracia representativa torna-se real, na medida em que o leque dos representados alarga-se substancialmente, sendo visível a presença de quase todos os excluídos dessa representação. A educação, nesse modelo, fica atribuída essencialmente à escola, como instituição socializadora por excelência, pois é o lugar onde as capacidades se expandem, mas, ao mesmo tempo, também se reforçam os valores da comunidade, agora dimensionada em nação. Da escola espera-se, além da formação de cidadãos, a preparação de trabalhadores aptos para a estrutura ocupacional. Essa “escola da sociedade” (TOURAINÉ, 1997) teve o seu auge no pós-guerra, no processo de realização da “escola para todos” (STOER, *et al.*, 2004, p. 81).

O território tornou-se também muito importante na modernidade. Ele possui duas características importantes. A primeira é que o espaço global é concebido como um “espaço nações”, isto é, não existe território que não possa ser concebido como território nacional e, nesse sentido, todo território é totalmente incluído. Em outras palavras, não existe espaço para as designadas “terras de ninguém”, e quando elas existem, por exemplo, sob a forma de “zonas desmilitarizadas”, constituídas por zonas entre as fronteiras de Estados-nação, deixam

de ser territórios dos Estados-nação sob a condição de se tornarem efetivamente “terras de ninguém” (STOER *et al.*, 2004, p. 120).

A segunda característica importante do território no contexto da modernidade é a sua natureza homogênea. Por ação do Estado, por meio do seu aparelho e agentes, o território nacional e tudo o que constituiu a sua superfície são homogeneizados pelas normas judiciais, educacionais, de saúde, de habitação e de ambiente, que constituem a sua base e as suas regras de governo. A nacionalização do território corresponde à territorização do Estado em dois sentidos: em primeiro lugar, o Estado apropria-se, simbólica e efetivamente, do território e, em segundo lugar, o que é local é convertido em nacional (STOER *et al.*, 2004, p. 121). Esses lugares evidenciados por Stoer exprimem, concisamente, os lugares da exclusão social na modernidade. E toda estruturação de exclusão tem lugar definido: o espaço escolar.

#### **2.2.5.2 A Escola e suas Transformações: Acolhendo e mantendo a educação sexista**

Até aqui, tomei o espaço da casa como sendo o primeiro lugar de formação pedagógica e profissional da menina, que, no seu processo do brincar, ensina para as mulheres a subserviência à “servidão voluntária”, como diz Lagarde (2005). A partir de agora, tomarei o espaço da escola como instituição sistematizadora dessa formação.

Aproximamo-nos das compreensões de Enguita (2004, p. 14), quando classifica três tipos de mudanças que a educação desenvolve para cumprir sua função social: a mudança suprageneracional, a intergeracional e a intrageracional. Na primeira, o autor explicita como a sociedade se portava e os entraves necessários para que ocorressem as mudanças na anuência de cumprir a tão necessária igualdade de oportunidades para todos. Essa fase ele denomina de mudança suprageneracional ou a sociedade sem escolas. Para ele, a mudança existe, mas é imperceptível de uma geração para outra, pelo menos para a maioria da população, seja por sua lentidão, seja porque afeta apenas setores minoritários. Segundo Enguita,

a incorporação precoce a posições e papéis estáveis e, provavelmente herdados é o que se espera de todos nas sociedades primitivas e da grande maioria nas civilizações pré-industriais. Ao crescer, cada geração deverá incorporar-se ao mesmo mundo ao qual se incorporou e já domina a geração anterior. Essa estabilidade propicia uma visão de mundo como algo estático ou, talvez, reproduzindo e ampliando a experiência mais elementar do ambiente, a do tempo atmosférico-cíclico, sem nada que possa recordar a idéia de progresso tão intensamente associada à escola na cultura da modernidade (2004, p. 15).

Enfatiza ainda o autor que

os adultos sabem e podem ensinar tudo aquilo que uma criança necessita. Não é preciso escolas nem professores. Cada indivíduo sabe mais ou menos o que a sociedade sabe, e as destrezas somadas de homens e mulheres. Os meninos aprendem com os homens, e as meninas com as mulheres adultas, seja de forma individual - com os pais e mães -, seja de forma coletiva (2004, p. 16).

A transmissão é essencialmente oral, centrada em um número reduzido de mitos, comportamentos e habilidades transmitidos de forma mais ou menos idêntica a cada nova geração. A instituição educativa, nessa fase, é a família ou a comunidade imediata. Não existe uma instituição educativa diferenciada. O processo de aprendizagem é o próprio processo de incorporação ao trabalho. Os agentes educativos são exatamente os adultos, ou os mais adultos entre os adultos: não há agentes singularizados. A base do papel de tais agentes é a experiência. O *status* de quem educa baseia-se em sua idade e experiência compartilhada com seus contemporâneos e não em uma formação especializada, nem em qualquer nomeação burocrática. A educação aqui é tudo, menos uma força transformadora (ENGUITA, 2004, p. 17).

O autor denomina a segunda mudança de intergeracional, claramente perceptível de uma geração a outra para setores relevantes da sociedade, ainda que seja em diferentes momentos e gerações. Antes a família e a comunidade educavam, agora veem desvanecer, a seus pés, o mundo que conheceram, e este é um dos fatores de crise da velhice (ENGUITA, 2004, p. 17). Agora, com essa mudança, requerem-se, ao contrário, instituições novas e agentes próprios, e é justamente isso o que serão, antes de tudo, a escola e o magistério. De acordo com o autor, ambos abarcam inúmeras coortes profissionais (educar, cuidar, etc.). A razão permeia, deixando a superstição de lado. Nasce uma nova época, imbuída da idéia de progresso. Surge a idéia da expansão do magistério, como missão. No entanto, tem o *referendum* da sociedade, pois este – o professor - tem algo novo, distinto e necessário. A docência é vista, assim, como apostolado: professor-missionário, profissão-vocação, escolas-templo do saber, missões pedagógicas etc. (ENGUITA, 2004, p. 18).

A terceira mudança é denominada por Enguita (2004, p. 19) de intrageracional ou crise do sistema educacional. Para o autor, houve uma aceleração na mudança social, e a escola/magistério ficou desorientada. As transformações nos diversos setores supõem

alterações de grande profundidade, que obrigam a maioria da população adulta, pelo menos nas sociedades avançadas, a se adaptar a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade. Na perspectiva discente, significa uma reestruturação do ciclo de vida, no que diz respeito à aprendizagem. Rompe-se a velha seqüência, na qual a um período inicial de educação e aprendizagem seguia-se um período de vida ativa, baseado na plena competência do trabalhador, do cidadão, do consumidor. Agora, requer novas etapas de aprendizagem, alternadas ou simultâneas com o trabalho, ao longo de toda a extensão da vida útil ou entremeando-a em qualquer momento. A formação inicial perde um peso relativo em contraste com a formação permanente, enquanto nesta reside, em proporção cada vez maior, a aprendizagem dos conhecimentos úteis e aplicáveis no trabalho e na vida social.

Seria absurdo pensar que todos serão obrigados a aprender durante toda a vida. Um dos cenários em que mais se faz notar a insuficiência da formação inicial é o próprio ensino. Como em qualquer profissão, na educação também é preciso seguir a qualificação constante, seja dos que ensinam, sobretudo entre os especialistas numa determinada área, seja de como ensinam, especialmente quem trata com as crianças e com os jovens (ENGUIA, 2004, p. 20). Como todo grupo profissional, quem ensina se vê diante da necessidade e da imposição de uma adaptação permanente. Essa perda de referência com relação às funções necessárias é também uma perda de *status* da docência. Ao mesmo tempo que a sociedade se ocupa de suas respostas para entender o caminhar de seus filhos, o professor se vê muito questionado, parecendo haver invasão do seu terreno (ENGUIA, 2004, p. 22).

A esse processo de mudanças que perpassa a escola, o(a) docente também se vê envolvido(a), pois, como parte do processo, sua identificação vai sendo moldada também nesse caminhar. Para Stoer *et al.* (2004), ocorre uma profunda reconfiguração no capitalismo moderno. Ao se tornarem flexíveis e imprevisíveis, as carreiras profissionais já não constituem, como anteriormente, uma base sólida sobre a qual a identidade se podia construir. A profissão articula-se com trajetórias de vida, mas não definem os indivíduos (*Idem*, 2004, p. 110). Esse argumento do autor caracteriza-se pela mobilidade identitária, pela qual as profissões tomam corpo na sociedade moderna. Isso difere da compreensão de identidade profissional que se possuía nas sociedades tradicionais.

Para finalizar este capítulo, recorro, mais uma vez, às minhas lembranças. Trata-se de uma brincadeira infantil, mais ou menos assim:

Toc, toc, toc... Toc, toc, toc.

- Menina, o que tanto tu bate aí?

Nada não mãe, é só uma besteirinha.

- Só podia ser mesmo, venha cá, vá procurar o que fazer. Vem varrer aqui esta casa.

- Já vou mãe. Humm, mas antes vou esconder aqui meu violão para que ninguém veja.

Essa lembrança me faz pensar o quanto os ensinamentos obtidos nos diversos espaços permeados por nós, mulheres, em que a lógica patriarcal é o modelo adotado, nos distanciam de nos pronunciarmos e nos autorizarmos nas nossas ações, e, sinceramente, não são poucas, mas invisibilizadas.

### 3 UM OLHAR PARA DENTRO DA CASA E OS REFLEXOS DESSE OLHAR

*A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.  
A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos donos de tudo.  
A voz de minha mãe  
ecoou baixinho, revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.  
A minha voz ainda  
ecoou versos perplexos  
com rimas de sangue e  
fome.  
A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas [...].*

*"Vozes-mulheres", Conceição Evaristo<sup>34</sup>. Cadernos Negros, 13, 1990.*

---

<sup>34</sup> Conceição Evaristo nasceu em 1946, numa favela situada no alto da Avenida Afonso Pena, uma das áreas mais valorizadas da zona sul de Belo Horizonte. Com o tempo, barracos e moradores foram sendo removidos, a

Minha voz ecoa nesse grito de lamentos, de perplexidade, e com voz não mais baixinha como de nossas mães, pois o contexto hoje difere daquele que elas viveram. Mesmo assim, elas pronunciavam ecos “surdos-mudos” das suas vivências. Nossas experiências, embaladas pelas de nossos(as) ancestrais, precisam ser pesquisadas como referenciais de luta de resistência, de insurgência nesse modelo de sociedade que vivemos.

Corroboro Nilma Gomes (2002) quando enfatiza que “lamentavelmente, nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar e, quando o fazemos, nem sempre as consideramos dignas de investigação científica e merecedoras de um trato pedagógico”. Tentando cientificizar esses ecos, lanço um olhar para dentro da casa, buscando encontrar, nas experiências de vida de mulheres negras professoras, vicissitudes que possam servir de abordagem teórico-metodológica à sua profissão.

Passo a compreender que, na reflexão dos passos dados e/ou acontecimentos realizados, existiram/existem direcionamentos que proporcionaram outras opções. Passo a compreender ainda que, para aprender, é preciso lembrar. Então se faz importante lembrar os caminhos feitos e os que se pretende realizar, e que direcionamentos teve esse caminhar.

Busco em Marie-Christine Josso (2004), em especial nos momentos por ela denominados de charneiras<sup>35</sup>, elementos que ajudem a encontrar, tanto em mim quanto nas colaboradoras, essa “dobradiça” que nos fez/faz caminhar. Para a autora, “esse é um

---

avenida ganhou um prolongamento, novos prédios se ergueram, e os becos e vielas da infância tiveram que se alojar na memória afetiva da futura escritora. Sua mãe, Dona Joana, depois de lavar e passar a roupa das freguesas, encontrava tempo para contar histórias aos pequenos e ainda lançar muitas delas em cadernos grafados a lápis. Zelosa, a filha guarda até hoje esses escritos e recorda a dura rotina de trabalho e estudo, exigência da mãe severa, preocupada com o futuro da prole de nove filhos. Apesar de tudo, assim se fez: a menina cumpriu sua formação básica em escolas públicas da capital mineira, mas só terminou o antigo Curso Normal aos 25 anos. Pertencente a uma estirpe de cozinheiras, arrumadeiras e lavadeiras que serviram a tradicionais famílias da cidade, encontrou dificuldades imensas quando se dispôs a estudar. Muitas dessas famílias, temendo perder alguém que continuaria o trabalho de suas antigas domésticas, desencorajavam seus planos. Em depoimento, afirma a escritora: Enquanto trabalhava como doméstica e após concluir o Curso Normal, eu sonhava em dar aula em Belo Horizonte. Mas aí entra uma questão seriíssima. Em 1971, não havia concurso para o magistério e, para ser contratada como professora, era necessário apadrinhamento. E as famílias tradicionais para quem nós trabalhávamos não me indicariam e nunca indicaram; não imaginavam e não queriam para mim um outro lugar a não ser aquele que “naturalmente” haviam me reservado. Houve mesmo uma patroa de minha tia, numa casa em que eu ainda menina e já mocinha ia fazer limpeza, lavar fraldas de bebês, ajudar nas festas, entregar roupas limpas e buscar as sujas, que fez a seguinte observação: “Maria, não sei porquê você esforça tanto para a Preta estudar.!” A vontade de aprofundar conhecimentos e aprimorar seu ofício leva a autora à Pós-Graduação. Evaristo ingressa no mestrado em Letras da PUC do Rio de Janeiro, onde defende, em 1996, a dissertação **Literatura Negra**: uma poética da nossa afro-brasilidade. Mais tarde, é a vez do doutorado em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, cuja pesquisa de tese contempla a produção de autores africanos de língua portuguesa em confronto com a literatura afro-brasileira.

<sup>35</sup> Marie-Christine Josso emprega esse termo quando classifica a representação de uma passagem entre duas etapas da vida um “divisor de águas”. Compreende ainda como uma dobradiça algo que faz o papel de uma articulação (JOSSO, 2004, p. 6).

movimento solitário, seguido da fase de socialização oral, ao longo da qual emerge uma primeira narrativa que, embora inspirada na preparação anterior, toma liberdades, suscita novas recordações, tenta oferecer uma primeira interpretação do que foi formador (JOSSO, 2004, p. 64).

Esse movimento implica um estar presente, o que me faz olhar para dentro da casa, mesmo sendo coberta com um telhado de *brasilite*, para colher as reflexões feitas do que foi vivido, pois hoje, apesar das intempéries e dos direcionamentos recebidos, algo aconteceu na articulação entre o ensinado e o desejado, algo que me proporcionou pensar e fazer o que desenvolvo hoje.

Lembro da minha infância, quando, a todo momento, era induzida a um “jeito de mulher”, “jeito de negra”, principalmente pela minha mãe, pois temia que arranjasse um casamento e nada soubesse fazer. Ao mesmo tempo, inconscientemente, isso acontecia por parte do meu pai, a todo instante empurrando-me para o espaço público – dizendo, por exemplo, que a comida que eu preparava ninguém comia, que cheirava de longe, mas nem cachorro se atrevia a comer, ou mesmo, que eu na cozinha só causava estragos, mas que se me mandassem para a rua com um pedaço de papel na mão eu ia alegre e satisfeita. Isso era e ainda é motivo de muitas algazaras na família: induziu-me a estudar e brigar por um espaço discursivo no mundo público, bem como a participar do movimento negro, da Pastoral da Juventude e participar de diversos congressos e assembléias.

São essas articulações que procuro encontrar nas narrativas, tanto minhas como das colaboradoras, que nos propiciaram sair e entrar para o espaço público e privado, num movimento diário sem aprisionamento de um sobre o outro. Sobre isso, Marie-Christine Josso adverte que esse exercício remete a um:

Trabalho de rememoração, que reúne as recordações à escala de uma vida, apresenta-se como uma tentativa de articular as experiências contadas e é feito, principalmente, sob o ângulo do percurso de formação ao longo da vida e da dinâmica, evidenciando as práticas formativas inerentes a um itinerário escolar, profissional e a outras aprendizagens organizadas (sessões ou oficinas de formação), incluindo aí, finalmente, as experiências de vida que o autor considera terem deixado uma marca formadora (JOSSO, 2004, p. 64).

Aqui o exercício da memória se faz imprescindível e segundo a classificação de Izquierdo (2004, p. 19), será necessária a utilização “da memória de longa duração, pois estas duram muitas horas, dias ou ano”. Como exploraremos as histórias de vida das mulheres

negras professoras, tendo como categorias de análise a sua infância, a escolarização, a formação e a atuação profissional, esse instrumento se faz necessário.

Em seu livro *Entre a ciência e a sapiência*, Rubem Alves (2007, p. 9) advoga que, “se a memória me falhar, vou a um livro e lá estão elas à minha espera. Os educadores deveriam ter isso como mote: mais importante que saber é saber onde encontrar. Dessa forma, busco na memória das professoras colaboradoras da pesquisa esse lugar de encontro, de aprendizagem.

Mesmo essa memória hoje não dando conta desses avolumamentos de informações, Izquierdo (2004, p. 37) evidencia que, via processo de manutenção e recuperação das informações, as lembranças são permanentes e passíveis de recuperação. Assim compreendo que nós, mulheres negras, professoras, precisamos aprender com nossas histórias de vida. Lembrar para aprender.

Rubem Alves (2007) parafraseia Nietzsche, quando o filósofo alemão afirma que amava somente os livros que haviam sido escritos com sangue. Na compreensão do educador, livros escritos com sangue são aqueles em que as palavras são apenas a carne de idéias nascidas do corpo. Para ele, a diferença entre os livros escritos com sangue e os outros escritos com conceitos é fácil de ser percebida. Os livros escritos com sangue mexem com o corpo e a alma. Os outros mexem só com a cabeça. O corpo fica do jeito como sempre foi (ALVES, 2007, p. 9).

As experiências de vida das mulheres negras professoras também são escritas com “sangue”, evidenciado por Nietzsche, pois possuem um legado de experiências-experimentos. Penso assim, pois, que antes mesmo de sermos professoras, exercemos outras atividades que conferem grande riqueza à docência.

Ao olharmos para dentro da casa, podemos observar que esse mesmo teto que sufoca, cria possibilidades de outras lógicas, como, por exemplo, a da vida que aqui compreendemos como o retelhamento da casa. A seguir, desdobrarei como o telhado de *brasilite* opera nas relações familiares/sociais e quais os momentos charneiras tirados dessas relações.

### **3.1 O Telhado de *Brasilit* e o Retelhamento da Casa**

Na cidade de Caxias-MA, algumas famílias utilizam telhas de *brasilite* na cobertura de suas casas, na ausência de recursos para a compra da telha feita de barro, que é mais propícia devido às questões climáticas da nossa região. Comentam das dificuldades de permanecerem dentro da casa nos quatro últimos meses do ano, por serem meses mais quentes. Pensar no

telhado de *brasilit* é imaginar-se dentro de uma panela com tampa, fervendo. Essas mesmas famílias que experienciam temperaturas climáticas por força ainda maior da cobertura das suas casas, experimentam ainda temperaturas elevadas, causadas pela força do patriarcado, que está muito presente no dia-a-dia. Mas, ao mesmo tempo, são muitas dessas famílias que estão nos movimentos sociais, discutindo formas de lidar com tais concepções sociais.

Diante da experiência do telhado de *brasilit*, que é uma simbologia do que tem sido discutido até o presente momento, gostaria de elucidar o quanto as nossas vivências no espaço da casa têm nos sufocado como seres humanos, mulheres negras, mas também têm nos feito discutir outra lógica de vida e relações com base nesta imposta. As tramas existentes precisam ser realmente discutidas.

Retelhar a casa e/ou derrubar as cercas de arame farpado são estratégias que as mulheres vivenciam desde que se sentiram sufocadas com esse telhado de *brasilit* e com os limites das cercas de arame que foram colocadas ao redor da casa. Essas estratégias fazem com que acertemos, troquemos as metas, rompamos com algumas, avancemos em outras, mas está mais do que na hora de repensar esse contrato social até hoje instituído.

Aquilo que algum dia foi pensado como inviável, poderá se tornar viável, porque existem sonhos, lutas. Assim, olho para a história do feminismo e começo a acreditar que a utopia pode se tornar um sonho e que esse sonho pode se tornar realidade. Vejo que essa luta é uma resposta concreta desse telhado sufocante que nos asfixia a todo instante, mas que também tem nos possibilitado discuti-lo. As teorias feministas apresentam-se sob várias formas. Algumas se constituíram da oposição masculino/feminino, outras reconheceram uma “questão feminina”, e outras se preocuparam com a formulação da identidade sexual, enquanto outras levantam a bandeira da igualdade de direitos, mas preservando as diferenças.

A historiografia brasileira nos remete a olhar um passado em que as mulheres brasileiras foram simplesmente excluídas da parca educação formal existente no país – Brasil Colônia. Durante o Império, a legislação estendeu o direito ao ensino primário às mulheres, mas, na prática, elas continuaram excluídas. A situação pouco melhorou com a República, em 1889, e os avanços mais significativos da educação feminina aconteceram após a Revolução de 1930, quando as mulheres mais jovens ultrapassaram os níveis de alfabetização dos homens e iniciaram uma marcha ascendente, rumo aos graus mais elevados de instrução.

Ainda está por ser pesquisada e sistematizada a historiografia da educação formal das mulheres negras neste país<sup>36</sup>.

Somente nas duas últimas décadas do século XX, o feminismo – como a agenda política das mulheres –, conquistou o campo acadêmico, impondo-se como uma teoria de forte potencial crítico e político. Na década de 1990, feministas contemporâneas se preocuparam em estudar o conceito de gênero numa tentativa de demonstrar a inadequação das teorias existentes, de explicar as desigualdades persistentes entre as mulheres e os homens.

Situo, neste texto, uma das preocupações enfatizadas, a produção acadêmica, cuja repercussão ocorre em diversos lugares. Embora de forma ainda muito acanhada, tem buscado fazer o diferencial na universidade, mesmo com as imensas dificuldades de trânsito nos espaços e com as críticas e discriminações correntes. Entretanto, aos poucos, seu eco soa. Uma das teóricas nas quais me fundamento para essa argüição é Ivone Gebara (2006), quando distingue dois tipos de epistemologias: uma por ela denominada de epistemologia da “vida ordinária”, e a outra, de epistemologia “reflexiva ou filosófica e científica”. A autora classifica a primeira como advinda do dia a dia, não reconhecida pela ciência, e a outra como rígida, dominada pelas leis dos doutos cientistas e legisladores.

Ivone Gebara tem afirmado que cada caminho epistemológico tem sua função e seu objetivo, mas nem sempre nos damos conta de sua existência, de suas diferenças e semelhanças.<sup>37</sup> São essas funções e objetivos que acontecem às naturalizações que são hierarquizadas e passam a ser valorizadas por um determinado grupo ou classe social. Essas práticas estendem-se a vários outros segmentos sociais, como a família, a igreja e a escola, sendo a última o refúgio que sistematiza a reprodução desses pensar.

No espaço acadêmico, precisamos dar eco às nossas vivências, ao nosso cotidiano. Em vista disso, comecei a me perguntar: o que interessa, ou melhor, o que de novo existe em reproduzir as práticas secularmente estudadas com base nos cânones, desprezando o conhecimento da vida cotidiana? Como pertencentes a um contexto acadêmico e feminista, estamos desarmando as bombas armadas contra nós? Nas palavras de Eggert (2005, p. 32), “pouco estamos fazendo como feministas para desarmar essa bomba em nossas práticas acadêmicas investigativas”. Muitos(as) de nós estamos na academia, reproduzindo nas

---

<sup>36</sup> Pelo que consegui rastrear, já temos um bom percurso com teses, dissertações e publicações de grupos afro-brasileiros: Gomes (2006); Chagas (1996); Oliveira *et al.* (2005); Silva (1995); Costa *et al.* (2007); Cavalleiro (2001, 2005), dentre outras(os).

<sup>37</sup> Palestra proferida no Congresso Gênero e Religião, com o tema **As Epistemologias e suas conseqüências**, ocorrido em julho de 2006, em Porto Alegre.

pesquisas essas bombas a que Eggert se reporta: penso serem as práticas machistas, sexistas, racistas e classistas.

Concordo com Streck (2005, p. 12), quando afirma que há faíscas para a compreensão de alternativas para uma vida cidadã. Ele pensa não se tratar de um novo contrato social, ou em o sendo, que o seja com a participação dos diversos segmentos sociais e situações sociais. As faíscas evidenciadas pelo autor precisam ser produzidas num limiar comunitário, com a participação dos diversos segmentos e situações econômicas e ideológicas.

É bem verdade que muitas cercas terão que ser derrubadas, a exemplo, o fato ocorrido no Quilombo Frechal – reserva extrativista, localizada no Maranhão -, e em muitos outros lugares, em que o latifúndio se apropria do local e ainda lança mão da violência policial contra os(as) moradores(as). Tomemos como exemplo a história vivida por Dona Josina Silva Lima, nascida e moradora do Quilombo Frechal. Ela, filha de Dona Agripina Silva, mulher negra, foi escrava na casa grande e faleceu aos 106 anos. Diz que sua mãe lhe contou muito da vida da comunidade, de sua avó, dos hábitos e das lutas travadas para chegarem ali. Relata uma das invasões provocadas pelo latifúndio contra os moradores de Frechal.

Certo dia, ele pegou uma turma e começou a serrar, foi acabando com aquele palmeirá todinho, coisa que um tempo desse nós se juntava, pois nós já chegamos e encontramos a nossa avó, nossa mãe e fomos fazer o mesmo. Juntava aquele rumo de babaçu e fazia aquela ruma. Um dia era para você, outro dia era para mim, e assim eram várias muiés, nós se juntava e cada uma dava o arroz, o macarrão, matava uma galinha, isso era em torno de 10, 20, 30 até 50 muiés que quebravam coco, eram duas a três sacas, depois vendia e comia, com o dinheiro ganho dali (SANTOS, 1996, p. 40).

Comenta ainda que, no primeiro momento, o marido dela as reuniu e disse para não mexerem com aquela turma, mas depois que eles começaram a tocar fogo em tudo, a comunidade se manifestou. E segue narrando:

O latifúndio não queria que a gente arrumasse nossa palhoça. Boto fogo na cerca, tocô fogo no colégio, devorô os manguezais de onde pegava os nossos peixes, mas nós tocamos fogo na cerca de arame farpado, pois eu acho, eu acho e é uma verdade, a terra é de quem mora e quem cultiva nela. Pois ele mora lá em São Paulo e chega aqui botando banca. Aqui em Frechal, meus bisavôs, avós e minha mãe foram escravas. Mamãe morreu com 106 anos e me contou tudo (SANTOS, 1996, p. 40).

Esses movimentos coletivos são indicadores de que as lutas e reivindicações possuem um caráter revolucionário. É bem real, que, conforme Edla Eggert (2005, p. 33), “a razão patriarcal não está disposta a perder suas visões de mundo, de homem e de mulher construídas ao longo de muitos séculos”. Mas, como aponta Rosiska Darcy Oliveira (2003, p. 14), “trata-se agora de poupar sofrimentos e evitar os prejuízos sociais que estão levando a sociedade à falência. Os sintomas da crise se acumulam, na volatilidade dos núcleos familiares”. Para a autora, o diálogo em todos os espaços se faz necessário. Assim, faíscas existem e muitas, e as alternativas, que Danilo Romeu Streck evidencia, partem de outra educação. Depois do contrato social, estamos hoje no tempo do contrato natural (OLIVEIRA, 1999, p. 41; STRECK, 2003, p. 53), que vai além, apontando as discussões de outros contatos que precisam fazer parte da construção ou reconstrução contratual. Enfatiza o contrato sexual de Carole Pateman (2001), o contrato racial de Charles W. Mills (1997), que são fundamentos para a construção de uma nova educação.

É importante, já que pensamos em outro contrato social, que se discutam também as questões raciais e sexuais tão assoladas pela modernidade. Seguindo este pensar, nos fundamentamos em Carole Pateman (*apud* STRECK, 2001, p. 53-4), quando analisa que a mais progressista discussão do contrato social não menciona o contrato sexual, e que, para ela, esse ideário de constituir a liberdade para todos como princípio básico ficou restrito a homens, a poucos deles. A autora chama a atenção para um grande gargalo secularmente sedimentado e fortemente enraizado na modernidade: a diferença de classe.

Assim, busco em Freire subsídios que norteiam um repensar desse viver, pois ele acredita que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática, ativismo (1996, p. 22). Quando Freire destaca que não há docência sem ‘discência’. Fala de um testemunho real vivido em que educador(a) e educando(a) se imbricam, pois, como ele expressa: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (1996, p. 23).

De acordo com Thompson (2002, p. 25), uma vez ouvidas as experiências de vida de todo tipo de que elas possam ser utilizadas como matéria prima, ganha a história nova dimensão. Essa matéria prima não pode ser desperdiçada na sala de aula, pois expressa um contexto das realidades vividas por cada pessoa. Dessa forma, as salas de aula terão mais sentido para alunos e alunas. É preciso fazer o exercício da pronúncia/denúncia nas práticas pedagógicas.

Ao darmos esse passo à frente, o silêncio que ocorre na sala de aula se transformará em maior participação. Esse silêncio, muitas vezes, acontece porque os(as) estudantes não têm a experiência de serem perguntados(as), questionados(as), pois apenas dizemos para eles(as) como ocorreu o fato, quem o praticou e como foi. E eles(as), por sua vez, memorizam tais “saberes” que, com o decorrer do tempo, são naturalizados como verdadeiros. Além disso, os(as) estudantes não compreendem por que os heróis e heroínas são assim chamados(as), se, na realidade, eles(as) conhecem muitas pessoas do seu dia a dia, que poderiam ser reconhecido(as) como heróis e heroínas, mas a escola não os reconhece como tais (ABREU, 2007, p. 2)<sup>38</sup>. Essa prática tenderá a ir para os diversos espaços permeados por nós, seja em nossas casas, seja nas relações com a família, com os(as) amigos(as) etc.

É importante enfatizar que Paulo Freire (2000) ilustra essa questão, quando nos alerta da necessidade da não licenciabilidade, e propomos o exercício da liberdade responsável e co-responsável na família, em que a educação esteja a serviço da beleza da presença humana no mundo, a serviço da solidariedade. Nesse sentido, deve-se buscar o exercício da participação de todos nas decisões familiares, destituindo o caráter patriarcal para uma tomada de decisões coletivas, dialogando homem, mulher, filhos e filhas. Nas palavras de Freire, não é falar de democracia, mas vivê-la, procurando fazê-la cada vez melhor. Assim, a relação partilhada no núcleo familiar proporcionará a homens e mulheres a possibilidade de se pronunciarem, de recuperarem poder sobre a organização de seu cotidiano, de exprimirem expectativas e, por esse caminho, refazerem o sentido propriamente de sua existência. É o que se busca com a reengenharia do tempo (OLIVEIRA, 2003, p. 82).

A idéia da família como núcleo participativo parte do princípio de que os(as) demais integrantes do núcleo se “responsabilizem com”, exercitando a participação, para que a voz de cada pessoa se faça ouvir nesse espaço compartilhado. E que essa extensão de viver se reporte também para o mundo do trabalho, pois, como atesta Rosiska Darcy Oliveira (2003, p. 23), “não são as mulheres e tampouco a família que precisam se organizar em razão de um mundo do trabalho que permanece imutável. É o mundo do trabalho e a sociedade como um todo que precisam se reorganizar em razão da família que mudou”.

Utilizo a narrativa descritiva das cinco colaboradoras, dividindo-a em três categorias. Na primeira categoria, tomo como eixo discursivo a infância, trazendo como fundamento as

---

<sup>38</sup> Palestra proferida no GT Negros/ANPUH-RS, com o tema **Organizações negras e Ações educativas**. Realização: Memorial do RS e Associação de Divulgação da História Política e da Cultura do RS. Apoio: PPGH-PUCRS, Maria Mulher e SMED-POA.

relações de gênero que permeiam essa fase. Na segunda, discuto o processo de escolarização das colaboradoras, analisando as questões raciais como fator que exclui, mas que, ao mesmo tempo, cria tomada de decisões no processo de construção da autoestima. Na terceira, trato da formação e atuação profissional, abordando as “marcas” e os “momentos charneiras”, ocorridos na vida das mulheres negras professoras e as reflexões feitas desses momentos.

### 3.2 As Professoras Negras e suas Histórias de Vida

Para começar o subitem, nada melhor que um trecho do conto **Zaita esqueceu de guardar os brinquedos**, de Conceição Evaristo, editado nos **Cadernos Negros** 30 (2007, p. 35).

Zaita espalhou as figurinhas no chão. Olhou demoradamente para cada uma delas. Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma braçada de flores. Um doce perfume parecia exalar da figura, ajudando a compor o minúsculo quadro. A irmã de Zaita há muito tempo desejava o desenho e vivia propondo uma troca. Zaita não aceitava. A outra, com certeza, pensou Zaita, havia apanhado a figurinha-flor. E agora, como fazer? Não poderia falar com a mãe. Sabia no que daria a reclamação. A mãe ficaria com raiva e bateria nas duas. Depois rasgaria todas as outras figurinhas, acabando de vez com a coleção. A menina recolheu tudo meio sem graça. Levantou-se e foi lá no outro cômodo da casa, voltando com uma caixa de papelão. Passou pela mãe que chegava com algumas sacolas do supermercado [...]. Zaita virou a caixa e os brinquedos se esparramaram, fazendo barulho. Bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforo usados. Mexeu em tudo, sem se deter em brinquedo algum. Buscava insistentemente a figurinha, embora soubesse que não a encontraria ali [...].

Esse conto reflete em muito o brincar da criança, seus guardados, suas paixões, suas buscas, enfim, registra as primeiras das inúmeras paixões e lutas que teremos durante a vida. A paixão de Zaita pela figura, associada à impaciência da mãe ante o vivido, reflete o cotidiano de muitas famílias, esse cotidiano encontro no brincar também das colaboradoras da pesquisa.

Nilma Gomes (2006, p. 29), ao analisar as histórias de vida de professoras negras, afirma que essas mulheres lidam com um difícil processo de auto-reconhecimento da sua identidade étnica. Essa dificuldade é resultado da vivência de práticas racistas e discriminatórias na infância, adolescência e idade adulta, nos mais variados espaços sociais. A

escola é também um desses espaços e exerce muito peso nesse processo. Acredita ainda que essa é uma questão que não pode ficar ausente da discussão sobre formação de professores(as).

A autora levanta questionamentos sobre a nossa prática. Compreende ser importante fazermos esses questionamentos. O primeiro deles é que caminhos construir para reconhecer e valorizar o outro na sua diferença. Quando vemos essa diferença, vemo-la como uma marca de inferioridade? O segundo é como respeitar o outro na sua diferença, quando ela não é aceita por ele mesmo?

Esses tensionamentos provocados pela autora precisam ser discutidos nos diversos segmentos sociais. A meu ver, antes mesmo de dar destaque a essas elucidaciones, há que primeiro analisar as incidências que a diferença de raça e de gênero provocou ou provoca nas pessoas. Que marcas carregam consigo? Ao ler o texto de Meyer (2006), que relata um fato ocorrido com uma criança de três anos, e da minha própria lembrança, que relato nesta dissertação, ocorrido na primeira série do Ensino Fundamental, faz-se necessária essa discussão, até porque estamos analisando as histórias de vida de mulheres negras.

