

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

André de Pina Moreira

“ENSINANDO HISTÓRIA COM MÃOS NEGRAS”
HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES NEGROS DA CIDADE DE SÃO PAULO

(Versão Corrigida)

São Paulo
2020

André de Pina Moreira

(Versão corrigida)

“Ensinando História com mãos negras”
Histórias de vida de professores negros da cidade de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Terra de Calazans Fernandes.

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M555" Moreira, André de Pina
 "Ensinando história com mãos negras" - histórias de
 vida de professores negros da cidade de São Paulo /
 André de Pina Moreira ; orientadora Antonia Terra de
 Calazans Fernandes. - São Paulo, 2019.
 159 f.

 Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
 Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
 Paulo. Departamento de História. Área de concentração:
 História Social.

 1. História de Vida. 2. Professores Negros. 3.
 Memória. 4. Identidade. I. Fernandes, Antonia Terra
 de Calazans, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)**

Nome do (a) aluno (a): André de Pina Moreira

Data da defesa: 21 / 10 / 2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Antonia Terra de Calazans Fernandes

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 03 / 02 / 2020



(Assinatura do (a) orientador (a))

Nome: MOREIRA, André de Pina

Título: “Ensinando história com mãos negras” - Histórias de vida de professores negros da cidade de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História Social.

Aprovado em: ___ / ___ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

*Ao Vô Joaquim (in memoriam),
homem negro, benzedeiro, contador de
causos, que com tantas histórias
transmitidas com seu habitual carinho e
bom humor despertou em mim o prazer de
escutar.*

*À Ana Maria, Eloiza, Ana Paula,
Valério, Geraldo e Paulo Roberto,
professores e professoras que contaram
suas histórias e me permitiram escutá-las.*

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação é fruto do esforço de muitas mãos, muitas pessoas que participaram de inúmeras formas e fizeram possível sua finalização. O meu muito obrigado a cada uma delas será sempre insuficiente.

Aos meus pais, Mesia e Francisco, e meus irmãos, Danilo e Murilo, todo o meu carinho, por tudo que me ofereceram ao longo da vida, pelo amor e a preocupação cotidiana, mesmo com vários quilômetros entre nós, pelos ensinamentos e apoio em todos momentos difíceis.

À minha orientadora, Antonia Terra de Calazans Fernandes, eu ofereço um agradecimento para toda à vida. Sem a sua orientação amiga, sem a sua paciência e a vontade de ensinar, eu não teria chegado até aqui. Suas sugestões e conselhos acadêmicos me impulsionaram sempre para a frente. Porém o que vai estar sempre em minhas lembranças será a sua preocupação em ver bem, inteiro, feliz. Meu verdadeiro muito obrigado!

À Maria Cristina C. Wissenbach e Maurilane de Souza Biccas agradeço não apenas pelas grandes contribuições no exame de qualificação, mas principalmente por todos os ensinamentos passados em suas aulas.

Agradeço aos colegas do LEMAD, aos que juntos comigo estiveram envolvidos nos projetos e grupos de estudos, assim como o Marcos, responsável por fazer tudo ali funcionar.

Aos meus amigos do handebol da FFLCH, agradeço por todos os momentos vibrantes e inesquecíveis. Agradeço principalmente pelo companheirismo de todos que me ajudaram a sentir em casa numa cidade tão grande e as vezes fria. FURIA!

Especificamente do handebol, quero agradecer ao Eduardo (Japa), o Julinho, o Du, o Bruninho e o Badá... fofurias para vocês!

À Eva Aparecida dos Santos, obrigado por tudo que você vem me oferecendo ao longos dos últimos, pela enorme amizade, por estar sempre atenta aos detalhes e tentar ajudar de alguma forma.

Ao meu amigo Marty, colega de mestrado, uma das pessoas mais generosas e divertidas que eu conheço, agradeço a força sempre, por ter oferecido ajuda mesmo quando a sua própria vida não estava fácil.

Aos meus colegas de trabalho, de dia a dia, na EMEF Desembargador Theodomiro Dias, muito obrigado por tudo e sinceras desculpas pelas ausências dos últimos meses. Um agradecimento especial para os amigos de Luta: Rodrigo, Islanne Jessica, Aderaldo, Gabriel, Fiori, Alex, Alê, Emi, Iara, Bruno, Helen, Roberta, Claudinha e Dani.

Aos meus alunos e alunas, o agradecimento pelas várias demonstrações de carinhos e paciência com o um professor ainda começando... um agradecimento pelos que já passaram e deixaram suas marcas na minha vida.

Aos meus “*homemates*”, Júlia, Jordi, Miguel e Júlio, fica não só o agradecimento pela convivência diária e todos os momentos de felicidades que compartilhamos em nossa casa, mas também a promessa de estar mais atento as “coisas da casa”.

Ao José Valerio, Ana Maria, Eloiza, Geraldo, Ana Paula e Paulo, não apenas o meu mais sincero agradecimento, mas também meu profundo respeito por tudo que vocês representam. A dissertação e a pesquisa são apenas um pequena ponta de toda contribuição que me deram. Obrigado por todos ensinamentos e pela inspiração.

À Carol, por mais que tente, não existem palavras capazes de expressar o que você representa e o que vendo fazendo por mim ao longo dos anos juntos. Esse momento, o fim desse ciclo, não teria chegado não fosse os seus sacrifícios e a sua preocupação em ajudar. Que os nossos momentos felizes juntos só se multipliquem e eu possa retribuir tudo que você já me deu até hoje. Você é incrível... A você ofereço todo o meu amor!

[...] tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos. Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe. E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi? Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água.

Conceição Evaristo – “Olhos d'água”

RESUMO

MOREIRA, André P. **“Ensinando história com mãos negras”**: **Histórias de vida de professores negros da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

O presente trabalho teve como principal objetivo a construção de histórias de vida de professores e professoras negras da cidade de São Paulo, formados em História, e, a partir dessas narrativas, procuramos refletir sobre o impacto que o fator racial vem desempenhando na trajetória pessoal e profissional desses sujeitos. A pesquisa foi realizada com duas gerações de professores e professoras, atrelando suas experiências ao contexto mais amplo de mudanças sociais, sobretudo no campo educacional e das relações raciais no Brasil. No seu desenvolvimento, partimos dos pressupostos teóricos e metodológicos ligados ao campo da história oral, onde encontramos orientações para a realização das “entrevistas”. Seguindo a proposta do historiador italiano Alessandro Portelli, o trabalho com essas narrativas representou uma “tentativa de reconectar o ponto de vista nativo, local, vindo de baixo, e o ponto de vista científico, global, visto de cima: de contextualizar aquilo que é local e de permitir que o global o reconheça” (PORTELLI, 2016, p. 150). Na construção dessas memórias ficaram evidentes as inúmeras estratégias e articulações que os professores, professoras e suas famílias se valeram na tentativa de enfrentar as barreiras e desafios que se colocaram ao longo de suas trajetórias. Foi possível ainda analisar algumas transformações, de uma geração para outra, nas suas expectativas em relação à educação e no que acreditam ser o papel dos docentes negros no ambiente escolar. De modo geral, todos os professores e professoras narraram vivências marcadas por dificuldades financeiras em parte de suas vidas e nas entrelinhas apresentaram histórias de vida marcadas por conquistas e ascensão social. Por fim, foi possível refletir sobre o trabalho pedagógico desses docentes e o impacto que suas trajetórias podem ter no ensino de história, em particular, e na educação de modo geral.

Palavras-chave: Professores/Professoras negras, História de vida, Educação, São Paulo

ABSTRACT

MOREIRA, André P. **“Teaching history with black hands”**: Life histories of black teachers in the city of São Paulo. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

This thesis aim to construct the life’s history of black History teachers, men and women, in the city of São Paulo, to reflect on impact of racial element has been playing on professional and personal ´path of these subjects. The research performed with two generations of teachers, connecting their experiences with historical context of social changes, especially on educational and race relations fields in Brazil. In its development, we started from methodological and theoretical assumptions related to oral history, when we found a rand of indications to accomplish the interviews. Following a proposal of the Italian historian Alessandro Portelli, the work with these narratives “an attempt to re- connect the local, native point of view from below and the global, scientific point of view from above: to contextualize the local, and to enable the global to recognize” (PORTELLI, 2006, p. 30). In the construction of these memories, countless strategies and connections of these teachers and their families used on attempt to surpass obstacles and challenges in their life trajectories became evident. I was possible to analyze some transformations from first to second generation of teachers, related to expectations on school education, and the belief on the role of black teachers in classroom. Generally, all teachers told their experiences marked by financial difficulties in some part of their lives, and between the lines presented life stories pronounced by acquirements and social rise. Ultimately, it was possible reflect about the pedagogical work of these teachers, and the impact that their pathway could have on their way of teaching particularly history, and on education in general.