Assim, lendo as partituras das colaboradoras, observo que a infância de todas elas foi mergulhada de muitas vivências. Ao voltar para a história de vida de todas elas, no que diz respeito ao aconchego familiar, esse fator se fez marcante em todas as suas vidas. No entanto, esse aconchego, muitas vezes, se configurou de uma forma muito protetora, certamente imbuído pelas vivências de suas matriarcas. Esse fator é percebido em suas falas: a preocupação das mães em mantê-las distante do espaço da rua.

A esse respeito, tenho algumas observações a fazer. A primeira, ao ouvir a fala da Graúna I, em que a mãe dizia “casa alheia é brasa no seio”, existem elementos importantes para suspeitar que houvesse uma preocupação em demarcar o espaço da mulher, mesmo inconscientemente, mas por força do que elas haviam aprendido dos preceitos patriarcais, de alguma forma queriam preservar suas filhas das intempéries do mundo público, “mundo masculino”.

O fato de a Graúna II narrar: “fui criada muito na basta da saia” ou, ainda: “Eu ficava só, eu sempre fui só. Meus irmãos iam trabalhar com meu pai, eu ficava em casa só, cuidando da casa, fazendo comida”, ou ainda a expressão: “melhor andar só do que mal acompanhada”; e a Graúna III corroborou, dizendo: “colegas eu nunca tive, pois não confiava muito nessa questão de amigas”. No meu entender, além de reforçar o lugar da mulher no espaço privado,

tolhe a possibilidade do diálogo com outros(as). A esse respeito, a fala do “não confiar muito nas amigas” reforça ainda outra compreensão: de que cada um/uma vive sua vida, e ainda que “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”. Conclusão: o sofrer é algo peculiar e particular de cada uma.

Analiso ainda, nas expressões das colaboradoras, o quanto essas experiências marcaram o seu viver. Graúna II expressou uma angústia ao lembrar esta passagem: foi a forma como ela foi criada que a fez sair do espaço da casa, buscar outra profissão, além de não manter relações matrimoniais, porque ela afirma ser gastadeira e vaidosa, o que poderia atrapalhar sua vida conjugal.

As mães negras também evitavam que suas filhas fossem molestadas sexualmente nas casas dos(as) vizinhos(as), fato real existente na comunidade onde moravam. Não permitiam que as meninas fossem desacompanhadas às mercearias, pois, como as esposas estariam nos serviços domésticos, seriam atendidas pelos esposos e donos do estabelecimento.

Elas, mães, arranjavam toda e qualquer desculpa: encaminhavam os meninos ou iam pessoalmente, mas as meninas dificilmente, e quando isso acontecia, o faziam com imensas recomendações do tipo “só entre se tiver bastante gente” ou “se chamar para passar para trás do balcão não vá, corra e deixe a compra”. Todas essas estratégias eram com receio da famosa prática “vem cá, toma um bombom” (Graúna V). Há entendimento de que a mulher é objeto sexual e que as negras são mulatas, associadas à fêmea do mulo, logo, prontas para o sexo. Desde a época colonial, foram apreciadas. Isso está presente nesta quadra popular muito apreciada no período Colonial: “Preta bonita é veneno/mata tudo que é vivente/ embriaga a criatura, tira a vergonha da gente. Mulata é doce de coco/não se come sem canela/ camarada de bom gosto / não pode passar sem ela” (GIACOMINI, 1985, p. 67).

Pelas vivências que possuíam, as mães negras evitavam, de todas as formas, que suas filhas vivessem cedo as situações que elas passaram, conhecidas e abominadas. Era também uma estratégia com o objetivo de regulação do sexo, pois a idéia de casar virgem e pura alicerçava essa preocupação. De acordo com Gebara(2000, p. 135), “do ponto de vista religioso, é viver no sacrifício, é viver em obediência à vontade do Pai. E viver na obediência da vontade do Pai é viver na obediência do Filho, representado pela imagem do pai, do marido, dos irmãos e dos homens que detêm um certo poder social e religioso”. Desde cedo, a menina precisa aprender a respeitar, a compreender, pois, ainda para a autora, as que escapam dessa lógica são chamadas “mulheres de vida fácil”: elas são uma ameaça à ordem estabelecida.

A necessidade do diálogo entre os humanos é tão vital que sua ausência faz com que tenhamos dificuldades em nos olharmos ou, pelo menos, deixar-nos perceber. Esse argumento é fundamentado pelo que afirma Graúna V: “Uma das grandes dificuldades que hoje vejo e que não tive foi de falar sobre mim”. Comparo essa fala ao pensamento de Pallares Mendéz (*apud* Chassot, 2006, p. 70):

(...) quando essa busca nas obras de Alfonso X, o sábio, aquilo que se definia como as normas vigentes, em que não podiam prestar testemunho os menores de 14 anos, os servos, os mudos e as mulheres, até porque sobre essas continuava recaindo a suspeita de mentira, justificada com a primeira desobediência enganosa feita por Eva.

Analisando o contexto porque Eva mentiu, todas as mulheres são estigmatizadas. Para tanto, o seu silêncio é a materialização do sentir, do viver, da “verdade” que todos almejam dela. O autor acrescenta ainda que essa seja uma herança da nossa ancestralidade cristã. Em relação ao assunto, Graúna IV, em seu depoimento, confirma:

Brincávamos muito entre nós, mamãe não gostava que fôssemos para a casa alheia, e como éramos muitos, ela dizia: “Irmão brinca com irmão, vocês não têm que estar em casa de colegas, ou na rua, dentro de casa podem brincar.” Ela dizia ainda: “Melhor só do que mal acompanhado”.

É importante destacar que a ancestralidade grega também demarca o seu território na nossa tradição. Considerando essa declaração, como as demais colaboradoras, a Graúna IV também teve seu espaço público privado pela família no que concerne às brincadeiras. Da mesma forma, em minha infância, apesar de ter dois homens como irmãos, nenhum deles brincava com os brinquedos que eu possuía; ao contrário, eles até construía, mas brincar, “nunca”; era essa a palavra ouvida tanto por mim quanto por eles.

Ao analisar as brincadeiras das colaboradoras, mesmo as de Graúna IV, ao afirmar “Tínhamos um irmão no meio, e esse irmão era o homem da casinha, era o marido, daí dividíamos quem era a mãe, a filha etc.”, ele representava o papel de marido da família. Com as demais, apesar de estarem no mesmo espaço, eram separados os brinquedos e brincadeiras. A narrativa da Graúna III nos ajuda nesse pensar:

Já os meus irmãos tinham outras brincadeiras, como jogar bola, caçar animais com baladeiras, montar cavalinhos, essas coisas. A gente ficava próxima em casa, mas nas brincadeiras deles nós não nos envolvíamos nem com o que eles faziam

A lógica separatista é observada também na narrativa da Graúna II, quando ressalta “Brincava algumas vezes com meus irmãos, mas a mamãe separava, sendo que os meninos brincavam de um lado, e eu brincava do outro”. Interessante que essa mesma lógica é quebrada segundo a narrativa da Graúna I. Vejamos:

Davam para nós fogãozinhos, panelinhas... Fazíamos comidinha, mexíamos o mingau das bonecas com as colheres de pau que ganhávamos. Brincávamos de bicicleta, rodar pneu, empinar papagaio, curica. Brincávamos juntos em algumas brincadeiras, outras não eram comum a ambos os sexos, tinha as restrições. Os homens saíam um pouco, mas eu e minha prima não, somente íamos e voltávamos sem grandes problemas.

Por um lado, mesmo havendo a regra cultural no brincar das meninas, elas procuravam uma contra-regra para lidar com as questões de gênero determinadas. Por outro lado, se essa contra-regra fosse discutida na escola, ao invés da tríade branco-masculino-cristã herdada das culturas euro-ocidentais, as meninas negras se sentiriam autorizadas a participarem da vivência escolar, não mais como evidenciam todas as colaboradoras, que preferiam lugares menos visíveis em sala de aula, pois, no meu entender, sua exposição já estava em evidência nos conteúdos escolares, de forma estereotipada na imagem do negro(a) escravo(a). Essa não participação contribui para que tenhamos restrições nos espaços escolares e de trabalho. A esse respeito, Fanny Tabak (2002, p. 8) ressalta:

Por um lado, é inegável que houve um progresso considerável, particularmente em alguns setores. Em 1977, 35% dos matriculados no curso de medicina na UFRJ eram mulheres, enquanto em 1990 esse número subia para 62%, quase o dobro. Mesmo na área de engenharia, que, conforme mostra a autora, apresenta um desequilíbrio maior entre mulheres e homens, houve uma melhora sensível na proporção mulher/homem ao longo dos últimos vinte anos.

É importante salientar, como afirma a autora, que essa participação feminina no universo superior não tem resultado de forma precisa nos cargos de comando e, muitas vezes, na docência desses cursos. “Quando se olha, no entanto, a composição do corpo docente, o quadro é triste” (2002, p. 9). E isso é porque não estamos aqui discutindo pertencimento étnico, e, sim, questões de gênero, pois, como Tabak continua, “mesmo em um setor em que o número de graduados e pós-graduados é bastante equilibrado entre homens e mulheres, o número de mulheres no corpo docente ainda deixa a desejar”. Isso nos leva a acreditar que, mesmo as mulheres tendo a qualificação exigida para assumir os cargos de comando, nas

ciências ditas “duras”, ou mesmo nas não–duras, nós não conseguimos suplantar os *icebergs* da hierarquia; assim, terminamos ocupando os cargos ou profissões tradicionalmente ditas como femininas.

Ao perceber que a nossa tradição tem um pé na ancestralidade grega, lembro “da versão mais mítica da origem das mulheres, quando Zeus resolve dar um mal àqueles que estavam muito felizes com a conquista presentada por Prometeu: “dá-lhes a mulher – Pandora, que traz consigo uma caixa fechada, de onde deixará escapar, estupidamente, todos os males que pesam sobre os homens” (CHASSOT, 2006, p. 47). Da mesma forma, ocorre um efeito pandórico nas brincadeiras da Graúna I e nas das demais, quando ressaltam que, mesmo ganhando “fogãozinhos e panelinhas”, ainda brincam empinando pipas, curicas e rolando pneus, brinquedos culturalmente conhecidos como de meninos.

Destaca-se ainda, nas narrativas das Graúnas II, III e, mesmo na I, o quão distantes essas mulheres, imbuídas pelo lugar da casa, ficariam do contexto mais amplo da sociedade, seja no campo das letras, seja no das relações sociais, que apresentamos desde a discussão que trata da individualização do humano. Essa lógica, tanto na ancestralidade grega quanto na judaica e cristã, separa as mulheres do universo do conhecimento, como já postulavam tanto Aristóteles, autêntico representante da primeira, quanto os judeus :

reservavam um papel claramente à parte para as mulheres, tanto na sinagoga como na cultura judaica em geral, em que os homens são predestinados com o cumprir de certo número de deveres religiosos e que as mulheres são isentas, sem contar que elas não são iniciadas no hebraico, a língua sagrada, sendo que devem dedicar-se aos trabalhos domésticos para facilitar que os homens possam dedicar-se ao louvável estudo dos textos sagrados (CHASSOT, 2006, p. 55).

Essa mesma lógica recai sobre as C&T (Ciências e Tecnologias), pois, ao passo que as meninas brincam com panelinhas e casinhas e os meninos montam e desmontam os espaços permeados por ambos, tenderão a ser distintos. Enquanto as meninas permeiam o espaço privado do cuidar, limpar e arrumar, os meninos percorrem o espaço lógico-matemático, lingüístico e outros mais.

Da mesma forma como, mesmo inconscientemente, meu pai me tirou do espaço privado, possibilitando o acesso ao espaço público, as Graúnas IV e V também experienciaram situações similares, como registram as narrativas que seguem:

Eu digo que a minha infância foi boa. Empinei curica, papagaio, joguei triângulo. A minha avó tinha muito a idéia de que eu deveria brincar. Que eu vivesse a criancice,

nada muito da preocupação dos afazeres domésticos, do botar para fazer as coisas, até porque eu era a segunda neta. Fazíamos também muitos desfiles, hoje poderíamos chamar de desfiles temáticos, vestia-se de forma extravagante, andava com guarda-chuvas antigos na rua, subia e descia e a comunidade olhando. Não era nada preparado, tudo assim, o povo da rua aparecia, mas era só para ver. Daí, cada uma se apresentava, era muito divertido.

E ainda:

Eu me lembro que saía com uma música que dizia assim: “Ai, Ai, não me machuque, que eu não sou dente de alho, nem pimenta malagueta machucando, machucando, machucando assim.” E era sozinha, eu cantava a música e ia balançando, peneirando, assim apresentávamos.

Segue a narrativa da Graúna IV:

Papai nos levava ainda para a praça à noite para brincar de boca de forma. Era uma pessoa que já trabalhava com as letras, com a composição, gostava muito de ler e incentivava a leitura aos filhos, estava sempre comprando livros e nos botava para ler as histórias. Nós tínhamos verdadeira paixão pela leitura. Um dos lazeres era ler. Começava com as histórias de contos de fada de diversos países, eu me lembro, ele comprava uns livros grandes, tinha uma coleção: Tesouro da Juventude, que tinha muitas histórias. Depois, aos 12, 13 anos, começou a paixão pelos romances. Nós éramos viciadas em leitura, ainda sou viciada até hoje. Nós tínhamos romances. Teve um momento que meu pai não queria que os lêssemos, mas nós líamos escondido. Depois com mais idade, ele já comprava mais livros, comprou tudo da literatura de Jorge Amado, Aluísio de Azevedo, Graciliano Ramos, Monteiro Lobato etc. Ele fazia serviços gráficos para as livrarias, mas ao invés de receber o dinheiro em espécie, ele trazia era livros. Dessa forma, todo o tempo tinha livros em casa, tínhamos biblioteca em casa.

Mesmo as famílias direcionando as práticas do brincar infantil para os afazeres domésticos, ainda se percebem “fugas” desse brincar. A determinação da avó da Graúna V, para que esta vivesse a criancice, a paixão do pai da Graúna IV pela leitura e o incentivo aos filhos(as) para lerem, ou mesmo, as palavras do meu pai sobre a minha presença na cozinha, foram ações importantes para que galgássemos os espaços públicos, seja nos movimentos sociais, seja nos educacionais. O fato de a Graúna IV ter sido envolvida com a leitura, fez-la tempos depois perder a timidez, como muito bem expressa: “Fui me desinibindo, aos poucos”. É importante ressaltar que participar do “mundo da rua” não é tão simples como parece, pois o sujeito se expõe ao outro(a) pela fala, pela presença, pelo corpo, porque o corpo fala, e esse falar não se restringe apenas à enunciação da voz, mas também das pulsações e palpitações da presença.

Era dessa exploração da fala, do corpo, dos saberes que sentimos falta na escola. Para Eliane Cavalleiro (2005, p. 54), “essa ausência de questionamento sobre a diversidade étnica no cotidiano escolar, quer por parte das professoras, quer por parte da coordenação pedagógica e da direção escolar, o que sinaliza o despreparo e o desinteresse da escola para lidar com essa questão”.

Ao observar as muitas experiências culturais obtidas pela Graúna III, ao participar das atividades culturais realizadas por sua mãe, ou os saberes da Graúna IV diante da influência do seu pai, ou mesmo as muitas repassadas pela avó da Graúna V, “reforçam-nos que a convivência multiétnica na escola não é levada em consideração pelos seus profissionais” (CAVALLEIRO, 2005, p. 54).

Para Nilma Gomes e Petronilha Beatriz (2006, p. 13), quanto mais complexas se tornarem as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar, cultura escolar e processos educativos, escola e organização do trabalho docente, mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais. A diversidade étnico-cultural é uma delas.

Essa discussão, ao ser realizada na escola, na família e nos diversos espaços sociais, poderá produzir novas subjetividades em que os profissionais da educação, sentindo-se contextualizados e sujeitos de um processo sociocultural, atribuirão sentido e significado à sua existência. Alunos propiciarão novas identidades não-estáticas, alicerçadas nas tradições, mas produzirão novas imagens e linguagens, em que o belo e o limpo não caracterizarão o modelo eurocêntrico da beleza.

Nessa linha de raciocínio, a educação multicultural não será alicerçada num viés único e padronizado, pois as diversidades culturais se farão presentes e estarão reclamando seus direitos, não somente homens, mulheres, negros/as, indígenas, homossexuais etc., estarão na luta pela cidadania, mas mesmo todos esses segmentos, as reivindicações internas de cada um propiciarão uma mudança estrutural. Corroboro Gonçalves e Silva e Oliveira (2001, p. 32), quando se perguntam:

Seria possível pensar as políticas públicas em consonância com os problemas étnicos da sociedade? Ao se buscar reduzir as desigualdades sociais, ou combater as injustiças por meio de políticas sociais, estaria o Estado atendendo as reivindicações específicas dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos deficientes físicos e assim por diante? E se assim fosse, ao atender as demandas desses grupos, estaria o Estado praticando a justiça social?

Sobre esse pensamento, tenho questionado no seguinte aspecto: por que temos que pensar num Estado tutelar para termos políticas públicas? Se partirmos da compreensão de um Estado que mantém a custódia de seus cidadãos, talvez tenhamos dificuldades de pensar políticas públicas para as diversidades sociais apresentadas. Vejo assim, pois o Estado de Direito, um direito posto, submisso à manutenção de uma classe que regulamenta pela ideologia dominante a vida dos cidadãos e cidadãs, não pode corresponder às reivindicações sociais. Talvez o Estado de Direito precisasse ser regulado pela Democracia: daí a fórmula do *Estado Democrático de Direito*. Mesmo assim, os conflitos sociais continuariam, pois o exercício da cidadania se dá pelas relações de participação, conflitos e organização.

Na compreensão de que não haverá um direito único que atenderá às diversas reivindicações sociais e culturais, o movimento negro brasileiro sai em busca de condições que garantam melhores possibilidades de vida para a população negra. Após a libertação formal da escravatura, várias outras leis impediram a integração do povo negro à sociedade dos homens livres. Ao lado das suas organizações, negros e negras brasileiros sempre destacaram o acesso à educação formal como uma condição importante na promoção das suas demandas e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Após a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, a ONU reconhece a escravização de seres humanos negros como crime contra a humanidade, o que fortalece a discussão sobre a necessidade da construção de estratégias para reverter as desigualdades sociais e raciais. As reivindicações e propostas dos Movimentos Negros culminaram com a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR e a aprovação da Lei nº 10.639/03. A partir de então, elaboraram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Tendo como bases filosóficas e pedagógicas voltadas para a pedagogia anti-racista os seguintes princípios: 1. Consciência política e histórica da diversidade: conduzindo à igualdade entre as pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais distintos e à valorização da sua história e da sua cultura, de forma a superar a indiferença, injustiça e desqualificação, especialmente com negros e indígenas. Nesse sentido, é necessário o compromisso dos responsáveis pela educação, em especial as equipes técnico-pedagógicas e os(as) professores(as) com o estudo dos conteúdos referentes a esses temas para que possam tomar conhecimento e promover a valorização da participação desses povos na construção histórica e cultural brasileira. E ainda, a eliminação de conceitos, idéias, comportamentos que são veiculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial. 2. Fortalecimento de identidades e de direitos: Este princípio orienta o rompimento com imagens negativas repassadas pelos meios de comunicação, o combate à privação e violação de direitos, importantes no processo de afirmação das identidades que foram historicamente negadas e distorcidas. Este diz respeito ainda às condições de formação e instrução de qualidade, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os

A Lei n.º 10639/03, que traz a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-descendente no currículo da educação básica, representa uma grande conquista do movimento negro organizado. Na opinião de Kabengele Munanga (2005), a ausência de trabalhos que valorizem a memória coletiva, a história, a cultura e a identidade dos alunos afro-descendentes têm justificado parte dos índices de repetência e evasão escolares por essas crianças. Além disso, a invisibilidade, a rejeição, a representação estereotipada tem ocasionado comportamentos de auto-rejeição pelos negros/negras dos seus valores culturais em detrimento da cultura européia.

Muitas resistências têm ocorrido na implantação da Lei. A esse respeito, pontuo algumas observações: (a) a primeira é que, em função do Estado de Direito que vivemos, muitas leis são implementadas sem que haja esforço para a sua efetivação, isso tanto por parte dos órgãos governamentais como por parte da população; (b) segundo, a falta de conhecimento da população negra e não-negra da história africana e afro-descendente, salvo a história que tem o dominador como herói; e (c) terceiro, a compreensão de que vivemos numa democracia e que essas particularidades vão dificultar o ensino.

Argumenta-se ainda que, assim sendo, agora judeus, alemães e outros teriam o direito de reclamar o estudo de suas culturas, criando uma desordem educacional. No entanto, digo que, se vivemos numa diversidade cultural, nada mais preciso que estudar essas diversidades, pois assim o processo do ensinar e do aprender não se fundamentam apenas em uma realidade cultural. Nilma Gomes e Petronilha Beatriz (2006, p. 21), ao discutirem a necessidade da diversidade étnico-cultural, enfatizam “que inserir essa complexa problemática na produção teórico-metodológica educacional pressupõe uma nova concepção de educação e de formação”.

Esse impulsionamento só poderá ser dado pela juventude. Na compreensão de Wivian Weller (2005, p. 3),

---

estabelecimentos, sejam eles localizados nos grandes centros urbanos, nas periferias ou nas zonas rurais. 3. Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações: O princípio orienta para o desenvolvimento de experiência educativa que parta da história e vida dos alunos e professores, valorizando as suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, indígenas. Condições para que os professores, alunos e coordenadores pedagógicos avaliem criticamente a representação dos negros e de outras minorias nos textos e demais materiais didáticos. Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, como as danças, que são marcas da cultura de raiz africana. Valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando à sua preservação e difusão. Manter uma relação permanente com grupos do Movimento Negro e grupos culturais negros, bem como com a comunidade local, oportunizando-lhes participação na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

uma discussão profunda sobre o futuro do movimento feminista passará necessariamente pelo campo das culturas populares juvenis, que têm se constituído não somente como espaço de construção e reconstrução de novos estilos e modismos, mas também de remodelação e apropriação de um feminismo pautado nas experiências e visões de mundo de jovens adolescentes .

Wivian Weller (2005) traz a discussão num viés feminista; aqui pontuo, ainda por um outro viés também importante, o étnico. À juventude caberá a mudança por causa da articulação, da criação e da insurgência e não apenas no campo do feminismo.

Para Petronilha Beatriz e Luiz Alberto (2001, p. 36), no Brasil, a resistência em relação à educação multicultural tem sua origem em uma das vertentes da teoria crítica, com um acentuado teor conteudista. Nascida em um contexto de democratização do país - após a queda do regime militar, nos anos 1980 -, essa teoria associa educação e formação de cidadania, entendendo, no entanto, que o único conhecimento crítico possível passa pelo “conhecimento socialmente acumulado, dominante e universal”, ou seja, euro-ocidental.

Recusa-se, assim, a aceitar que a educação de cidadãos brasileiros não pode ser completa se não levar em consideração a pluralidade de saberes e valores culturais de seu povo. Acrescentam ainda que as reações dos intelectuais brasileiros e estadunidenses em relação aos desafios impostos pelo multiculturalismo podem destacar duas preocupações que os perturbam: no primeiro caso, teme-se que a educação multicultural impeça o acesso dos indivíduos ao dito saber universal, favorecendo atitudes que reforcem o seu fechamento em um mundo cultural, equivocadamente visto como restrito; no segundo, advoga-se que uma política multicultural leva ao esfacelamento da suposta unidade nacional (GONÇALVES E SILVA; e GONÇALVES 2001, p. 36).

Esse saber universal, aclamado pela maioria dos intelectuais, não nos permite identificar como negras, mulheres e advindas do meio popular, lugar do qual a maioria da população brasileira advém. Permite, sim, que haja a repetição da tradição. Mesmo com tantas restrições e normas, a exposição da Graúna IV denota que o ambiente onde ela viveu proporcionou-lhe esse pé do lado de fora da casa, dando-lhe condições de ida e vinda, conforme ela explicita:

Nós ajudávamos a nossa mãe nos trabalhos domésticos. Ela nos criou dividindo tarefas. A partir dos sete anos, cada um(a) fazia uma tarefa. Ajudávamos a mexer mingau, passar os panos dos mais novos, pois minha mãe tinha filhos praticamente todos os anos. Ajudávamos dando banho nos irmãos mais novos, trocávamos as suas roupas etc., além de varrer a casa, tirar o pó de cima das coisas. Minha mãe

distribuía assim: uma semana uma para lavar a louça, uma semana para varrer a casa; eram todas divididas as tarefas. Fazíamos as nossas casinhas, comidinhas.

A Graúna V afirma: “a minha mãe entendia que a obrigação era dela de cuidar dos pais e não dos filhos e que os filhos deveriam estudar; era essa a compreensão. Por isso que eu não varria, eu não cozinhava”. Esse tipo de situação nos chama a atenção. Por isso, discutimos e tencionamos o brincar da menina, quando canalizado apenas para os afazeres domésticos. Tomo esse como sendo o primeiro aspecto que dificulta a ascensão das mulheres nas C&T, pois esse tipo de prática que canaliza a menina para um único espaço não lhe oportuniza enxergar outras possibilidades.

A esse respeito, Fanny Tabak<sup>40</sup> (2002), Tereza Soares (2001) e Jaqueline Leta (2003) apontam ser ainda escassa a presença feminina nas C&T. Fanny Tabak (2003) acrescenta ainda que a escola e as famílias possam proporcionar outras atividades para as crianças, presenteando-as com outros brinquedos e brincadeiras, para meninas e meninos, despertando nelas o universo da pesquisa.

O depoimento da Graúna IV transmite sua felicidade pelo universo de ações que lhes foram proporcionadas. Reforça essa idéia: “Aaaaaaaah! também outra paixão foi o cinema, sempre que podíamos a gente ia, ele (o pai) dava o dinheiro para ir, ele não queria que assistíssemos novela”. Havia, portanto, muita preocupação da família da Graúna IV no sentido de proporcionar outras atividades educativas, que serviram para enriquecer sua estrutura cultural.

Uma prática muito comum, mas que causava muito desconforto para as famílias, embora prazer, curiosidade para as crianças, era presentear bonecas, que, em seguida, eram quebradas, rasgadas etc. Esse fato tem me chamado bastante a atenção e é reforçado pelas revelações das Graúnas IV, I e V, quando enfatizam:

Mamãe não gostava de estar comprando muito essas bonecas. Ela dizia que era só jogar dinheiro fora, porque nós pegávamos só na hora que ganhávamos,

---

<sup>40</sup> Pesquisadora, fundadora do primeiro Núcleo Acadêmico de Estudos sobre a Mulher (NEM) no final de 1980, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Trabalhou em diferentes temas no campo da Sociologia e da Ciência Política, durante muitos anos, mas começou a se preocupar com a condição feminina, a baixa representação política das mulheres, a discriminação por motivo de sexo e temas afins, no começo dos anos 1970, quando estava na FGV, no Rio de Janeiro. Como professora da PUC-Rio, constatou os índices muito baixos da presença feminina nos cursos de engenharia, onde ministrou aulas de Sociologia do Desenvolvimento. Fez uma grande pesquisa sobre o universitário brasileiro e sua imagem no processo de desenvolvimento nacional (da qual resultou uma tese de livre docência). Publicou o livro **O Laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino**, no qual faz uma radiografia da condição das mulheres que fazem ciência no Brasil e alerta para a situação de desigualdade no mundo acadêmico.

brincávamos ali, e depois as bonecas estavam sem braço, sem cabelo. Ela dizia para papai que era desperdício. Os brinquedos eram comprados por papai, os joguinhos de cadeiras, trazia muitas coisas de barro, mas não duravam muito, pois rápido se quebravam (GRAÚNA IV).

Segue a Graúna I:

[...] já a matemática foi uma das que menos gostei. Estudava para passar, eu passei a repudiar a matemática na 4ª série devido à forma de exigirem, principalmente a tabuada. Era uma forma muito repressora, aquela cobrança que se você não desse a tabuada ficava de castigo, puxava a orelha. Na época eu não tinha autonomia, daí passei a odiar o abuso que era dado à disciplina.

Dando continuidade, diz a Graúna V : “[...] mas eu era uma pessoa muito descuidada, principalmente com as bonecas, tal que quebrei a maioria delas”. Essa narrativa me faz lembrar as muitas bonecas que quebrei, cortei, rasguei, fruto da curiosidade infantil para saber o que realmente existia nelas. Parafraseando Marilena Chauí (2000), a filosofia morre para a criança no momento em que os adultos dão-lhe respostas prontas e acabadas, tirando a oportunidade de questionar, buscar, filosofar. Da mesma forma, a curiosidade é tolhida no momento em que as bonecas precisam ficar encaixotadas no alto para que a criança não tenha possibilidade de pegar, ver, analisar.

Assim, tanto a Graúna IV quanto a V não permaneciam muito tempo com suas bonecas, pois tinham a curiosidade de saber o que ocorria com elas. O fator curiosidade em conhecer como eram as bonecas levava as meninas a cortarem-nas para verificar o que havia dentro delas. Suponho que esse comportamento tenha levado a uma compreensão social que justifique as meninas não terem controle emocional para lidar com suas adversidades.

É possível que essa ação de as meninas cortarem as bonecas para fazer uma descoberta, fruto de suas curiosidades, venha sendo compreendida como uma fragilidade feminina em lidar com as emoções. Penso que essa compreensão seja mais uma das inúmeras elencadas pelo patriarcado para distanciar as mulheres das ciências. Esse é um segundo aspecto que elenco como dificuldade na participação e comando das mulheres nas Ciências &Tecnologias.

Para Margaret Rossiter, citada por Leta (2003, p. 11), diversos estudos têm buscado fatores que expliquem as razões pelas quais as mulheres não avançam nos cargos de comando, que vão desde a falta de controle emocional, que as tornam menos resistentes às pressões freqüentes dos cargos de comando, que não lhes possibilita o desenvolvimento do fator agressividade, tido como fundamental nesses cargos, e, de um outro ponto de vista, às

estruturas das instituições acadêmicas e científicas que são dominadas por homens, fato que reforça o estereótipo masculino como o único apto a assumir tais cargos e posições.

No que concerne ao fator educação das mulheres, esse elemento ganha força, quando as meninas são educadas desde cedo para o espaço doméstico, e tal assertiva é apresentada pela Graúna III, quando fala da sua educação:

Eu particularmente brinquei de comidinha... Eu fazia umas comidas gostosas, aprendi a fazer comida muito cedo. Quando eu tinha de 10 a 12 anos, eu assumi responsabilidade muito cedo, pois fazia a comida para os trabalhadores, levava para a roça, e lá eu ainda pegava três arrobas de algodão, que não era toda mulher que conseguia pegar.

Na seqüência, a fala da Graúna II confirma esse tipo de educar:

Minha mãe era engomadeira. Enquanto ela engomava, eu ficava debaixo da mesa, brincando com minhas bonecas. Quando era à tardinha, com minha vizinha, nós brincávamos de casinha e comidinha. As nossas bonecas eram feitas de pano, confeccionadas por nós, cada uma tinha seu nome, fazíamos aquelas festinhas, batizados de bonecas, aniversários etc.

Segue ainda afirmando “Eu me tornei responsável aos doze anos. No dia que completei 12 anos, minha mãe me chamou e disse que eu ia ser a mulher da casa e ela ia ser o homem. (SANTOS ABREU, 1996, p. 35). Com menos valor nesse contexto educativo estão as cantigas de roda, as parlendas e trava-línguas que cercam as meninas numa redoma do espaço da casa, despertando muito cedo para a sexualidade, o casamento etc.

Os depoimentos que seguem mostram como a infância das colaboradoras foi embalada:

Lá em cima daquele morro tem duas pedras de amolar. Uma amola a outra desamola, coisa boa é namorar.

Quero bem a bananeira da raiz até o meio/ quero bem essas meninas da calcinha no joelho.

Quero bem a bananeira da raiz até o cacho, quero bem essas meninas da calcinha lá embaixo (GRAÚNA IV).

A Graúna I também relembra canções que acalentaram sua infância: ‘Bombaquim, bombaquim, deixa nós passar, carregadas de filhinhos para Jesus criar, passarás, passarás, da bandeira de ficar, se não for o da frente, o de trás será’. Da mesma forma a GRAÚNA V reforça: “Mamãezinha, mamãezinha fui à festa e um rapaz me convidou!!!!!!! Minha

filhinha, minha filhinha, sua idade não permite amor. E como mamãezinha com 10 anos se casou”.

As metáforas “amola”, “desamola”, e “para Jesus criar” contribuem para que o imaginário infantil se distancie das letras, da academia, das pesquisas, vendo apenas um espaço a ser ocupado, o espaço do lar. Mas esse mesmo viver, que sufoca “como telhado de *brasilit*”, também as fez repensar esse espaço. Essa compreensão é muito precisa nas palavras da Graúna I, quando ressalta:

[...] O que me fez sair do contexto doméstico foi a insatisfação, a rotina, a necessidade da auto-valorização, o reconhecimento. Enquanto doméstica você está ali todos os dias, mas não é reconhecida, está só fazendo a sua função. Não é vista como ser, como humana, que precisa ser respeitada... Sai pela necessidade, já tinha outra visão, possuía o Ensino Médio, eu dizia: “Eu preciso mudar”. A partir desse ano, não quero mais isso para mim, nem que eu tenha que voltar para casa e recomeçar tudo de novo.

A Graúna II relata também a sua insatisfação e sua reação no depoimento que segue:

[...] Eu trabalhei de babá, depois não gostei da vida de Brasília e voltei. Quando cheguei disse para mim que não ia mais engomar. Assim, fui correr atrás de emprego. Consegui de merendeira numa escola, mas só trabalhei três meses, porque no dia que a merenda acabou, a diretora pediu que eu fizesse o relatório do período, quando ela viu minha caligrafia, perguntou: “é sua essa caligrafia? Eu disse: é. Ela falou, pois eu não lhe quero fazendo merenda, você vai trabalhar comigo á noite na escola. Você vai ser minha auxiliar. Eu sou secretária e você será minha auxiliar. Assim eu trabalhei.

A Graúna III endossa a narrativa, evidenciando como ocorreu com ela: “Eu disse: eu quero trabalhar na profissão de professora, zeladora não, porque zeladora eu vou botar água, vou fazer isso, vou varrer, eu não quero”. Essa forma incisiva de não mais permanecer só no espaço da casa, fizeram-na tomar decisões pontuais.

Na minha experiência de vida, pela ausência de condições de competir no mercado de trabalho, a primeira iniciativa para ir de encontro à ordem imposta ou, ainda, uma forma de tentar discutir melhores condições de vida foi o ingresso nos movimentos populares. Com o passar dos anos, fui observando que apenas a militância como instrumento de luta não me dava condições de ver essas melhores condições de vida para mim e para a população que eu enxergava em situação complexa. Comecei a investir na minha instrução. Passei em concursos, exerci a função, mas ainda via poucas pessoas nesse movimento. Via ainda poucas

colegas envolvidas pela militância, mas também sem condições de tomar a frente, pelo menos no contexto acadêmico e em outras ações desenvolvidas, devido à falta de titulação.

Nesse contexto, lembro que, após alguns anos, depois de elaborar, coordenar e não receber titulação por um trabalho realizado, decidi me lançar em pesquisa. Como eu não tinha credencial para assinar o projeto, outra pessoa titulada assinou por mim e apareceu, e eu fiquei “atrás das cortinas”. Comecei a dizer para mim: ‘Nunca vi e nem conheço um brincante de bumba-boi<sup>41</sup>, todo mundo vê o boi, o toador, os(as) brincantes, mas aquele que fica debaixo do boi ninguém conhece e muito menos desperta curiosidade de conhecê-lo. Portanto, chega de ficar debaixo do boi, ou sou o ‘boi’, ou no mínimo estarei na roda brincando, mas debaixo do boi, não fico mais”.

Esse desejo de mudança das Graúnas possibilitou-lhes tentar alternativas de trabalho, pois a insatisfação com o realizável se encontrava no campo do intolerável. Dessa forma, as Graúnas I e III buscam nas suas formações condições de ingresso no mercado de trabalho, e a Graúna II, que havia estudado há bastante tempo, procura outra formação profissional.

Vale ressaltar que o magistério, na vida das meninas negras, é algo muito peculiar. Penso assim, pois, desde a infância, somos inquiridas a ingressar na profissão, por entender ser uma profissão de fácil acesso para a classe trabalhadora. Esse doutrinamento ocorre de forma muito especial quando as pessoas de mais idade sentam para contar história para as

---

<sup>41</sup>A antropóloga Lady Selma Ferreira ALBERNAZ, (2004) pesquisou a produção da identidade maranhense, informada por configurações simbólicas identificadas em festas populares. Em especial, a autora observou como foram se configurando, nessas festas populares, o que é produzido para “turista ver”, de maneira que o que antes eram participações de mulheres mais velhas. Hoje investe-se na presença de moças com perfil físico atraente. O boi é um símbolo das festas no Maranhão. Acha-se dividido em “sotaques”, ou seja, estilos, tipos, os quais representam versões ou faces da brincadeira, sendo cinco os mais conhecidos: matraca, zabumba, orquestra, baixada e costa de mão. Apresentam diferenças em relação a ritmo, coreografia, instrumentos musicais, personagens, indumentárias... Em todas elas a figura do boi, com seu couro de veludo negro ricamente bordado, evolui de forma graciosa com seu miolo, sob o comando dos “amos” cantadores, debaixo de muitas toadas (cantigas) e tropeada (batuque dos instrumentos). O Sotaque de matraca é característico da Ilha de São Luís, tendo como principais instrumentos as matracas (duas tábuas de madeira geralmente enceradas) e os pandeiros (grandes rodas de arco de madeira cobertos de couro de cabra). Tem um ritmo acelerado, sob o som estridente de dezenas de matraqueiros, formando grandes batalhões, onde o pessoal da percussão vem todo à paisana. Na frente acha-se o cordão de rajados, no qual chamam atenção os caboclos de pena, com o seu forte bailado, ao lado das tapuias. O sotaque de Zabumba, advindo do município de Guimarães e circunvizinhanças, tem forte presença africana, com sua percussão marcada pelo ritmo socado de grandes tambores - as zabumbas - levados numa vara e tocados com uma maceta, juntamente com pandeirinhos e maracás. O sotaque de Orquestra, com o berço na região do Munim, apresenta um ritmo alegre, faceiro e cambriolante, produzido por uma bandinha de instrumentos de sopro e cordas, como pistom, saxofone, clarineta, banjo e outros. O sotaque da Baixada usando matracas e pandeiros menores que os bois da ilha, apresenta um toque mais lento, leve e suave. No seu guarda-roupa exuberante, destacam-se os chapéus dos vaqueiros, com grandes testeiças de veludo preto bordado, cercados de pena de ema. Um personagem característico deste sotaque é o Cazumbá - de caráter místico, mistura de homem e bicho, que usa bata comprida de pano rústico pintado ou veludo bordado e máscara de madeira, em formato de animais, de pano ou isopor (mais comuns no interior, formando verdadeiras esculturas). O sotaque de Costa de Mão da região de Cururupu tem as roupas (casacos e calções) de seus brincantes de veludo todo bordado, além de chapéus em formatos de cogumelo afunilado, com fitas coloridas e grinaldas de flores no alto.

crianças, num exercício bem peculiar da profissão. Aqui denomino de momento professoral as histórias de trancoso<sup>42</sup>, contadas debaixo das árvores, nas noites de chuva, de lua cheia, dentre outros momentos.

As narrativas que seguem dão destaque dessa percepção. Segundo Graúna IV, ‘O nosso pai mandava todos ler bem alto na varanda; ele entregava o livro e dizia: ‘Leia aí.’ Aí se lia. Se nós cometêssemos um erro de pronúncia, alguém emendava e eu me perguntava, mas como se ela não está lendo a história, como sabe que é isso’. Ou ainda: “Nós colocamos as nossas cadeiras todas em frente do rádio, como hoje se assiste à televisão, mas era para ouvir. Não entendíamos como é que vinha aquela voz, como era tudo aquilo”. Também o relato da Graúna V apresenta essa característica: “Na comunidade onde eu moro existe uma figueira. Essa figueira ficou muito presente na nossa história de vida até hoje. Nessa figueira, era o local que se namorava, onde se sentava para discutir, onde os adultos ficavam sentados conversando e olhando a gente brincar”.

Da mesma forma, as Graúnas I, II e III ouviram muitas histórias de trancoso, ou contadas por suas mães, ou por alguém da comunidade. Essa dinâmica nos remete a pensar que essa prática aliada às perguntas na infância do “o que vai ser quando crescer”, às condições de se tornar arrimo de família cedo e o belo exercício professoral do(a) contador(a) de história, canaliza-nos ao magistério, sem contar que a profissão ficou compreendida como feminina.

No entanto, esse ingresso não se dá de forma tranqüila, pois, como observamos nas suas partituras, a Graúna III teve, por exemplo, que se desentender com a Secretária de Educação, pois essa a via apenas como copeira, apesar de já possuir a formação de professora.

Esse fato pode-se atribuir ao passado escravista que ficou impregnado nas nossas vidas, bem como aos estereótipos que a sociedade atribui à população negra como não possuidora de uma boa aparência<sup>43</sup>. O “belo e o limpo” são características das quais não dispomos para o contexto social de compreensão burguesa. A narrativa que segue reforça essa maneira de pensar. Quando perguntado para a Graúna I sobre a sua infância, ela fala que as pessoas adultas contavam a história do velho do saco para fazer medo às crianças. Pedi para que caracterizasse esse velho, e ela assim o descreveu: “Velho do saco, barbudo, cabelo grande, fumava, e com apelido”. Ana Célia da Silva (1995) afirma que é esse o tratamento dado ao negro(a) idoso(a), sem nome, com apelido que estigmatiza a cidadania da pessoa. Diz

---

<sup>42</sup> Ditos populares extraídos de contos rudimentares e que subsistiram na memória do povo, principalmente no Nordeste, onde a expressão histórias de Trancoso equivale a histórias da carochinha.

<sup>43</sup> Ver a discriminação do negro no livro didático de Ana Célia da Silva, 1995.

ainda que é visto(a) como pessoa má, que rapta e come crianças e que não merece nenhuma sensibilidade. Ninguém sabe de onde veio seu nome, ninguém.

Da mesma forma que o homem do saco é tratado, as demais pessoas negras também são tratadas, por não possuírem a boa aparência instaurada pela sociedade. O uso do cabelo natural e a roupa estampada fazem com que sejamos vistos como sujos(as) e mal cheirosos(as), sem contar que a roupa estampada ou, ainda, a roupa branca nos identifica com macumbeiros(as), regueiros(as), ou o tão famoso Zé Carioca. Em sua declaração, concedida em 1996, a Graúna IV relata agressões verbais por usar o seu cabelo natural:

Fui a primeira mulher a usar o cabelo natural aqui em São Luís. Isso quando todas as mulheres alisavam seus cabelos. Foi terrível, eu pegava vaia na rua, olhavam sempre como se eu fosse uma pessoa de outro planeta. Se entrava no cinema, todos se viravam para me olhar, se ia ao comércio, todos se voltavam para mim. Na Rua Grande, a principal da cidade, era aquela anarquia, eles gritavam: ‘Olha o diabo, que diabo é isso. Isso lá é cabelo!!!!!’(SANTOS, 1996).

Esses modelos da escola arrumada, que pouco contribuem com as camadas populares, e o modelo do belo e do limpo, que em muito o positivismo ajudou a construir e o “da ordem e do progresso” têm sua lógica quebrada pelo educador Paulo Freire (1988) e pelos movimentos negros brasileiros. Quando Freire assinala “[...] que o chão do quintal de sua casa foi o seu quadro e gravetos foi o giz [...]”. Essa lógica da escola modelo é quebrada, quando ressaltam ainda que ‘a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra’”. Outro pensamento toma corpo: de que primeiro é preciso se fazer a leitura do mundo em que se vive, se encontra, mesmo que esse mundo seja pequeno na sua compreensão. Depois vem a leitura da palavra, que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”. Da mesma forma, o movimento negro brasileiro vem quebrar essa lógica do limpo, do arrumado, do engomadinho, da cor da roupa que combina com o teu tipo de pele.

Essa lógica engessada começa a ser corroída quando nós, excluído(as), olhamos para nosso viver e começamos a discutir com outros(as) que convivem da mesma forma. Esse refletir se dá na grande maioria nos movimentos sociais.

### **3.3 Uma Narrativa das Alunas Negras na Escola: Da “casinha” aos movimentos sociais**

A prática da quebra de lógica proporcionada pelos movimentos populares possibilitou, em muito, a organização de todos esses movimentos e, em particular, do movimento negro. O modelo do belo e do limpo passou a ser questionado e identificado como opressor. Os(as) integrantes passaram a questionar também o modelo educacional e tomaram como mote das discussões as questões de posse da terra, educação e a identidade étnica. Compreendeu-se que as práticas pedagógicas interferem na identificação étnica, pois as teorias educacionais carregam uma intencionalidade no processo de socialização da criança que a obriga a se submeter aos padrões de conduta e de valores dominantes do grupo.

A esse respeito, tomemos como referência os relatos das Graúnas sobre seu período de escolarização. “Enquanto criança, essas discussões nunca aconteceram, a família não abria essas discussões, embora minha família foi composta toda por negros” (Graúna I). Da mesma forma, a Graúna IV afirma que:

Muitas coisas não se entendiam na infância; nós fomos criados num mundo em que tinha pessoas de todas as cores, uma família muito miscigenada, tinha os brancos, tinham os pretos, primos brancos, primos pretos, não ficava muito claro o que nós éramos. Geralmente as pessoas mais velhas falavam muito em mulatas, falavam muito em mulatas se referindo a nós, e assim, achávamos que éramos mulatas.

Esse posicionamento de ocultar uma realidade social vivida traz conseqüências danosas para a sociedade, pois o escamoteio faz com que as famílias não discutam o assunto. A escola também não discute, dificultando a identificação étnica da criança.

Ao debater as experiências da ‘branquidade’ diante de conflitos raciais, Cesar Rosato e Verônica Gesser (2001, p. 11) refletem que:

[...] o que se questiona nesse contexto é que essa experiência é imposta diante de uma sociedade em que ser branco/a é a “norma”, ou seja, a noção hegemonicamente estabelecida e legitimada indica que a brancura é associada a uma situação de privilégio que desacredita na presença da austeridade de sua posição e, por isso mesmo, é incapaz de compreender a experiência do “outro [...].

Nessa perspectiva, o desafio do encontro com o(a) outro(a) propiciou que um tomasse o outro como inferior. Por ser diferente, possuía construtos inferiores aos seus. Nessa linha de raciocínio, a escola, como produtora do saber científico, em seu processo de transposição didática, em muito tem contribuído para chancelar, pelos currículos escolares e práticas pedagógicas, a discriminação entre crianças negras e não negras.

Segundo Chevallard 1991, p. 31), a transposição didática é entendida como um processo, no qual

Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre, a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de Transposição Didática.

Nesse processo de transposição, se tomarmos como referência os conhecimentos trazidos pelas crianças negras, frutos de suas experiências comunitárias e adaptados às situações de ensino, estariam “recriados” à luz de que realidades? Ou, ainda, no processo de didatização evidenciado pelos(as) professores(as), de que concepções, saberes, vivências dispõem eles para mediatizar a transposição?

Preocupam-me essas concepções, baseada na pesquisa realizada por Cândida Soares (2007, p. 64), em que uma professora, ao ser entrevistada sobre a sua cor, relata o seguinte: “Como é que eu me classifico? Gente! Acho que nunca parei para pensar nisso (risos). Mas acho que o importante é que sou gente, sou professora [...] Quanto à minha cor, eu nunca parei para pensar nisso”.

A chegada à instituição escolar das camadas populares, faz várias décadas, assustou a escola, os mestres e as teorias do currículo e da administração. A reação foi ignorar as especificidades dos novos sujeitos sociais e culturais (GOMES, 1995, p. 16). Esse pensar reforça a nulidade da professora de seu pertencimento étnico.

Ao levarmos isso a cabo, verificaremos que “os sujeitos sociais, sendo históricos, são também culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes (GOMES; GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 25).

As autoras ressaltam ainda que essas abordagens, ao serem discutidas nas escolas, convivem conflituosamente com as abordagens curriculares e práticas pedagógicas. A meu ver, essa relação é imprescindível na desconstrução dos construtos tradicionais. Para tanto,

precisam ser efetivadas na família, ou na escola, ou onde quer que seja. O importante é que ocorram.

Penso assim, pois o que se observa, nas partituras analisadas, é que das cinco colaboradoras da pesquisa, apenas em três famílias, pelo menos, se não se discutiu densamente, oportunizou-se que elas se percebessem negras. Nas duas outras, essas questões vão ocorrer tempos depois. Vale ressaltar que, mesmo as mulheres negras, tendo sido conscientizadas na infância de sua negritude, não deixaram de ser submetidas a situações as mais discriminatórias possíveis, que tiveram fortes efeitos em suas vidas. Das demais, nem se fala, pois, se, mesmo percebendo-se negra, há o desapontamento no ato da discriminação, imagine-se não se percebendo.

O primeiro fato distingue-se nas palavras da Graúna II, quando salienta: “Eu me sentia bem, pois minha estima de negra obtive com minha mãe. Mas ouvi muito das pessoas que ficavam me olhando e diziam: ‘Olha essa nega com vestido de seda’, mas eu nem ligava para aquilo”<sup>44</sup> (SANTOS, 1996).

A Graúna III também compartilha desse viver, quando enfatiza:

Na minha família, todo mundo era negro, meu avô, meu pai, meu irmão, todo mundo era negro. Ninguém discriminava ninguém. E dentro dessa sociedade, que tem sempre um com pele amarela, mas na época que eu era criança eu via muito era negro, então não tive muito essa dificuldade de me aceitar como negra, eu já vim ver alguém com outra cor na cidade.... No ensino de 7ª a 8ª série é que a gente foi acordando, a televisão foi mostrando e eu me perguntava por que tem boneca só branca.

O universo infantil das colaboradoras proporcionou para elas a identificação e o reconhecimento como negras. O fato de serem referendadas como negras e perceberem no entorno os assemelhados étnicos, ajuda na auto-estima da criança. Ou ainda uma fala como essa que a avó dizia para a colaboradora e que para ela foi muito marcante: “Você tem que fazer o seu caminho, não pode se submeter; negro não anda olhando para o chão, que tem é levantar a cabeça” (Graúna V).

---

<sup>44</sup> O espanto evidenciado por curiosos e curiosas às vestimentas da colaboradora se volta para a época colonial em que os escravos, em favor da decência, vestiam calças e camisas de algodão. As mucamas usavam saias, blusas (hoje talvez chamássemos de batas) e turbantes nas cabeças. Os tecidos podiam ser coloridos e algumas andavam de chinelas. Os escravos e escravas alforriados também sonhavam com os artigos finos e não perdiam a oportunidade em adquirir peças de "panos finos", como se dizia, mesmo que já estivessem usados e velhos. A maior parte da "arraia miúda", porém, vestia-se de algodão e chita.

As cobranças aqui exemplificadas já não mais acontecem no campo do cuidar do(a) outro(a), mas de si. Esse tipo de cobrança não é mais para que a menina saiba lavar algo, ou aprender a fazer uma comida ou bordado, para mostrar seu caráter de prezada, e, sim, para buscar a sua autonomia. Ao atentarmos para a vivência dessa colaboradora, podemos constatar que tanto a avó quanto a mãe tinham claro o tipo de educação que queriam propiciar à menina. Por um lado, tinham como meta que as meninas e o menino deviam estudar e não trabalhar. No que se refere às questões raciais, lutavam para que ela não baixasse a cabeça e enfrentasse as intempéries discriminatórias da sociedade. Não obstante, por várias vezes, fizeram-na ver os enfrentamentos contra essas segregações. São saberes que fortaleceram a autoestima da aprendiz.

O papel da família é imprescindível nesse processo, pois, como ressalta a Graúna III, “Quem me influenciou nesse ser negra foi minha mãe. Era negra como eu, assumida, muito decidida. Aprendi com ela as minhas decisões”. Esse assumir que a colaboradora enfatiza, adquirido dos ensinamentos da mãe, possibilitou que ela pudesse, desde cedo, sair da zona rural para estudar e trabalhar na cidade. É nesse contexto histórico, político, social e cultural que os negros e as negras brasileiros(as) constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Como toda identidade, a negra é uma construção pessoal e social e é elaborada, individual e socialmente, de forma diversa.

No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, porque se realiza na articulação entre classe, gênero e raça, no contexto da ambigüidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social (GOMES, 2007, p. 98). Por sua vez, a autora caracteriza esse contexto histórico marcado por séculos de escravidão, pela colonização e dominação político-cultural de grupos sociais e étnico-raciais específicos, pela resistência negra à escravidão. Da mesma forma, a Graúna III, ao sair da zona rural para a cidade, precisou passar pelo processo de afirmação de seu pertencimento étnico, pois as diversidades dos centros urbanos são mais desafiadoras do que as da zona rural. A colaboradora destaca ainda o prazer que foi a presença de sua mãe na sua vida, as marcas identitárias que a fizeram, à luz da força de sua mãe, partir para os enfrentamentos do dia a dia.

É interessante voltar o olhar para as pessoas que migram do meio rural para a cidade, no tocante às suas histórias de vida, saberes etc. Para Lesser de Mello( *apud* Vieira Gomes,1988, p. 50):

O contingente que migra vive no meio urbano industrial, de maneira bastante precária, nas chamadas zonas periféricas. Mas, tal massa, longe de ser uma abstração, constitui-se de famílias concretas, formadas por pessoas concretas,

possuidoras de uma história de vida, com uma herança cultural - o seu capital cultural – que as distinguem de quaisquer outras.

As condições precárias, associadas à pouca instrução que carregam acabam encaminhando as mulheres negras aos serviços domésticos. O sonho de estudar, muitas vezes, é interrompido pela necessidade de sobrevivência. A esse pensar Sueli Carneiro (2004, p. 77) ressalta que “a mulher negra é quem mais sofre no mercado de trabalho. A taxa de desemprego no grupo é maior, e elas ficam mais tempo desocupadas. Quando conseguem entrar no mercado de trabalho, ocupam as posições mais desvalorizadas e ganham os piores salários”.

Essa realidade não é um fato isolado que ocorre com uma ou duas mulheres; configura-se com um contingente enorme de mulheres negras. Pode até ser compreendido como um caso normal à realidade das mulheres negras, muito em função do passado escravista, mas essa normalidade não pode ser vista como um querer delas, pois, como pontuam as Graúnas I e II, tiveram um momento em que concentraram todas as forças e deram um basta ao cotidiano em que estavam inseridas.

No campo da saúde, a autora evidencia “que existem seqüelas emocionais, os danos à saúde mental e rebaixamento da auto-estima; numa perspectiva de vida menor, em cinco anos, em relação às mulheres brancas” [...].

As Graúnas I e II, conforme já foi especificado, saíram da profissão, mais enfaticamente a Graúna III, quando relata que a Secretária de Educação insistia em querer lhe repassar uma portaria de zeladora, e ela se recusava a receber, até porque possuía a formação de professora.

As mulheres negras em destaque tiveram a possibilidade de sair da profissão de engomadeira, cozinheira e copeira para o magistério. Vale ressaltar que os seus processos de formação se dão paralelamente às suas profissões de domésticas. Esse dado é relevante para as suas tomadas de decisões, o que, para muitas, não acontece. Muitas de nós não conseguimos vislumbrar outra profissão, ou, se conseguimos, não dispomos de tempo, recursos, ou mesmo, temos outros impeditivos que não permitem alcançar outras atividades, como cansaço, filhos, marido etc.

Para as mulheres negras, poucas mudanças ocorreram, pois a teoria da regulação as tem mantido praticamente nas mesmas ocupações que outrora ocupavam. Quando assevero esse pensar, observo isso pelas nossas condições. Quantas mulheres negras continuam a

labutar nas cozinhas das patroas, nas bancas de vendas de comidas caseiras, nas lavagens na engomação de roupas etc.

Na passagem do fordismo ao pós-fordismo ou modelo flexível (toyotismo), houve permanência ou, até, expansão de formas tradicionais e, em geral, precárias de trabalho. As mudanças ocorreram com significância para o grupo hegemônico. Para tanto, utilizou-se a aspereza no mercado, no capital e nas relações de trabalho. Por mais que, na compreensão de Acácia Kuenzer (2006a), esse novo modelo de globalização da economia e de reestruturação produtiva exige trabalhadores de outro naipe, que vão servir de modelo para a sustentação das vicissitudes hegemônicas, são as profissões tidas como base de sustentação da exploração do capitalismo que vão favorecer a ascensão desse novo modelo.

No campo educacional, as mulheres negras, buscando alternativas de vida, veem, no alardeamento das propostas educacionais de inclusão, de valorização, e de continuidade de estudos, possibilidades de mudanças de vida para acompanhar as efervescências do mercado. Voltam às salas de aula e passam a lidar com os desafios teóricos e metodológicos dos Programas de Educação de Jovens e Adultos por um lado, e, por outro, com a inabilidade docente, fruto de sua formação para desencadear um processo novo que não perpassou pela formação.

Para a professora Rute Baquero (2004, p. 3),

a ausência de especificidade na formação do educador tem se refletido nas práticas pedagógicas institucionalizadas com adultos não-escolarizados, as quais se encontram alicerçadas numa série de falácias a respeito da compreensão do que seja o adulto, de sua função social, bem como a respeito de seus processos de aprender a ler e escrever. Destacam-se, dentre outros, a visão infantilizada do adulto, a visão do adulto como um ser pronto e acabado, a visão do adulto como ser universal, abstrato, padronizado.

É importante destacar que, inicialmente, a educação de jovens e adultos não principia nos espaços institucionalizados, destacando-se a força dos movimentos populares nessa seara. Como enfatiza o professor Nilton Bueno Fischer (1992, p. 70):

Historicamente, a trajetória desenvolvida pela Educação de Jovens e Adultos, pode-se afirmar, percorre dois caminhos, traçados sobre concepções e práticas distintas. De um lado, num caminho instituinte, buscando promover a conscientização política dos setores populares e incentivar a sua organização e autonomia, engajado num projeto de transformação social; de outro lado, num caminho instituído, percorrem práticas pedagógicas sistematizadoras de uma educação voltada ao processo de transmissão de um conjunto mínimo de conhecimentos sistematizados. O processo educativo visa a suprir a não-escolarização na idade considerada própria e suprimir a

pecha nacional da suposta marginalização cultural da população que, em grande parte, seria responsável pelo atraso econômico do país.

Nesse movimento de caráter instituinte, popular, conscientizador, existente nos anos 1960, as mulheres negras, além de procurarem ser alfabetizadas, buscaram a organização social. Sua participação dá impulsos à entrada em outros movimentos. No entanto, às constantes retaliações por parte do governo central a essas organizações, fragmentou a iniciativa. Com um discurso “democrático”, instituiu-se o Mobral que, em muito, diferiu dos pressupostos teórico-filosóficos difundidos pelos movimentos populares.

A ausência de especificidade na formação do educador, associada à infantilização do adulto, e as práticas assistencialistas prejudicam a própria constituição do campo de educação de jovens e adultos, limitando as possibilidades de uma formação mais consequente. Os efeitos produzidos por práticas dessa natureza podem ser traduzidas como excludentes (RIBEIRO *apud* BAQUERO, 2004, p. 3).

Na escola, as práticas raciais são provocadas pelo despreparo dos(as) professores(as) que, ou praticam a discriminação, ou se mantêm omissos a essas práticas. A Graúna II, que ingressou na escola fora da idade escolar, narra os obstáculos e discriminações vividos: “minha professora ficava sempre criticando, sempre dizia que a princesa Isabel foi a mulher mais cretina do mundo por ter libertado os escravos” (SANTOS, 1996).

O despreparo para lidar com as questões sociais e metodológicas faz com que os(as) docentes, em primeira escala, ignorem as dificuldades do alunado; em segunda, tratando-se de jovens e adultos, infantilizam o processo, justamente pela dificuldade de políticas públicas que atendam as reais necessidades da clientela. Para os(as) jovens e adultos que não mais se encontram na faixa etária escolar normal, essa metodologia se torna desencorajadora.

Associada à discriminação sofrida, caso o(a) jovem não disponha de uma família que o(a) ajude, como foi o caso da Graúna II, dificilmente continuará nos estudos. Na prática, essa disposição familiar, na maioria das vezes, não existe:

[...] A minha mãe foi me ensinar, porque ela sabia ler, me ensinou a lição e mandou-me responder para ela quando ela tornasse a falar de negro para mim, que eu respondesse para D. Raimundinha (era o nome da minha professora): ‘A senhora está preocupada porque a Princesa Isabel libertou a escravidão, mas a minha mãe disse que a senhora está mais preocupada porque daqui mais uns tempos, branco não vai ter negro na cozinha, é por isso que a senhora está preocupada.’ Ela olhou para mim, ficou calada e desde esse dia ela passou a me tratar como gente. (SANTOS, 1996)

Para Sueli Carneiro (2004, p. 71), “essa visão universalista de mulher, de políticas públicas e de educação vem determinando a permanência ou expansão dos padrões de desigualdades presentes entre as mulheres”. Para a autora, essas compreensões são os primeiros desafios a serem enfrentados.

Historicamente, essa visão que vem norteadando as questões de gênero, seja do ponto de vista teórico, seja dos seus desdobramentos nas políticas públicas, tem como consequência o fato de que os esforços coletivos das mulheres e as conquistas de sua ação política coletiva – ao promover a democratização do seu acesso às oportunidades sociais – tem beneficiado majoritariamente as mulheres brancas ante o impacto que o racismo tem na limitação das possibilidades sociais das mulheres negras.

Como exemplo desse fato, cito meu processo de escolarização. Na escola, apesar de não me serem diretamente ensinadas prendas domésticas e, sim, inconscientemente, na prática de quem direcionava minha educação, fosse a professora ou as pessoas que realizavam os serviços gerais, como limpeza e merenda, mostravam-me nitidamente o lugar da menina negra. Aprendi o que teria que fazer, como me comportar, em especial como negra.

Para elas, eu deveria ficar em um lugar de menos destaque, salvo o da cozinha, onde sabia que tinha um lugar; na escolha de quem ia recitar o versinho no dia das mães ou até na posição da fila para o lanche na hora do recreio, sem ter importância o tamanho da criança. Esse lugar é inconfundível; basta observar a pesquisa realizada na década de 1970, na cidade de Araraquara, em São Paulo, coordenada pela professora-pesquisadora Heleieth Saffioti (1970), segundo a qual, naquela década, era crescente a força de trabalho e a oferta de mão de obra feminina no setor terciário, uma vez que as mulheres tinham baixo nível de escolarização.

Essa fração tem se acentuado a cada momento, se a compararmos com a época da pesquisa e as diversas crises que vêm crescendo na economia do país nos dias atuais. Para Sueli Carneiro (2004, p. 72), ao basear-se em dados divulgados pelos Ministérios do Trabalho e da Justiça, na publicação *Brasil, Gênero e Raça*, revela que “as mulheres negras ocupadas em atividades manuais perfazem um total de 79,4%, ou seja, quase 80% da população feminina negra, economicamente ativa, estão ocupadas em atividades manuais. A profissionalização também ocorre dentro de casa, no receio da família de que essa menina não encontre profissão para se manter; assim, há preocupação desde cedo com essa questão.

Esse viver chama a atenção, pois carrega um aspecto determinante dos lugares do menino e da menina, atrelado a essa proteção ao espaço privado dado à menina. Essas crescentes presenças de mão de obra feminina no setor terciário, associadas aos modelos de educação desenvolvidos, merecem destaque nas palavras de Sueli Carneiro (1985), quando enfatiza que “é drástica a situação do negro brasileiro, mas é ainda mais drástica a da mulher negra brasileira”, que enfileira os serviços da categoria das domésticas. Uma das questões marcantes que favorece isso é a própria condição financeira da família, em especial sua não permanência na escola, fator que propicia o encontro de um grande número de mulheres negras somando o exército de reserva, seja nos serviços domésticos em geral, seja nas faxinas, seja dentre outras profissões economicamente em desvantagem com as demais. Como afirmado antes, essa profissionalização ocorre desde cedo.

Entretanto, algumas pesquisadoras, em suas teses de doutorado, têm investigado mulheres negras que possuem apenas o Ensino Fundamental ou Médio, mas que não conseguiram continuar seus estudos, ou por terem dificuldades de se adaptarem aos currículos escolares, ou por assumirem responsabilidades de casa ou trabalho etc. Essas atividades fizeram-nas desistir da escola, porém desenvolveram atividades educativas não institucionalizadas nas suas práticas de cabeleireira, babás, dentre outras. Entre essas pesquisas, salientamos os textos da doutoranda Aline Cunha (2006), que estuda os espaços não formais como mediadores de educação, e a doutora em Antropologia Social, Nilma Gomes (2003), que, em sua tese, discutiu os salões de beleza como um espaço educativo não escolar.

Segundo Nilma Gomes, os salões de beleza :

Apresentam, no seu interior e na sua constituição, todas as tensões e ambiguidades que envolvem a construção da identidade negra no Brasil. Porém, não é só isso. Eles se destacam como espaços de resistência. Revelam-se como algo muito além de microempresas ou lugares de “embranquecimento”, como julgam algumas pessoas. Eles são espaços da comunidade negra. As pessoas que por ali circulam e as que ali trabalham enfrentam, cotidianamente, o desafio de “lidar” com as questões concernentes à construção da identidade negra. Nesses espaços, a identidade negra, enquanto processo, é problematizada, discutida, afirmada, negada, encoberta, rejeitada, aceita, resignificada e recriada. Tudo isso acontece ao mesmo tempo e, nesse sentido, os salões étnicos nos colocam no cerne das tensões e também das possibilidades de recriação vividas por homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos negros (GOMES, 2003, p. 13).

Vale salientar que, caso essas tensões, problematizações e possibilidades de recriações vividas pelos sujeitos existentes nos salões fizessem parte do currículo escolar, ou ainda das discussões de sala de aula, o acesso, a permanência e a identificação da comunidade negra seriam mais amplas e melhores. Ao frequentarmos os bancos escolares, lidamos com duas situações adversas: uma delas são os estereótipos que recebemos da nossa aparência; a outra trata-se da não identificação com o currículo escolar.

No que diz respeito a esses aspectos, vi crianças não negras serem a “íris dos olhos” da comunidade. No entanto, eu e outras não passávamos de despercebidas na sala de aula, na escola, até para não incomodar. Era comum, nas festividades da escola, escolherem aquelas crianças que melhor representariam a sala e a escola. Eu notava – apesar de não compreender bem o critério devido à pouca idade - que havia dois critérios: um que era a cor da pele, e o outro, o tipo do cabelo, de preferência os que não davam trabalho de arrumar.

A essas vivências, Conceição Corrêa Chagas (1996) acrescenta:

Gostar de ser negro depende de cada um desenvolver em si o sentimento de auto-estima. A forma objetiva de atingir esse processo consiste em ações que promovam o resgate da cultura e história do negro, evidenciando seus heróis e vultos eminentes, uma vez que modelos favoráveis à etnia facilitam o fortalecimento da auto-estima.

Concordo, em parte, com a autora, no que se refere à busca da autoestima, pois compreendo ser um passo para a conquista da autonomia, mas, ao mesmo tempo, pergunto-me: Como construir essa autoestima? Ilustro essa fala com o depoimento da Graúna II: “na escola eu fui muito visada, a professora me criticava muito, porque, na minha classe, só tinha eu e minha prima que éramos negras. Mas eu ficava com muita ânsia de aprender, prestando muita atenção”.

Esse movimento não depende somente de cada um(a), pois, em muitos lares, ainda se praticam os ditos depreciativos a si próprios(as) ou mesmo, nas escolas esses ditos são frequentemente pronunciados. Uma das possibilidades para que essa prática desapareça é a apropriação do legado histórico do nosso povo, advindas das nossas lutas. Mas como se apropriar desse legado histórico ignorado pela escola/sociedade, logo não fortalecido pelas famílias? Uma das possibilidades é escutar as histórias de vida e experiências de nossas matriarcas, principalmente as que não estejam imbuídas pela cultura patriarcal dominante.

Para Petronilha Beatriz (1996, p. 172), é preciso estar atento às africanidades brasileiras, isto é, “ao legado africano, à herança que mulheres e homens escravizados deixaram para nós, povo brasileiro”. Ao tomarmos como referência a herança histórica construída por homens e mulheres negros e negras, estaremos fortalecendo a ressignificação do espaço escolar, do currículo escolar e, ainda, das práticas pedagógicas, alicerces necessários para a construção da autoestima. Mas o que se compreende por herança que homens e mulheres escravizados deixaram para o povo brasileiro? Entendem-se as variadas formas de organização grupal no enfrentamento à violência – a Balaiada, a Sabinada, os malês etc.; a organização das mulheres na luta pela sobrevivência nas ruas, nas senzalas, nas fábricas e no lar; as manifestações culturais pela dança, música, poesia, arte, etc. É todo esse acervo material e imaterial produzido ao longo dos tempos.

Trago ainda um relato da Graúna II, que corrobora essa ideia:

A minha estima de negra aconteceu com minha mãe explicando para que nunca ficasse de cabeça baixa por ser negra no meio dos brancos, dizia: “Negro também é gente”. Ela era negra do interior, mas possuía uma visão muito alta. Ela não queria que os seus filhos fossem tão à toa. Eu nunca trabalhei na casa de família, porque ela dizia assim: “Os brancos só queriam negro na cozinha”. Ela tinha filha negra, mas não era para a cozinha de branco. Era para estudar (GRAÚNA II).

Valorizar a africanidade brasileira requer não apenas que seus ecos se manifestem nos movimentos negros, mas, sim, nos diversos espaços institucionalizados e não-institucionalizados da sociedade, seja nos salões de beleza afro, na compreensão de Nilma Gomes (2003), seja nos salões de beleza étnicos, nas palavras de Aline Cunha (2006), seja nas associações das bordadeiras, seja nas escolas etc.