Keywords: Black teachers, Life histories, Education, São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
PARTE I	08
“A população negra e a educação”: Um balanço da produção.	08
<i>O Negro na História da Educação brasileira</i>	11
<i>Professores e Professoras negras nas pesquisas educacionais.</i>	19
PARTE II	28
Construindo histórias de vida	28
Quem são as pessoas que nos contam suas histórias?	36
Do oral ao escrito: O relato do historiador	41
PARTE III	43
Primeira Geração	
<i>Professor Valério</i>	43
<i>Professora Ana Maria</i>	56
<i>Professora Eloiza</i>	77
Segunda Geração	
<i>Professor Geraldo</i>	92
<i>Professora Ana Paula</i>	112
<i>Professor Paulo</i>	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	146

INTRODUÇÃO

Em julho de 2015, reagindo à adoção de políticas de cotas raciais na UNESP, foram feitas pichações com ofensas raciais em um banheiro do campus de Bauru, sendo uma delas direcionada diretamente a um dos poucos docentes negros da instituição, Juarez Tadeu de Paula Xavier. Ao ser entrevistado pela UOL, Juarez relatou um pouco de sua trajetória, afirmando:

“[...] fui o único negro em muitas situações. Fui o primeiro negro a entrar na faculdade na minha família, fui o primeiro a se doutorar. Hoje não, temos mais doutores, mas eu era o único”, lembra. “Tenho orgulho de ter sido o primeiro, mas não quero ser o único. E desejo que nenhum negro precise carregar o peso de nenhuma dessas situações”.¹

Tempos depois, em julho de 2017, a professora e historiadora Luana Tolentino foi abordada em uma rua de Belo Horizonte por uma senhora desconhecida que lhe perguntou repentinamente se ela fazia faxina. A resposta, nas palavras da própria Luana, foi ativa e segura: “Não. Faço mestrado. Sou professora!”. Ela questionava, como expôs posteriormente em relato pessoal numa rede social, a ideia arraigada na sociedade que separava aos homens e especialmente as mulheres negras lugares sociais e postos de trabalho bem específicos, de baixa remuneração e que exigem baixa escolaridade.²

Ambos os casos foram amplamente divulgados na grande mídia, explicitando uma vez mais a discriminação racial enfrentada cotidianamente por boa parte da população negra. Como de costume, foram expostos os sofrimentos das “vítimas”, lamentada a persistência “ainda nos dias de hoje” dessas situações e uma vez mais renovada as esperanças de que um dia o racismo acabe em nosso país.

Na maior parte das vezes, entretanto, esse não é o único lado da história, trata-se de uma escolha de quem as conta. Esses mesmos casos também nos permitem olhar para além da discriminação, onde é possível enxergar outras experiências que marcam o dia a dia dessa população. Por trás de cada uma dessas situações, bem como em inúmeras outras também permeadas pelo racismo, encontraremos luta, resistência, protagonismo, enfim, encontraremos um emaranhado de outras experiências que fizeram e fazem parte da vida de cada uma dessas pessoas. Foi nessa perspectiva que decidimos realizar um trabalho que valorize o olhar e as

¹ Acessado em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/11/18/nao-querer-ser-o-unico-negro-em-nenhum-lugar-diz-professor-ofendido-em-sp.htm> (Consultado em 10 de setembro de 2017)

² Acessado em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/professora-vitima-de-preconceito-racial-em-bh-voce-faz-faxina-21617009> (Consultado em 10 de setembro de 2017)

ações de homens e mulheres negras, professores e professoras, e que permita ressaltar não apenas os percalços e sofrimentos em suas trajetórias, mas também a força, a luta e as suas alegrias.

A pesquisa aqui apresentada teve como principal objetivo a construção de histórias de vida de professores e professoras da cidade de São Paulo, que se identifiquem racialmente enquanto negros e negras, e a partir dessas histórias de vida, refletir sobre o impacto que o fator racial vem desempenhando na trajetória pessoal e profissional desses sujeitos. O trabalho foi desenvolvido com duas gerações de professores e professoras, atrelando suas experiências ao contexto mais amplo de mudanças sociais, sobretudo no campo educacional e das relações raciais no Brasil.

Essa dissertação se insere dentro de uma área que vem ganhando cada vez mais terreno, sobretudo em pesquisas realizadas no campo da Educação, onde pesquisadores e pesquisadoras têm investigando acerca dos diferentes modos como a população negra vem historicamente se relacionando, pensando e intervindo nos processos educativos brasileiros. Nesse sentido, foi necessário mapear a produção já realizada e, a partir das leituras tentar compreender as tendências atuais da área e as contribuições para nossa própria investigação. Muitas dessas pesquisas dão suporte necessário para compreender os contextos que a população negra, no geral, e os nossos narradores, em particular, estão inseridos. Nesse sentido apresentaremos na **Parte I** desse trabalho, um breve balanço dessas produções. A nossa escolha foi privilegiar algumas das pesquisas de maior acolhida dentro do campo e alguns projetos mais amplos, ligados a alguns programas e núcleos de pesquisas criados em torno da própria temática. Além disso, enfatizamos obras relacionadas à história da população negra em São Paulo e inúmeros trabalhos que se voltaram para o estudo de trajetórias de vida profissional de professores e professoras negras.

Para realização desse trabalho partimos dos pressupostos teóricos e metodológicos ligados ao campo da história oral, onde encontramos uma série de orientações para a realização de “entrevistas”. Apesar das inegáveis contribuições presentes na ampla bibliografia existente, com indicações para a preparação dessas entrevistas, dos possíveis roteiros de perguntas e gravações das narrativas, a nossa experiência mostrou que no encontro com as pessoas entrevistadas, em cada um dos diálogos estabelecidos, sempre surgem diversos elementos inesperados e questões novas. Muitos dos pressupostos são rapidamente quebrados, impondo

uma dinâmica que é própria de cada contexto. Nesse sentido, as entrevistas realizadas foram importantes situações de aprendizagem, não apenas pelo conteúdo das histórias narradas, mas também por explicitarem a complexidade do processo de pesquisa.

Ao realizar as entrevistas tentamos ir além da busca por informações, procurando não criar barreiras aos diferentes modos de narrar expressados pelos colaboradores e o processo subjetivo de cada um deles. Analisamos as narrativas tendo em conta uma ampla discussão teórica, buscando compreendê-las em toda sua complexidade. Abriremos a **Parte II** dessa dissertação discutindo e evidenciando algumas de nossas escolhas teóricas ligadas à história oral e às compreensões em torno dos processos de construção da memória, e sua relação com o presente, para enfim tentar pontuar a importância das histórias de vida de professores, no esforço de compreensão de processos históricos mais amplos, sublinhando as contribuições específicas dos olhares subjetivos e voltados ao cotidiano.

Nesse sentido, cabe adiantar que a escolha pelo trabalho com narrativas orais não significa uma pretensa tentativa de “dar voz” a qualquer uma das pessoas entrevistadas, postura assistencialista que não cabe a nós historiadores e que esconde o nosso papel decisivo diante daquilo que nos é narrado. São eles que possuem algo a ser narrado, um conhecimento que nos é relevante, foram eles que nos deram suas vozes, não nós que demos a eles (PORTELLI, 2010, p. 7). A ideia principal do nosso trabalho remete à construção de um diálogo com homens e mulheres negras que possuem conhecimentos, saberes e memórias que lhe são próprios e, ao serem analisados, podem contribuir para compreensão de diferentes processos históricos. Nesse caminho, tentamos seguir uma concepção de história oral que não se conclui na construção das narrativas, mas que a partir delas nos permite compreender uma realidade social mais ampla, tal como Alessandro Portelli identifica que seja o seu sentido:

“A história oral, em essência, é uma tentativa de reconectar o ponto de vista nativo, local, vindo de baixo, e o ponto de vista científico, global, visto de cima: de contextualizar aquilo que é local e de permitir que o global o reconheça. A história oral, então, junta a história vinda de cima e a história vinda de baixo em um mesmo texto – em uma mesa de negociação – criando um diálogo igualitário entre a consciência que os historiadores têm dos padrões espaciais e temporais mais amplos e a narrativa pessoal, mais pontualmente focada, do narrador local”. (PORTELLI, 2016, p. 150).

Buscamos, então, compreender os modos em que homens e mulheres negras, que se tornaram professores e professoras de história, estabeleceram e continuam estabelecendo relações com diferentes espaços educativos que frequentaram, e como esses espaços vêm

funcionando diante da sua presença. Num contexto de grande desigualdade racial, mas também social, o quão decisivo foi cada um desses fatores dentro da trajetória desses indivíduos e que mecanismos vêm fazendo com que a diferenciação na presença de docentes negros e não negros sejam tão grandes. Por fim, quais os caminhos, lutas, estratégias, políticas públicas contribuíram para consolidar diferentes trajetórias rumo à docência, e o quanto isso influencia o dia a dia profissional desses professores, e também no que diz respeito ao próprio ato educativo.