Para concluir, esse movimento que me proponho realizar com as colaboradoras desta pesquisa me faz lembrar o movimento que as aranhas fazem ao tecer sua teia, como muito bem relata Ana Maria Machado no artigo *O tã da teia – sobre textos e têxteis* (2003, p. 1-20)<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> – Trecho do diálogo existente entre Ana Maria e sua filha ao observar a tecelagem da aranha: - Mãe, eu vi a hora em que ela começou. Pensei que ela estava caindo, porque aranha não voa. Mas ela estava presa no fio e pulou até bem longe, como se estivesse voando, pendurada... Nesse momento, não caía mais. Subia pelo fio. Até certo ponto, apenas. De repente parou e se jogou de novo no espaço, agora para cima, mais uma vez deixando um fio no seu rastro, mas numa direção completamente diferente. Até alcançar outra folha. Depois voltou novamente pelo fio e retomou o processo. Percorria uma certa distância, mudava de direção, lançava-se no vazio secretando das entranhas o fiapo que a sustentava, fixava-o em algum ponto de apoio, retomava

### 3.4 O Ser Professora e as Adversidades para Chegar à Profissão

É comum na infância perguntarem: - o que você vai ser quando crescer? As meninas da minha época logo respondiam: “Eu vou ser professora”. Para a família, era um orgulho incomensurável. A resposta advinha, a meu ver, porque, na década de 1970, no meu entorno, a profissão professora estava no auge e também porque a criança estava imbuída da concepção do cuidar. Interessante que nunca ouvi nenhuma de nós dizer que queria ser doméstica, cozinheira, gari etc. Acontece que as meninas negras da comunidade à qual pertencço, que foram escolarizadas, encontram-se no magistério – bem claro - as que conseguiram fazer um curso superior. São apenas duas: eu e outra colega, pois as demais, que tal curso não galgaram, na maioria, estão sedimentadas nos serviços domésticos. Aqui darei ênfase especial para aquelas cuja profissão é o magistério. Com base nessas observações e análises, apresento a terceira categoria discutida nesta pesquisa que destaca a formação e atuação profissional das professoras negras.

Muitas de nós, professoras negras, somos de comunidades com precárias condições de subsistência. Ter condições de permanecer estudando é uma situação inusitada diante das dificuldades econômicas, familiares e culturais. Adquirir a formação profissional, para muitas, é um exercício dantesco. Acompanhar os avanços ocorridos na sociedade no aspecto educacional, científico-tecnológico, não é fácil. Ao levarmos em conta as limitações pelas quais passamos nas escolas freqüentadas, seja no aspecto material, seja no pedagógico, é desanimador. Entretanto, muitas de nós conseguimos nos habilitar na profissão de professora.

O ingresso no magistério acontece via concurso público, pois, em escolas particulares, nossa presença é muito restrita. Na minha trajetória de vida, antes de trabalhar no magistério, fui manicure, depois, via concurso, lecionei por alguns meses na educação infantil. A seguir, fui diretora de uma escola infantil e Ensino Fundamental (com turmas até a 4.<sup>a</sup> série) por dois anos. Na seqüência, lecionei disciplinas pedagógicas no Ensino Médio e compus a coordenação pedagógica da Secretaria de Educação da cidade de Caxias do Maranhão. Só muito depois, fui coordenadora de uma escola particular da cidade, do Ensino Fundamental,

de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries. Há alguns anos, estou no Ensino Superior. No entanto, essa mobilidade não ocorreu de forma simples.

Tive que enfrentar vários desafios por causa da cor, do sexo, da idade e da realidade social de onde eu vinha. A Graúna II foi engomadeira, babá, merendeira, secretária de escola, bibliotecária e, depois, professora, assumiu, por alguns meses, a direção de uma escola pública e concluiu o curso adicional. A Graúna III foi mãe enquanto cursava o Ensino Fundamental. Vendeu bolo com café, frito de carne em construções, copeira em uma empresa, vendedora ambulante de produtos da Hermes, Pierre Cardin. Posteriormente, por meio de uma nomeação, e muito depois, por concurso público, tornou-se professora e, recentemente, graduou-se no curso de Letras. A Graúna I ficou órfã da mãe aos 15 anos e, sozinha, foi para a capital para trabalhar nas cozinhas das famílias, por quase 15 anos. Depois, via concurso público, entrou no magistério. É graduada em Pedagogia e especialista em Coordenação Pedagógica. Apenas as duas outras entrevistadas não transitaram nesses espaços.

Muitas vezes, fica muito distante continuar os estudos, pois, buscando sobrevivência, as mulheres negras passam logo a ser arrimo de família e preocupam-se com uma união matrimonial, ou permanecem no núcleo familiar e, ao ingressarem no mercado de trabalho, realizam muitas atividades, como menciona a Graúna III:

Para ajudar na economia da casa vendi produtos da Avon, Hermes etc. Meu esposo era pedreiro. Vendi café, comecei desde a 6<sup>a</sup> série, quando tive o segundo filho. Vendia pouco, mas sempre acreditei que uma moeda com a outra faz duas e assim por diante. Foi assim que eu fiz, tive o gosto de vender nas construções maiores, eu vendia mingau de milho, frito de carne de porco, cabeça de porco, frito de tripa de porco. Eu sei que comprava, fazia o frito e vendia e no final da semana eu tinha aquela relação dos compradores. No final de semana ia lá e recebia. Semana que eu recebia dinheiro mais do que o marido dessas vendas lá na construção que ele trabalhava.

A priorização da busca pela sobrevivência nos faz colocar em segundo plano a continuidade da escolarização. A Graúna III continua: “Houve um distanciamento, pois eu terminei o Ensino Médio em 1980, e somente em 2002 ingressei na universidade”. A Graúna I também comenta que, “em 93 retorno a Caxias. Estava desempregada, fiquei inquieta, fiz concurso público para professora, fui aprovada e passei a trabalhar numa escola da periferia”. Segue enfatizando: “A partir daí, queria ter outra formação, daí fiz vestibular e em 1998 fui aprovada no curso de Pedagogia e adquiri, através de concurso, a segunda matrícula como professora”.

Esses espaçamentos que as Graúnas comentam são os períodos da busca pela sobrevivência: sair para trabalhar nas cozinhas, para vender produtos da Hermes, Avon etc., pelas uniões matrimoniais, que as fazem ser donas-de-casa, e muitos maridos não permitem que elas trabalhem, estudem, pois logo vêm os filhos para cuidar. Todo esse contexto faz com que as mulheres negras, mais do que as mulheres brancas, não tenham uma linearidade em sua formação.

Particularmente, olhando para essa realidade, analiso minha vida escolar e constato que, desde o primeiro ano que ingressei em escolas, não passei um ano sequer fora delas, ou seja, desde os sete anos de idade, quando ingressei na 1ª série, no ano de 1978, somente no ano de 1999 deixei de ser aluna, pois concluí a primeira especialização. Isso não quer dizer que não trabalhava. Desde o ano de 1988, trabalho como docente em casa com aulas de reforço. Em 1999, ingressei na carreira do magistério superior. Como estudante, retornei em 2005, para cursar outra especialização e, agora, mais recentemente, em 2007, para cursar Mestrado. O que quero esclarecer é que, durante exatamente 30 anos, frequento o ambiente escolar, seja como discente, seja como docente. Isso dá um diferencial substancial na vida das demais mulheres negras, pois essa realidade não é comum.

Estudos recentes, enfatizados pela professora Sueli Carneiro (2004, p. 75), sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho, revelam

[...] que elas precisam de uma vantagem de cinco anos de escolaridade para alcançar a mesma probabilidade que os homens têm de obter um emprego no setor formal. Para as mulheres negras alcançarem os mesmos padrões salariais das mulheres brancas com quatro a sete anos de estudo elas precisam de mais quatro anos de instrução, ou seja, de oito a onze anos de estudos. Essa é, de fato, a desigualdade de gênero e de raça instituídas no mercado de trabalho e o retorno que as mulheres, sobretudo as negras, têm do seu esforço educacional.

Vencer a discriminação, tanto de gênero quanto de raça, não é tarefa fácil para nós, mulheres negras. No depoimento da Graúna III, estão especificados três tipos de segregação: a de idade, a racial e a social:

Encontrei na universidade um professor de menino de escola particular, filho de barão, ele chegou com uma disciplina muito ruim, nem sabia transmitir, primeira vez que trabalhou numa universidade. Assim, ele pegava aqueles alunos melhores e passava, olhava aqueles que sabiam, aqueles que sabiam mais ou menos, ele também passava. Agia com muita discriminação. Um dia ele chegou perto de mim e disse: 'Fulana, desiste desse curso. Esse curso não é para ti.'

E segue narrando:

Eu disse para ele: ‘Como é? É mesmo!!!!!!! Olha, professor fulano, aqui eu sou aluna e quero lhe dizer que, quando a gente faz um diagnóstico dentro da sala de aula e sabe que tem um aluno que sabe menos do que o outro, nós precisamos trabalhar junto com esse aluno, para que ele chegue junto dos outros, e você está fazendo o contrário, está me dizendo que eu deva sair do curso. Por que ele não é para mim? Tem alguma letra aí dentro dos seus quites que diz isso? Professor, você não pode esquecer que a minha parcela quem paga sou eu, e o teu salário dentro da disciplina eu contribuo pagando. Tá entendido?’

Por suas declarações, a Graúna III demonstra que, desde o início de seu processo de escolarização, houve enfrentamentos danosos: primeiro, quando ainda estava na zona rural, pois afirma que mal começava a estudar, a professora desistiu de ministrar aula no interior; segundo, devido à falta de interesse do poder público, principalmente nas condições de trabalho para esses profissionais.

Na cidade, uma professora no Ensino Fundamental, da 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série, quis atropelar sua vida, no Ensino Fundamental; entre a 5.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> série, contraiu matrimônio e ficou mãe logo na 6.<sup>a</sup> série. Quando ia conseguir uma nomeação de professora, a secretária de educação queria lhe repassar uma portaria de *zeladora*. Quando iniciou a profissão, teve inúmeras dificuldades, tanto na experiência profissional quanto nas questões sociais do espaço onde estava situada a escola. No Ensino Superior, encontrou o professor que a desencorajou a continuar seus estudos. E Graúna V ainda enfatiza]que “entrou na escola para não dar certo”. É importante destacar que essa situação não é um caso isolado a essas pessoas, mas ocorrem, cotidianamente, com muitas mulheres negras estudantes e trabalhadoras.

Para Nilma Gomes (2007, p. 99), essas são algumas das diversas maneiras na busca de uma digna inserção na sociedade brasileira. Vale ressaltar as constantes lutas travadas pelo movimento negro nesse sentido.

Vejamos um pouco do histórico. É na década de 1980, no processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira que assistimos a uma nova forma de atuação política dos negros e negras brasileiras. Eles(as) passaram a atuar ativamente por meio dos novos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário, trazendo outro conjunto de problematizações e novas formas de atuação e reivindicação política.

O movimento negro indaga a exclusividade do enfoque sobre a classe social presente nas reivindicações e denúncias da luta dos movimentos sociais da época. Suas reivindicações

assumem um caráter muito mais profundo: indagam o Estado<sup>46</sup>, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissos diante da centralidade da raça na formação do país. O movimento negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social.

Essa postura traz tensões no interior dos grupos reivindicatórios dos anos 1980 e 1990. A esquerda brasileira é cobrada a se posicionar contra a exploração capitalista e também contra o racismo. Tal cobrança acabou por desvelar uma forma insidiosa de o racismo se propagar, inclusive, dentro dos setores considerados progressistas. Ao depositar todas as forças de superação no capitalismo, via rompimento da estrutura de classes e instauração do socialismo, a esquerda brasileira, com seus discursos e práticas políticas, acabava por alimentar a ideia de que a questão racial estava subsumida na classe e desprezava a luta do Movimento Negro. Esse processo trouxe, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, tensões, críticas e rupturas entre integrantes do Movimento Negro, os partidos de esquerda e as entidades dos ditos novos movimentos sociais.

Todo esse processo levou a um amadurecimento e a mudanças de rumo do Movimento Negro no terceiro milênio. A partir desse momento, a luta passa a focalizar uma intervenção política que caminha em duas direções: a denúncia da postura de neutralidade do Estado diante da desigualdade racial, reivindicando-lhe a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado, mediante a inserção de quadros políticos e intelectuais nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal (NASCIMENTO, 2007, p. 99).

A partir de então, o Movimento Negro reclama a exclusão sofrida no corpo, no trabalho, na cidadania, na identidade e no território (STOER *et al.*, 2004) e intensifica diversas discussões numa lógica contra-hegemônica, presentes na realidade brasileira.

### **3.4.1 As Políticas de Acesso ao Ensino Superior**

A estratégia do sistema de cotas não é algo novo no país. A nação já vivenciou esse tipo de solução alguns anos atrás. Embora a teoria das ações afirmativas tenha passado a ser recentemente conhecida no Brasil, sua prática não é de toda estranha à esfera administrativa

---

<sup>46</sup> Ver NASCIMENTO *et al.* *O Griot e as muralhas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

pública brasileira, a exemplo da chamada Lei do Boi<sup>47</sup>. Esta lei, criada na época da ditadura militar, teve vigência até o governo do presidente José Sarney.

Outro exemplo foi a lei que estabelecia sistema de cotas com acesso direto e em qualquer curso ou universidade para os militares, como forma de que estes estivessem no contexto onde se veiculava o conhecimento. Ambas as políticas foram amplamente justificadas, aceitas por grupos sociais, que hoje são contrários às cotas aos negros. Assim, o país já conhece essa prática, mas óbvio, não para a população negra.

Pautando-se nos dados que retratam a situação dos negros no Brasil, a política de cotas é defendida por diversos estudiosos e profissionais. Para Aleixo Paraguassu Neto, magistrado aposentado, ícone da militância negra do Mato Grosso do Sul e presidente do Instituto Luther King, ressalta:

[...] continuo firmemente a favor da política de cotas para negros, como medida especial temporária e destinada à superação da desigualação injusta a que estão submetidos os integrantes dessa etnia, ao longo dos séculos e desde que para aqui foram trazidos nos porões das galés em 1545 (NETO, 2003).

O professor Antonio Sérgio Guimarães, do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP) e coordenador do programa de pesquisa, ensino e extensão em relações étnicas e raciais afirmou:

As cotas foram, até agora, o único mecanismo encontrado por algumas universidades brasileiras para resolver o difícil acesso de negros e pobres às universidades públicas. É uma iniciativa corajosa e só dentro de alguns anos poderemos avaliar se realmente cumpre a sua finalidade. As piores opções são não fazer nada ou querer nos fazer crer que está tudo bem, ou que as cotas representam um grande perigo para a cultura brasileira, para as relações raciais no Brasil, para o futuro da humanidade (GUIMARÃES, 2003).

Os defensores das cotas concordam que o sistema não é uma solução definitiva. A maioria dos programas é temporária, como uma medida emergencial. Defendem-na por verificar no contexto social a população negra no patamar de extrema exclusão social e de formação. Entretanto, os argumentos dos contrários ao sistema de cotas sentenciam que esse sistema, além de ter facilitado a criação de inúmeras faculdades particulares de forma

---

<sup>47</sup> Lei 5.465/68, cujo artigo 1º era assim redigido: “Os estabelecimentos de Ensino Médio Agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de Ensino Médio.

desgovernada, pelo incentivo da isenção fiscal, ainda não há um parâmetro avaliativo desse programa, pois o Enade avalia, indistintamente, todos os cursos e alunos dos programas a que pertencem.

Corroboro aqueles e aquelas que defendem o sistema de cotas. No entanto, preocupo-me com a forma mercantilista como o governo federal vem realizando essa política de reparação de desigualdade social<sup>48</sup>. Nesse aspecto, legitima o financiamento público para as instituições privadas, que já vem sendo executado com a medida provisória do ProUni, abrindo mão de arrecadar R\$ 3,5 milhões de impostos em troca de vagas nas instituições privadas de ensino superior, montante esse que, se fosse aplicado nas instituições públicas, dobraria de imediato o número de vagas.

A medida do ProUni foi criada para salvar as instituições privadas da crise que vivem em decorrência da política neoliberal de abertura do mercado para a expansão descontrolada do ensino privado, gerando uma concorrência absurda e tendo como consequência imediata a ociosidade de 30% de vagas e a inadimplência de mais 30%, em decorrência do achatamento salarial da Classe Média.

Precisamos compreender ações afirmativas, mas que não se afiance apenas um tipo de saber, de saúde, de cultura, e que estas não sejam necessariamente regidas pelo Estado, principalmente o Estado de direito que temos, pois, assim sendo, não conseguiremos que homens e mulheres excluídos(as) afirmem seus direitos ou repassem seus saberes.

Ao tomarmos como prisma as constantes mudanças que ocorrem no campo científico e tecnológico a todo instante, as ações afirmativas não darão conta de acompanhar tais mudanças. Precisamos valorizar outros saberes, advindos não só da escola, mas também das experiências de vida da população. Essa lógica de que, para firmar-se com conhecimentos, é preciso necessariamente perpassar pela via escolar, a meu ver, é uma lógica da sociedade androeurocêntrica, cristalizando o conhecimento a apenas um grupo. As populações marginalizadas dificilmente terão acesso a esses saberes.

Verifico ainda que os movimentos sociais motivados pelo processo de exclusão do Estado de Direito que regula o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território estejam buscando outra lógica que diferencie da até então imposta.

---

<sup>48</sup> Quando discuto a maneira como o Estado de Direito está implantando cotas para negros e negras na universidade, lembro da poesia de Olavo Bilac, "Pássaro cativo". (LUCINDA *et al.*, 2008, p. 34-36) (Anexo B).

Lendo a obra *O Caso dos Exploradores de Cavernas*, de Lon L. Fuller (1976),<sup>49</sup> observo que, da mesma forma como os exploradores não encontraram nas normas sociais, às quais estavam submetidos, respostas às atuais situações que estavam vivenciando e tiveram que estabelecer um novo contrato social, compreendo que o Movimento Negro também esteja buscando alternativas sociais que contemplem a população negra em relação ao conhecimento, à participação etc.

O que particularmente tem-me tensionado é que o direcionamento e a sistematização das ações afirmativas estejam sendo realizados pelo Estado de Direito que exclui as camadas populares e fortalece a iniciativa privada do país. Isso tem provocado, dentro do movimento negro, inúmeras discussões que, por um lado, têm fragmentado este, mas, por outro lado, têm nos propiciado discutir melhor a questão. Isso se faz importante na [res]estruturação do contrato social.

---

<sup>49</sup> Trata-se de um estudo de caso envolvendo quatro membros da Sociedade Espeleológica – uma organização amadorística de exploração de cavernas. Em princípio de maio do ano de 4299, penetraram eles, em companhia de Roger Whetmore, à época também membro da Sociedade, no interior de uma caverna. Já bem distantes da entrada da caverna, ocorreu um desmoronamento de terra: pesados blocos de pedra foram projetados de maneira a bloquear completamente a sua única abertura. Quando os homens aperceberam-se da situação difícil em que se achavam, concentraram-se próximo à entrada obstruída, na esperança de que uma equipe de socorro removesse o entulho que os impedia de deixar a prisão subterrânea. Foi necessário suplementar as forças de resgate originais mediante repetidos acréscimos de homens e máquinas, que tinham de ser transportados à remota e isolada região, o que demandava elevados gastos. Desde que se soube que os exploradores tinham levado consigo apenas escassas provisões e se ficou também sabendo que não havia substância animal ou vegetal na caverna que lhes permitisse subsistir, temeu-se que eles morressem de inanição. No vigésimo dia, soube-se que os exploradores tinham levado consigo para a caverna um rádio transistorizado, capaz de receber e enviar mensagens. Instalou-se prontamente um aparelho semelhante no acampamento, estabelecendo-se deste modo a comunicação com esses homens. Pediram estes que lhes informassem quanto tempo seria necessário para libertá-los. Os engenheiros responsáveis pela operação de salvamento responderam que precisavam de pelo menos dez dias, com a condição de que não ocorressem novos deslizamentos. Os exploradores perguntaram então se havia algum médico no acampamento, tendo sido postos em comunicação com a comissão destes, à qual descreveram sua condição e as rações de que dispunham, solicitando uma opinião acerca da probabilidade de subsistirem sem alimento por mais dez dias. O presidente da comissão respondeu-lhes que havia escassa possibilidade de sobrevivência por tal lapso de tempo. O rádio dentro da caverna silenciou durante oito horas. Quando a comunicação foi restabelecida, os homens pediram para falar novamente com os médicos, o que foi conseguido. Whetmore, falando em seu próprio nome e em representação dos demais, indagou se eles seriam capazes de sobreviver por mais dez dias se se alimentassem da carne de um dentre eles. O presidente da comissão respondeu, a contragosto, em sentido afirmativo. Whetmore inquiriu se seria aconselhável que tirassem a sorte para determinar qual dentre eles deveria ser sacrificado. Nenhum dos médicos se atreveu a enfrentar a questão. Whetmore quis saber então se havia um juiz ou outra autoridade governamental que se dispusesse a responder à pergunta. Nenhuma das pessoas integrantes da missão de salvamento mostrou-se disposta a assumir o papel de conselheiro neste assunto. Whetmore insistiu, perguntando se algum sacerdote poderia responder àquelas interrogações, mas não se encontrou nenhum que quisesse fazê-lo. Depois disso, não se receberam mais mensagens de dentro da caverna, supondo-se que as pilhas do rádio dos exploradores tinham-se descarregado. Quando os homens foram libertados, soube-se que, no vigésimo terceiro dia, Wethmore, que havia proposto que buscassem alimento na carne de um dentre eles, sem o que a sobrevivência seria impossível, foi o primeiro que foi morto e servido de alimento a seus companheiros.

Compreendo que, assim como os exploradores de cavernas, precisamos pensar em alternativas que modifiquem o contrato social ao qual vivemos e que assegure um contrato social em que os segmentos sociais que se sintam prejudicados possam gozar da cidadania negada pelo existente. Pensar em um único contrato social, a meu ver, é pensar numa sociedade homogênea, na qual somos todos iguais, gozadores dos mesmos direitos e deveres. Contrapondo-me a esse pensar universalista, encontro em Danilo Streck (2003), Carole Pateman (1993), Charles W. Mills (1997) argumentos que reforçam esse pensar.

Saberes androeurocêtricos de que somos iguais escamoteiam a discriminação a qual a Graúna V expressa:

Eu cansei de ouvir do grupo que eu tinha complexo de inferioridade, mas que até hoje eu sinto isso na pele, na hora de agir, na hora das situações, porque a última situação que eu vivi, eu só não me desequilibrei porque negro não é para se desequilibra.

Segue contando como fazia para ser aceita nos grupos, seja das brincadeiras do bairro, seja na escola:

eu era aceita pelo grupo porque eu trazia muita coisa para a comidinha, como o arroz, o feijão, o pedaço de carne, então era uma forma de ser aceita pelo grupo. Eu me reconheço desde a minha infância como gordinha, imagine uma negra gordinha, então desde a minha infância foi desse jeito. Na escola, as amizades se davam pelo âmbito do interesse do que eu sabia, não sei se posso classificar assim, então minha avó percebia isso, e ela brigava.

As estratégias dos meninos e meninas negros para serem aceitos são inúmeras, como podemos notar na narrativa anterior, da Graúna V, e pelas diversas reações expressas em algumas falas dos(as) alunos(as) cotistas nas universidades, alegando que as pessoas os veem como não inteligentes ou fracassados. Uns dizem que ficam deprimidos com as formas como são tratadas, outros(as) partem para o ataque também. De fato, isso só leva a pensar que a valorização apenas de um saber e sua aquisição apenas por uma via dificulta muito os vários saberes que crianças e adultos experimentam em suas vivências cotidianas.

Pensando dessa maneira, observo o quanto de experiências a escola desperdiça ao lidar com os(as) alunos(as). Trago a narrativa da Graúna V para refletir: “Fulana, eu não te conhecia tão sabida. Eu me lembro de um fato em que uma professora mostrava vários erros meus. Na época, o que me deixou mais chocada foi o sorriso dos outros, isso é marcante.” Isso ocorreu quando a professora pediu para que produzisse uma redação e ela a corrigiu, dizendo o seguinte:

[...] que aquela redação era de uma pessoa que ela não sabe como chegou naquela série, com aquela compreensão, que não sabia escrever, que não sei o quê, um monte de coisas. Eu lembro que ela pintou toda de vermelho e ela disse que eu não iria sair dali se continuasse daquele jeito, que eu não terminaria nem o que hoje se tem como Ensino Médio. Mostrou o meu nome para toda a sala de aula.

Tenho presenciado esse tipo de prática e reconheço que se faz necessária uma avaliação da sociedade civil, bem como dos movimentos populares, em especial do negro, de estratégias metodológicas e avaliativas do(as) aluno(as) que fazem parte do ProUni, estratégias que valorizem as experiências discentes, sejam eles brancos, negros, indígenas ou outra etnia, principalmente porque sabemos por quais saberes e metodologias nós fomos formados.

Pela narrativa reproduzida a seguir, verificamos o quanto anulamos as habilidades dos(as) alunos(as) em sala de aula.

A minha forma de interpretação era aguçada. Eu me lembro que eu impressionava a professora pela interpretação que eu fazia da literatura, falando da literatura de Aleijadinho, apesar que percebia a nível de leitura e escrita uma deficiência nesse aspecto. No entanto, tinha uma compreensão muito boa (GRAÚNA V).

É importante destacar que a Graúna V teve um contexto riquíssimo de interpretação na sua infância. Era ela quem, motivada pela avó, cantava e interpretava nas ruas, perto da sua casa, mas que também apresentou dificuldades de escrita na escola e teve que passar por situações desagradáveis. Se a escola tivesse valorizado as experiências extraescolares, provavelmente teria observado o riquíssimo contexto do qual a aluna advinha. Isso implica dizer que os cursos de formação docente precisam compreender as relações multiculturais.

### **3.4.2 A Formação e as Marcas Discriminatórias na Sala de Aula**

Pela falta de habilidade de trabalhar com as questões sociais/raciais em sala de aula, muitos(as) professores(as) iniciam a profissão sem ter a dimensão da realidade que vão enfrentar, mesmo sendo da mesma realidade social. Existe, por parte da escola, a necessidade de homogeneizar uma realidade social diversa, complexa e excludente. Isso faz com que o(a) aluno(o), imbuído(a) das teorias que negam essa realidade social, não se identifique nesse contexto e, muito menos, não fazendo parte dele, possa buscar melhorias para sua formação. A vivência da Graúna I, quando fala da sua formação superior, exemplifica isso:

A universidade não me abriu para essas discussões, eu já cheguei lá com essas discussões, embora não tenha discutido com os colegas, até porque essa questão do perceber e assumir é um tanto difícil, não é todo mundo. Tive muitos e muitas professores/as negros/as, mas não discutiam essas questões. Infelizmente eu tinha essas discussões apenas com uma colega por também ter vivenciado muitas das questões do preconceito, racismo nas escolas e a luta pela sobrevivência a fez também discutir.

Caso tivesse como voltar no tempo e mudar a lógica/didática com a qual trabalhei com os(as) meninos(as) no início da minha carreira profissional, muitas das práticas que usei não as faria mais. Atribuo essa situação ao tratamento silenciador que a escola e a família têm. No trato da formação de professor(a), o ocultamento ainda é mais grave.

Muitas de nós, pelas circunstâncias de sobrevivência, quando conseguimos terminar o Ensino Médio, já buscamos um trabalho, e por sermos professoras do bairro onde moramos, terminamos enveredando nesse campo. É entregue para nós a responsabilidade de ensinar. Essas experiências são danosas. Para Petronilha (1996, p. 168), as práticas racistas constroem-se e são reiteradamente repetidas com base em preconceitos, frutos da ignorância que grupos étnicos, tidos como superiores, têm acerca da história das organizações e do modo de vida daqueles considerados inferiores.

De um lado, a falta de habilidade para com o exercício profissional por parte do/as educadore(as), assim como o entendimento de que dominamos as teorias, faz-nos perceber como possuidores(as) das mesmas experiências, habilidades e condições sociais da classe dominante etc.; de outro lado, a responsabilidade e o compromisso com o que se aprendeu e a própria necessidade de se legitimar a profissão, pesando na necessidade de trabalhar e ajudar em casa faz com que não percebemos as discriminações de gênero, de classe e étnico-racial.

O fato de sermos arrimo de família é uma realidade. Para a família, é uma satisfação muito grande ter um(a) professor(a), fato que lhe dá uma nova visibilidade, pois, na grande maioria, ou sai um(a) ou não sai nenhum(a) com o conhecimento das letras, da cultura, da filosofia. A maioria é levada a abandonar a escola muito cedo. Espera-se pelo seu sucesso. Assim, o que resta é aplicar os conhecimentos adquiridos na escola, todos, na maioria das vezes, carregados de discriminações de raça, de classe e de gênero. Esse despreparo docente é percebido quando se inicia a profissão, conforme as declarações das Graúnas abaixo.

Quando eu comecei a trabalhar como professora, tive muitas dificuldades, pois menina puxava faca, eu perguntava: “O que é isso?” Ela dizia: “Aqui é uma doze, professora, se brincar comigo entra na certa”. Eu ficava sem saber o que fazer. Eu consegui conversar, dizer para ela que aquilo não ia servir para ela. Uma filha revoltada é ruim, um filho homem é difícil, mas uma filha mulher é pior, e depois

ela era muito bonita, ela precisava de um namorado, e se o namorado soubesse que ela era assim, não ia querer (GRAÚNA III).

Ou ainda quando a Graúna I afirma:

Passei a lecionar na periferia e vivenciei novamente a minha infância. Tudo aquilo que passei via acontecer com muitos alunos, pois deixavam de ir para a escola porque não tinham um lápis, porque os pais não podiam comprar, ou pela falta do caderno. Eu cheguei a repassar alguns materiais para eles, para não vê-los fora da sala de aula uma semana. Eu sabia o quanto custava o tempo perdido fora da sala de aula, tudo pela questão do não ter, pois você não vai priorizar o lápis em detrimento do comer. Então o comer é mais importante.

Segue com a mesma experiência a Graúna II:

Tive uma barreira quando ensinava na 5ª e 6ª séries. Veio um aluno de classe média... Ele era branco. Quando eu entrei na sala, ele perguntou: “Vem cá, o que essa serviçal vem fazer aqui? Não é hora de varrer!!!!!!” Os alunos responderam que eu era professora de Ciências. Ele disse: “Meu Deus! e é essa a professora? Os alunos disseram: “É”. Ele disse: “Pois eu vou já botá-la para correr”. Os alunos disseram: “Como?” Ele disse: “Eu vou cantar a nega do cabelo duro”. Os alunos viraram para mim e disseram: “Professora, você viu o aluno novo?” Eu disse: ‘Vi’ e falei para ele: “Seja bem-vindo”. Eles disseram: “Ele disse que vai lhe colocar para correr”, Eu disse: “Como?” Eles responderam: “Cantando a música da nega do cabelo duro”. Eu disse: “Ah! ele disse? Pois ele vai cantar”. Eles disseram: “E você vai fazer o quê?” Eu disse: “Vou dançar, porque se ele não quer assistir aula, ele canta e eu danço”.

Essas experiências sinalizam que há muito que se pensar na formação docente de professores e professoras, seja nas abordagens raciais, seja nas abordagens de gênero.

### **3.4.3 A Atuação Profissional e os Momentos “Charneiras” das Professoras**

Para discutir a atuação das professoras negras, busco em Enguita duas proposições. A primeira por destacar o teor que as gerações carregam no âmbito do conhecimento e as classificam em suprageneracionais, intergeracionais e intrageracionais; e a segunda, por apresentar o que vem a ser a profissão.

Enguita (2004, p. 17) destaca que as gerações por ele denominadas de suprageneracionais entram em colapso com a perda da sua autonomia. A tão pronunciada crise na educação advém dessa compreensão estática de sociedade, pois

O comum a esses processos é que, em geral, representam alterações de tal profundidade que uma ou várias gerações têm de se incorporar a um mundo tão

distinto daquele das anteriores que estas já não podem orientá-las em seu percurso (o mais provável é que, além disso, as gerações anteriores vejam desvanecer-se sob seus pés o mundo que conheceram, e esse é um dos fatores de crise da velhice).

Acrescenta ainda que, ao olharmos mais profundamente para as escolas, verificaremos que o público da escola é comparativamente diversificado, porque a sociedade é mais diversificada e porque setores mais amplos podem permanecer por muito tempo na instituição, porque grupos distintos nascem em meios e em condições diferentes e porque o processo de mudança torna essas diferenças mais agudas (ENGUIITA, 2004, p. 22).

Imbuída por essas transformações, a escola não é mais a mesma, os(as) alunos(as) não são mais os(as) mesmos(as), a família não é mais a mesma, a sociedade não é mais a mesma. E como o(a) professor(a) compreende essa mudança?

O autor analisa que basta nos distanciarmos um pouco da experiência imediata para abarcar um, dois ou mais decênios no transcurso da profissão, para constatar importantes transformações em sua composição, suas estratégias coletivas e sua ideia de si mesma, todas elas prenes de consequências não apenas para a profissão em si, mas também, senão mais, para a instituição escolar, para a educação como serviço público e, em última instância, para a sociedade a que serve (ENGUIITA, 2004, p. 108).

Segue caracterizando a profissão, comparando-a com outras profissões. Analisa a profissão professor(a) à qual atribui quatro características:

[...] primeiro, pela coextensão, no tempo, de docência e discência; segundo, porque na relação educador-educando estão envolvidas todas as facetas do educador; terceiro, os professores constituem não a totalidade, mas o essencial dos recursos da atividade escolar; quarto e último, a relação professor-aluno baseia-se em um permanente face a face entre ambos, o que multiplica a importância de toda espécie de detalhes e incidentes, dos estados de ânimo dos participantes (ENGUIITA, 2004, p. 107-108).

O autor segue o texto, apresentando a história da profissão professor(a) em quatro fases. Os primeiros professores eram homens, não eram muitos, e sua situação não era das mais afortunadas. De um lado, estão os monges e, do outro, um elenco variado de auto-denominados professores; o segundo grupo é denominado de semiprofissionais, com formação superior curta, em regime assalariado; o terceiro grupo resulta da substituição dos homens das classes mais humildes pelas mulheres dos estratos sociais intermediários, mais elevados; o quarto grupo é de mulheres empobrecidas (ENGUIITA, 2004, p. 109-111).

Para Enguita, existem duas maneiras típicas e simétricas, ambas errôneas, de entender o termo profissão. Uma é identificá-lo como qualquer tipo de ocupação; a outra consiste em identificar as profissões com as chamadas profissões liberais. No primeiro caso, o autor explicita que, por mais que todas as profissões queiram afirmar seu profissionalismo, o termo profissão seria reservado a apenas algumas ocupações. A identificação de profissões e ocupações só pode causar confusão, ao privar-nos de um termo que deve ser reservado para designar as ocupações que se caracterizam por um alto nível de qualificação, um elevado grau de controle de seu processo de trabalho, um considerável controle sobre seu próprio recrutamento e sua promoção. No segundo caso, da compreensão de profissões liberais, que, no geral, são exercidas por conta própria, afirma que, embora, em parte, sejam exercidas em regime de trabalho assalariado para agências estatais ou para empresas, a diferença reside em que estas são profissões organizacionais ou burocráticas, o que não quer dizer que não são exercidas por conta própria, ao contrário, no seio de burocracias públicas ou mais ou menos públicas (ENGUIITA, 2004, p. 118-119).

A esse equívoco tratado pelo autor, faço algumas objeções, porque, primeiro, sua compreensão do termo profissão tem caráter elitista-acadêmico, pois, ao considerarmos profissões apenas aquelas que possuem um alto nível de qualificação, iremos desprezar as diversas profissões desenvolvidas pelas pessoas que socialmente foram e são expurgadas do limiar do mercado.

Dentre elas estão às profissões exercidas por mulheres e homens negros, indígenas, não negros todos(as) empobrecidos(as), mas que, nas suas diversas profissões de rendeiros(as), engomadeiras, pescadores(as), garis, trançadeiras etc. constituíram seu referencial de trabalho; segundo, e agora me apoio em Paulo Freire (*apud* Cunha, 2008, p. 334), quando assegura que a docência se constrói num processo, não apenas de uma habilitação legal, mas essa postura não significa a desconsideração da teoria e da reflexão.

Paulo Freire (1986, p. 38) ressalta que aprendeu “como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito”. Para Maria Isabel da Cunha (2008, p. 335), “o estilo de Freire é acentuado e tem coerência em suas idéias, pois enriquece seus escritos, a reflexão de sua própria prática, especialmente quando se dirige aos professores”. Nesse sentido, ela acrescenta que “seus textos seguem um estilo coloquial, uma espécie de diálogo com o outro e consigo mesmo”.

Esse jeito de Freire é popular, um jeito povo de ser - simples - em que não só professores e professoras o compreendem, mas os(as) demais profissionais que atuam nas

mais diversas áreas, principalmente aqueles e aquelas que não possuem escolarização, podem lê-lo e ouvi-lo para refletirem sobre sua prática. O convite de Freire é que não só professores e professoras reflitam sobre sua prática, mas que todos(as) os(as) profissionais que militam nos seus afazeres, seja algo mais que um ativista, um ativista crítico (FREIRE, 1986, p. 65).

Permito perguntar-me, ainda, que outras denominações dar a essas ocupações a não ser profissão? Ademais, no limiar, essas ocupações não teriam um caráter de ensino e aprendizagem? A rendeira, ao desenvolver sua profissão, não conviveria com o processo de ensinar e aprender? Não utiliza suas ferramentas de trabalho? Não utiliza um raciocínio lógico-matemático-linguístico ao ensinar e aprender a profissão?

Não possuindo as profissões um elevado nível de qualificação, um elevado controle de seu processo de trabalho - observado por Enguita – mas possuem os elementos anteriormente elencados, então acredito que não haja equívoco algum em serem chamadas de profissão. Essa inquietação fez com que eu consultasse o dicionário Gama Kury, da Língua Portuguesa (2001, p. 279) e encontrasse o seguinte significado: “emprego, modo de vida; e o profissional é aquela pessoa que pratica alguma atividade como profissão”. Avançando um pouco mais, encontro no verbete ocupação a compreensão de que uma ocupação é um emprego, ofício, serviço, trabalho, modo de vida.

Faço essa aproximação, por observar que muitos(as) professores(as), antes mesmo de atuarem em sala de aula, exerceram profissões das mais diversas naturezas. Compreendo que as demais profissões, por não serem oriundas dos espaços institucionalizados, não quer dizer que, no seu exercício, não disponham de sistematizações elaboradas e avaliativas.

Há um estranhamento muito grande no entorno da questão, que não ocorre quando a(o) negra(o) desenvolve profissões como gari, faxineira, doceira ou, na escola, a profissão de zeladora, vigia etc. Vejamos a narrativa da Graúna II:

[...] não houve estranhamento, pois fiquei trabalhando na secretaria da escola. Quando eu passei para professora nisso a comunidade escolar estranhou, por eu ser negra e professora. Como agente administrativo não houve estranhamento, mas como professora, sim.

E segue contando:

Com dois meses, que eu havia colocado a secretaria da escola em dia, a diretora tirou uma licença médica e me deixou respondendo pela direção da escola. Teve algumas professoras que estranharam, assim como um funcionário da secretaria. Eu quando vi aquilo tudo, convoquei uma reunião e conversei. Passei 6 meses nessa

função. Nisso um funcionário da secretaria disse que não iria ficar, pois ele não seria mandado por uma negra, que aquela negra ia descer de quatro o morro. Dizia: “Eu vou deixar ela descer de quatro”.

Para a comunidade negra, adquirir “as credenciais” para administrar numa sociedade excludente não é tarefa fácil, pois os(as) próprios(as) colegas depreciam-no(a) como profissional. Talvez em outras atividades, como cozinhar (isso se não for *chef* de cozinha, principalmente de restaurantes), lavar, engomar, não se ouviriam comentários depreciativos como o que a Graúna III enfatiza ter ouvido de um outro professor, por exercer a profissão de professora de Língua Inglesa: “Quem? A Fulana trabalha com Inglês? !!!!!!!! Aquela que fala alto lá no sindicato? Trabalha Inglês, onde? Ela aprendeu a falar Inglês onde? Só o que me faltava!!!!!!!!!!!!!!”.

Para Nilma Gomes (1995, p.16), a chegada das camadas populares assustou a escola. Assim sendo, algumas estratégias foram tomadas, como ignorar os saberes, as experiências, bem como a nulidade do pertencimento étnico. Dessa forma, as professoras negras, colaboradoras da pesquisa, como tantas, tiveram que, baseadas nas suas experiências, buscar estratégias para sobreviver na profissão. A Graúna IV relata uma de suas experiências:

[...] durante as festas típicas, tipo São João, as crianças que não eram negras, mas também não eram brancas, não queriam ser pares de crianças pretas. Nesse momento entrávamos e dizíamos: “Aqui não tem essa história de preto, branco. É uma brincadeira”. Sempre procurando colocar as crianças negras para recitar versos, ter uma progressão. O fato de estar direcionando, ser professora e ser negra fazia isso. Lembro que uma vez colocamos um menino para ser coelhinho da páscoa e era um menino preto, os demais disseram: “Não tem coelho preto”. Eu dizia: “Tem coelho preto, e se não tiver, passará a ter agora”.

Esse momento para a criança negra é significativo, assim como para a professora, pois é a valorização do seu pertencimento étnico, como aponta Petronilha Beatriz (1995): “fazemos parte de uma população culturalmente afro-brasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não se constitui um mero gesto de bondade”.

Da mesma forma, deve-se lidar com a criança branca, desconstruir os preconceitos que a ela foram impostos. Como afirma a autora: “Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos; triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não se admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são”. Graúna II evidencia, na sua narrativa, um desses momentos em que lidou com o racismo na sala de aula e comenta como procedeu:

Quanto eu estava lá, já quase uns quatro anos, uma mãe por nome Divina chegou lá para matricular a sua filha. Ela disse para a diretora que havia tirado a menina da escola anterior, porque ela não queria ir para lá, porque a professora era negra. Aí a diretora também disse: “Pois a daqui também é negra”. Ela disse: “Ah! é minha irmã, mas ela vai ficar, pois eu não vou andar de escola em escola, procurando professora branca para ela não”.

E segue contando:

[...] Quando ela chegou, eu peguei pela sua mão e a levei para a frente, pedi para os meninos cantarem a música de boas-vindas, bater palma para a novata, e disse para ela: “Eu soube que você não gosta de professora negra”. Ela baixou a cabeça, eu fui, passei meu braço no dela e perguntei: “Larguei tinta?” Ela disse: “Não”. Eu falei: “Pois negro não larga tinta não”, e fiquei conversando [...]

As experiências relatadas pelas Graúnas II e IV nos levam a entender que precisamos iniciar essas discussões em sala de aula, pois, como afirma Nilma Gomes (2002, p. 32) “lamentavelmente, nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar e, quando o fazemos, nem sempre as consideramos dignas de investigação científica e merecedoras de um trato pedagógico”. Talvez tenhamos que atentar para as teorias do conhecimento que consideramos como verdadeiras, se não reconstruí-las, pelo menos discutí-las.

Olhar mais para as nossas experiências de vida, buscando teorizar metodologicamente essas vivências, pode nos servir como eixo metodológico da prática educativa, pois elas têm muito a nos dizer. Um dos caminhos talvez seja olharmos para os momentos professorais da nossa infância, em que sentávamos em roda para ouvirmos as experiências de nossos pais, mães, avós. A transposição didática discutida por Chevallard (2001) aqui faz sentido, pois assim, as crianças, mediante a valorização de suas histórias de vida e de seus(suas) docentes, possam canalizar suas experiências para uma reflexão e tê-las como conhecimento. Essa experiência convida-nos a pensar que a prática pedagógica terá outro sentido em que os(as) docentes se reconhecerão com saberes, com experiência e com valores, podendo até deixar de acreditar que, em outras carreiras profissionais, poderão realizar-se profissional e economicamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pesquisar as histórias de vida de mulheres negras professoras numa perspectiva de gênero e étnico-racial possibilitou perceber o quanto as abordagens do patriarcado e das discriminações raciais e sociais têm espaço nas vivências das mulheres. Ao apropriar-me das histórias de vida das colaboradoras da pesquisa, percebeu-se que essas abordagens não ocorrem como fator isolado na vida de uma ou duas mulheres. Suas narrativas da infância, nos espaços familiares e escolares, expressam o quanto as tradições culturais, imbuídas por uma compreensão androeurocêntrica, contribuíram para o silenciamento das discussões raciais, sociais e de gênero. Ao mesmo tempo, percebe-se o quanto essa compreensão tem fortalecido a exclusão dessas mulheres no corpo, no trabalho, na identidade, na autonomia e no território.

Essas abordagens determinaram o espaço ocupacional das mulheres negras, restringindo suas práticas ao espaço privado - do cuidar - e este diferencia, em muito, da condição atribuída às demais mulheres, pois a estas são concebidas a ocupação de outros espaços além de donas da casa, ao contrário das negras, a quem é-lhes conferido e exigido o papel de dona de casa.

Essa determinação, associada ao aspecto sujo, que é atribuído à sua cor, exige da negra que se esmere nas tarefas como lavadeira, cozinheira, diarista, para que limpe os espaços por onde passe. Essa compreensão, a meu ver, está subtendida num limpar a si própria.

A ascensão nesse espaço só será vislumbrada quando as práticas sociais e pedagógicas do brincar possibilitarem que os(as) envolvidos(as) interajam com o novo, o

proibido e o desejado, tão suprimido das nossas vivências. Para tanto, necessário se faz que compreendamos o brincar como algo vital na educação das crianças, como fator que estimula as funções psicológicas superiores tão difundidas por Vygotski, quanto o prazer de construir à luz de sua realidade, na compreensão de Paulo Freire. Um brincar aberto, livre dos preconceitos que, ao longo dos tempos, fomos cultivando como algo vital, real e verdadeiro para a nossa sobrevivência. Um brincar sem determinismo de gênero, de classe ou de raça.

Ao compreender esse modelo como fator que exclui homens e mulheres negras, mas que exclui, em especial, as mulheres negras, teremos possibilidade de avançar mais em tecnologia, saúde e bem estar social.

O fato de as mulheres negras terem sido “poupadas” dos espaços públicos visibilizados e do avanço científico e tecnológico, possibilitou, a meu ver, num atraso substancial no campo da medicina, dentre outras ciências, pois elas, em suas vivências com as plantas adquiridas do convívio com suas matriarcas, possuem experiências que, juntadas com as experiências de outras/os, propiciariam um estudo mais intensivo na medicina, seja na cura ou ainda fabricação de medicamentos para a população, principalmente a menos favorecida.

O fato de as mulheres negras terem sido excluídas do processo de escolarização fê-las não terem condições de sistematizar suas vivências. Mesmo tempo depois de as matriarcas terem compreendido que, escolarizando seus(suas) filhos(as), poderiam dar um outro futuro para eles, isso não possibilitou a tão sonhada ascensão, pois a chegada da comunidade negra à escola, com suas vivências e experiências, costumes e saberes, assustou as práticas docentes dos(as) educadores(as) que lidavam com as teorias do conhecimento.

As narrativas das colaboradoras da pesquisa evidenciam o quanto essa prática é corriqueira em salas de aula, iniciando pelas formas mais sutis até as mais agressivas, dentre elas a exposição do(a) aluno(a), de forma estereotipada, às demais pessoas. Essa exposição faz com que a pessoa não se autorize.

Discutir a prática pedagógica bem como a formação e atuação profissional foi também fator que ajudou a entender por que as professoras negras reforçam a discriminação de gênero e racial na sala de aula.

Mediante essas questões, destacam-se algumas dificuldades a serem enfrentadas no decorrer das discussões, principalmente em salas de aula, mas que, por outro lado, fortalecerão, em muito, a tomada de decisão nas discussões dessas dificuldades. São elas: como propiciar que as professoras negras, em suas práticas pedagógicas, compreendam a diversidade de raça, de classe e de gênero e possam direcionar o brincar infantil para esses vieses, se o triunfo da masculinidade e o preconceito racial e social são multiplicados pelo

sistema capitalista que exclui nas formas de organização e participação social? Como propiciar a valorização das histórias de vida das professoras negras como norteamento metodológico da prática pedagógica, se as teorias que sustentam o ensino se encontram engessadas, dificultando a dialogicidade curricular e a diversidade cultural? Ou ainda, como proporcionar que as mulheres negras se percebam com conhecimentos, experiências e saberes para dirimir as discriminações de gênero, de raça e de classe nas brincadeiras e brinquedos infantis?

Esses tencionamentos são alguns dos entraves a serem enfrentados numa discussão multicultural em que saberes e experiências fomentadas das práticas sociais de setores excluídos da sociedade participam das discussões de outra prática pedagógica.

Compreende-se que os saberes e as experiências, partindo do bojo das vivências das mulheres negras, provocarão nelas e na sociedade uma discussão dos conhecimentos universalistas aclamados pelos intelectuais, numa visão androeurocêntrica, que oprime as mulheres negras no seu pertencimento étnico. Assim, as mulheres e produzirão uma reflexão do fazer pedagógico e na busca da autonomia. Nesse sentido, espera-se que as mulheres negras se anunciem no campo da pesquisa, da saúde, tolhendo a imagem maculada de possuidoras de atributos maléficis, bem como se anunciem como produtoras das idéias, situações essas tão bem desenvolvidas na infância, no ato do brincar quanto nos espaços domésticos.

O currículo escolar, numa vertente multicultural, propiciará espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes. Ao propiciarmos as vivências das mulheres negras num caminhar para si, perceberemos o significado que cada lembrança tem para cada uma.

Ao ouvir as narrativas das colaboradoras, as emoções estavam em volta, embora muitas vezes controladas ou deixadas soltas. Mesmo assim, a entonação da voz carregava um condimento diferente quando eram relatados momentos de prazer ou de dor.

O fato é que essas lembranças provocaram, nas colaboradoras e em mim, momentos de re-flexão das práticas pessoais e profissionais. Mesmo as histórias de vida tendo ocorrido em espaços distintos: um na capital, outro na zona rural e o terceiro nos bairros próximos ao centro de uma cidade pequena, os ensinamentos dos modelos de “mulher” foram muito parecidos. Já as discussões das questões raciais tiveram algumas diferenças. Muitas vezes, ao narrar suas vivências, mesmo ocorridas em tempos distantes, às mulheres negras professoras, por mais que hoje fizessem uma releitura do ocorrido, mesmo assim expressavam fortes

emoções com as lembranças. As alterações de voz, as expressões de dor, de alegria eram estampadas a cada lembrança.

O interessante é que esse movimento era seguido por uma tonalidade de voz mais mansa, reflexiva. Isso me levava a entender que estava havendo a análise desse fato, pois, na sequência da fala, havia uma expressão marota de alguém que demonstrava ter percebido outra forma de lidar com o refletido. Muitas vezes, essas reflexões eram acompanhadas de risos ou, ainda, de alteração da voz, em geral um aspecto de felicidade.

Partindo da compreensão de que as vivências das mulheres negras professoras carregam um arcabouço de experiências e que estas precisam ser analisadas como alicerce da prática pedagógica, entendo que, ao ocultarmos essas experiências, podemos estar suprimindo das experiências pedagógicas do(a) aluno(a) negro(a) parte significativa de seu aprendizado, bem como do(a) professor(a).

Proponho esse pensar com base metodológica. Acredito que a visão universalista da igualdade entre todos(as) esteja proporcionando a exclusão de meninas(os), mulheres e homens negros(as) da sala de aula. Acredito ainda que um outro contrato social precise ser estruturado/reelaborado. Compreendo que as constantes lutas do movimento negro estão nesse rumo. Um olhar mais denso para as organizações sociais que existiram nos quilombos, nos movimentos populares pode ser uma referência, mas não a única.

Vejo ainda como está sendo difícil colocar um ponto final nas discussões: por um lado, pelos incômodos tidos constantemente nas discussões que venho desenvolvendo; por outro lado, o leque de escritos sobre o tema tem se avolumado, e isso é muito importante. O que fica é a noção de quase embriaguez, que me faz sentir as dores e as delícias que compartilho nas histórias de vida de mulheres negras professoras. Dores/delícias essas que me fortalecem a participar, pesquisar junto com outros(as) nesse universo de desconstrução do instituído e [re]construção de um outro projeto de sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). **História e histórias de vida:** destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira. **O “urrou” do boi em Atenas:** Instituições, experiências culturais e identidade no Maranhão. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 2004, p. 335.

ALVES, Rubens. **Entre a ciência e a sapiência.** O dilema da educação. São Paulo: Loyola, 2004.

ARAÚJO, Mundinha. **Em busca de Dom Cosme Bento das Chagas – Negro Cosme:** tutor e imperador da liberdade. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

ARISTÓTELES. **A política.** São Paulo, Martim Fontes, 2002.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. **Saberes na formação de educadores de jovens e adultos: O que privilegiam? O que excluem?** VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. **Anais.** Coimbra, 2004.

BEAUVOIR, S. **A velhice.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo - A experiência vivida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza / sobre o conceito de história. *In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras escolhidas*. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, v. I.– 7, 1994.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOFF, Leonardo. **Ética e ecoespiritualidade**. Campinas: Verus, 2003.

\_\_\_\_\_. **A águia e a galinha** - Uma metáfora da condição humana. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan.-abr./2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Raça, gênero e ações afirmativas. *In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (org.)*. **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Racismo a anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO. **Terras de preto no Maranhão**: Quebrando o mito do isolamento. v. III. São Luís, 2002 (Negro Cosme).

CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO. **Vida de negro no Maranhão: Uma experiência de luta, organização e resistência nos territórios quilombolas.** v. IV. São Luís, 2005 (Negro Cosme).

CHAGAS, Conceição Corrêa. **Negro, uma identidade em construção.** Dificuldades e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHASSOT, Attico. **A ciência é masculina? É sim, Senhora.** 2. ed. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

COSTA, Cândida Soares; MULLER, Maria Lúcia R.(Orgs.). **O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores.** Cuiabá: UFMT/IE, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição dos paradigmas.** Campinas: Papyrus, 1998.

CUNHA, Tânia Rocha Andrade. **O preço do silêncio: Mulheres ricas também sofrem violência.** Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2007.

DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Meninas da noite; a prostituição de meninas-escravas no Brasil.** São Paulo: Ática, 1992.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. **DCNs para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana I; acesso ao ponto de partida da ética.** São Paulo: Loyola, 1977.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão.** São Paulo: Paulus, 1995.

EGGERT, Edla. **Educa-teologiza-ção: fragmentos de um discurso teológico (mulheres em busca de visibilidade através de narrativas transcritas).** Tese de Doutorado, São Leopoldo, IEPG-EST, 1998, 213 p.

EGGERT, Edla. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo: Ed. Sinodal, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação popular: mulheres visibilizam conhecimentos?** *In: Seminário A Pesquisa em Educação*. 1, 2004, Pelotas. **Anais**, Pelotas: UFPEL, p. 1-11. 1 CD-ROM. 2004.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas**. Portugal: Revista Portuguesa de Educação, 2 001.

FISCHER, Nilton Bueno. **Uma política de educação pública popular de jovens e adultos**. Brasília: Em Aberto, ano 11, n. 56, out./dez. 1992.

FLORESTA, Nísia. **Direito das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FROEBEL, Friedrich W. A. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

FULLER, Lon L. **O caso dos exploradores de cavernas**. Tradução do original inglês e introdução por Plauto Farraco de Azevedo. Porto Alegre: Fabris, 1976.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. *In: GARCIA, R. Leite (org).* **Método, métodos, contramétodos**. São Paulo: Câmara do Livro/Cortez, 2003.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio: Uma fenomenologia feminista do mal.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GEBARA, Ivone. **As epistemologias teológicas e suas conseqüências.** Porto Alegre, 2006.

GESSER, Verônica; ROSSATO, C. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. *In: Eliane Cavalleiro (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Summus, v. 371829, p. 7-36, 2001.

GIACOMINI, Sônia. **Mulher e escrava: Uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDANI, A. M. Mulheres e envelhecimento: *desafios para novos contratos intergeracionais e de gênero.* *In: CAMARANO, A. A. (org.) Muito além dos 60 - os novos idosos brasileiros.* Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, J. V. Do campo à cidade: As transformações nas práticas educativas familiares. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: FCC, n. 64, p. 48-56, fev.1988.

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

\_\_\_\_\_. **Corpo e cabelo como ícones de construção de beleza e de identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte.** Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2002.

GOMES, Nilma Lino & MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Nilma Lino *et al.* **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. (org.) **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 118. p. 247-268, 2003.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças:** O multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 112 p. ( Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOOD, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social.** Traduzido por Carolina M. Bori. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1997.

GOULART, José Alípio. **Da palmatória ao patíbulo.** Rio de Janeiro: Conquista/INL, 1971.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOBBS, Thomas. **O Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e civil.** 4. ed. São Paulo: Nova Cultura, Os Pensadores, 1999.

IZQUIERDO, Ivan. **A arte de esquecer.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Traduzido por José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida *et al.* (org.) **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, Sônia. Língua escrita e formação de professores: A cara e a coroa do processo de alfabetização. **Cadernos CEVEC**, Centro de Estudos Vera Cruz, São Paulo, 1989.

KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, V. 27, n. 96, p. 877-970, out.2006.

LETA, Jacqueline. **As mulheres na ciência brasileira**: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0103-40142003000300016>. Acesso em: 2 jun. 2008.

LOS RIOS, Marcela Lagarde y de. **Los cautiverios de las mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: UNAM, 2005.

LUCINDA, Elisa; ALVES, Rubens. **A poesia do encontro**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2008.

MACHADO, Ana Maria. O ão da teia: sobre textos e têxteis. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 ago. 2006.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MELLO, Marco (org.). **Paulo Freire e educação popular**: Reafirmando o compromisso com a emancipação de classes populares. Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008.

MELO, Antonio da Silva. **Estudos sobre o negro**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1958.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTELLO, Josué. **Os tambores de São Luís**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MORAIS, Francinaldo de Jesus. **Ecos da escravidão**: memórias e “imagens identitárias” de indivíduos negros em Caxias - Maranhão (1980-2000). Imperatriz-MA: Ética, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e Práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. A criança escrava na literatura de viagens. **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, n.º 31, p. 57-68, dez. 1979.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias *et al.* **O Grito e as muralhas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Elogio da diferença**: o feminino emergente. São Paulo: Brasiliense, 1999.

\_\_\_\_\_. **Reengenharia do tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES E SILVA; PETRONILHA, Beatriz; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórica-prática. 9. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PINHO ALVES, J. Regras da transposição didática aplicada ao laboratório didático. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 17. n. 2. p. 174-188, ago. 2000.

PISANO, Margarida. **El triunfo de la masculinidad**. Chile, 2002. Disponível em: <[www.mpisano.cl/tmasc.htm](http://www.mpisano.cl/tmasc.htm)>.

POEL, Cornelis Joannes van der; POEL, Maria Salete van der. **Trajetória de uma militância educacional**: do sistema Freiriano ao letramento sócio-histórico. São Leopoldo: Oikos; João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2007.

REIS, Maria Firmina dos. Úrsula. Organização,atualização e posfácio por Eduardo de Assis Duarte.Florianópolis: 4 ed. Editora Mulheres; Belo Horizonte: Editora PUC MINAS, 2004.

RIBEIRO,Esmeralda *et al.* **Cadernos Negros 13**. São Paulo: Quilombhoje, 1990.

\_\_\_\_\_. **Cadernos Negros 30**. São Paulo: Quilombhoje, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth. **Emprego doméstico e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ABREU,Elizete Santos; GONZAGA,Yone Maria. **Mulheres Negras,Professoras e as Ciências: Um estudo analítico**. VI Jornada Estadual de Estudos Afro-Brasileiros.Anais, Porto Alegre,2008: GT Negros/ANPUH-RS.

ABREU,Elizete Santos; ALMEIDA,Cristovão de Almeida; MORETTI,Cheron Zanini. **Entre o Popular e o Público: Implicações na Educação**.V Congresso Internacional de Educação.2007,São Leopoldo.Anais,São Leopoldo:UNISINOS,p 1 a 6 CD-ROM.2007.

ABREU, Elizete Santos; OLIVEIRA.Edna I. I. de. **Do Complexo de Atlas à cidadania reclamada.Mulheres negras dialogando com suas vivências**. 10º Fórum de Estudos:Leituras de Paulo Freire.**Anais**, São Leopoldo:UNISINOS,p 1 a 9 CD-ROM.2008.

ABREU, Elizete Santos ; OLIVEIRA.Edna I. I. de ; LEAO, Maria da Graça . **Graúnas, Ecos que se Multiplicam: Mulheres Negras Discutindo Autonomia à Luz de suas Vivências**. VI Encontro da Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas.**Anais**,Belo Horizonte:UFMG,p 1 a 6 CD-ROM.2008.

ABREU, Elizete Santos; EGGERT, Edla. **Graúnas ecoando suas experiências num processo de auto-formação**. III Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica.ANAIS, Natal-RN: UFRN,p 1 a 9 CD-ROM,2008.

ABREU, Elizete Santos; EGGERT, Edla. **Centro de Cultura Negra do Maranhão-CCN. Quase três décadas na discussão da Identidade Negra**. Simpósio Internacional O Ano 1968: Permanências E Mudanças. ANAIS,São Leopoldo-RS,2008.

\_\_\_\_\_. **O Inédito-Viável e os Momentos Charneiras na Educação das Mulheres Negras Professoras Maranhenses**. V Semana Acadêmica de Pedagogia da UEMA.Anais,São Luís-MA:UEMA,2009

ABREU, Elizete Santos. **Brincar com expressões regionais e identidade local**. I Curso de Formação do Educador Brinquedista, Caxias-MA, UEMA, 2009.

SANTOS, Elizete. **O papel da mulher negra na sociedade brasileira: Da Colônia aos dias atuais**. Caxias-MA, 1996, Monografia (Curso Pedagogia, Centro de Estudos Superiores de Caxias/Universidade Estadual do Maranhão,1996).

SANTOS, Boaventura Sousa. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

SCHWARZER, Alice. **Simone de Beauvoir hoje**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: UFB, Centro de Estudos Afro-Orientais, 1995.

SILVA, Petronilha B. G. Quebrando o silêncio: Resistência de professoras negras ao racismo. *In*: SERBINO, Raquel V.; GRANDE, Maria A. L. **A escola e seus alunos: Estudos sobre a diversidade cultural**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1995.

SOARES, Thereza Amélia. **Mulheres em ciência e tecnologia: ascensão limitada**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pidS0100-40422001000200020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pidS0100-40422001000200020)>. Acesso em: 2 jun. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino** (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

STOER, Stephen R. *et al.* **Os lugares da exclusão social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 110.

STRECK, Danilo Romeu. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

STRECK, Danilo Romeu; EGGERT, Edla; SOBOTKA, Emil A. (org.). **Dizer a sua palavra: Educação cidadã - Pesquisa Participante - Orçamento Público**. Pelotas: Seiva, 2005.

\_\_\_\_\_; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TABAK, Fanny. **O laboratório de Pandora**. Garamond, 2003.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIAU, Sandra Regina (org.). **Guia de direitos para mulheres: A Lei Maria da Penha e o direito da família**. São Leopoldo: CECA, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELLER, Wivian **Hip hop em São Paulo e Berlim: orientações político-culturais de jovens negros e jovens de origem turca**. UFRJ, 2007, p.1-16 [Material disponibilizado em PDF, pela autora.].

\_\_\_\_\_. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *In.*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **A contribuição de Karl Manheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos**. Sociologias. Porto Alegre, N. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_ *et all.* **Karl Manheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo**. *In.*: Sociedade e Estado. Vol XVII, n. 2, jul/dez. 2002. p. 375-396.

[www.marciatiburi.com](http://www.marciatiburi.com)

## APÊNDICE A

### Modelo do Tópico-guia Utilizado para a Realização da Entrevista nas Cidades de Caxias e São Luís-MA

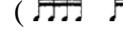
Bloco temático	Pergunta	Objetivo
Infância	Você poderia falar da sua infância, sobre o brincar, brincadeiras, histórias, músicas ouvidas e cantadas. Com quem realizava as brincadeiras e músicas?	Conhecer o ambiente familiar, o brincar na infância, os brinquedos, as brincadeiras, as histórias ouvidas, as músicas ouvidas e cantadas. Verificar os incentivos profissionais absorvidos na época.
Relação com os pais	A relação com a sua mãe e o seu pai, de quem você era mais próxima e por quê?	Verificar como se deu a relação intergeracional.
Autoestima	Que experiências teve na sua infância que contribuiu para a construção da sua autoestima? Quem ou que outros elementos se fizeram presentes nessa constituição?	Verificar as experiências de vida que teve para favorecer a construção da autoestima e quem as proporcionou.
A casa	Como era a sua casa? Quem residia nela? Comente sobre o relacionamento existente na sua casa entre avós, pais, irmãos e outros/as.	Compreender quem dava o direcionamento da casa e como se dava a relação entre os membros da família, quais as atribuições conferidas aos gêneros existentes e quem as efetivava.
A escola	Lembranças, participação.	Analisar as experiências de discriminação de raça e de gênero e como conviveu com elas. Verificar ainda a construção do imaginário profissional.
As amizades	Com que pessoas você conversava? Sobre que assuntos? Por quê?	Verificar como se davam as amizades na comunidade, na escola, as conversas sobre a infância, a adolescência etc.
Os sonhos	Qual o sonho de infância, adolescência e como se deu com esses sonhos?	Analisar os projetos idealizados na infância e adolescência, as repercussões deles na sua vida.

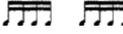
O trabalho	Comente suas experiências profissionais.	Identificar quais os trabalhos realizados antes da docência e como se processaram. Se ainda efetiva algum e por que o deixou. Quais as lembranças e as implicações na atual profissão.
A formação	Por que você escolheu essa profissão? Em quem você se identificou na formação, ou com qual disciplina ocorreu essa identificação.	Verificar o que a levou a escolher a profissão, as identificações que a levaram a aproximação, as dificuldades, etc.
A professora	Fale sobre a sua atuação como professora, o início, os passos dados e sua atuação hoje.	Verificar a relação mantida com a profissão, os interesses, os projetos, as dificuldades etc.
O ser mulher e negra	Quando, onde e como se descobriu negra e mulher? Com quem?	Analisar em que local ou com quem ocorreu a identificação étnica e de gênero. Qual a compreensão dessa identificação? Participa de algum movimento dessa identificação? Na sua atuação profissional, reflete essa identificação? Essa reflexão é partilhada com seus demais pares?
Os relacionamentos	E as relações amorosas, o que a levou, ou não, a elas?	Identificar a sua compreensão de família. Essa compreensão tem influenciado nos relacionamentos?

## APÊNDICE B – As partituras das Graúnas

The image shows a musical staff with the lyrics "Graúnas..... Teu canto..... Teu encanto". Below the staff, five vocal techniques are illustrated with musical notation: "Tom de voz normal" (normal voice tone), "Choro" (cry), "Alteração de voz" (voice change), "Risos" (laughter), and "Tristeza" (sadness).

### As partituras da Graúna I

(  ) Sou natural de Caxias do Maranhão, morei até os 15,16 anos com as pessoas da família, avós, mãe, pai, tios.(  )Com o falecimento de minha mãe e as parcas condições de sobrevivência fui trabalhar na capital maranhense.  No que se refere à infância em razão da família não ter boas condições financeiras, nós não compravam brinquedos, ou quando muito ganhávamos, nós construíamos nossos brinquedos como carrinhos, papagaio, pipas, brincávamos também com pneus velhos, (  ) brincávamos de rodas,  essa última era aprendida com nossos avós,mãe, tios,outros eram na escola com colegas. (  )No que se refere a brincar na casa da vizinhança,existia a questão da restrição pelos mais velhos,pois diziam o seguinte ditado:

 *casa alheia é brasa no seio*, então a intenção era evitar os fuxicos , como também que alguma coisa ou culpa caísse sobre nós.  Assim eram as formas que eram conduzidas, brincávamos juntos, mas algumas brincadeiras tinham as suas restrições umas sim, outras não eram comuns a ambos os sexos.Davam para nós fogõzinhos,panelinhas...Fazíamos comidinha,mexíamos o mingau das bonecas com as colheres de pau que ganhávamos. Brincávamos de bicicleta,rodar pneu,empinar papagaio,curica.Brincávamos juntos em algumas brincadeiras,outras não,eram comum a ambos os sexos,tinha as restrições.Os homens saiam um pouco,mas eu e minha prima não,somente íamos e voltávamos sem grandes problemas. Esse local que hoje é uma praça,

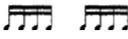
antes, era um banco de areia onde era colocado circo, parque de diversão, muitas vezes tínhamos acesso, também as crianças brincavam nas noites de lua cheia.

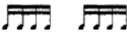
(   ) Quanto a energia elétrica, essa chegou um pouco tardia aqui na minha casa, a rua também não era iluminada, em noites de lua cheia era o point  porque nós nos reuníamos para brincar de bombaquim, boca de forno, brincadeira de rodas . A brincadeira do bombaquim era aquela brincadeira que se agrupavam algumas crianças umas atrás das outras e seguia cantando:  *Bombaquim, bombaquim deixa nós passar carregados de filhinhos pra Jesus criar, passarás, passarás a bandeira de ficar se não for o dá frente o detrás será..*   Nós brincávamos sempre juntos. Em casa, nós tínhamos momentos para tudo, tipo brincar, estudar etc.   Na parte da manhã as meninas tomavam conta da casa até porque o nosso poder aquisitivo não permitia que colocasse alguém, afinal de contas era muita gente em casa  , e desde criança nós fomos ensinadas a cuidar de casa, nós as netas éramos quem cuidava da casa, à tarde íamos para a escola.   À noite, ou quando chegava o final da tarde fazíamos os nossos deveres. Que eu me lembre nós não estudávamos em escola de reforço. Eu, pelo menos nunca cheguei a ter esse privilégio, eu fazia as minhas atividades  . No que se refere ao brincar, brincamos de casinha,  de bonecas, nós tínhamos as bruxinhas, as outras industrializadas algumas vezes ganhávamos, raramente nossas mães compravam.   Muitas vezes davam para nós os fogãozinhos,  as panelinhas, que acredito vir a influenciar no cuidar da casa, do fazer à comidinha, dava a colherzinha de pau, do mexer o mingau e as bonecas.   A questão do cuidar ia internalizando, a história do ter filho, do limpar, como se a vida da mulher fosse exatamente isso  , às vezes até inconscientemente mesmo, saímos para brincar com o pneu, para fugir dessa brincadeira que menina brinca de boneca  , de fazer comida.  Brincávamos de bicicleta, saíamos rodando o pneu, nós também queríamos participar das brincadeiras dos meninos, as muitas brincadeiras ditas dos meninos. Assim mesmo nós brincávamos de empinar curica, puxar o carrinho, jogar triângulo,  jogar peteca, empinei papagaio e os meninos não viam isso com bons olhos, dado a compreensão machista que parece que já vem arraigada  .