Ainda na segunda parte introduzimos cada um dos nossos colaboradores, expondo os critérios para a análise de suas histórias, e explicitando quais os motivos levaram à categorização de cada uma das gerações. Também reiteramos as escolhas que fizemos para a construção narrativa das histórias tal como estão apresentadas aqui, considerando o processo de constituição dos textos escritos a partir das entrevistas e das fontes orais produzidas dentro delas.

A **Parte III** do nosso trabalho está dedicada às histórias de vida construídas por nós em diálogo com os professores e professoras que colaboraram em nossa trajetória de pesquisa. No total, foram realizadas seis entrevistas com a participação de professores e professoras que se afirmam enquanto parte da população negra brasileira. O grupo é composto por três homens e três mulheres de diferentes idades, nascidos entre os anos de 1959 e 1995. Todos eles foram ou ainda são docentes na rede pública de ensino na cidade de São Paulo, em escolas municipais e/ou médias. Apenas um deles não nasceu no Estado de São Paulo, tendo migrado do Rio de Janeiro para cá logo nos primeiros anos de sua inserção no trabalho docente, após aprovação em concurso da rede estadual de ensino.

Por fim, na **Parte IV** destacamos pontos importantes em torno das narrativas desses professores e professoras negras, com especial ênfase a alguns elementos subjetivos, tentando refletir sobre os processos de construção das identidades profissional e racial desses professores, e os significados que eles próprios atribuem às suas condições de “professores e professoras negras”. A partir dessas colocações e algumas propostas disseminadas nos últimos anos dentro de ambientes acadêmicos, escolares e dos movimentos sociais, defendemos algumas das contribuições que principalmente os professores e professoras negras vêm tentando introduzir e difundir nas reflexões pedagógicas.

O trabalho aqui desenvolvido não teve a pretensão de construir uma visão generalizada do que é “ser um professor ou professora negra”, oferecendo a partir das histórias de vida uma

amostragem. São posições e percepções variadas sobre alguns processos e situações que contribuíram para a trajetória pessoal e educacional de homens e mulheres negras, que permitiram o acesso ao ensino superior e a formação de professores. É um estudo que visou, a partir de narrativas pessoais, mostrar o modo como algumas das percepções identitárias e pedagógicas desses professores estão intimamente relacionadas às suas trajetórias de vida e algumas ligações possíveis com a história de maneira ampla.

* * * *

A escolha do tema e o seu desenvolvimento estão intimamente ligados à minha própria trajetória de vida e alguns questionamentos que apareceram durante o seu curso. Hoje sou professor na rede municipal de São Paulo e aluno de pós-graduação na Universidade de São Paulo, foi só após a minha entrada no ensino superior que comecei a ter clareza de alguns dos motivos e das dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória educacional da minha família, e os motivos que me possibilitaram ter uma realidade diferente. Estou ligado a duas famílias negras baianas que acabaram migrando para cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, as duas marcadas pelo ideal do trabalho e, com maioria das pessoas, com uma escolarização que atingia no máximo o ensino primário. Meu pai, caçula da sua família, é um dos poucos, levando em conta tanto o lado paterno quanto o materno, a ter concluído o ensino médio e isso acabou se refletindo dentro de casa, proporcionando para mim e meus irmãos uma convivência com um universo letrado que a maioria dos familiares não tivera. Eu e meus irmãos prosseguimos com os estudos, enquanto muitos primos logo desistiram, partindo para a busca de postos de trabalho. Um movimento que era incompreensível para mim naquele momento.

Hoje é fácil perceber que diante de alguns privilégios eu não conseguia enxergar as barreiras que se colocavam para a maioria da minha própria família, e outras pessoas com vivências próximas às nossas. Apenas com o passar do tempo e prosseguimento da minha trajetória escolar é que comecei a perceber o impacto que algumas diferenças tinham na sociedade. Precisei conviver com a diferença e ver minhas próprias barreiras para enxergar que nem tudo se resumia ao esforço individual, que havia uma série de facilidades e dificuldades causadas pelo o lugar de onde você vinha, pela sua condição social e que de alguma forma tudo isso podia estar refletido na sua própria cor. Ao ingressar, através de um processo seletivo, no ensino médio no Centro Federal de Educação Tecnologia – CEFET-GO, atualmente conhecido como “Instituto Federal de Goiás” – IFG, logo pude perceber que estava num local em que eu

era marcado por essas diferenças. Meus colegas falavam em vestibular desde o início do primeiro ano letivo, enquanto eu nem sabia do que se tratava, com exceção de dois ou três entre os que conheci, grande parte vinha de escolas particulares e seus próprios pais já possuíam formação no ensino superior. Além disso, pela primeira vez, pude me ver enquanto minoria em meio a tantas pessoas brancas.

Se ali eu comecei a enxergar essas diferenças e a consequência que traziam para as oportunidades das pessoas, foi apenas na universidade que passei a acreditar que eu poderia ajudar a refletir e contribuir para tentar mudar essa realidade. Mesmo de maneira ingênua, esse foi o pensamento que passei a construir nos primeiros anos no ensino superior ao perceber que a realidade com a qual me deparei na Universidade de São Paulo era ainda “pior” do que aquela vivida no ensino médio, que as diferenças eram ainda mais marcantes, e que por outro lado havia também estudos e pesquisas que tentava compreender essa realidade e movimentos sociais que se propunham a lutar politicamente por mudanças. Foi dentro do espaço universitário que comecei a construir conscientemente uma auto-percepção de que eu era um homem negro e pensar sobre os significados advindos dessa condição.

Dentro da universidade, com a intenção de me tornar professor de história, rapidamente comecei a sentir um estranhamento sobre a falta de qualquer docente negro naquele espaço, e a partir desse momento passei a refletir sobre a existência dessa ausência praticamente ao longo de toda a minha trajetória escolar. Foi em contato com algumas ações de coletivos negros dentro da universidade, notadamente através de discussões promovidas pelo “Núcleo de Consciência Negra” da USP e campanhas similares em outros espaços universitários, que me aproximei, por um lado, de dados que confirmavam estatisticamente a baixa representatividade de docentes negros, especialmente na educação superior, mas em outra linha passei a perceber a importância de combater o apagamento que se fazia da presença de professores e professoras negras nesses espaços, ao longo de toda a história institucional, dando publicidade a algumas dessas figuras. Os dados apontavam um crescimento no número dos docentes negros nas instituições brasileiras ao longo dos últimos anos, porém deixava clara a manutenção do desequilíbrio na comparação com os números de docentes não-negros.

Meu contato com essa discussão aconteceu em um momento de grande reflexão e insegurança pessoal, passava por uma série de dificuldades de manutenção na universidade e na cidade de São Paulo, enfrentava alguns questionamentos em relação ao próprio curso,

começava a pensar se eu realmente estava preparado para estudar longe de casa, e se eu teria capacidade de concluir. Nesse sentido, aqueles dados se traduziram apressadamente numa preocupação pessoal, ajudando a despertar a vontade de conhecer as histórias de pessoas que foram capazes de ingressar na carreira docente, noções que os números por si só não conseguiriam trazer. Nessa busca tive a oportunidade de encontrar um projeto, coordenado pela professora Antonia Terra, que me deu a oportunidade de conhecer algumas professoras e professores negros, algo fundamental para que eu restabelecesse a minha ligação com o ambiente escolar. Foi nesse projeto, parte do “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” – PIBID, que acabei consolidando alguns questionamentos sobre a trajetória de docentes negros e os possíveis impactos que a presença e o trabalho por eles desenvolvido poderia ter nos espaços escolares. A partir dessas primeiras reflexões e com algumas hipóteses, foi se construindo o projeto dessa investigação.

* * *

PARTE I

“A população negra e a educação”: *Um balanço da produção*

Apesar dos estudos sobre a população negra brasileira possuírem uma tradição, o interesse pela questão racial dentro da perspectiva educacional é bastante recente. A partir do final dos anos 1980, em um momento marcado pelas discussões em torno da Constituição e as comemorações do Centenário da Abolição da escravatura, com articulação entre diversos grupos representantes do movimento negro, surgiram alguns trabalhos com caráter de denúncia, apontando a ausência de trabalhos que se preocupassem com a articulação entre raça/cor e educação. O crescimento sucessivo de trabalhos relacionados a temática representa um esforço de combate ao preconceito contra a população negra e, de modo geral, um ganho para toda área da educação, sobretudo para uma melhor compreensão da história da educação brasileira e de alguns desafios encontrados ainda hoje no contexto educacional.