 Os mais idosos diziam que essas brincadeiras eram de homem , queriam separar, pois havia as brincadeiras de homem e as brincadeiras de mulher,mas a gente sempre estava brincando, rompendo com isso.  Éramos muito incentivadas a brincar de comidinha, a partir dos brinquedos. Minha avó e minha mãe, contavam história de trancoso, algumas vezes para nos assustar,  para meter medo sem ter aquela consciência que iria nos prejudicar.  As histórias eram de alma ou de pessoa viva que amedrontavam tipo o velho do saco , de almas, lobisomem que comia meninos e fazia e acontecia.  O velho do saco as características dele era barbudo, cabelo grande, fumava um cachimbo, andava rasgado, usava um saco e as crianças eram levadas dentro do saco , diziam que ele utilizava como artifícios para pegar essas crianças bombons, o velho do saco era aquele temido  por todas as crianças.  Ouvi também muitas músicas aqui em casa, eram as de Agnaldo Timóteo  e Nelson Gonçalves. A de Agnaldo era :  *Se algum dia a minha terra eu voltar/ quero encontrar as mesmas coisas . que deixei/ quando o trem parar na estação eu sentirei no coração a alegria de chegar, quero encontrar a sorrir para mim o meu amor na . estação a mi esperar...* .Minha mãe ouvia muito essa música. Ela cantava e nós terminávamos aprendendo . A relação da minha mãe com minha avó era muito boa, até porque ela não teve o privilégio de ter o próprio lar, sempre morando na casa da mãe . Quanto ao pai, esse é uma figura que não traz assim boas recordações, ,mas hoje com a compreensão que tenho ainda bem que superei, porque ele não foi um bom exemplo, não, é nada daquilo que eu goste de lembrar , deixou-nos .passar algumas necessidades, enquanto ele que teria que assumir quando minha mãe faleceu.( ).

 Todo o direcionamento da casa era dado por minha avó, também pela minha mãe, como filha mais velha que depois casou e meu pai que enquanto esposo nunca foi assim pessoa para construir uma casa , na verdade eu nunca morei só com meu pai, minha mãe e meu irmão, sempre foi na casa de minha avó. Nós não tivemos o nosso lar .

 Olha éramos em torno de 5,6 por causa de minha avó e minha mãe, eu e algumas primas, pois os pais estavam na zona rural trabalhando de roça e colocavam os filhos aqui para estudar. Os afazeres das mulheres eram os serviços de casa, lavagem de louça, fazer comida. Minha avó trabalhou na fábrica têxtil, a minha mãe, só algumas vezes que ela prestava serviço numa determinada escola..Minha mãe possuía também banca no mercado vendendo banana, ela comprava e revendia  . A avó ajudava bastante, ela já não estava mais trabalhando na fábrica têxtil, já havia se aposentado. Minha mãe trabalhava, se virava, fazia algumas limpezas na Escola Eugênio Barros, minha tia era professora.

 O meu sonho, bom desde criança eu tinha uma queda por ser professora  até porque eu não tinha quem me ajudasse, não tinha uma escola particular para ajudar nas atividades, eu sozinha quem fazia com a ajuda de um colega.

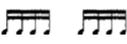
 Depois quando terminei o ensino médio tinha o sonho de ser odontóloga  , mas infelizmente as condições financeiras não me permitiram não tive um pai, uma mãe que bancasse ou alguém que bancasse.  O ensino médio estudei dois anos em Caxias, depois fui para São Luís e lá fiz o terceiro ano e o quarto adicional. 

Gostei da disciplina História, uma identificação, ao contrário da matemática foi uma das que menos gostei estudava para passar  , eu passei a repudiar a matemática na 4ª série devido à forma de exigiam, principalmente a tabuada, era uma forma muito repressora, aquela cobrança  que se você não desse a tabuada ficava de castigo, puxava a orelha  , na época eu não tinha autonomia, daí passei a odiar o abuso que era dado à disciplina (  ).Na escola, de primeira a quarta série eu tive uma passagem que eu não considero agradável que foi uma determinada professora no primeiro ano que por culpa de uma atividade ela me chamou de macaca  , eu cheguei em casa e contei para minha mãe  , com isso minha mãe foi até a escola tipo tomar satisfação, saber o porquê, eu não me lembro exatamente o porquê, mas, a professora ela costumava usar este tipo de agressão com os alunos.  .  A questão do fardamento e do material escolar tinha certa dificuldade até porque minha mãe não tinha um emprego fixo e ela precisava me sustentar na escola e  como o pai não era assim aquela pessoa que contribuía, ela se sentia na condição de pedir emprestado. Então a gente estava sempre comprando a farda com atraso  , estourando os limites da escola.

Existia também o privilégio de alguns na escola, me lembro que na 4ª série, nós tínhamos o

Bené .  O tratamento dele era diferenciado, logo a mãe era dona de funerária, o

poder aquisitivo era maior em relação aos outros, isso sempre existiu  . Quanto às

atividades fora da escola, eu não me lembro de ter participado de alguma, sempre fui muito tímida  , nunca fui de querer estar lá na frente, eu não sei se é por conta de algumas

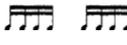
coisas que agente ouvia,  daí terminava se retraindo, ficando lá no cantinho, com

medo de algumas piadinhas  ,  por isso eu acabava ficando muito calada.

Na sala de aula, até pela questão de obrigação, eu participava, pois você tem que fazer. Nunca

gostei de sentar na frente  , às vezes a professora determinava o local e todos nós ficávamos onde era determinado, mas eu geralmente sentava ali pelo meio, atrás, mas nunca

na frente, nem também no fundão  . As minhas notas não eram tão ruins, eram entre

médio e bom, é tanto que nunca fiquei reprovada  .  Quanto à

participação das atividades na escola, participávamos quando era comum para todos, mas essa de ser destaque não. Eu estudava a noite, até para fugir de algumas despesas, como meu pai não contribuía e minha avó quem mantinha, como por exemplo, despesa com fardamento de

educação física  , pois quem estudava no matutino e vespertino tinha a obrigação

desta, no noturno não, daí eu fugia disso não que eu tivesse idade  , não que eu

tivesse um trabalho. As atividade na escola não participava, a não serem as obrigatórias

mesmo, mas essas de apresentação, dramatização, nenhuma.  Eu não tinha o tipo

que pudesse agradar aos olhos, infelizmente nós negros não agradamos aos olhos de quem

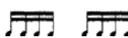
está assistindo a não ser nesses papéis de escrava/o  como o 13 de

maio, ai sim éramos convidadas, mas eu sempre me esquivei dessas questões, eu não tinha essa consciência, mas me esquivava. O negro que vai ser acorrentado, que vai ser

algemado  , nunca quis isso  .

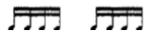
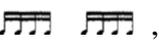
 O terceiro ano do ensino médio, fui para São Luís, como meu pai não me mantinha e eu dependia da minha avó, surgiu uma oportunidade de trabalho, aos 16 anos

 fui assumir um apartamento com três rapazes , lá eu lavava, passava e cozinhava

para os três  . Quando eu fui para São Luís, lembro que meu avô, principalmente ele não queria, acho que porque homem conhece o outro  , ele não gostou da idéia,minha avó também não, mas eu tive que ir mesmo, pois eu já estava cansada daquela história do não tenho hoje,não posso dá,  então eu achava que trabalhando seria melhor para mim ,trabalhei  nessa casa durante seis anos ,estudei o terceiro ano normal, estudava a tarde, estagiei pela manhã, até porque tinha a questão da responsabilidade ,daí não me colocaram a noite, com o receio de acontecer alguma coisa.  Já o quarto adicional eu fiz a noite, dois anos depois. Tinha uma remuneração, não com carteira assinada, diziam que não tinham condições de pagar salário mínimo  . No primeiro momento não implicavam com meus estudos, mas depois um deles casou,ai sim  , ficou um pouco complicado. Antes eles até me ajudavam nas atividades, me respeitavam, que esse era o grande temor de minha família  . Depois sai e fui trabalhar em outra residência e nessa passei três anos, nessa foi um pouco melhor, pois conversava com a patroa, tinha a hierarquia,mas acho que como ela era filha de família humilde , filha de um funcionário público do Estado, teve suas dificuldades, lá eu já possuía um pouco mais de liberdade, eu já possuía folgas  , eu já podia sair tipo o sábado a noite se quisesse para ir uma festa ou para passar  , ao contrário da casa anterior. Nessa casa não era mais só eu quem tomava conta da casa, as tarefas já eram divididas, pois possuía o jardineiro, a copeira e a cozinheira que na época era eu.  Retorno a Caxias em 93 com a morte do meu avô a partir daí fiquei desempregada, fiquei um pouco inquieta  , pois já estava acostumada a trabalhar, mas então surgiu o concurso público para professor, fui aprovada  e passo a trabalhar em agosto numa escola da periferia da cidade no bairro João Viana, na qual a escola recebe o mesmo nome do bairro. A partir daí fui pensando um pouquinho mais, queria ter outra formação, para tanto fiz dois vestibulares, um em 96 e o outro em 98 para Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão  , também em 98 obtive a minha segunda matrícula num concurso público para professor de 1ª a 4ª série da rede municipal. O marco da minha independência financeira foi a partir de 93  . O que me fez sair do contexto doméstico foi à insatisfação, a rotina, a necessidade da auto-valorização, o reconhecimento  . Enquanto

doméstica você está ali todos os dias, mas tu não é reconhecida, está só fazendo a sua função , não é vista como ser, como ser humano que precisa ser respeitada , começa pela questão financeira , quando não lhe pagam um salário digno pelo menos estabelecido por lei, acredito que o desrespeito já está aí, embora todo mundo não tenha essa condição.

 Sai pela necessidade, já tinha outra visão, possuía o ensino médio, eu me dizia preciso mudar, a partir desse ano não quero mais isso para mim , nem que eu tenha que voltar para casa e recomeçar tudo de novo . Chegou um determinado momento que disse:  Chega, meu limite é esse, vou querer fazer outra coisa . Então comecei a estudar, adquiri os concursos, passei a lecionar na periferia da cidade e vivenciei novamente a minha infância , tudo aquilo que passei muitos alunos que deixavam de ir para a escola porque não tinha um lápis porque os pais não podiam comprar , pela falta do caderno, eu dei muitos materiais escolares, para não vê-los fora da sala de aula uma, duas semanas , porque eu sabia o quanto custava o tempo perdido fora da sala de aula , tudo pela questão do “não ter” , pois você não vai priorizar o lápis em detrimento do comer, então o comer é mais importante.

 Essa compreensão do perceber negra - pois uma coisa é ser, outra coisa é perceber -por incrível que pareça, foi muito tardiamente eu acho, mas acho que foi válido, aconteceu no grupo de consciência negra em Caxias, na Sociedade Negra, após receber alguns convites para participar na companhia da prof<sup>a</sup>. Elizete, Irmã Tereza, Juracy , claro  que anteriormente a Universidade. A universidade não me abriu para essas discussões, eu já cheguei lá com essas concepções, embora não tenha discutido com os colegas , até porque essa questão do perceber e assumir é um tanto difícil, não é todo mundo, tive muitos e muitas professoras negras e negros,mas não discutiam essas questões , infelizmente eu tinha essas discussões apenas com uma colega por também ter vivenciado muitas das questões do preconceito, racismo nas escolas .

a luta pela própria sobrevivência a fez também discutir. Enquanto criança nunca aconteceu, a família não abria essas discussões, embora minha família for composta toda por negros, mas não tínhamos essas discussões.

  Quanto ao perceber-se mulher, na realidade vivemos numa sociedade machista   , onde o macho tem que ser valorizado, então a concepção de ser mulher é aquela que toma conta da casa   , dos filhos. Para nós, sermos respeitadas enquanto mulheres, precisamos ter   uma auto estima elevada porque nós podemos ser engolidas por esse sistema machista que nós vivemos, precisarmos de uma autonomia que eu possa falar: eu posso por mim mesma, eu sou livre   , eu posso fazer determinadas coisas, então por ai, essa questão de perceber-se mulher, esta muito a autonomia, ao ser amada   , ser desejada, preciso ser observada, respeitada.

## As partituras da Graúna II –

  A minha infância foi muito boa, eu não tenho nada a reclamar da minha infância, porque a minha mãe preparou os filhos para a vida   , eu brincava muito. Minha mãe era engomadeira, enquanto ela engomava a roupa eu ficava debaixo da mesa brincando com minhas bonecas   .e quando era a tardinha, com minha vizinha, nós brincávamos de casinha e comidinha.   As nossas bonecas eram feitas de pano, confeccionada por nós mesmas cada uma tinha um nome   , fazíamos aquelas festinhas, batizado de bonecas, aniversário, cada boneca tinha um nome, e as roupas das bonecas eram feitas de retalhos que ganhávamos de uma vizinha que era costureira.   Eu tinha três irmãos homens, somente eu de mulher. Minha mãe me criou muito assim, na basta da saia   , ela ia levar as roupas das patroas, me levava, só não me levava para o rio, pois tinha medo que eu viesse a morrer afogada. Eu ficava só, sempre eu fui só   , meus irmãos iam trabalhar com meu pai eu ficava em casa só, cuidando da casa, fazendo comida e quando terminava da comida às vezes a gente ia brincar, eu estudava pela manhã, a tarde sempre ficava em casa só, minha mãe tinha um dizer:   “melhor andar só do que mal acompanhada” então eu vivia só   . Eu só tinha duas amigas para

brincar, a Elvira e a Rita, nós brincávamos muito, mas na hora de sair a mamãe não deixava eu sair com elas, a Rita  era uma menina assim muito viva, muito sapeca e a mamãe dizia que não confiava muito no jeito dela ,ai não deixava eu sair, eu ficava em casa ,

elas saíam só elas duas  . \_Brincava algumas vezes com meus irmãos, mas a mamãe separava ,

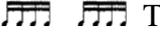
sendo que os meninos brincavam para um lado e eu brincava para o outro, eles brincavam de fazer gaiola de buriti ,

carrinho de buriti e saía para pegar passarinho, era assim  . Fazia cadeirinhas, caminha de buriti para dar para nós. \_Nós fazíamos brinquedo o tempo todo, pois nossas bonecas eram de pano ,

pegávamos ainda aqueles melão são Caetano, popularmente conhecido por melão sacaetano, e fazíamos bonecas, também fazíamos jumentinhos  para as bonecas andarem, fazíamos cadeirinhas  de caixa de fósforo, abríamos a caixa e montava a mesa, e eles faziam as caminhas.  Brincamos de comidinha com panelinhas, a nossa comida era feita de folha de planta ,

pegava a folha cortava e dizia que era carne. Nós nunca brincamos foi com terra, por que a mamãe não deixava. As vasilhas da comidinha eram as tampinhas de remédio, de lata vazia  .

Era com que fazíamos as nossas brincadeiras. As noites ,quando a lua estava bonita,minha mãe sentada na porta conversava com as vizinhas e nós brincando de roda ,de bombaquim  .

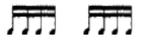
Nessa brincadeira entrava os meninos ,eram homens e mulheres, todos juntos. Brincávamos também de boca de forno  .  Tinha uma vizinha que contava muitas histórias de trancoso,nós sentávamos para ouvir as histórias,mas tínhamos medo da que falava do cabeça de cuia ,

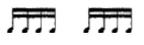
na história,dizia que o cabeça de cuia tinha só um olho na testa e descia no rio para pegar as pessoas,era tipo assombração, gostávamos muito da história da coruja ,nós ríamos muito  .

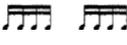
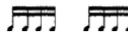
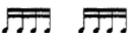
Ela contava que os pássaros iam fazer uma festa, e foram convidar a coruja, essa não tinha roupa, era pelada , assim vestiram a coruja e ela foi para a festa, quando estava para terminar ,ela sumiu e ficou andando só de noite, porque de dia os pássaros circulavam e ela ficava escondida nas moitas . Nós achávamos interessantes essas conversas  .

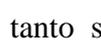
Ela contava muitas adivinhações, mas eu nunca aprendi. As brincadeiras terminavam das oito para as nove horas. Minha mãe era muito

rígida , não deixava eu andar muito,mas eu tinha minhas amigas e primas que saíam muito. Depois comecei a ir ao cinema , nós íamos para o cinema,mas depois voltávamos para casa,ia também para a igreja ,as novenas,as missas , as vezes ela saía comigo para esses lugares .Ela conversava muito comigo sobre a vida.

 A minha mãe foi muito presente na minha vida, já a paterna foi pouca , pois meu pai saiu de casa,passou uns dois anos. Nesse período, eu com doze anos, mamãe me chama e diz que a partir daquela dia ela seria o homem da casa e eu a mulher. Assumi responsabilidade de casa muito cedo, quando ele voltou, já estava paralisado. A nossa conversa foi pouca  . Ele foi mais presente com meus irmãos, porque eram homens, saíam para trabalhar, para onde ele andava era com os três. A minha estima de negra aconteceu com minha mãe, explicando para que nunca ficasse de cabeça baixa por ser negra no meio dos brancos,dizia: “Negro também é gente”.Ela era negra do interior,mas possuía uma visão muito alta. Ela não queria que os seus filhos fossem tão á toa.Eu nunca trabalhei na casa de família,porque ela dizia assim: “Os brancos só querem negro na cozinha”.Ela tinha filha negra,mas não era para a cozinha de branco.Era para estudar (trecho de entrevista concedida em 1996)

 Já em Teresina eu estudei de 1ª a 4ª série,era uma escola particular. Quando eu ingressei, tinha 13 anos , além das escolas públicas serem poucas na época, tinha grande dificuldades em encontrar vaga, e tinha idade para ingressar. Minha mãe com todo sacrifício pagava todo mês. Eu me desempenhava até bem na escola. Na escola eu fui muito visada,porque na minha classe , só tinha eu e minha prima de negras . A professora ela me criticava muito  . Dada a minha dificuldade a professora me chamou de burra e disse que negro não aprendia. Certo dia a minha professora falou que a Princesa Isabel foi a pessoa mais cretina do mundo por ter libertado os negros. Conteí para a minha mãe e ela foi me ensinar,porque ela sabia ler.Me ensinou a lição e mandou-me responder para ela quando ela tornasse a falar de negro para mim.Que eu respondesse para D. Raimundinha (era o nome da minha professora): A Senhora está preocupada porque a Princesa Isabel libertou a escravidão,mas a minha mãe disse que a senhora está mais preocupada porque daqui mais uns tempos ,branco não vai ter negro na cozinha,é por isso que a senhora está preocupada. Ela olhou para mim, ficou calada e desde esse dia ela passou a me tratar como gente (trecho de entrevista concedida em 1996). Eu tive muita dificuldade em aprender a

assolettrar  , eu comecei na cartilha, a cartilha popular. Esforçava-me muito nos estudos, mas também nunca fui convidada na escola para recitar  , coroar as mães nas suas festividades,  7 de setembro nos desfiles - não fui pelotão não, essas coisas não  , a única participação que eu tive, foi uma vez que o jornal da escola que saía todo mês, eu já estava na 3ª série e fazia muito bem dissertação, assim, a professora mandou eu fazer e fiz sobre os sertanejos do nordeste, como essa ficou boa  , foi publicada no jornal com meu nome  . A única lembrança que eu tenho da escola, os outros alunos foram olhar, foi uma satisfação  . Eu tinha várias amigas na escola, os grupinhos, pois gostávamos de estudar na sala mesmo.  No que diz respeito a fardamento e material eu não tive muitas dificuldades, mas também só tinha o básico. Minha mãe colocou os meninos na escola pública e a minha, além de ser escola particular, ela comprava o material e a farda e quando faltava pedia para as patroas.  Só uma vez, que estava sem cadernos e ela sem dinheiro, como ela lavava e engomava para uma senhora, ela não pediu o material e sim o dinheiro adiantado.  A patroa perguntou para que ela queria o dinheiro, ela disse:  *eu preciso de que você me adiante um dinheiro para comprar o material para minha filha que está estudando*. A senhora disse:  *amanhã você venha que eu lhe dou a resposta*, quando ela foi lá, ela deu o pacote de material  . Já o ensino médio, esse eu fiz muito tempo depois, já estava com mais de trinta anos. Porque nós mudamos aqui para Caxias-MA eu continuei engomando por dia para as patroas, pois minha mãe havia deixado de lavar roupa, e eu fiquei engomando. Depois, o Luis tinha uma prima morando em Brasília, me convidou, mandou a minha passagem para passar uma temporada lá, e eu fui, lá eu trabalhei de babá, depois não gostei da vida de Brasília e voltei, quando cheguei disse para mim que não ia mais engomar  , assim, fui correr atrás de emprego, consegui de merendeira numa escola, mas só trabalhei três meses, porque no dia que a merenda acabou, a diretora pediu que eu fizesse o relatório do período, quando ela viu minha caligrafia, perguntou:  “é sua essa caligrafia? Eu disse: *é*. Ela falou: *pois eu não lhe quero fazendo merenda*  , *você via trabalhar comigo a noite na escola, você vai ser minha auxiliar*, *eu sou secretária e você será minha auxiliar*. Assim eu trabalhei  .

Nessa escola eu trabalhei durante 16 anos, durante um ano, no último horário, quando não tinha muito serviço na secretaria, eu ia para uma sala de aula assistir aula de português, eu gostava de ficar assistindo a aula , eu pedi para a diretora *deixe eu fazer minha matrícula aqui, que eu dou conta do serviço e estudo*, mas ela disse *que não, que não dava conta. Que eu podia trabalhar, mas não estudar*  .  Quando eu estava com 16 anos nessa escola, , cansada de tanto serviço de secretaria eu sai e fui trabalhar no Colégio Caxiense como bibliotecária, e fui fazer o supletivo de 5ª a 8ª, quando eu terminei o supletivo eu passei logo em 7 disciplinas  . Fui muito tempo depois fazer o segundo grau, em magistério. Na 2ª série do ensino médio, eu tive que pagar duas disciplinas que foram português e ciências. Fui estudar e tinha que pagar a escola caxiense, rede particular, eu estudei lá e foi pela manhã,  muita gente ria de mim, pois estudava junto com os mais novos. Perguntavam assim para mim: *porque você estuda esse horário?* eu dizia: *porque pela manhã estou com minha mente calma*  . E dizia mais: *eu estou com mais de trinta anos que estudei, que peguei em livro*  . Na época eles me deram muita força para mim estudar, na outra escola, tinha vontade, mas não tive oportunidade  , nessa eu trabalhava a tarde e a noite, e pela manhã estudava na mesma escola do trabalho, estudei o 1º ano básico e o 2º numa turma só de adolescente  , mas eles ficavam tudo preocupados comigo, na hora de uma prova, corriam tudo para cima de mim e eu dizia: *me deixem meninos*   , teve uma vizinha que disse: *tu és louca, estudando pela manhã*. Eu disse: *estudo e me comporto muito bem no meio dos adolescentes*  . Como eu fiquei reprovada duas vezes em ciências, quando eu me formei, me preparei para ser professora de ciências, eu trabalhei como professora de ciências na 5ª série 12 anos na escola Deborah Pereira, escola municipal. Lá eu ensinava ciências, programas de saúde e ecologia. Quando eu terminei o ensino médio, me arrependo por não ter tentado o vestibular  , fiz foi o 4º ano adicional, hoje eu tenho um certo arrependimento disso.  Mas eu estou satisfeita com o que tenho.  Trabalhei em uma escola da periferia com jovens que passavam por condições semelhantes às minhas, e a relação era muito boa, conversava e contava a história de minha vida para eles, e dizia para eles estudarem  , pois com os estudos

é que se vence na vida . A minha auto-estima era boa e repassava para eles buscando incentiva-los. Só tive uma barreira,pois como eu ensinava as 5ª e 6ª séries, e veio um aluno de

classe média para essa escola da periferia,era branco  , tinha sido expulso do Diocesano,uma escola de renome na cidade e um professor levou-o para lá para encerrar o ano, lá pelo mês de setembro.  Quando eu entrei na sala, ele perguntou:

 *vem cá, o que essa serviçal vem fazer aqui,não é hora de varrer?* Os alunos responderam para ele que eu era a professora de ciências  . Ele disse:

 *meu Deus e é essa a professora?*Os alunos disseram: *é.* Ele disse: *Pois eu vou já botá-la para correr*  . Os alunos disseram: *como?* Ele disse: *Eu vou cantar a Nega do cabelo duro*  . Os alunos viraram para mim e disseram:

 *professora, você viu o aluno novo?* eu disse: *vi, e falei para ele Seja bem-vindo.*

Eles disseram: *ele disse que vai lhe colocar para correr,* eu disse *como?*  eles

responderam: *cantando a música da nega do cabelo duro.*Eu disse:  *Ah, ele disse, pois ele vai cantar*  ,eles disseram: *e você vai fazer o que?* Eu disse: *vou dançar,*

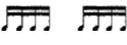
 *porque se ele não quer assistir aula, ele canta e eu danço*  .

 *Olha, eu sou negra e sou assumida .* Conversei com todos que eu não tinha complexo por ser negra ,que era satisfeita  com minha vida.Depois eu perguntei:

 *sim, vai cantar ou vai deixar eu dar aula?* Ele respondeu: *não professora, me desculpe,pode dar a sua aula.* No final da aula , ele veio conversar comigo e me pediu desculpas, dizendo que *tinha uma professora negra que ela xingava muito.* Caso eu não estivesse minha auto-estima boa, eu teria ficado arrasada.. Ele se tornou meu amigo,eu disse

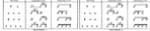
para ele, *olha, você é muito bonito, branco*  , *não faça mais isso não, se comporte como pessoa adulta,* ele deveria ter uns 17 anos.

 Com a nomeação do Estado de agente administrativo, fui trabalhar na escola Inácio Passarinho a minha relação com as demais pessoas do bairro, foi muito boa, pois todos gostavam de mim, a relação com as famílias também. Não houve estranhamento, pois fiquei trabalhando na secretaria, isso nessa função, mas quando a diretora dessa escola, fez

uma grande loucura comigo  como eu disse para ela, pois com dois meses, que eu havia colocado a secretaria da escola em dias, ela tirou uma licença médica e me deixou respondendo por ela na direção da escola, teve algumas professoras que estranharam , assim como um funcionário da secretaria. Eu quando vi aquilo tudo, convoquei uma reunião e conversei, passei 6 meses, nisso um funcionário da secretaria disse que não iria ficar, pois ele não seria mandado por uma negra , que aquela negra ia descer de quatro o morro, dizia: *eu vou fazer ela descer de quatro* , e passou uma semana sem entrar na secretaria, um dia me falaram que ele ficava falando mal de mim, repetindo que uma negra daquela ele ia deixar descer de quatro o morro do alecrim. Eu disse:  *ele está dizendo escondido de mim, é porque ele não quer que eu saiba, não faça isso não, não quero saber, deixe para lá.* Eu também não dei confiança para ele, quando foi com duas semanas ele voltou , deu boa tarde e me pediu para mim dá serviço para ele, eu disse:  *o primeiro serviço é você assinar o seu ponto* , ele assinou, como eu já estava com o resumo de ponto preparado, disse: *agora você datilografa o resumo de ponto, carimbe e vá deixar na secretaria, não precisa mais subir até aqui, o seu dia já está ganho*, ai pronto, ainda hoje somos amigos . Depois eu passei para professora e fui trabalhar na escola Izaura Costa, nisso a comunidade escolar estranhou, por eu ser negra , professora. Espantaram, mas não fizeram nada não, nessa escola eu lecionei 12 anos, sai para me aposentar, a diretora me acolheu muito bem, me colocou logo no quadro de ajudas e toda reunião, eu era solicitada num: *me ajude, me faça isso, como é que vamos fazer aquilo* . Quanto aos alunos, quando eu estava lá, já quase uns quatro anos, uma mãe por nome Divina chegou lá para matricular a sua filha, a Eloilma, *ela disse para a diretora que havia tirado a menina da escola anterior, porque ela não queria ir para lá, porque a professora era negra* , ai a Vanda também disse:  *Pois a daqui também é negra*, ela disse:  *ah é, minha irmã, mas ela vai ficar, pois eu não vou andar de escola em escola procurando professora branca para ela não.* A matriculou e saiu assim à diretora me chamou e falou:  *tem um abacaxi para te resolver, tem uma menina branca que não gosta de professora negra.* Eu disse:  *pois deixa comigo.* Quando ela chegou , eu peguei pela sua mão e a levei para frente, pedi

para os meninos cantarem a música de boas vindas, baterem palma para a novata, e disse para ela:  *eu soube que você não gosta de professora negra*, ela baixou a cabeça, eu passei meu braço no dela e perguntei: *larguei tinta?* Ela disse: *não*. Eu falei: *pois negro não larga tinta não* , fiquei conversando com ela e hoje ela me adora e diz que eu tirei todo o complexo de negro que ela tinha . Mas, com essa vida toda, o meu sonho era em função do que vi mamãe fazer, ela engomava muitos vestidos de seda das patroas, e eu dizia:  *quando eu crescer, vou trabalhar só para comprar desses vestidos bonitos*. Eu me sentia bem, pois a minha estima de negra obtive com minha mãe. Mas ouvi muito das pessoas que ficavam me olhando e diziam: “Olha essa negra com vestido de seda”. Já na quinta série, o meu sonho era estudar para cursar uma universidade para mim ser formada em direito, só não deu porque, eu não tive quem me orientasse , quando eu sai do ensino médio não tive uma orientação, eu tinha uma vizinha que estudava esse curso, eu perguntei como eu fazia para entrar lá, ela disse: *nem vai, porque negro lá não entra*, nisso mamãe fica com raiva e não foi. Eu disse: *mamãe vamos lá para falar com o dono da escola*, mas ela disse: *que não ia porque estava com raiva, fica mesmo como está*. Por isso parei de estudar, porque não tive condições de estudar . Eu não tinha assim objetivo de advogar, era só porque eu li um livro e que na história tinha um jovem que havia cursado direito, assim eu disse: *Olha, deve ser muito bom fazer direito*, só isso na minha cabeça .

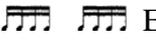
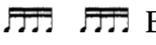
Na minha vida também assisti filmes brasileiros, assistia muito Oscarito e Grande Otello, eu sempre pensava assim: *um dia eu vou ser alguém* . Minhas amigas riam muito quando eu falava assim. Quando eu vinha do cinema com a Ester e a Diva, dizia: *vocês vão ver, um dia eu vou ser alguém, vou ser assim uma pessoa que ao passar o povo vai acenar com a mão porque eu estou passando* . Elas diziam:  *você tem cada conversa* . Eu dizia também para elas: *eu acho muito bonito, um negro assim* . E todo tempo que eu fico lendo revista, jornal eu vejo. Nisso me identifiquei muito com a história da Benedita da Silva eu me identificava muito com ela, com sua vida de doméstica, com o trabalho com meninos de rua, ela conseguiu com os trabalhos dela na comunidade, na favela. Eu achei bonito que ela nunca saiu da favela .

 Eu tinha uma amiga, ela era quase negra, na hora do recreio, fazíamos aquela roda conversando e ela ficava no cantinho afastada. Eu chamei para ela vir ficar junto conosco, ela disse:  *fazer o que mesmo essa negra no meio dos brancos, mas o que mesmo vou fazer perto de branco, junto de branco na mesma roda.* Eu disse: Não senhora, não fale isso não você tem que participar das coisas de branco também, porque nós somos brancas, ela ria demais quando falava assim .

 E fui me vendo mulher olhando para a minha mãe , vivendo no meio da sociedade, eu sempre não gostei de viver tão a toa , eu gostava de conviver com pessoas mais altas do que eu, acho que pela aprendizagem delas. Eu fiquei dependente muito nova, com  12 anos eu já trabalhava, já ganhava meu dinheiro já ajudava minha mãe, ela também me criou assim muito debaixo da saia , assim governando é tanto que a primeira vez que eu fui ao cinema, quando eu completei meus 18 anos, me arrumei, ela disse e para onde você vai?  eu disse eu me arrumei para ir ao cinema com minhas primas, eu com 18 anos, não vou pedir para ir para lugar nenhum , não vou envergonhar ninguém, e da onde eu disser que eu vou, de lá eu volto, não darei um passo a frente , assim eu fiz, e disse:  *ninguém me governa mais.* Apareceu casamento, mas eu não queria, só por causa daquela satisfação , daquele governar, eu era uma pessoa independente, e como trabalhava, não queria mais ser mandada. Como sou uma pessoa muito vaidosa, gastadeira de dinheiro, eu ia ter um marido e ele ia querer controlar, não dava certo .

### As partituras da Graúna III

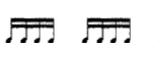
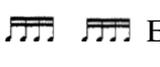
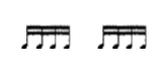
 Quando criança eu brincava com brinquedos feitos pela minha avó da parte de pai que fazia com massas as bonequinhas, eu pegava melancia lá na roça, espiga de milho, minha mãe fazia bonequinha de pano, cheia de retalhos , às vezes com algodão para ficar mais macia e com retalhos de pano fazia aquelas roupinhas para vestir minhas bonecas.  Brincadeiras com colegas, eu nunca tive, pois não confiava muito nessa questão

de amigas, não tive irmã mulher, só tive dois irmãos homens e as dificuldades para brincar eram um pouco causadas por mim, por não confiar nas pessoas. No interior não tinha luz, nós brincávamos, contava adivinhações, conversas de trancoso . Minha mãe contando história. Os brinquedos eram feitos de bola de pano usado, costurava uma meia usada e fazia a bola. Tinha também a contagem de versos, tinha vários versos, eram cantiguinhas de jurema, mas eu não lembro a música mais. Lembro desse: *Lá em cima daquele morro tem duas pedras de amolar/ uma amola a outra desamola, coisa boa é namorar.*  Outro: *quero bem a bananeira da raiz até o meio/ quero bem essas meninas da calcinha no joelho. Quero bem a bananeira da raiz até o cacho/ quero bem essas meninas da calcinha lá em baixo.*  Esses versos quem contava era a mãe, as outras meninas contavam, como sempre fui curiosa aprendia tudo.  Eu não tive o prazer de conviver com avó na época de infância, eu só tive uma avó que era a que fazia boneca para mim, mas eu passava pouco tempo com ela, às vezes que eu ia era quando ela me dava boneca e a gente brincava muito pouco, conversava muito pouco.  Existiam muitos terços, novenas, começavam em janeiro com o dia de Santos Reis, com a brincadeira dos caretas , quando a gente dormia, a meia noite nós éramos acordadas com aquele careta roubando galinha e porco, ficavam cantando , minha mãe abria a porta e dava aquelas jóias para os caretas, era o primeiro festejo do ano, em janeiro ainda vinha a festa de São Sebastião, vinha o dia de Nossa Senhora da Luz no mês de fevereiro, no mês de março comemorava São José, o ano todo repleto de muitas novenas . Eu participava de tudo porque minha mãe fazia festa e como tinha só uma filha, para todo lugar que ela ia me levava. No mês de julho, era uma grande festa, contratava uns tocador de sanfona, tinha bolo, chocolate, leilão e por aí eu fui tomando o gosto de festa . Ela gostava de dançar baião, também fazia um baião uma vez no ano, tinha o tambor de crioula que ela tanto dançava como organizava . Todas essas festas eu presenciava, com todo trabalhão, mas nós ficávamos na observação, varrendo, recebendo as pessoas. Tudo isso eu aprendi com minha mãe. Já os meus irmãos tinham outras brincadeiras como de jogar bola, baladeira, de montar de cavalo, essas coisas, a gente ficava próximos em casa, mas fora dessas brincadeiras não tinha muita importância para nós. Eu particularmente brinquei de comidinha, juntava as colegas porque a casa de mamãe era muito grande e fazíamos comidinha e as maiores vinham saborear as comidas , eu fazia umas comidas gostosas, eu aprendi a fazer comida

muito cedo . As nossas comidas eram de verdade, as vasilhas eram as mesmas da casa, do nosso dia-a-dia, então usávamos as de casa mesmo, era uma comida de verdade que era feita num horário contrário ao da comida da casa, cozinávamos macaxeira , batata doce , fazia café , miniaturas de beiju , agente brincava assim e foi assim que aprendemos não só eu, mas também as outras colegas, pois tudo era de verdade . Em casa eu varia o quintal, pois era muito grande, o terreiro era varrido duas vezes na semana e eu era quem fazia esse serviço.   À noite eu pisava arroz, uma lata de arroz deixava lá pisada , ficava conversando com as colegas não eram muitas, mas eu conversava. Quando eu tinha de dez à dose anos, eu assumi responsabilidade muito cedo  , fazia a comida para os trabalhadores, levava para a roça e lá na roça eu pegava três arrobas de arroz de 10 quilos cada arroba , eu pegava uma arroba de algodão , que não era toda mulher que conseguia pegar com 15 quilos e eu fazia com a maior facilidade . Também, com todo esse trabalho eu ainda chegava em casa ainda com muita disposição . Era assim, eu torrava o arroz, fazia comida, assava milho, era uma coisa assim que me fortalecia , me deixava muito animada, nunca tive preguiça  , foi uma coisa que nunca me acompanhou até hoje.   As minhas amigas da época foram a Rosa, Irene, a Isabel. A Isabel era a mais velha, a Rosa era minha prima e mais velha que eu, Irene era da minha idade. Sobre a vida eu não tive muito com quem conversar, nunca confiei em todo mundo  , continuo não confiando  , faço amizade, confio 24 horas deixo o resto do tempo desconfiando, vivo confiando, desconfiando, mas é assim, eu sou assim, tento mudar, mas tem coisas que a gente não muda  .   Não tive muita orientação sobre a adolescência não, sei que passamos por ela, todos nós temos esse direito de passar pela adolescência. A minha mãe sempre foi muito presente na minha vida, mas esses assuntos não conversamos muito. Era uma mulher negra por sinal muito bonita  , analfabeta, mas possuía todo um pensamento, foi analfabeta por falta de oportunidades na época dela, mas ela possuía toda uma cultura, uma educação que muitos letrados não tiveram e não tem  . A relação

com o pai eu não tive, pois quando fui vê-lo pela primeira vez eu já tinha 13 anos  , então era uma pessoa que eu tenha lembranças, dizia para minhas colegas e elas ignoravam, pois eu dizia: *que se o meu pai morresse era como se tivesse morrido outra pessoa*  , *não tenho esse sentimento tão profundo, estar morrendo uma parte que é minha*  , *porque eu não tive contato com ele*  . Inclusive quando eu não tinha experiência eu cheguei a ter inveja de nomes, mesquinhos,  coisas pequena, mas isso foi só uma passagem, pouco tempo  , quando eu acordei disse eu estou sendo mesquinha por uma coisa que não deve, então tenho que chutar isso para o ar, esse momento de ter inveja por não ter pai como as minhas colegas foi muito pequeno, porque eu não aprendi chamar papai, quando eu passei a me relacionar, conhecer ele eu o chamava pai  , se tivesse que chamar novamente eu tinha que passar um tempo para chamar pai de novo  porque o nome completo papai eu não tive esse prazer de chamar  . Ele morava distante e tinha mesmo a convicção de não se aproximar dos filhos, essa é que é a verdade, ele nunca deu o braço a torcer porque não criou a gente, acho que ele sentia inibido em se aproximar , porque não desempenhou o papel de pai. Os meus outros dois irmãos conheceram ,mas contatos também não tiveram,eram um tipo de pessoas assim  , não sei se era egoísmo  , não sei se eram decisão  de não procurar, se era opinião  , mas sei que o conheceram, mas nunca foram pessoas de visitar, eu como mulher fui a pessoa que mais visitei, inclusive quando ele veio a falecer estava lá.

 Iniciei os meus estudos no interior, passavam 6 meses com professora , depois encerravam, era muito difícil , na minha época de criança eu não fui menina que tinha material, era o abczinho, a tabuada, o caderno com lápis para escrever  . A professora agente não dava nem para gostar, porque antes de começar as aulas já se dava como encerrado  . Ninguém tinha o interesse em continuar, quando eu tive professora para fazer a diferença, foi aqui em Caxias na primeira série, estudei na Escola Santa Rosa de Viterna e lá eu fiz à primeira, a segunda e a terceira. Do interior eu já vim alfabetizada  , não precisei que ninguém viesse pegar na minha mão e nem sem

saber que letra era essa  , mesmo com essas escolas que não tinham muita durabilidade, mas eu já aprendi ler no interior, com sete anos eu já havia aprendido ler e de lá para cá agente vem tentando melhorar  .  Aqui na cidade eu tive uma professora que foi muito amiga, negra como eu, na escola Santa Rosa, mas eu tive na terceira série uma professora que foi uma marca na minha vida  , quis atropelar minha vida e nesse momento eu parei  , depois fiz o exame de admissão, tive uma professora que me incentivou a fazer, disse que eu tinha condições de passar, fui aprovada. No ginásio foi que comecei a fazer a diferença de quem era o bom professor  . Estudei o ginásio e o ensino médio numa escola particular, pagava, tive ajuda do bispo da cidade que tive contato o Dom Luis Marelim ele ajudou essa menina que veio do interior e que tinha vontade de conhecer  .  Eu entrei em contato com ele e me perguntou onde eu estudava ,eu disse que estudava na escola Monsenhor Frederico Chaves, ele perguntou: *sua mãe tem condições de pagar a escola* ,eu disse: *que não*, então ele disse que iria fazer o pedido de uma bolsa, e eu tive uma bolsa  para estudar o ginásio. Nas minhas necessidades era a ele quem eu procurava, no período minha mãe alugava uma casa para mim e quando não podia pagar era ele quem emprestava o dinheiro. Ele dizia: *minha filha, não peça nada aos vizinhos porque eles vão te servir,mas vão falar ,qualquer necessidade que tiver, venha aqui que eu lhe empresto , até sua mãe mandar* . Então eu ia para lá, ele me emprestava , quando minha mãe chegava ou mandava o dinheiro eu ia pagar,tanto eu quanto ele fazíamos as anotações , eu dizia, estou devendo tanto , mas ele só recebia a metade do dinheiro , a outra metade ele dizia: *é para você* . Já na escola Frederico Chaves de 5ª a 8ª série fiz cursinho de corte e costura  , bordado de mão  , bordado de máquina com as irmãs era uma escola de freiras  . Essas também me ajudaram muito, quando tínhamos dificuldades, pois nessa casa morava também uma outra jovem do interior que dividia as despesas comigo. Era a irmã Cecília quem dava lata de Neston cheinha de leite  , quando acabava eu perguntava:  *Irmã Cecília a senhora ainda tem daquele leite* , ela dizia: *tenho*, nisso ela me dava outra lata uma massa vitamina que já vinha pronta  .  Eu também me virava, ficava da minha casa para a da minha tia, ela possuía uma nora que fazia quibe, pastéis,coxinha, assava carne e fazia festa, eu

como era muito nova com muita força, vontade de aprender, ajudava ela a fazer esses salgadinhos, ela não pagava outra pessoa para ajudar, ela sempre me dava as coisas.

  No período do ginásio, casei e tive a minha primeira filha  , acordava muito cedo para deixar tudo arrumado dentro de casa, às sete horas já era para estar na porta da escola  .

Não foi difícil essa história de cuidar de criança, casa, trabalho, pois já tenho o costume de acordar cedo e de trabalhar desde cedo  , o que foi difícil na minha vida foi sempre ter o capital para manejar essa situação, mas o resto tiro de letra. Para

ajudar na economia da casa vendi produtos da Avon , Hermes  meu esposo era pedreiro, vendi café, comecei desde a 6ª série, quando tive o segundo filho, vendia pouco, mas sempre acreditei que uma moeda com a outra faz duas e assim por diante  , foi assim que eu fiz, tive o gosto de vender nas construções maiores eu vendia mingau de milho, frito de carne de porco, cabeça de porco, frito de tripa de porco

 , eu sei que comprava fazia o frito e vendia e no final da semana eu tinha aquela relação dos compradores, recebia dinheiro mais do que o marido dessas vendas , lá na construção que ele trabalhava. Com esse dinheiro passei a ajudar porque era muito pé para calçar  , era muita roupa para vestir, depois passou a serem três homens e três mulheres, se comprasse três cuecas, tinha que comprar três calcinhas, todo mundo já estava estudando, eu sempre sonhei e o verbo ter é muito forte e antigo dentro de mim  .

O meu relacionamento no primeiro momento ele era bom, tava bom, ele se recusava um pouco em assumir as despesas, pois dizem que mulher com dinheiro faz negócio, faz despesas, se envaidece  , então ele trabalhava, dava um dinheiro, eu gastava com

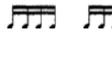
as coisas, mas às vezes eu precisava até dizer que eu não havia recebido  , ou que eu não tinha, porque havia pago a Avon e a Hermes e que não havia sobrado dinheiro para eu fazer alguma coisa. Na realidade, a mulher tem sempre que comprar uma fita para o cabelo

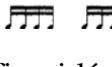
das filhas, cabelo meio teimoso  , tem uma calcinha, uma meia, uma

sandália   e nós precisamos ter um dinheiro, essas foram às razões que me fizeram vender.   Mas também vieram os problemas, passei a ganhar mais que ele, daí

começaram os   conflitos, confusões, o casamento não estava mais estas coisas,

ainda mais porque fui trabalhar em uma empresa privada, já possuía a 6ª filha  , a filha nasceu em agosto e a vaga surgiu em dezembro e eu fui trabalhar  . Eu fui trabalhar para ajudar, mas foi tudo ao contrário, eu assumi, mas tudo faz parte do jogo, não sou arrependida por ter assumido e no final desse assumir o casamento acabou ,mas eu criei todos  .

 Quem me influenciou nesse ser negra foi a minha mãe  , era negra como eu  , assumida e até mais do que eu, a diferença é que eu sei ler e ela não, mas muito mais decidida do que eu, eu aprendi com ela as minhas decisões, era uma família que todo mundo era negro  , meu avô , meu pai, meu irmão, ninguém discriminava ninguém. Não é difícil ser negra, o difícil é se assumir e eu não tive essa dificuldade de me assumir como negra  . Tive muitos questionamentos porque só

tinha boneca branca?  Nunca fui de comprar bonecas para minhas filhas, até porque eu tinha muitos filhos não tinha como comprar, mas as madrinhas, as amigas davam alguns brinquedos para eles ainda hoje não sou voltada a dar bonecas para meus netos  .  O meu primeiro trabalho em estabelecimento foi numa

empresa privada, eu fiquei lá de 1983 a 1988, 5 anos na Cavepel, lá foi o ponto de partida da minha vida profissional, até o momento eu vendia ,eu fazia isso, aquilo, mas você não fica conhecida e também não tem uma fonte de informação ,eu cai numa grande empresa ,empresa

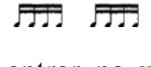
muito rica,. Eu trabalhava lá, nisso a casa cai  e eu tive muitas contribuições de amigos de lá. Muitas vezes sai de casa sem ter nada para comer  , costumei mandar três meninos sem tomar nem café para a escola e deixava três em casa sem nada para comer  . Nove horas da manhã eu estava mandando uma cesta para casa, adquirida

na cavepel  . No dia que eu tinha mais dificuldade de fazer uma alimentação, eu chegava à empresa e estava cheio de pessoas de bom coração, e essas pessoas me ajudaram muito  . Lá eu servia leite, café para todo mundo e aqueles trocos eles me

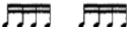
davam  , trocos que dava para fazer a despesa da semana  . Quando os meninos chegavam do colégio , tomavam conta  , comiam , se viravam e eu só vinha a tarde. Eu trabalhava os dois turnos, só tinha hora para entrar, às vezes vinha para o almoço e depois

voltava para trabalhar, na hora que tava para mim sair com tudo limpo  , os

grandes empresários se reuniam na sala do dono e eu só podia sair depois que todo mundo saísse. Mas esse passar de hora compensava, eles olhavam na minha cara e dizia pega menina isso aqui  , levavam carne e o meu já ficava lá na cantina  . Em 20 de fevereiro de 1988 sai da empresa ele me prometeu um trabalho na prefeitura, e como já estava assumindo a função de prefeito, me encaminhou até a secretária de educação, chegando lá tive que dar alguns esclarecimentos, pois a secretária de educação queria me dar uma portaria como zeladora  , eu não queria zeladora  . Tive ainda a ajuda de uma professora de artes, ela dizia: *dá o emprego para a menina de professora, ela é professora, já terminou o ensino médio em 80*. Estávamos em 1988, não havia trabalhado na profissão, mas eu disse:  *estou aqui com uma oportunidade do prefeito , eu quero trabalhar na profissão, zeladora não*  , *porque zeladora eu vou botar água, vou fazer isso, vou varrer, eu não quero*  . Assim ela me deu uma portaria para eu ir para uma escola substituir uma diretora, até que ela voltasse. Passei uma semana substituindo, e assim eu vou para uma sala de aula em 88 e até hoje estou aqui  . Anos depois eu faço um concurso, e como o salário não dava para as despesas, passei a vender tudo: almofada ,calcinha,confeção, produtos da Pierre Cardin,eu passei a trabalhar no município a noite e ficava com o dia livre. Eu ganhava três vezes mais na venda do que o recebido como professora  . Em 97, teve a inscrição do concurso, eu resolvi fazer a inscrição,mas não tinha o dinheiro , foi então que apareceu uma amiga, ela me emprestou, assim eu fiz, estudei e passei, assumi e passei a ter duas matrículas  . Quando eu comecei a trabalhar como professora, tive muitas dificuldades na escola, menino/a que puxava até faca  , e eu perguntava : *menino o que é isso*, ela me respondia:  *aqui é uma doze professora, se brincar comigo entra na certa*. Eu ficava , sem saber o que fazer, tirava meia hora , uma hora conversando com esses menino/as e os outros diziam assim: *professora , a senhora não vai dar aula não*. Eu respondia: *meu filho, enquanto eu não convencer a garota que ela não pode usar essa doze em alguém, eu não vou poder ministrar aula*. Quando ela disse que ia puxar uma doze, era para uma outra que estava discriminando-a, e eu professora na sala de aula no início de carreira, tinha que dar um jeito  . Eu chamei-

a e disse: *que aquilo não ia servir para ela, uma filha revoltada é ruim, um filho homem é difícil, mas uma filha mulher é pior, e depois ela era muito bonita, ela precisava de um namorado e se o namorado soubesse que ela era assim, ele não ia querê-la.* Assim, consegui convencer a menina, que se acalmasse.  Está muito difícil essa auto estima, o meu primeiro sonho –eu vou ser muito franca  é estudar e passar num outro concurso, é um sonho que está em vista, está presente, concurso do INSS, da Polícia Rodoviária, algo que não seja dentro da educação . Pois tá difícil viver de ilusão, meus alunos dizem para mim em sala de aula:  *o meu pai ganha dois salários mínimos e ele não estudou.* Nas minhas aulas, pois trabalho com Inglês, eles me perguntam em que esse inglês vai ajudá-los , dizem mais: *professora eu vou sair daqui, eu quero é dinheiro, eu quero é salário* . Digo para eles:  *Meu filho, mas se você fazer um concurso para tu ter dignidade, ter salário você precisa desses conhecimentos, você chega numa parada de táxi é em Inglês, num carrinho de cachorro quente, essa marcas que tu usa e muitas outras coisas.* Eles me respondem: *professora deixe de história, eu quando eu tenho dinheiro, eu tenho toda coisa que funciona ao meu redor.* Eu converso ali, mas sabendo que ele está certo . Eles me perguntam: *professora, o presidente tem universidade? o vereador fulano de tal, tem ensino médio?*  Eles sabem muito e você não pode deixar de aprender com eles, você tenta convencer, mas se você não for forte, eles te convencem.  Concluí o ensino médio em 1980, houve um distanciamento muito grande para entrar na universidade, sempre concorrendo vestibular, mas não passava. Em 2001 eu fiz um consórcio, coloquei as contas na ponta do lápis. Concorri numa universidade particular e fui aprovada . Encontrei um professor de menino de escola particular, filho de barão, ele chegou com a disciplina, muito ruim, não sabia transmitir, primeira vez que trabalhou numa universidade, ele pegava aqueles alunos melhores e passava, olhava aqueles que sabiam, aqueles que sabiam mais ou menos, ele também separava, agia com muita discriminação. Um dia ele chegou perto de mim e disse: *desiste desse curso, esse curso não é para ti.* Eu disse assim para ele:  *Como é?, é mesmo? Professor aqui eu sou aluna, e o que quero lhe dizer é o seguinte: quando a gente faz um diagnóstico dentro da sala de aula e sabe que tem um aluno que sabe menos do que outro nós precisamos trabalhar*

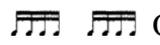
*junto com esse aluno, para que ele chegue junto daqueles outros e você está fazendo o contrário, está me dizendo que eu deva sair do curso, porque ele não é para mim, tem alguma letra aí dentro dos seus quites que diz isso. Professor, você não pode esquecer que a minha parcela quem paga é eu, e o teu salário dentro da disciplina eu contribuo pagando ta entendido.* Então comecei a ser discriminada lá por esse lado. Depois de Graduada, vou lecionar a disciplina Inglês numa escola e um professor após saber que eu ensinava essa disciplina disse: “Quem? A fulana trabalha com Inglês?!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Aquela que fala alto lá no sindicato? Trabalha Inglês, onde? Ela aprendeu a falar Inglês onde? Só o que me faltava!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!”

 A pessoa candidata, está aqui nessa luta, sendo discriminada, sendo machucada, porque é pobre, porque é isso, aquilo e eu não estou nem aí . Como parlamentar eu vou ter uma aproximação, um respeito diante das entidades, das repartições para facilitar os projetos para o nosso povo . Vejo que temos toda uma competência, não temos é o poder de liberdade para conseguir que as coisas cheguem sem tantas burocracias. Vejo como estratégias para as mulheres negras é a formação através do estudo , não vamos pensar que a discriminação acabou, ela não vai acabar não, vai ficar mais fácil de você viver no meio social, pois a mulher veio para o mundo como mãe, servir o marido, numa sociedade elevada. Vejo que através do estudo a mulher negra tem buscado ocupar espaço na sociedade. Está dando a volta e continua sendo barrada, mas elas continuam se preparando melhor para estar de frente. Eu acho que a mulher no poder ela não vai repetir o mesmo que o homem está fazendo, mulher é sensível, é compreensível. Vejo que cada um conquistou o mercado de trabalho foi com seus méritos, não é coisa do tipo eu vou fazer uma revanche não, porque a mulher é inteligente, a mulher não tem essa intenção de invadir. A mulher está sempre com um homem na direção. Eles estão despertando para a vida. Sei que nós mulheres chegamos a dominar. Agora claro que a mulher não está mais querendo homens machistas. E os homens estão ficando cabreiros porque tem muitos machistas ainda, mas no meio desses, está saindo os homens que estão mais sociais, estão caindo na vida real, não é mais aquela história você ganha mais, você ganha menos. Eu vejo as mulheres sensíveis, isso é dela mesmo, os homens são assim mesmo, eu acho que as mulheres são sensíveis por serem femininas, por questão de ser mais humana, de ter o papel da mãe. Esse homem tem uma cultura muito antiga e ele acha se ele quebrar, esse monopólio ele vai se diminuir, deixar de ser homem. Os homens prendem mais o seu dinheiro, mas nem rende, já o das mulheres é mais solto e rende tanto. A mulher

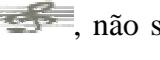
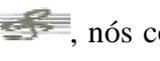
veio mesmo para educá-lo ,é para isso que ela existe , e ela vai educar hoje na câmara municipal, para formar a mesa e dizer onde bota o jarro, porque antes a política era seca, por isso foi que deu a abertura , 30% no meio político hoje tem que ser ocupado pela mulher. Eu vejo uma mulher independente, mulher independente sem ranço, porque existe aquelas que vão procurar a independência no intuito de massacre, eu vejo a questão da mulher independente para ter o seu,não estar pedindo para o homem toda hora , homem ver que a mulher tem vários consumos e ele tendo o dela é melhor, só que ela faz uso de tudo aquilo que ela precisa, só que ela tem um pouquinho do outro lado. Eu vejo que isso vem facilitar no relacionamento.

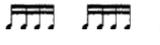
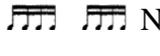
#### As Partituras da Graúna IV

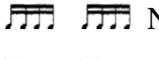
   Brincávamos muito entre nós, mamãe não gostava que fôssemos para a casa alheia, e como éramos muitos, ela dizia:   *irmão brinca com irmão, vocês não têm que estar em casa de colegas, ou na rua, dentro de casa pode brincar*, e assim nós brincávamos. Fazíamos as nossas casinhas,   comidinhas. Tínhamos um irmão e esse era o homem da casinha,  era o marido , daí dividíamos quem era a mãe, a filha  etc. Mamãe não gostava de estar comprando muito essas bonecas, ela dizia que era só jogar dinheiro fora  , porque nós pegávamos só na hora que ganhávamos, brincávamos ali , e depois as bonecas estavam sem braço,sem cabelo , ela dizia para papai que era desperdício  , o negócio era roupa,calçado,alimentação  .Ela não alimentava muito essas histórias de comprar brinquedo  . Os brinquedos eram comprados por papai, os joguinhos de cadeiras, panelinhas  etc.Quando ele ia para a festa de Ribamar,trazia muitas coisas de barro  ,mas não duravam muito,pois rápido se quebravam.O que era considerado essencial era a alimentação,ter muitas frutas.   Meu pai comprava pandeiros de farinha  ,sacos de arroz ,logo em casa éramos muitos  .Ele vivia na realidade em função da família  , o que ele podia proporcionar,fazia. Minha mãe trabalhava somente em casa.Meu pai era o provedor de tudo  , com uma sensibilidade para tudo.Ele nos proporcionava lazer, pegava aqueles filhos todos e

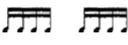
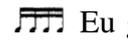
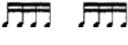
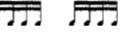
saiamos para andar de bonde , levava para o anil para tomar banho de rio . A minha mãe não participava , ela dizia que era muita criança para ela sair acompanhando , ela dizia que preferia ficar em casa. Já ele, saia com o maior prazer , ele achava muito engraçado tudo o que a gente fazia , falava . Era um homem calmo, muito sorridente, no entanto minha mãe era muito estressada . Havia um equilíbrio, na realidade ele era a nossa referência, pois sabíamos que ele nunca ia nos maltratar , brigar com a gente . Eram bastante diferentes, mas ele concordava  muito com o que ela fazia. Ele era assim, muito apaixonado pela minha mãe , assim, ele nunca discordava dela no que se referia a criação, apesar de métodos diferentes. Na nossa casa, sempre foi muito agradável , com limitações , típica de uma família numerosa, mas nós brincávamos muito  e ao mesmo tempo tínhamos responsabilidades não só com os estudos, mas com a divisa das tarefas que a minha mãe incumbia de executar, então todo mundo tinha a sua parte para fazer .  As histórias infantis, quem contava essas histórias de onça, de coelho, era meu pai . Minha mãe estava sempre contando história de mundo fantástico  associado às crenças, ela contava assim como verdadeiro , ela acreditava em espírito , em alma , contava histórias que a mãe dela contava, como se fosse assim uma verdade e nós sempre acreditávamos em tudo que mãe fala .  Oito de nós fizemos o curso superior, e os que não fizeram, foi porque optaram pela música e não quiseram fazer faculdade, mas são músicos, vivem disso. A opção deles pela música vem do fato de sermos uma família musical, minha mãe, por exemplo, gostava muito de cantar , minha avó cantava o tempo todo , minhas tias e todas nós gostávamos de cantar , homens, mulheres e o meu pai estimulava , eu quando manifestei o desejo de aprender violão, no outro dia ele chegou com um violão , é uma das únicas coisas que me arrependo  por não ter continuado, não só comprou violão , mas arrumou professor 

,eu já estava moça, em escola ensinando, para ver,eu já tinha 20 anos , já ministrava aula e ele também não tinha disso , nós poderíamos trabalhar ,receber nosso dinheiro,mas estava sempre nos presenteando .Como já não tinha muito tempo para estar me dedicando as escalas,assim, fui deixando o violão lá , com isso um irmão mais novo começou a pegar no violão. Ele disse que tinha mais tempo e ia tocar  . Papai ficava muito feliz em ver os filhos tocarem , ele não teve a oportunidade de ver os filhos todos fazendo show , tocando , ele ficava muito feliz .Depois minha irmã mais nova , assistia uma novela que aparecia uma garota tocando piano ,ela disse : *Ah , eu quero aprender a tocar piano* , queria tocar piano, e lá vai papai atrás de piano , encontra, contrata até professora  , ela estudou alguns anos,mas depois de moça ela não levou adiante ,mas o piano serviu para duas sobrinhas aprenderam a tocar piano , uma é professora de piano na escola de música , a outra é também nessa área de música se formou lá no Rio de janeiro e já temos não sei quantos , todos músicos dessa geração , meu pai era feliz com isso. Eles sempre nos deram asas para voar , todo mundo fazia o curso que queria, eles não interferiam . Meu pai vivia muito para o lar , ele era muito prestativo.  No que diz respeito a material escolar , como ele prestava serviço para livrarias, ele adquiria os livros e não só isso,mas comprava o papel pardo e encapava , como ele era gráfico ele imprimia os nossos nomes , nós éramos os únicos que tinha na capa dos livros os nomes impressos  agente tinha tanto orgulho disso , era ele quem sentava assim para encapar os livros , porque era algo que ele trabalhava com encadernação. Ele comprava tudo quanto era de material , tudo .No que diz respeito a fardamento, lembro quando nós tiramos o curso primário, a nossa saia azul marinho de pregas estava quase branca de tanto lavar . Papai era assim , uma exceção de muitos homens da época que deixavam sua família passando algumas necessidades e iam se divertir na rua . Acho que ele era comprometido com a família , apaixonado por todos nós .Ele saia conosco para passear,minha tia, a irmã dele também gostava muito de

proporcionar lazer para nós .Ele também,a noite, geralmente morávamos perto de praça , ele nos levava ainda para a praça para brincar de boca de forno ,ficava sentado e botava a gente para correr. Começava a gritar  Boca de forno e nós forno  jacarandá , e nós : dà  e se não ir, apanha, ré man, ré man quem .e assim variava um monte de coisas e nós saíamos tudo correndo para pegar o que ele pedia .   Olha , eu admiro como o meu pai, trabalhando o dia todo ainda tinha condição de a noite nos levar para a pracinha para brincar ,isso era quando ele não trabalhava a noite, pois ele fazia muito cerão nos jornais.   Meu pai era operário gráfico, tipógrafo. Como ele trabalhava nas oficinas gráficas da REFESA, a noite ele fazia bico nos jornais.Trabalhou no Jornal do Povo,no Jornal do Maranhão e era muito conhecido no meio gráfico.Era uma pessoa que já trabalhava com as letras,com a composição,gostava muito de ler e incentivava a leitura aos filhos ,estava sempre comprando livros e nos botava para ler as histórias . Nós tínhamos verdadeira paixão pela leitura  , não só nós, mas toda uma geração, essa geração dos anos 40,50 e 60. Um dos lazeres era ler , começava com as histórias de contos de fada de diversos países, tinha uma coleção:  Tesouro da Juventude, aos 12,13 anos, começou a paixão pelos romances.Nós éramos viciadas em leitura , ainda sou viciada até hoje . Também outra paixão foi o cinema  , sempre que podíamos agente ia assisti. Quando criança assisti Paixão de Cristo, papai dava o dinheiro para ir , ele não queria que assistíssemos novela . Televisão demorou muito para nós, eu sou da geração do rádio  e ele quando comprou esse rádio, foi uma maravilha , nós éramos muito garotas na época, eu nunca esqueço essa imagem  , nós colocamos as nossas cadeiras todas em frente ao rádio  , como hoje se assiste à televisão, mas era para ouvir . Não entendíamos como é que vinha aquela voz, como era tudo aquilo . Outra coisa fantástica na nossa vida, foram as novelas , os filmes  e assim íamos descobrindo o mundo , pois o nosso mundo era tão limitado

 ,dentro de casa ou para a escola  , e aquele monte de irmãos   
 ,mas essas formas de lazer eram brechas que tínhamos, para desenvolver o nosso  
 imaginário  ,a forma de escrever  , foi a partir também da leitura dos  
 filmes,das novelas , percebíamos muito como as pessoas colocavam as palavras, prestávamos  
 bastante atenção  , como eles se comunicavam, acho que tudo isso foi  
 importante  . O nosso pai mandava todos ler bem alto na varanda  , ele  
 entregava o livro e dizia: *Leia aí*. Ai se lia  , se nós cometêssemos um erro de  
 pronúncia, alguém emendava e eu me perguntava, mas como se ela não está lendo a história,  
 como sabe que é isso.Nós tínhamos romances, teve um momento que meu pai não queria que  
 os lesse, mas nós líamos escondidas  . Depois com mais idade ele já comprava  
 mais livros, comprou tudo da literatura de  Jorge Amado, Aluísio de Azevedo,  
 Graciliano Ramos, Monteiro Lobato  etc.  Ele fazia serviços gráficos  
 para as livrarias, mas ao invés de receber o dinheiro em espécie  , ele trazia era  
 livros  . Dessa forma, todo o tempo tinha livros em casa, tínhamos biblioteca em  
 casa  , e fora isso, não era só a leitura, nós ajudávamos a nossa mãe nos trabalhos  
 domésticos  , ela nos criou dividindo tarefas, a partir dos 7 anos ,cada um fazia uma  
 tarefa  . Somos 7 mulheres e 5 homens. Eu sou a segunda filha, a minha irmã mais  
 velha e a terceira nós ajudávamos quando vinham os outros. Ajudávamos a mexer  
 mingau  , passar os panos dos mais novos  , pois minha mãe tinha filhos  
 praticamente todos os anos. Ajudávamos dando banho nos irmãos mais novos  ,  
 trocávamos as suas roupas  etc. Além de varrer a casa, tirar o pó de cima das  
 coisas. Minha mãe distribuía assim era uma semana de uma para lavar a louça, semana para  
 varrer a casa, as tarefas eram todas divididas  .  
  Na escola do 1º e 2º ano do primário eu e minha irmã éramos as primeiras da sala a  
 dar a tabuada  , porque lá eles colocavam de castigo quem não soubesse da tabuada,  
 nós aprendemos a tabuada cedo  . Mamãe nos acordava de madrugada para

estudar , e na hora que perguntava, nós respondia logo, a professora dizia : *sai as duas irmãs* , éramos as primeiras a sair , porque já havíamos dado a tabuada e éramos comportadas . Esse comportado era porque as crianças negras ou são comportadas para não serem agredidas  ou então vão ser bem rebeldes , e em contrapartida a discriminação é mais sofrida . De 1º ao 5º ano, nós éramos estudiosas , sempre fomos elogiados pelos professores . Fomos fazer o ginásio no Instituto de Educação, a maioria dos alunos eram brancos, de classe média, era uma escola pública, era considerada a melhor escola, a referência do Estado. Tinha o exame de admissão que era pior que o vestibular dos dias de hoje , com provas escrita e oral , então quem passava num exame desses poderia se considerar vitorioso . Vinha muitas colegas estudar na nossa casa, como também íamos muito estudar na delas. Na escola, pelo fato da gente gostar de estudar , sobressaiamos bem, mas também não éramos excepcionais , éramos estudiosas , não era algo de se chamar a atenção, só uma das minhas irmãs sim, a Fátima, que vão considerar que ela está acima, muito inteligente , não só inteligente mas, o que eles diziam naquela época extrovertida , declamava, fazia discurso, foi até presidente de grêmio . Tinha outra também que fazia parte de grêmio e nós seis, na escola normal ficamos sendo uma família vista como, as irmãs que tinham dado certo , as negras  que tinham dado certo. Mamãe tinha muito orgulho da gente , pois nas festas prestava-se homenagem, era a maior família que tinha no Instituto de Educação, imagina 6 irmãs  sendo notadas.  Na escola, essa coisa de escrever, ser incentivada a escrever, pouco se viu , na realidade era treinada para isso, no exame de admissão, na prova eles já colocavam lá um quadro com uma figura e a ali se escrevia o que estava vendo, então você era treinado para isso, o ditado você

também tinha que escrever  , já no ginásio se chamava de composição , dava um tema e você escrevia ,dessa forma eu percebi que tinha a facilidade de escrever porque ganhava sempre a nota dez  nas composições e os professores as vezes lia as minhas composições, diziam assim:  *Ah, aqui tem um trabalho bom .*   Eu gosto de escrever desde pequena  tinha um diáriozinho que escrevia,mas escondido  .   Quando estávamos no ginásio, mamãe começou a falar que quando terminássemos o ginásio, que fôssemos fazer o curso normal  , porque o normal que é curso de pobre  , quando termina já tem o diploma  e tem como se empregar, e ela estava certíssima, porque nós tiramos o curso normal e íamos logo trabalhar  , depois que fomos fazer faculdade  . Seguimos a orientação de mamãe, na realidade, a minha mãe foi quem disse que iríamos fazer o curso normal dizia: *vão ser professora*  . Eu particularmente ficava pensando: *como vou ser professora se não gosto nem de falar*  , mas fizemos o curso normal.   Eu então era extremamente tímida  , introvertida, calada, eu tinha medo de minha mãe, eu tinha medo  , mas depois eu cheguei a conclusão que essa foi a melhor coisa que ela havia feito, nos orientado, primeiro  porque tivemos logo emprego, tão logo a conclusão do curso ,segundo  a minha timidez ficou resolvida. Em casa, as mais velhas iam assumindo também as tarefas escolares dos demais,como nós fizemos o magistério ,já íamos educando os nossos irmãos mais novos, essa parte de cuidar , de fato que não deixávamos só nas costas de minha mãe  . Digo que a minha salvação foi ter exercido o magistério  , com uma sala de aula, tendo que preparar a aula entrar naquela classe para falar, fui me desinibindo  , com pouco tempo a direção da escola já me elegia como uma das melhores professoras do Instituto Rodoviário, onde trabalhei  . Depois que tínhamos o Curso Normal, passamos a trabalhar fora, nas

escolas, além de dar aulas particulares tanto na nossa casa, quanto nas casas dos alunos.

Nessas aulas particulares recebíamos mais. Meu pai não queria que nós trabalhássemos antes de terminar o curso normal, muito menos, estudar a noite, só depois que se formasse, nesse caso era ter o magistério. Estudávamos na escola normal a tarde, e pela manhã, havia sempre uns alunos que estudavam particular conosco. Lá em casa, mesmo quem não tinha cursado o magistério, recorria a esse tipo de serviço, pois era uma forma de se adquirir dinheiro. Nós, tínhamos uma vontade louca de trabalhar, assim, fomos nos formando e arrumando logo serviço.

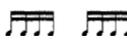
Quando aos homens, meu pai no final dos anos 50 ele adquiriu uma máquina tipográfica que funcionava em casa mesmo. Todos entendem desses serviços gráficos e nós as mulheres nós ajudávamos a colecionar, fazer serviços pequenos, muitas coisas dava para nós fazermos, eu particularmente gosto muito de edição de livro, de editoração, trabalhar com essas coisas, sempre digo eu sou filha de gráfico.