Uma das vozes marcantes no contexto dos anos 80 foi a de Regina Pahim Pinto, então pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Além do seu próprio compromisso com o tema, foi uma das responsáveis pela transformação desta instituição em um espaço privilegiado de discussão e expansão de novos trabalhos a partir do par “raça e educação”, através da realização de eventos e publicações. No artigo *A Educação do Negro: Uma revisão da bibliografia* (1987) a autora apontou a quase total inexistência de estudos específicos sobre a educação da população negra até aquele momento, e a aparição dispersa em alguns trabalhos mais gerais sobre o negro brasileiro. Analisando esses trabalhos, que iam desde os estudos da década de 1950 incentivados pela UNESCO,³ até as produções do final dos anos 1970, como a obra de Carlos A. Hasenbalg, ela mostrou que a questão da educação foi continuamente analisada como um bloco homogêneo, não levando em consideração as especificidades da ótica do negro. Nesses estudos, a educação foi ressaltada exclusivamente pelo seu papel na integração da população negra na sociedade brasileira.

Tentando modificar esse quadro, em 1986 ocorreu em São Paulo o seminário “O Negro e a Educação”, organizado pela Fundação Carlos Chagas em parceria com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo. Nesse evento

³ Série de investigações acerca das relações raciais no Brasil, em São Paulo se refletiu nos trabalhos de Oracy Nogueira, Roger Bastide, Florestan Fernandes, Virgínia Leone Bicudo, reunidos na obra *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*. A partir dessa primeira houve uma expansão desses estudos e foram geradas várias outras obras.

foi realizada uma série de palestras e debates onde, seguindo na contramão da tendência relatada por PINTO (1987), as relações do negro e a educação no Brasil começavam a aparecer como foco principal das pesquisas. Esses trabalhos foram publicados posteriormente numa edição especial dos *Cadernos de Pesquisa* (1987) da Fundação Carlos Chagas, com a intenção de avaliar aspectos específicos da participação negra nos processos educativos, com abordagens voltadas desde a relação entre educação e identidade étnica, oportunidades e barreiras educacionais, educação nos quilombos, até análises em torno da presença do negro nos livros didáticos.

Os debates surgidos nessa efervescência dos últimos anos da década de 1980 ganharam contornos mais definidos e avançaram progressivamente para dentro das universidades brasileiras durante os anos 90. Essas discussões envolveram inúmeros intelectuais, homens e mulheres negras, tendo a maior parte deles e delas construído sua trajetória dentro da militância antirracista. Esses intelectuais, articulando-se a partir de grupos e associações universitárias, em comunicação com demandas e propostas de organizações não acadêmicas, promovendo fortes discussões em torno dos problemas educacionais enfrentados pela população negra, incentivando assim a luta pela construção de políticas de ações afirmativas para acesso e permanência dessa população na escola e no ensino superior. Nesse sentido, nomes hoje bastante conhecidos em discussões da área, como as Profas. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, o Prof. Luiz Alberto Gonçalves, a Profa. Iolanda Oliveira, a Profa. Maria Lucia Rodrigues Müller, entre outros, realizaram uma série de trabalhos, abordando diversos aspectos relacionados à temática, tornando-se a partir daí referências importantíssimas para a expansão de outras pesquisas na área.

Entre a década de 1980 e o início dos anos 2000, assistimos a expansão dos cursos de pós-graduação em Educação por todo o país, bem como o surgimento de núcleos e programas de pesquisas especializados que se tornaram verdadeiros catalisadores de estudos sobre o negro nas universidades brasileiras. Entre as iniciativas, merecem destaque o NEN – *Núcleo de Estudo Negros* – em Florianópolis em 1986, NEAB – *Núcleo de Estudos Afro-brasileiros* – da UFSCar em 1991, o Programa *A Cor da Bahia* da FFCH da Universidade Federal da Bahia em 1992, o Penesb – *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira* – da Faculdade de Educação da UFF em 1995, a criação no início dos anos 2000 do Grupo de Trabalho “Educação e Relações Étnico-Raciais” da ANPEd, do NEPRE – *Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais* – na UFMT e do Programa *Políticas da Cor na Educação Brasileira* na UERJ.

Os primeiros anos do século XXI também foram significativos pela realização dos primeiros Congressos de Pesquisadores Negros e o estabelecimento da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, além de várias outras iniciativas que marcariam o curso das pesquisas realizadas no Brasil a partir de então.

Uma dessas iniciativas, construída a partir do esforço conjunto da ONG Ação Educativa e da ANPEd, contando com o apoio financeiro da Fundação Ford, foi a realização dos concursos “Negro e Educação”. Entre 1998 e 2006 ocorreram quatro edições do concurso, que totalizaram mais de 600 projetos inscritos. O objetivo principal dessa iniciativa era fomentar pesquisas na área, priorizando abordagens originais e incentivando a formação de jovens pesquisadores (SILVA; PINTO, 2001, p. 7). A cada edição eram selecionados alguns dos projetos inscritos e entre os escolhidos eram distribuídas bolsas de auxílio. Para cada pesquisador era designado um orientador ou uma orientadora e, ao final, cada um apresentava seu relatório de conclusão. Finalizados relatórios, avaliados, feitas as revisões, os autores produziram alguns artigos que foram publicados em cadernos de pesquisas, elaborados para cada uma das edições.

Os concursos “Negro e Educação” simbolizaram um “reconhecimento oficial” da temática no campo científico (CRUZ, 2005, p. 26). Essa iniciativa e seu alcance foram muito representativos do momento de crescimento e transformação pelo qual passavam as investigações da área, ao mesmo tempo em que significou um esforço adicional na busca por mais visibilidade e expansão da temática. Vários dos participantes do concurso, com o peso desse incentivo, tornaram-se anos depois grandes referências para novos estudos na área. Na comissão organizadora e comitê científico do concurso estavam pesquisadores e pesquisadoras com posições já consolidadas no espaço acadêmico.

Outra iniciativa de destaque foi a elaboração e publicação do livro “História da Educação do Negro e outras histórias” em 2005, organizado pela educadora Jeruse Romão. Parte da coleção “Educação para Todos”, realizada pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, e pela UNESCO, a obra é a expressão de um grande debate em torno da necessidade de políticas afirmativas de inclusão e permanência da população negra nos espaços educativos, além do combate ao racismo e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. Produzida no calor dos primeiros anos da Lei 10.639 de 2003, a obra vinha cumprir o papel de tornar compreensível a necessidade em torno dessa legislação, promovendo um novo olhar para os processos que marcaram a histórica

desigualdade entre trajetórias escolares de negros e brancos. “Apenas uma abordagem inicial”, nas palavras da organizadora (ROMÃO, 2005, p. 17), a obra, bem com a lei, é parte de um esforço para “romper com o monólogo até então instituído, que trazia por referência o falar e o fazer escolar com base em um único valor civilizatório”, abrindo caminho para “reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira” (ROMÃO, 2005, p. 12).

O Negro na História da Educação brasileira

Os diversos trabalhos que compõem o livro *História da Educação do Negro e outras histórias* e algumas das investigações realizadas por intermédio do concurso *Negro e Educação*, simbolizaram enquanto marco o processo de incorporação da educação do negro como uma das preocupações também nas pesquisas especificamente da história da educação. Esse campo vinha passando, desde a década de 1980, por um movimento de fortalecimento acadêmico, especialmente a partir de iniciativas como a criação do *Grupo de Trabalho História da Educação* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o surgimento do grupo de pesquisa HISTEDBR- *História, Sociedade e Educação no Brasil* na UNICAMP, que geraram um grande impacto nas pesquisas realizadas na área, sobretudo com a difusão de novos horizontes de investigação. Aglutinando pesquisas, as iniciativas desses grupos, e de tantos outros, “impuseram o desafio de investigações de escopo alargado, de longo prazo” (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2003, p. 59), além de incentivar o intercâmbio com pesquisadores de outros países e promover um maior diálogo com outras áreas do conhecimento, construindo assim “diversas maneiras de fazer história da educação”.

O texto de Zelia Demartini “A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX” (1989) foi apontado por vários pesquisadores e pesquisadoras como um marco inicial nas investigações sobre a história da educação dos negros (BARROS, 2016, p. 52). O trabalho de Demartini (1989) teve sua construção especialmente através de relatos orais e memórias escolares de membros da sociedade paulistana, observando demandas e ações da população negra no início da República, num momento de disputa por uma colocação no mercado de trabalho com brancos, pobres e imigrantes. Nesse contexto, a educação, vista como o “caminho para a ascensão social” (DEMARTINI, 1989, p. 60), foi uma das principais demandas do grupo, tornando-se elemento decisivo na aglutinação das lutas das organizações negras paulistas.

A consolidação da temática na história da educação ocorreu articulada e paralelamente com algumas transformações que atingiam o campo historiográfico de maneira mais geral. Nesse processo foram criticados “os modelos de escrita da história que teve sua origem nas interpretações relativas à sociedade escravista, cuja principal característica era a negação dos negros como sujeitos” (FONSECA, 2016, p. 23). Essa negação esteve pautada na ideia de que os negros e escravos, vistos assim na condição de sinônimos, estariam reduzidos a uma condição que os assemelhava a objetos, dependentes e delimitados a lugares sociais bem específicos. Na contramão dessa tendência foram sendo construídas interpretações que buscaram recuperar a subjetividade das pessoas negras, reinterpretando assim as ações desse grupo e suas formas de inserção na sociedade brasileira.

Nas produções da história da educação a acolhida desse questionamento levou a uma reinterpretação dos processos educacionais que envolveram a população negra. As experiências educacionais de homens e mulheres negras foram colocadas em primeiro plano, enquanto foram questionadas as formas que os negros vinham sendo representados nessa historiografia. Essas novas pesquisas rapidamente apontaram a fragilidade e ajudaram a superar um senso comum dominante até então na historiografia educacional brasileira, onde era apontada uma “ausência negra entre os sujeitos da educação no período anterior ao século XX” (BARROS, 2016, p. 593). Essa argumentação é consequência, em boa parte, de uma confusão conceitual, em que diversos pesquisadores identificavam a condição de escravizado como inerente a todas as pessoas negras, simplificando uma série de questões complexas que envolviam – e envolvem – cor e condição social (escravizados, livres, libertos, ingênuos, libertando, etc.). Foi recorrente em análises documentais tratar uma determinação destinada aos escravizados como algo voltado para a população negra de maneira generalizada. Revisitando as fontes, sobretudo as legislações educacionais de diferentes províncias brasileiras no século XIX, diversos pesquisadores puderam identificar que a restrição ao acesso escolar nesse período, na maioria esmagadora dos casos, atingiu apenas os escravizados. As matrículas nas escolas públicas eram destinadas às “pessoas livres” sendo, portanto, raramente apontada a questão da “cor” pelos documentos.

Um dos principais representantes desse movimento é o professor da Universidade de Ouro Preto, Marcus Vinicius Fonseca. Hoje uma das grandes referências para esses estudos, Fonseca foi um dos participantes da primeira edição do Concurso “Negro e Educação”. Os seus trabalhos (2002; 2007; 2009) trouxeram uma nova compreensão sobre a presença de crianças

negras nas escolas brasileiras, especialmente nas escolas mineiras, no século XIX. Um dos principais focos da sua pesquisa foi a questão educacional presente no processo de abolição do trabalho escravo, com ênfase ao aparecimento de um debate explícito acerca de políticas de educação dos negros a partir de 1871, com a Lei do Ventre Livre. O autor se valeu de inúmeros tipos de fontes, sobretudo documentos legislativos, correspondências administrativas e lista de alunos. Fonseca faz parte de uma historiografia da educação que combateu o lugar comum que vigorou por muito tempo em nossa história da educação: a de que os negros só passaram a estar presentes nas escolas brasileiras a partir da década de 60 do século XX. Fonseca reafirmou barreiras e problemas enfrentados, as intenções de “dominação” por trás dos projetos educacionais propostos, mas sempre com o cuidado de evidenciar as especificidades de cada situação em relação a questão racial, não aceitando reduzir as dificuldades as dimensões exclusivamente de pobreza.

Também merecem destaque os trabalhos de Maria Lucia Rodrigues Müller, professora da Universidade Federal de Mato Grosso e coordenadora do NEPRE/UFMT. O início da sua trajetória com o tema ocorreu como consequência do seu trabalho de doutoramento em 1998, quando coletava fotografias de professoras primárias e grupos escolares no período da Primeira República (MÜLLER, 2008, p. 9). No meio desse caminho apareceram fotos onde estavam presentes alunos, docentes e diretores negros. Posteriormente, associada ao Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) da Universidade Federal Fluminense, Müller realizou pesquisas com preocupações voltadas especificamente para a presença negra dentro da escola, se valendo principalmente daquelas fotografias localizadas por ela. Na análise dessas fontes, olhando-as tanto individualmente quanto dentro de um conjunto, ela não se limitou a apontar apenas existência desses sujeitos no espaço escolar, mas também “os processos por que passava a escola pública” ao voltar seu olhar para as vestimentas, posições das crianças e docentes negros nas fotos, e a sucessiva diminuição dessa presença com o passar dos anos, entre outros fatores.

Para Müller “pesquisar a história de grupos negros é construir a história do “excluído da história”, daquele de quem se encontram poucas marcas, porque não se considerou importante guardar o registro de sua presença” (MÜLLER, 2008, p. 10). Nesse sentido, existem grandes dificuldades no acesso a fontes para investigar a presença negra na história da educação brasileira, que levam à necessidade de um cruzamento contínuo das poucas fontes encontradas numa tentativa de ampliar as potencialidades de cada uma delas.

No que diz respeito à utilização de fotografias, encontramos outros importantes trabalhos que se valeram da análise desses documentos, algumas vezes em meio a inúmeras outras fontes, como por exemplo o realizado por Jerry D'Avila: “Diploma de Brancura” (2006). Nesse extenso trabalho, o foco principal do autor foram as políticas governamentais para educação entre a Primeira República e a Era Vargas, que no processo de universalização da escola se pautaram em um viés eugênico, perseguindo a construção de uma nação que, cultural e socialmente, fosse branca. Ao analisar diversas fotografias encontradas nos anuários do Instituto de Educação e no arquivo de Augusto Malta⁴, D'Avila apontou a “mudança drástica no tipo de pessoa que podia se tornar professor no Rio de Janeiro”, onde num intervalo de menos de trinta anos quase não se via mais “professores de cor” no corpo de fotografias. Por fim, cabe mencionar o grande fôlego do trabalho e a diversidade de fontes trabalhadas, várias delas pouco conhecidas até aquele momento, o que certamente contribuiu grandemente para novas pesquisas.

Outra importante pesquisadora da temática é Surya Aaronovich Pombo de Barros, atualmente professora da Universidade Federal da Paraíba. Em sua pesquisa de mestrado (2005), *“Negrinhos que por ahí andão”: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)”*, a construção da narrativa histórica parte também do trabalho com vários tipos de fontes, sobressaindo registros de instrução pública encontrados no Arquivo do Estado de São Paulo, jornais de grupos negros e “depoimentos de pessoas que participaram do processo de escolarização no período”, como o do militante negro José Correia Leite. Entre os depoimentos, entretanto, a maioria foi de pessoas comuns, pouco conhecidas, coletados por meio de dois importantes projetos de história oral desenvolvidos nos anos finais da década de 1980: *“Memória da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo”*, que fora coordenado pelas professoras da FFLCH/USP Maria de Lourdes Monaco Janotti e Suely Robles Reis de Queiroz, e *“Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores”*, este coordenado pela professora Zeila de Brito Fabri Demartini.

Entre as propostas do trabalho de BARROS (2005) estão a investigação sobre a presença de crianças negras nas escolas de São Paulo no século XIX, e as experiências vividas por elas dentro do processo de escolarização. Em sua análise, a autora voltou-se para as posturas das

⁴ Augusto Cesar de Malta Campos (1864-1957), natural de Alagoas, foi um dos principais fotógrafos da transformação urbana do Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX.

elites intelectuais e da população negra diante do processo de escolarização no período, categorizadas respectivamente como *ação branca* e *ação negra*. Essa distinção, construída a partir das categorias de “estratégia” e “tática” de Michel de Certeau, indicou diferenças no modo como cada um desses grupos defendia a importância da educação. Entre os grupos de elite, o discurso colocava a educação como um instrumento capaz de construir cidadãos adequados para a república e, especificamente em relação aos negros, prepara-los para a inserção na sociedade organizada em torno do trabalho livre. Já a população negra reivindicava a educação como parte importante do seu processo de afirmação social, lutando e se articulando em busca do acesso à cultura letrada. Como consequência dessa disputa, na qual “os negros estavam em confronto com a construção de uma nação branca”, se verifica a origem das diferenças educacionais entre brancos e negros, num processo que teve, nesse momento, São Paulo como espaço privilegiado (BARROS, 2005, p. 30).

Além do trabalho pioneiro de Demartini (1989) e a pesquisa realizada por Barros (2005), o processo de escolarização da população negra em São Paulo foi tema de investigações de outros pesquisadores. Esses trabalhos aprofundaram algumas perspectivas iniciadas dentro daqueles trabalhos e expandiram seus olhares para algumas décadas que ainda não haviam sido alvo de investigações.

Daniela Fagundes Portela (2012), em seu mestrado, realizou a investigação sobre *Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)*, não encontrando na documentação para esta região evidências de iniciativas concretas e efetivas voltadas para as crianças negras livres em decorrência da aprovação da Lei do Ventre Livre em 1871, os ditos ingênuos. Entre as fontes analisadas estão relatórios do Ministério da Agricultura do período, anais de Congressos Agrícolas realizados no ano de 1878, registros de batismo de crianças negras livres, exemplares do jornal *A Redenção* e o Recenseamento Nacional do Império Brasileiro de 1872, o primeiro realizado no país. As dificuldades em encontrar dados específicos do atendimento dos ingênuos na província de São Paulo, em comparação com outras províncias, sugeriram que essas crianças não foram entregues ao Estado, opção que era dada aos proprietários de suas mães pela lei de 1871. Apesar de prever que nesses casos o Estado deveria criar estabelecimentos que cuidassem da educação dos ingênuos após completarem 8 anos, o fato de não haver essas iniciativas demonstra que os proprietários estavam preocupados

em manter essas crianças como mão de obra até os 21 anos de idade.⁵ O prosseguimento das suas observações apontou, pelo contrário, o grande descaso e resistência em São Paulo com a educação dessas crianças.