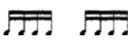
Para mim, cheiro de tinta, papéis é muito familiar, revisão etc.

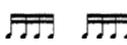
Lá em casa li muitos livros como por exemplo Casa de Pensão de Aluísio de Azevedo

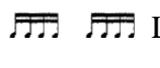
dentre outros. Alguns livros papai não queria que lêssemos, e dizia: *eu não quero que vocês leiam esse livro*, só que nós já havíamos lido o tal livro, porque ele comprava um monte de livros, e nós tínhamos mais tempo que ele. Quanto a questão racial, não percebíamos essa discriminação, nem em casa e nem na escola. Na escola, colegas brancas conviviam conosco e lógico que essas também não nos chamavam de pretas, parecia que não havia nada de discriminação, se eu for julgar por essa vivência da infância, da adolescência parecia que estávamos em um país que o preconceito não existia. Isso muito depois que vai se observar, e para observar é preciso que alguém comece a chamar a atenção. Meu irmão, esse que foi para o Rio de Janeiro começa a nos contar o que havia vivido por lá, ao passar férias aqui ele disse: *Ah, lá no Rio, o negócio é muito sério, os estudantes negros sofrem muito, a polícia só pede documentos para nós*. A partir daí ele foi sentir o preconceito que aqui poderia

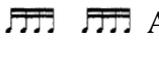
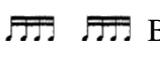
existir, mas não era assim dessa forma, ai ele foi saber que ser preto não era só uma questão de cor,mas também transformava pessoas vítimas de um preconceito, sendo visto como marginal  . A partir daí ele começou a dizer: *olha aqui nós não somos mulatos coisa nenhuma , todo mundo é preto*  .Dizia para nós - pois no começo dos anos 60 era comum se passar pasta no cabelo – *e deixem de estar alisando o cabelo que esse negócio é muito é feio , tem que deixar o cabelo natural*  , eu sei que ele foi dando assim uns choques. Ele foi começando a mostrar para nós como o preconceito se revelava e nós fomos percebendo e a partir daí pronto, adquirimos uma consciência, isso foi muito bom descobrir, que ser preto nesse país era ser tratado de forma diferente. Ele dizia: *O negro tem que ser melhor em tudo, ou então ele não vai se destacar em nada, a gente tem que ser super negro*  ,era uma forma dele chamar a nossa atenção ,que a gente não poderia ser assim, só para preencher um espaço, ocupar um emprego ,ou um cargo, agente tinha que mostrar por sermos negros , a nossa capacidade de executar e bem  . Nós fomos levados a isso, que tudo que tivesse que fazer, que fizesse bem feito ,que tivesse responsabilidade  , porque o que para os brancos é normal, ninguém censura, para o negro que for chegar atrasado num local de trabalho ,que for preguiçoso, só vai reforçar mais os estereótipos que já existe em relação a gente. Começamos a observar nos bailes  , como as pessoas negras ficavam sem dançar  . Quando os rapazes negros iam tirar uma moça que não era negra, ela dizia que não  , que não ia ,e as moças negras estavam condenadas, no geral ficavam sentadas como eles diziam *fazendo crochê*  . Tínhamo-nos um ciclo de amizades, entre rapazes e moças, vínhamos de uma família grande, e sempre dançávamos, mas é lógico que nós percebíamos isso também, dançávamos muito com conhecidos, não é dizer que alguém ia atravessar o salão para vir nos tirar  , pessoas que nunca havíamos visto. Dançávamos muito dentre o grupo conhecido.

 Quanto ao trabalho, lecionei na escola da REFFESA nós éramos quatro professoras negras filhas de ferroviários, e eles, em sua maioria também eram negros, estivadores que na época a maioria deles era formada por negros. Fui observando isso tudo

comentávamos entre colegas, as reações das pessoas brancas com negros. A Revista Realidade acho que foi em 67, publicou uma matéria sobre o preconceito racial, acho que foi a primeira revista que eu lembro. E nós as professoras discutíamos essas questões, foi quando chegamos à conclusão que era mesmo. Estávamos em uma época que se fala que no Brasil não tinha isso, era só nos EUA, na África do Sul e assistíamos na década de 70 a luta do movimento dos negros nos EUA pelos direitos civis e muitos de nós pensávamos que era só lá , muitos diziam que bom que aqui não tem disso, só que era feito de forma muito sutil. Essas discussões eram feitas com as professoras e com os alunos, sempre surgiam as oportunidades de nós interferirmos, a exemplo durante as festas típicas, tipo São João, as crianças que não eram negras, mas também não eram brancas não queriam ser pares de crianças pretas , nesse momento entrávamos dizendo: *aqui não tem essa história de preto,branco ,é uma brincadeira* , sempre procurando colocar as crianças negras para recitar versos , ter uma progressão.  Lembro que uma vez colocamos um menino para ser coelhinho da páscoa e era um menino preto, os demais disseram:  não tem coelho preto, eu dizia:  tem coelho preto sim, e se não tiver, passará a ter agora.

 Quando deixo o cabelo natural, já no final dos anos 60, não tive problemas com meus alunos, nem entre professores, mas na rua eles me agrediram muito chamando de Tony Tornado  e mandava alisar cabelo.  Fui a primeira mulher a usar o cabelo natural aqui em São Luís . Isso quando todas as mulheres alisavam seus cabelos. Foi terrível,  eu pegava vaia na rua , olhavam sempre como se eu fosse uma pessoa de outro planeta . Se entrava no cinema,todos se viravam para me olhar,se ia ao comércio, todos se voltavam para mim.Na Rua Grande,a principal da cidade,era aquela anarquia,eles gritavam : Olha o diabo ,que diabo é isso . Isso lá é cabelo .(entrevista concedida em 1996). Nesse período, comecei a pensar que aqui em São Luís precisávamos ter um movimento coletivo para trabalhar a questão do preconceito, pois tinha algo muito sério. No início conversava mais com um médico e ele disse: precisamos criar um grupo aqui, mas ficava só

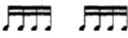
nisso. Quando eu começo a questionar a “democracia racial” o preconceito, a discriminação, já possuía uma habilidade em relacionar com o público, como também, por já ler alguns livros, fruto de compra realizada nas viagens que fazia tipo: sobre preconceito, a integração do negro na sociedade de classe, isso na década de 70, antes do CCN-MA, comprava livros de Florestan Fernandes, Thales de Azevedo, o que eu via de referência eu adquiria, o que servia para ajudar nos meus entendimentos, nos questionamentos, pois quase não se tinha com quem conversar. Essa compreensão de sociedade, me ajudou muito a perceber a situação da mulher , do negro, da mulher negra  e a partir daí começo a militar no movimento negro, acreditando que nós mulheres poderíamos direcionar a nossa própria vida, independente de ter ou não marido , afinal, é você quem faz.  Lá em casa todas nós já trabalhávamos quando procuramos homem ou não, quando já tinha essa autonomia financeira , todo esse poder de decidir, apesar de nós termos sido criadas dependendo do gosto de minha mãe, da vontade de minha mãe, mas quando começamos a pegar nosso salário, nós nos libertamos de tudo isso, e ela já não se metia .

 .  A mulher trabalhando será completamente diferente, primeiro a gente tem que estar voltada para o bem estar da gente, eu falo por uma mulher que não teve filhos  , uma mulher que nunca casou no papel , tive relações estáveis, mas até com a preocupação com a minha liberdade  ,isso nunca, nunca passou pela minha cabeça que tinha que casar formalmente, eu sempre estive muito bem comigo , e essa não era uma preocupação nossa, com casamento ,esse negócio de mamãe dizer que o melhor marido era o diploma , depois que começamos a dizer que ninguém queria casar, queria viver junto ,ela até chorava de desgosto, dizia: *Como é que essas moças falam umas coisas dessas* ,ela sempre pensou que moça era para casar, essas coisas , *como vocês ficam falando isso?*  Essas coisas chocavam muito ela.. A bem da verdade, foi ela quem nos deu essa independência  .  Bem, a convivência com os homens não é fácil ,naturalmente, isso não é . Eu sempre fiquei muito bem enquanto dura, enquanto a gente quer viver junto, no momento que se percebe que já ta terminando, cada um

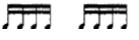
vai para o seu lado  , o importante é que a gente seja feliz, que a gente tenha tranquilidade. E como nunca foi uma meta, homem para mim nunca foi um fim  , nem meio para nada, acontece, eu encontro ou não encontro  , chegou o momento dos desencontros cada um fica para o seu lado, e sem raiva, sem rancor, sem nada.

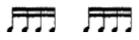
 O nosso irmão (o do Rio) foi quem fez a cabeça da gente ,ele dizia: *esse negócio de virgindade isso é besteira*. Depois que deixamos de ser virgem ele dizia para mamãe: *aqui não tem nenhuma virgem* . Mamãe ficava louca de raiva e dizia: *rapaz respeita tuas irmãs, quer dizer que tu fala mal das tuas irmãs, eu sei que não são virgens*. Ele era quem conversava com a gente, dizia que isso era só bobagem. Depois mamãe ficava irada. Ela começava a responsabilizar os mais velhos em função do que os mais novos iam fazendo. Minha irmã mais nova, quando nasceu eu tinha 15 anos, eu tomei conta dela. Eu quem levava ela para teatro, para tudo. Ela saiu de casa, ainda nova, daí mamãe passou a me culpar e dizia: *tu forte culpada, esse negócio de levar a menina para teatro, para todo lugar*.

#### As Partituras da Graúna V

 Bom,eu acho que eu tive uma infância até privilegiada  , vou contar um pouco das minhas origens.  Sou filha de uma costureira, a qual perdeu o primeiro marido quando eu tinha uns 6 meses de idade. Com isso ela volta para a casa de sua mãe, assim a minha educação foi direcionada pela minha avó materna e pelo meu avô, mas este já se encontrava doente.  Minha avó mesmo idosa ainda era uma figura muito atuante.  Eu tive muitos brinquedos como bonecas, muitas coisas dadas por meu tio, mas eu era uma pessoa muito descuidada, principalmente com as bonecas  , tal que quebrei a maioria delas  ,nunca tive esse cuidado com as bonecas. Eu digo que a minha infância foi boa, a minha avó tinha muito a idéia de que eu deveria brincar  . Que eu vivesse a criancice  , nada com preocupação dos afazeres domésticos, do botar para fazer as coisas, até porque eu era a segunda neta  , tive o privilégio de ser educada dessa forma, com as regalias de uma classe popular que estava ascendendo naquele momento  .

 Brincava muito, tinha as bonecas que eram lançamento e viam para mim, eu lembro de uma Susi que foi lançada no mercado, um topogigio que naquela época era famoso, e meu tio mandou para mim do Rio de Janeiro, era um show , quando chegavam esses brinquedos .  Eu também brincava de comidinha, eu era aceita pelo grupo porque eu levava muita coisa para a comidinha: como o arroz , o feijão , o pedaço de carne , então era uma forma de ser aceita pelo grupo.

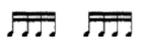
 Durante as noites eu brincava muito de cantigas de roda, inclusive o que eu tenho de cantiga de roda muito é dessa época.  Lembro da ciranda, cirandinha, o coqueiro, coqueiro tão alto, eu sou pobre, pobre, pobre, a brincadeira do anel, tô presa, meu bem tô presa, tumtum quem bate. Uma delas era cantada assim:  tô presa, meu bem tô presa, tô presa por um cordão, me solte meu bem me solte, me solte pelo cordão. Eu amo a letra tal, por ela tenho paixão . Cantei ainda:  Fui à Espanha, comprar meu chapéu, azul e branco da cor daquele céu. Olha palma, palma, palma, olha pé, pé, pé, olha a roda, roda, roda carangueijo peixe é. Carangueijo não é peixe, carangueijo peixe é, carangueijo só é peixe na enchente da maré. samba crioula, que vem da Bahia, pega a criança e joga na bacia, a bacia é de ouro, ariada com sabão e depois de ariada, enxugada com o roupão, o roupão é de seda camisinha de filó, sapatinho de veludo para quem ficar vovó. Abenção vovó, abênção vovó .  O interessante é que essas brincadeiras todas eram ritmadas com batida das mãos, dos pés e envolvia todo o corpo . Tinha outra também que era muito interessante:  que horas são? Uma hora, que horas são? Duas horas. O gato está? Está, pela porta ou pela janela?  Essas brincadeira era feita com uma roda, que você fazia força para entrar e sair e pegar o rato .

 Lembro de uma época que fizemos uma quadrilha isso já adolescente, o nome dela era figueira . Na comunidade onde eu moro existe uma figueira, ela ficou muito presente na nossa história de vida e tem até hoje. . Essa figueira era o local que se namorava , onde se sentava para discutir, onde os adultos ficavam sentados conversando e olhando a gente brincar .  Tinha uma coisa que era bem interessante que eu me lembro com muita precisão. Os adultos não deixavam a gente brincar

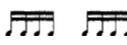
assim soltas, se perguntasse para a minha avó, onde fulano está? ela diria: *está ali*  .  
Minha mãe e minha avó, tinham sempre essa dimensão da curiosidade de saber onde está , o que está fazendo. Diziam *que menino tudo junto tem sempre que saber o que estão fazendo, senão está aprontando o que não deve*. Elas ficavam sempre vigiando.   Íamos na casa de outros, mas sempre aquele outro que recebia ficava cuidando no que estávamos fazendo, olhando.   Passávamos muito tempo brincando. Fazíamos também muitos desfiles, hoje poderíamos chamar de desfiles temáticos, vestia-se de forma extravagante   , andava com guarda-chuvas antigos na rua, subia e descia e a comunidade olhando   . Não era nada preparado   , tudo assim, o povo da rua aparecia para ver. Daí, cada uma se apresentava, era muito divertido   . É interessante essa questão de brincar, algumas brincadeiras iam muito da época, eu não sei exatamente em que época surgiu essa questão do desfile, mas eu me lembro da brincadeira do elástico  , do canção  tinha uma época específica, pois você brincava, brincava, depois deixava, não brincava mais.   Por exemplo, quando empinávamos curica , papagaio, tinha uma época específica, inclusive triângulo e tinha todo um cuidado para que nós crianças não furássemos os pés.   A comunidade não gostava, que nós empinásemos papagaio tipo no mês de fevereiro, março, tinha que se empinar no mês de maio, esse mês era específico devido o vento, se empinásemos antes diziam que estávamos espantando chuva   . Minha avó tinha um grande arsenal de coisas, um grande conhecimento de música, ela organizava e ensinava para todos   – nessa época a minha prima mais velha já estava em casa e ela ensinava para nós algumas músicas, que era um tipo de drama. Tinha um que dizia assim   : mamãezinha, mamãezinha fui a festa e um rapaz me convidou!!!!!!! E ai a mãe respondia assim: minha filhinha, minha filhinha sua idade não permite amor. No final ela responde assim: E como mamãezinha com 10 anos se casou   . A cena era composta por uma mãe e uma filha. No primeiro momento a filha cantava para a mãe e essa respondia. A roupa do drama era toda feita de papel   , papel de papagaio, de fazer pipa, todo trançadinho   . Eu me lembro que eu saía com uma música que dizia assim   :  Ai, Ai, não me machuque, que eu não sou dente de alho, nem pimenta malagueta machucando, machucando,

machucando assim . E era sozinha , eu cantava a música e ia balançando, peneirando . Tinha música que falava de soldado, de marinheiro, das situações normais de marido e mulher, de namoro. Tinha outra assim : Papai e mamãe não quer nem saber que eu me case com você/Papai não quer porque você não tem tostão/ você namora porque não tem ocupação. Ele respondia : mas meu amor vem cá, quando nós se casar papai é rico e pode bem nos sustentar . As temáticas eram assim. Era tudo bem assim, eu me lembro da minha infância que eu brinquei muito na comunidade.

 Interessante, na minha formação, eu vejo assim já na juventude,  tu tiveste a influência do movimento negro, eu não tive, tive da igreja. As aproximações que eu tive foi ala direita por isso que algumas coisas eu tenho uma outra compreensão, eu entendo isso, o meu discurso ideológico, a minha compreensão ideológica também é influenciado por isso, eu não vivenciei movimento de jovem ligado a esquerda, eu sempre vivenciei da ala meio-centro, mas sempre ouvi minha avó dizendo  que negro não anda olhando para o chão, que tem que levantar a cabeça. Eu me lembro da minha avó dizendo isso *suspende*  *a cabeça*. Minha mãe também dizia a mesma frase. A minha avó era analfabeta, então ela me colocava no particular , veja como a minha condição era privilegiada, eu estudava numa escola que era considerada boa , e ela me colocava no particular , como ela não sabia ler e escrever, então ela colocava no particular para ser ensinada. É interessante o mecanismo que ela utilizava para descobrir se eu não estava enrolando ela, ou a professora, então para ela “fazer tarefa era caderno cheio” , e ela sabia, pois olhava o caderno antes que eu ia para a escola e quando eu chegava, sempre dava uma olhadinha, mas também ela não era preocupada com organização não, acho que por isso sou desorganizada , a minha organização é bem diferente. Ela era preocupada se eu tinha feito algo novo, registrado algo no caderno, mesmo que ela não soubesse ler e nem escrever, mas ela tinha essas habilidades .

 Outra coisa, as histórias da família era contada assim,  sentava –se numa noite chuvosa dentro de casa com uma lamparina e ela contava como foi.  O

engraçado os vizinhos eram chamados de tios e de vó , Senhor, Senhora, era assim uma satisfação .

  A minha mãe teve uma época que além de costurar, ainda tomava conta dos dois idosos que estavam prostrados na rede, por mais de dois anos . O interessante era que nem eu e nem minha irmã não lavávamos uma roupa, pois ela não deixava   . Ela trabalhava o dia todinho quando era a noite ela sentava no pátio do quintal e ali ela lavava a roupa ,mas nós não fazíamos   . A minha mãe entendia que a obrigação era dela de cuidar dos pais e não dos filhos e que os filhos deveriam estudar, era essa a compreensão . Por isso que nós não variamos, eu não cozinhava, a missão dela era tomar conta dos velhos.

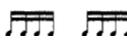
Minha avó também achava que não deveríamos fazer nada, e sim estudar   . A comunidade dizia:   *esses meninos não fazem nada, esse menino ai vai virar marginal*   , *essa menina vai virar puta*   ,essa coisa da comunidade taxar porque a pessoa não faz nada.   Ela mandava nós dormir porque tinha escola no dia seguinte e ficava lavando até tarde.   Quando a minha mãe assumiu as despesas da casa, ai eu senti o efeito de ser pobre, até aqui eu não sentia, eu era a dondoquinha. Quando a avó adoece, e mamãe não podia mais trabalhar de costureira, e passamos a viver só do dinheiro da minha avó e do meu avô do aposento da fábrica.Eu comecei a sentir a diferença. Então ela tinha que se humilhar para comprar as coisas na

mercearia e pagar no fim do mês   . Tem outra coisa,a minha mãe não mandava eu ir buscar ,ela quem ia,ou então ela mandava em momento de maior fluxo de gente   , e ela sabia porque, pois muitas mocinhas eram seduzidas pelo quitandeiro naquele momento por causa de um bombom e ela sabia disso, e ensinava que não deixasse. Exemplo

  se chegasse lá e dissesse passa aqui para dentro, ela dizia que não era para passar , ela simulava a situação e dizia:   *se chamar vem embora,nem traga a compra*   . Porque é comum acontecer o abuso, não o abuso de fato, mas o aliciamento era muito comum.   Hoje eu vejo que as mães não deixavam se brincar na casa alheia, também era por causa disso, não eram só para não receber a culpa do mal feito não   , elas anunciavam isso, mas era receando essas situações. Ela dizia que em

homem não se confia , eu cansei de ouvir minha mãe dizendo isso , não se confia nem no próprio pai, porque homem é homem, homem é bicho, é irracional , bebeu perdeu, não encoste perto dele .

 Eu conversei essas coisas de menina moça, acho que com minha mãe, mas também só o essencial. Acho que uma das grandes dificuldades hoje, acho que eu não tive, essa dimensão de falar sobre mim, eu não tive não, é tão assim, que para mim falar de uma coisa minha, eu não falo, eu não sou aquela pessoa que conta particularidade, porque eu acho que não tive.

 Quanto a escola, essa para mim foi muito traumatizante , eu tinha medo da professora  eu tinha um local específico no interior da sala, eu não me lembro de ter sentado lá na frente , acho que ainda hoje não tenho essa coisa de sentar na frente, o fundão para mim interessa mais, acho que essa dimensão de não sentar na frente, tenha sido por ser filha de costureira, negra .  A minha mãe era costureira de uma família considerada de renome na cidade de Caxias, ela consegue uma vaga numa escola pública considerada de renome até hoje na cidade, mas essa eu não sei se foi uma boa, eu sempre digo que na minha história de escolarização, eu fui uma garota que entrou na escola para não dar certo . Eu era uma aluna mediana , que estudava numa escola particular que minha mãe pagava e essa escola era na casa de minha professora que por sinal ela costurava na casa desse pessoal e costurava justamente para pagar a minha escola . Essa família de classe “rica” eram os responsáveis por minha matrícula na escola, como também tinham essa escola de reforço na varanda da casa , lá possuía uma mesa enorme para que os alunos sentassem, mas eu não sentava junto a mesa com os outros , eu sentava do lado numa mesinha, eu não sei porque eu não sentava com os demais , só sei que tinha uma diferença, a maioria dos meninos que estudavam na mesa grande eram meninos do Colégio São José, escola particular, as características desses meninos era que todos eram de camada alta na sociedade, pertencentes a escola mais cara da cidade, pouquíssimos do colégio João Lisboa onde eu estudava e a maioria de cor branca, eu não me lembro de nenhum negro. Eu me lembro que minha mãe passou da sala de costura

para a cozinha e eu lá na mesa , depois passou de novo da cozinha para a sala de costura e eu na mesa , ela deve ter feito esse caminho duas a três vezes e na terceira vez que ela passa ela vai lá e diz  : *porque essa menina está nessa mesa?*” ela tem que sentar é na mesa com todo mundo, e me tirou, pegou os meus livros e me botou na mesa com todo mundo e disse  : *ela tem que ficar aqui, porque eu pago a escola igual a todo mundo que está aqui*”.  Teve outro fato nessa escola, teve um amigo invisível , e eu tirei um menino que eu não me lembro quem era. Sei que minha mãe comprou uma meia muito bonita, na época era meia de jogador importante , comprou, gastou esse dinheiro todo para dar um presente bom , eu uma menina pobre, mas criada no que era bom porque eu era filha de mãe que foi criada com avó e essa fazia todos os esforços para usar o que era bom , usava coisa pouca , mas de qualidade.  Porque com minha avó era assim, eu fui usar coisa de não qualidade , já com minha mãe. Por exemplo, eu fui para a universidade com o sapato furado  , mas com minha avó era tudo direitinho, nem que ela tivesse que juntar dinheiro , mas ela comprava  .  Bom, assim, vou participar desse amigo invisível em que minha mãe compra essa meia bonita e em contrapartida, elas me deram um perfume  . Sabe aqueles perfumes que são fabricados entre os camelôs  , que é aquele fedor assim absurdo. Sei que a mãe da professora me colocou no colo para me convencer que aquele era o melhor presente  , eu chorava, dizendo que tinham me dado coisa ruim , que eu não ia usar aquilo . Quem deu eu não sei, só desconfio que fosse um dos parentes deles, porque eu me lembro da seguinte fala: *‘esse presente é um presente muito bom minha filha, aqui é comprado por não sei quem*, ela dava as características de que haviam comprado , então eu desconfio que havia saído da família.  O que pode ter acontecido foi o seguinte: Hoje eu faço uma interpretação assim: saiu meu nome , ai disseram ah, dá para essa menina qualquer coisa , essa menina é filha da costureira  . Pode ter acontecido alguma coisa assim. Eu lembro que eu chorava , chorava  . Quando cheguei em casa que minha avó viu o perfume ela jogou no meio do quintal  , exalou a casa, tiveram que dar um jeito na

casa, pois para onde se ia ,o cheiro forte do perfume estava exalando . Ela jogou zangada  porque eu não deveria ter recebido, era um absurdo aquilo . Eu lembro que a mamãe se virou para ela e disse:  *mamãe não faz isso , mamãe não faz isso, está ensinando para essa menina o que não presta* .

 Na quarta série eu tinha em nível de leitura e escrita uma compreensão muito boa, sempre tive uma compreensão elevada, A minha forma de interpretação era aguçada. Tempos depois, eu me lembro que eu impressionava a Profª Eunice pela interpretação que fazia da literatura, falando da literatura de aleijadinho. Posso considerar assim, mas isso para transformar em escrita tinha certa dificuldade. Eu fui considerada por

uma profª , devido a minha dificuldade que não iria passar de ano , eu nunca fui uma “boaaaaaaa” aluna, eu fui uma aluna mediana.  Na 6ª série na disciplina de Língua Portuguesa, eu sei exatamente até que sala aconteceu isso, eu lembro que nós

produzimos um texto e a professora corrigiu e disse:  *que aquela redação era de uma pessoa que ela não sabe como chegou naquela série , com aquela compreensão, que não sabia escrever, que não sei o quê*, um monte de coisas ela disse, eu lembro que ela pintou toda

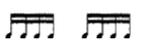
a redação de vermelho  e ela disse que eu não iria sair dali se continuasse daquele jeito ,que eu não terminaria nem o que hoje se tem como ensino médio ,

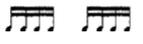
mostrou o meu nome para toda a sala de aula , é tanto assim, que um dia desses eu conversando com um ex-colega de sala que hoje é também professor e ele me lembrou isso, foi ai que eu recordei que essa pessoa talvez estivesse na sala. E ele me disse assim:

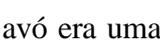
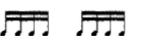
 *Fulana eu não te conhecia tão sabida, eu me lembro de um fato em que uma professora mostrava vários erros seus*  . Na época, o que me deixou mais chocada foi o sorriso dos outros, isso é marcante  . Essa professora, “eu não consigo me relacionar com ela  ”

 No ensino médio eu não quis fazer magistério , eu não ia ser professora, eu tinha que sair do colégio Diocesano, pois lá o ensino médio só tinha secretariado e contabilidade, então eu tinha que vir para a Escola Frederico Chaves, essa escola era somente de meninas , e eu teria que vir para ela ,para fazer

magistério,minha mãe queria me convencer  a vir estudar nessa escola, para fazer magistério. Eu não queria ir para lá , pois não queria ser professora . Fiz contabilidade no diocesano, depois eu curso um ano de magistério lá mesmo. Quando eu estava terminando o ensino médio, a nível religioso, eu começo a me aproximar do movimento focolares , a aproximação se dá mesmo quando eu passei na universidade.

  Eu lembro que na universidade o meu grupo dizia:  *tu tens muito esse complexo de inferioridade*. Vou trazer um exemplo para ressaltar essa minha percepção, com o ensino fundamental eu não diria isso, com o ensino médio também não, já na universidade pelo fato de ter alguns conhecimentos já começava a dizer que estavam me discriminando, eu cansei  de ouvir do grupo que eu tinha complexo de inferioridade e até hoje eu sinto isso na pele.

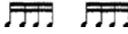
  Para mim, muitas vezes o negro tem uma dimensão de ser dócil para conseguir amizade, comigo particularmente foi assim, em algumas amizades do ensino fundamental, daí, vejo a dificuldade que eu tive em ter, isso tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Foram difíceis por isso, as amizades se davam pelo âmbito do interesse do que eu sabia, não sei se posso classificar assim, então minha avó percebia isso e ela brigava, e dizia:  *Você não serve para ser amiga de fulano, fulano não serve para ser seu amigo ,você tem que fazer o seu caminho, não pode se submeter* .

  Minha avó era uma pessoa muito forte na minha vida, aliás, na vida de todos nós. Na minha família quem manda mais é as mulheres , é bem clara essa dimensão, um exemplo é quando meu avô adoeceu quem tomou as rédeas foi minha avó.  Ela era negra e ele era branco, ele era descendente de português. O pai dele era português e a mãe era de descendência negra ,era de tal forma que quando foi para casar ,ela contava essa história. A minha bisavó se relacionou com um homem negro que teve a minha avó e ela se dizia discriminada porque era filha desse negro , mas as irmãs da minha avó não eram brancas ,mas a mais negra era ela. Ela contava a história que apesar do pai dela vir do interior trazendo os mantimentos e deixava para ela,quem usufruía eram as irmãs dela , dizia ainda que estas foram para a escola , sabiam ler e escrever, mas ela não, porque era negra .Ela em revanche arranja um homem branco , ela dizia isso:

 Quando eu fui namorar, namorei um homem branco, e com esse casei . Ela casa com esse senhor, com muitas dificuldades, pois a mãe desse não queria que ela casasse com ele por ser negra .

 Pelas conversas da minha avó, ela nunca foi uma mulher dócil , ela sempre mostrou o respeito ao marido , por ser marido,mas era ela quem mandava , Ela não se mostrava que foi dócil,é claro que ele aparecia por ser o homem , por ter a dimensão do homem, essa foi a lição que a minha avó passava e minha mãe continuava. É uma família de mulher muito valente , assim muito opiniosa .

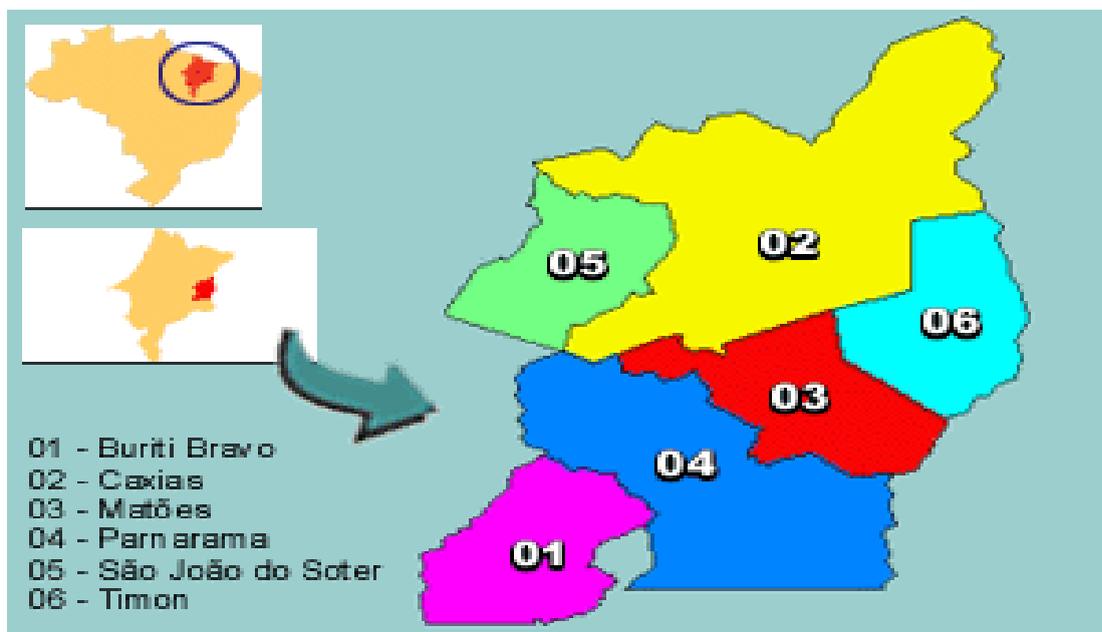
 Agora o que eu vejo nas mulheres é o seguinte, as mulheres crescem, crescem,crescem ,mas tem um estágio bem ali, que elas se submetem a algumas coisas , isso eu não entendo ,não entendo, se é o medo de ficar só , bem que eu não tive essa relação,eu não me lembro de nenhum homem que me fez cometer uma loucura ,eu não lembro de homem nenhum , não me lembro disso,me lembro de uma vez que eu me interessei por um rapaz mas para mim foi cortada essa idéia,eu acho que essa dimensão da minha mãe ter me afastado de homem ,me fez ser assim , eu acho que ela tenha me criado para isso , para chegar hoje nesse estágio que eu estou,responder pela família,não sei se também foi isso não , eu só sei que não entendo, uma sujeita apanhando , eu não entendo uma sujeita não crescendo economicamente ,ou o que tem dando para o sujeito .Elas chegam a um certo patamar e vão reproduzir aquilo que acontecia com as avós  o que a primeira geração fez.

 A tendência da mulher aqui, é buscar no homem alguma valorização, ela vai buscar ,ela não vai agüentar , nós não vamos agüentar a carga que nós temos hoje , porque na realidade nós não estamos chegando lá, nós estamos

acumulando e chegando lá  . Nós não fechamos as janelas anteriores ,nós temos xis funções e estamos acumulando para y funções ,mas a xis continuou ,elas não foram fechadas. As mulheres vão chegar num estágio em que ela vai entender, eu entendo isso,que do mesmo jeito que na década de 70 a mulher se liberou e rodou a cabeça  e depois retornou a família, vai chegar um estágio como já está chegando que ela vai fazer uma outra opção de vida,entendeu ,ela pode até voltar  , voltar a função anterior, de criar,só que ela volta porque ela quer voltar,não por ela ser obrigada a voltar  ,mas porque ela vai achar mais importante criar filho  , como já está acontecendo , ela já está deixando o trabalho, mulheres que estão deixando o mercado para ficar no lar  , mulheres que já estão voltando para casa para esperar até os filhos crescerem ,ou que já não trabalham com a carga horária tão alta porque tem que tomar conta do filho .

## ANEXO A-

### Mapa Geográfico do Estado do Maranhão e da Microrregião Leste do Estado.



## **ANEXO B: Poesia de Olavo Bilac “Pássaro cativo”**

*Armas,num galho de árvore, o alçapão;  
E, em breve,uma avezinha descuidada,  
Batendo as asas cai na escravidão.*

*Dás-lhe então,por esplêndida morada,  
A gaiola dourada;  
Dás-lhe alpiste, e água fresca, e ovos,e tudo:  
Por que é que,tendo tudo,há de ficar  
O passarinho mudo,  
Arrepiado e triste, sem cantar?*

*É que, crença,os pássaros não falam.  
Só gorjeando a sua dor exalam,  
Sem que os homens os possam entender;  
Se os pássaros falassem,  
Talvez os teus ouvidos escutassem  
Esse cativo pássaro dizer:*

*“Não quero o teu alpiste!  
Gosto mais do alimento que procuro  
Na mata livre em que a voar me viste;  
Tenho água fresca num recanto escuro  
Da selva em que nasci;  
Da mata entre os verdes,  
Tenho frutos e flores,  
Sem precisar de ti!  
Não quero a tua esplêndida gaiola!  
Pois nenhuma riqueza me consola  
De haver perdido aquilo que perdi...  
Prefiro o ninho humilde,construído  
De folhas secas,plácido,e escondido  
Entre os galhos das árvores amigas...  
Solta-me ao vento e ao sol!  
Com que direito à escravidão me obrigas?  
Quero saudar as pompas do arrebol!  
Quero, ao cair da tarde,  
Entoar minhas tristíssimas cantigas!  
Porque me prendes?Solta-me,covarde!  
Deus me deu por gaiola a imensidade:  
Não me roubes a minha liberdade...  
Quero voar!voar!...”*

*Estas cousas o pássaro diria,  
Se pudesse falar.  
E a tua alma,criança,tremeria,  
Vendo tanta aflição:  
E a tua mão,tremendo,lhe abriria  
A porta da prisão...*