Já Carlos Eduardo Machado, através de sua dissertação de mestrado intitulada *População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930*, defendido em 2009, esteve preocupado com as ideologias raciais difundidas entre as décadas analisadas e o modo como estas impactavam nas reformas de ensino realizadas na época, avaliando também através de jornais as contraposições entre os discursos e as ações sustentadas pela instrução pública do estado de São Paulo. Suas conclusões indicaram que em meio a falta de uma política efetiva de inclusão escolar da população negra no pós abolição, principalmente dentro do projeto educacional republicano (ensino público, laico, obrigatório e gratuito para todos), foram os próprios homens e mulheres negras os grandes responsáveis por boa parte das ações que permitiram ampliar sua inserção no ambiente escolar. A construção de suas estratégias ocorreu a partir de organizações negras, sobretudo através de seus jornais, tendo elas funcionado como importantes espaços de formação da população negra e responsáveis pela disseminação da ideia de que a educação seria elemento decisivo para a melhoria da condição social e integração na sociedade.

Por fim, explorando momento semelhante, vale destacar também o trabalho de Marcia Luiza Pires de Araújo (2013), “A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940)”, que se preocupou com o processo de escolarização na primeira metade do século XX, observando, por meio dos jornais da imprensa negra, os embates em torno dos projetos dos reformadores paulistas ligados à Escola Nova e a maneira como as famílias negras efetivamente avaliaram a participação escolar nesse período, a partir da análise dos depoimentos coletados no projeto “Memória da Escravidão de Famílias Negras de São Paulo” (CAPH/DH/USP).

Ainda que nem sempre partindo das mesmas referências teóricas, boa parte da produção, acerca do processo de escolarização nas diferentes províncias do Brasil entre o século XIX e XX, compartilhou de conclusões bastante semelhantes, variando na maior parte das vezes

⁵ A Lei do Ventre Livre estipulou o prazo de oito anos, a contar do nascimento de cada criança, para que os proprietários optassem por entrega-las ao Estado e receber uma indenização. O Estado, por sua vez, deveria criar estabelecimentos que se encarregassem de educação dessas crianças. Caso decidissem permanecer com as crianças, os senhores poderiam dispor da sua mão de obra até os 21 anos de idade. Lei 2040 de 28 de setembro de 1871, disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496715>

apenas na ênfase dada a um ou outro aspecto específico. De um lado, o objetivo de “construir a nação”, valorizando a presença negra na escola e, ao mesmo tempo, afastando-a através de mecanismos educacionais que visavam marcar as diferenças entre brancos e negros. De outro, ações que variaram entre a busca pela instrução formal como mecanismo de luta e ascensão no mercado de trabalho, e o descaso com a escola diante das dificuldades enfrentadas. Os trabalhos de Cynthia Greive Veiga, por exemplo, reafirmam a presença negra na escola pública imperial, combatendo a antiga ideia de que as instituições escolares foram destinadas exclusivamente para as elites. As crianças seriam alvo de políticas que visavam “instruir e civilizar na perspectiva de produzir coesão social” (VEIGA, 2008, p. 504). No dia a dia, dentro do contexto escolar e a despeito do discurso de inclusão que acompanhou esse processo, as crianças negras enfrentaram diariamente a discriminação e o racismo.

Diante dessas dificuldades enfrentadas pela população negra, dentro da escola ou na falta de políticas públicas efetivas para sua educação, foram construídas ao longo do século XX diversas iniciativas de escolarização pela própria população negra, sobretudo através de organizações de auxílio mútuo. Essas iniciativas, desenvolvidas por diferentes grupos, foram objeto de diversos trabalhos. Certamente as que mais receberam destaques foram as realizadas pela Frente Negra Brasileira (ARAUJO, 2008; DOMINGUES, 2016; MACHADO, 2009). Em comum, essas pesquisas apontaram a centralidade da questão educativa. A organização se envolveu, então, tanto nas discussões mais gerais sobre a educação brasileira, apresentando demandas específicas relacionadas à questão racial, quanto organizou ela mesma, iniciativas de instrução voltadas à população negra, como a criação de um curso de alfabetização de jovens e adultos e posteriormente a fundação de uma escola. Essa experiência também marcou diversas outras organizações, que foram analisadas em algumas pesquisas, como o Teatro Experimental do Negro (ROMÃO, 2005) e o Centro Cívico Palmares (LUCINDO, 2010).

Como pode ser atestado pelas obras levantadas até aqui, quase toda produção sobre a educação da população negra se concentrou no processo de escolarização. Alguns poucos trabalhos, nem todos preocupados ou enfrentando diretamente a questão, sugeriram reflexões sobre processos de aprendizagem dessa população desde o período escravista, portanto, fora do espaço escolar. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves destacou as funções educativas das irmandades religiosas, sublinhando a apropriação dessa iniciativa e sua configuração como espaço de sociabilidade e solidariedade, bem como seus limites em “oferecer as bases da emancipação dos negros” (GONÇALVES, 2000, p. 329). Houve aqueles que destacaram a

apropriação das práticas de leitura em meio ao mundo do trabalho, como Itacir Marques da Luz em seu estudo acerca de associações de artífices em Pernambuco na primeira metade do século XIX, destacando o papel das mesmas na “construção de alternativas “autônomas” de vida social e política frente a ordem escravista” (LUZ, 2016, p. 119).

No conjunto, são trabalhos que, a despeito das dificuldades enfrentadas com as fontes, apontam de maneira mais clara as ações diretamente realizadas por homens e mulheres negras na busca pelo domínio da escrita e leitura e os sentidos que conferiram a essas práticas em suas vidas. Nesse sentido, cabe destacar também alguns trabalhos escritos por pesquisadoras que se dedicaram, entre outros temas, à escravidão.

Maria Helena P. T. Machado e Flavio S. Gomes, no trabalho *Eles ficaram “embatucados, seus escravos sabiam ler”*: *abolicionistas, senhores e cativos no alvorecer da liberdade* (2017), analisaram as articulações solidárias e insurrecionais entre escravizados e libertos, com ênfase ao papel dos rumores e dos jornais, lidos e discutidos coletivamente, marcando a inserção dessa população na cultura política. As conclusões são fruto da análise das mudanças ocorridas em Campo de Goitacazes nas décadas finais da escravidão, lugar inicialmente marcada pela extrema violência senhorial e posteriormente com forte articulação dos escravizados e uma série de insurgências. Alguns documentos expressavam a preocupação que senhores e autoridades tinham ao observarem a circulação de ideias e a possibilidade de que esses realizassem cada vez mais avaliações políticas próprias. Machado e Gomes sugerem ainda que esses temores podem ser identificados ainda na falta de políticas públicas posteriores, após a abolição.

Em caminho semelhante temos, por fim, o trabalho realizado pela professora Maria Cristina Cortez Wissenbach, *Cartas, procurações e patuás: os significados da escrita no mundo da escravidão* (2017), onde expôs o modo como a aprendizagem da leitura e da escrita estavam ligadas as intensas trocas e contatos que marcaram a vida nas cidades a partir da segunda metade do século XIX, apontando o papel das socializações das práticas de leitura e escrita, a participação ativa e consciente dos escravizados no “contexto político e dos movimentos que resultaram a derrocada final do regime de escravidão” (WISSENBACH, 2017, p. 67). O seu olhar voltava-se a escravidão urbana em São Paulo a partir dos anos de 1860, e a partir do caso específico da africana Teodora e do escravo Claro, esse último responsável pela escrita de uma série de cartas a pedido daquela mulher, a autora pôde expressar como a escrita foi utilizada e contribuiu nas articulações e ações realizadas em busca da liberdade. No caso específico de

Teodora os escritos ainda revelaram, em seu conteúdo, um pouco da visão de mundo que possuía e a sua expectativa de reunir sua família e voltar para à África.

Outro trabalho de destaque é a pesquisa realizada por Marialva C. Barbosa e apresentada no livro *Escravos e o mundo da comunicação – oralidade, leitura e escrita no século XIX* (2016). A autora partiu de diversas concepções teóricas, colocando em diálogo contribuições trazidas de distintas áreas do conhecimento e pensadores como Sidney Chalhoub, Agnes Heller, Paul Ricouer, Paul Zumthor e Roger Chartier. A autora explorou com profundidade o cotidiano do século XIX para, a partir daí, mostrar “um rico universo de experiências comunicativas, as quais, mesmo em situações limites, deixam seus rastros de existência” (BARBOSA, 2016, p. 10). A divisão da obra em cinco partes, nominadas como *territórios da incerteza, territórios da oralidade, território da leitura, território da escrita e território da impressa*, expõe o esforço de um olhar amplo para diferentes tipos de fontes e expressões cotidianas, colocando em evidência a agência escrava dentro do mundo complexo da comunicação.

Professores e Professoras negras nas pesquisas educacionais

Na medida em que foram aumentando e diversificando as pesquisas acerca das relações entre o negro e a educação, apareceram trabalhos também sobre professores e professoras negras. Essas investigações foram realizadas em diferentes perspectivas, indo desde as contribuições da história da educação, evidenciando a presença negra na profissão docente e os desafios enfrentados por esses profissionais desde pelo menos o final do século XIX, até os estudos sobre os processos de formação docente, experiências de enfrentamento do racismo institucional, construção da identidade racial e profissional, além de estudos voltados à mulher negra. Cabe destacar o aumento contínuo que vem sendo evidenciado entre os trabalhos de história de vida e trajetória profissional desses docentes, sobretudo aqueles gerados a partir de narrativas orais, aonde tem-se construído um importante caminho para avaliar a presença negra nos processos de formação e prática docente, além de dar subsídios para políticas de combate à discriminação e valorização da cultura negra⁶.

⁶ “A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade.” (GOMES, 2003, p. 79).

Alguns professores, sobretudo aqueles cujo contato com algumas fontes possibilitou ter maiores informações e possibilidades de analisar suas trajetórias, tiveram destaque entre as pesquisas ligadas à história da educação. Essas investigações, em sua maioria, relacionam a vida desses professores com as condições mais amplas da educação no contexto em que estão inseridos, tentando compreender os mecanismos que os possibilitaram alcançar o magistério e mesmo terem destaque na sociedade da época, além dos desafios por eles enfrentados.

Adriana Maria Paulo Silva (2000) propôs uma investigação sobre a história da educação na Corte, durante a primeira metade do século XIX, tentando compreendê-la através da análise da experiência pedagógica e a trajetória de vida do professor negro Pretextato dos Passos e Silva, responsável pela criação de uma escola em 1853 voltada para meninos “pretos e pardos”. Em sua análise, articulando as experiências individuais com a dimensão social, micro e macro, demonstra o protagonismo de homens e mulheres negras, e a importância dada por estes à educação. A escola criada pelo professor Pretextato é um dos exemplos de ação por parte dessa população, que se aproveitando de alguns espaços na sociedade escravista, agiam em busca de melhores condições para suas vidas e de seus pares, construindo seus próprios caminhos de liberdade.

Outro professor que mereceu atenção entre essas pesquisas foi Hemetério José dos Santos, que lecionou no Colégio Militar do Rio de Janeiro a partir de 1889. As primeiras reflexões sobre o professor Hemetério foram realizadas por Maria Lucia Rodrigues Müller no texto *Pretidão de Amor* (in: OLIVEIRA, 1999). Descrita pela própria autora como uma biografia, o texto tentava descrever as diversas etapas da vida desse professor e os desafios enfrentados em relação ao racismo, até seu falecimento em 1939. Mais recentemente esse mesmo professor teve sua trajetória analisada por Luara dos Santos Silva (2014), em sua dissertação de mestrado. A partir dessa trajetória, ela buscou discutir como se davam as relações raciais no pós-abolição, ressaltando seu posicionamento de combate à discriminação e busca pela valorização da figura do negro. Hemetério transitava por espaços de prestígio, sobretudo através de grande espaço na imprensa periódica da época, onde se fazia ser escutado e discutia com várias figuras da elite econômica e política do Rio de Janeiro. Luara dos Santos Silva, assim como Adriana M. P. Silva (2000), ressalta que, ao analisar essas trajetórias, fica evidente as ações diretamente realizadas por homens e mulheres negras para a construção de um lugar de respeitabilidade e prestígio para si e para o grupo racial ao qual pertenciam.

O trabalho da historiadora Alessandra Frota Martinez de Schueler (2016) também investiga trajetórias de alguns docentes negros. Nesse caso, as trajetórias trabalhadas são de três homens negros bastante conhecidos por suas posições de destaque em outras áreas, recorrentemente lembrados por suas atuações nas campanhas abolicionistas, porém pouco referenciados por suas atuações docentes e luta pela educação: André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Querino. Partindo de um repertório teórico-metodológico “entre a História Social da Educação do Negro, a História Cultural, a História Intelectual e a Micro-História” (SCHUELER, 2016, p. 192), a autora buscou observar esses sujeitos enquanto intelectuais produtores de ideias e ao mesmo tempo intermediadores e interventores em prol de diversas questões no espaço público. Analisando um pouco da trajetória de vida de cada um deles, seus interesses pessoais e realizações na carreira, apesar de algumas diferenças na ênfase que cada um deles deu a um elemento ou outro em seus projetos ideais de educação, sobressaia o compartilhamento entre eles de “um pensamento educacional fortemente marcado pela valorização da instrução primária, técnica e profissional e pela proposta de formação de um novo homem, integrado à civilização, ao progresso e aos paradigmas da liberdade individual” (p. 211).

O conjunto dessas investigações, todas focalizadas em figuras masculinas, aponta que a despeito de estarem os professores em um contexto majoritariamente feminino, conforme sinalizaram diversas pesquisas, foram eles que alcançam as posições de destaque da profissão, ainda que se tratasse de homens negros. Essa falta de espaço de destaque para as mulheres se refletiu quase numa total ausência de referências nas fontes documentais que possibilitariam conhecer a trajetória de professoras negras entre o período imperial e a primeira república. Perseguindo tal perspectiva, encontramos apenas um trabalho sobre uma professora negra no Mato Grosso no final do século XIX, Dona Bernardina Rich, que foi alvo das investigações de Nailza C. B. Gomes (2009). A autora, descrevendo tal pesquisa como um “estudo de caso”, buscou compreender a partir dessa trajetória a mentalidade da sociedade cuiabana entre o final do Império e a Primeira república, observando como se davam as relações raciais no dia a dia e dentro dos espaços institucionais que não permitiram que essa professora fosse aprovada em um concurso público, embora apresentasse, como dito pelos próprios avaliadores, plenas condições para o desempenho da função. Gomes concluiu o trabalho mostrando as inúmeras barreiras criadas para inserção dessas professoras na educação, todas elas ligadas à

desvalorização da população negra, vista como inferior, e aos projetos de embranquecimento da população brasileira.

Ainda que haja uma evidente dificuldade em conhecer as histórias individuais de professoras negras, causada sobretudo pela ausência de documentos, uma série de pesquisas foram realizadas através do cruzamento de inúmeras fontes diferentes, propondo leituras inovadoras, que possibilitaram identificar a presença efetiva de mulheres negras na profissão docente e compreender como elas estiveram inseridas dentro dos espaços escolares.

A professora Maria Lucia Rodrigues Müller, já citada algumas vezes acima, foi uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento de investigações sobre professores e professoras negras, em diversas perspectivas. Além dos seus próprios trabalhos, nos quais traz importantes apontamentos sobre a presença de professores e principalmente professoras negras no início do século XX, coordena um importante núcleo de pesquisas sobre relações raciais e educação na Universidade Federal do Mato Grosso, o NEPRE, onde vem orientando diversas pesquisas nessa área.

A maior parte de seus trabalhos (1999a; 2002; 2016) se concentra na figura feminina, na professora negra, ainda que também apresente alguns trabalhos onde o gênero não se apresenta como preocupação principal, evidenciando também deste modo a presença dos professores negros (2000; 2008). Conforme já mencionado, Müller parte da análise de uma série de fotografias escolares, a partir das quais pôde afirmar a presença de homens e mulheres negras na docência durante as primeiras décadas do século XX. Ao observar distintas fotografias, de diferentes anos, em conjunto com outras fontes, sobretudo alguns documentos oficiais contendo propostas de reformas do ensino levadas à cabo naquele momento, ficou claro para a autora o processo de “branqueamento” ocorrido no magistério durante a Primeira República, onde professores e professoras negras foram sendo praticamente expulsos em um intervalo de menos de vinte anos. Esse processo foi realizado não através de leis explícitas, mas de mecanismos sutis que tentavam mascarar essa exclusão, e foram parte de uma série de políticas ligadas a um pensamento eugenista. No caso de professoras negras no ensino primário, Müller conclui:

“A medida em que o ensino público foi sendo racionalizado, regulamentado, criaram-se obstáculos cada vez maiores para a presença de moças negras, tanto como professoras do Ensino Público Municipal quanto como alunas da Escola Normal. Inclusive com o desaparecimento do Curso Normal Noturno, em nome de uma pretensa maior qualidade pedagógica do curso diurno, que

permitia às moças pobres trabalharem e estudarem. [...] Os critérios dos exames médicos para ingresso à Escola Normal – posteriormente Instituto de Educação – mais pareciam um delírio eugenista”. (MÜLLER, 2002, p. 9)

Além de Müller, a grande maioria das pesquisas realizadas acerca da presença negra na profissão docente tem como foco central a mulher negra. Essa escolha, como podemos verificar ao analisar o conjunto das pesquisas sobre o tema, pode ser explicada especialmente por dois fatores. O primeiro deles diz respeito à autoria e ao interesse das pessoas que realizaram a maior parte dessas pesquisas, que foram esmagadoramente realizadas por mulheres e entre elas um número significativo de mulheres negras. O segundo fator, como exposto na maior parte desses trabalhos, está ligado à histórica “feminização do magistério” (MÜLLER; et. al. 2000), sobretudo no ensino primário. Entre as inúmeras investigações, cabe destacar os trabalhos com história de vida, trajetórias e memória, onde as mulheres negras compartilham suas experiências pessoais, a relação que possuem com família, amigos e colegas de trabalho, bem como suas trajetórias escolares e de formação.

Nessa perspectiva, um dos trabalhos que merece destaque é a pesquisa pioneira de Nilma Lino Gomes, realizada no mestrado e publicada com o título *A mulher negra que vi de perto*. Em sua abordagem, descrita pela própria autora como “etnográfica”, Gomes (1995) visou reconstituir e analisar a trajetória de professoras negras, observando os obstáculos produzidos socialmente na construção de suas identidades, sobretudo no contexto escolar. A autora se esforçou para ir além da categoria “classe social”, dando atenção às implicações que a identidade racial e a condição de mulher impactavam o cotidiano dessas professoras, ressaltando o interesse que possuía em “entender o que elas têm a dizer a respeito de si mesmas” (GOMES, 1995, p. 28). O trabalho foi realizado a partir da observação em campo por oito meses, com a realização de uma série de entrevistas com professoras, em sua maioria, negras.

Escutando as histórias dessas professoras e observando as relações estabelecidas dentro do espaço escolar, Gomes identificou que há uma manutenção das teorias raciais construídas ao longo do século XX no dia a dia enfrentado pelas mulheres negras. Ideias como a de mestiçagem, branqueamento cultural e democracia racial, além da desconfiança sobre a capacidade intelectual dos negros e o peso que os padrões de beleza possuem, foram observados recorrentemente na fala dessas mulheres, e foram vistos como determinantes na construção de suas autoimagens, mas também no modo como essas professoras educam e ensinam seus alunos e alunas, que muitas vezes acabam reproduzindo as mesmas imagens que essas professoras. Na

maioria dessas narrativas, os preconceitos sofridos foram “suavizados”, o que segundo a autora denota certa resistência por parte delas em se afirmarem enquanto negras e, por sua vez, reflete também o silêncio no tratamento da temática das relações raciais em suas aulas. Entre outras conclusões, Gomes marca os efeitos que a falta de representatividade de pessoas negras em alguns espaços tem na trajetória de meninos e meninas negras e as dificuldades enfrentadas por aqueles que “ousaram” romper com os lugares sociais pré-estabelecidos para eles. Por fim, ainda ressalta a necessidade de “cultivar raízes negras”, avançando na construção de uma identidade racial positiva, pensando caminhos para transformar a escola, enquanto “espaço/tempo público, de igualdade de direitos e de respeito às diferenças étnico-raciais” (GOMES, 1995, p. 184-185).

Esse trabalho abriu um grande caminho para as pesquisas na área, hoje tomada por inúmeras pesquisas que buscam reconstruir as trajetórias de mulheres negras de diferentes níveis escolares e lugares do Brasil. Pensando nas mudanças ocorridas na sociedade nos últimos vinte anos, com o alargamento das discussões raciais, a iniciativa de várias pessoas e grupos na valorização da identidade e cultura negra, com a luta e a conquista de diversos direitos para essa população, as narrativas das professoras negras vêm sendo marcadas por um caráter de denúncia do racismo e experiências de combate frente a ele.

Arlete dos Santos Oliveira (2009), em seu trabalho *Mulheres negras e Educadoras: de amas-de-leite a professora*, teve como objetivo discutir as relações sociais de professoras negras e entender qual o sentido dado à educação por estas mulheres através do depoimento de quatro professoras dos Centros de Educação Infantil da zona leste de São Paulo. De maneira geral, são histórias que ressaltam o simbolismo de terem alcançado tal posição, orgulhosas por estarem rompendo com as ocupações restritas a que a população negra, especialmente a mulher, está historicamente sujeita.

Em *Histórias de Ébano: Professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo*, Míghian Danae F. Nunes (2012) registra a história de vida de oito professoras de educação infantil da zona sul da cidade, explicitando as relações de cada uma delas com o trabalho pedagógico, suas percepções do conhecimento, sobre racismo, sexismo, e, sobretudo, a importância que ‘tornar-se professora’ tem para essas mulheres. Ficou evidente, em quadro construído através de questionário, uma grande concentração dessas mulheres negras na educação infantil. As falas das professoras evidenciaram a ambiguidade entre a importância

dada à posição que elas alcançaram, dada suas histórias de vida e de suas famílias, e a desvalorização social da profissão. Nunes expõe, por fim, o quão complexo podem ser os processos de identificação dessas mulheres e que nem todas, dadas suas diferenças, enfrentam o racismo do mesmo modo ou colocam esse problema como uma preocupação em sua prática pedagógica.

Já Cleonice Ferreira do Nascimento (2013), em sua dissertação de mestrado publicada com o título *Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso*, expõe como se deu historicamente as desigualdades raciais em relação a mulher negra, escolhendo dar ênfase às trajetórias de sucesso de algumas dessas mulheres, professoras da rede básica no município de Várzea Grande/Mato Grosso, através da análise sobre o que as teria motivado a optar por essa profissão. Em suas conclusões, a autora evidencia a importância das contribuições familiares e outras redes de relações para o sucesso dessas mulheres em suas trajetórias de estudo e exercício da profissão.

Entre esses trabalhos há também aqueles que se preocuparam especificamente com professores e professoras negras universitárias, procurando investigar o impacto e os desafios decorrentes dessa presença. Moema de Poli Teixeira (2003), no livro em que divulga sua tese de doutoramento defendida em 1998, *Negros e universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro* apresenta a trajetória de alunos e professores universitários, avaliando como se deram seus processos de “ascensão social”, quais as estratégias utilizadas que permitiram que alunos e professores negros, a maior parte deles pobres e filhos de pais sem escolarização, pudessem entrar em uma universidade pública. Em suas conclusões, Teixeira ressaltou a importância da formação de redes de solidariedade em torno desses sujeitos, que acabavam incentivando o sucesso de suas empreitadas. De toda forma, ela aponta vários traços de discriminação como fatores que influenciaram diretamente as opções e projetos de formação desses alunos e professores negros, reduzindo os mesmos a um espaço acadêmico de menor prestígio e retorno financeiro.

Já os pesquisadores Ricardo Alexandre da Cruz e Viviane Angélica Silva, em seus trabalhos, fizeram a escolha de investigar trajetórias de vida de alguns professores e professoras específicos que, proeminentes em suas áreas, ocuparam um espaço de grande prestígio e marcadamente “branco”, como a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Cruz (2009) abordou a trajetória de um professor negro, José Rubino de Oliveira, que lecionou no

século XIX, e Eunice A. J. Prudente, que viria se tornar a primeira professora negra da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Também aqui o objetivo era identificar as estratégias empreendidas por esses dois indivíduos, cada um num contexto diferente, que lhes permitiram ascender social e educacionalmente. Em cada um dos casos foi utilizada uma fonte diferente para compreender essas trajetórias, a respeito de José Rubino foram utilizadas obras de alguns memorialistas, enquanto para Eunice Prudente o método usado foi o recurso à entrevista. Em suas conclusões, Cruz marcou a grande proximidade nas estratégias utilizadas pelos dois professores, a despeito de terem vivido em momentos diferentes, bem como o fato de ambos não terem deixado de reafirmar sua origem racial mesmo após passarem por um processo de ascensão social, o que, por sua vez, não lhes livrou de situações de discriminação racial.

No trabalho de Viviane Angélica Silva (2015), *Cores da tradição: Uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do seu corpo docente*, vemos um esforço em compreender de que maneira a questão racial foi pensada dentro da USP desde sua fundação e de que modos ocorreu a inserção do negro no seu espaço, sobretudo entre os professores. A pesquisadora marca quatro momentos diferentes do debate racial uspiano, explicitando a presença e participação de alguns docentes negros em cada uma dessas fases:

1º Momento: Se refere aos debates realizados antes mesmo da fundação da universidade em 1934, mas empreendidos dentro de suas faculdades mais antigas, Faculdade de Direito e de Medicina, que foram posteriormente incorporadas.

2º Momento: No processo de criação da Universidade, junto a duas faculdades já existentes, aparece uma terceira faculdade, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, onde esteve abrigada o que chamamos hoje de “Escola Paulista de Sociologia”, responsável por novos debates sobre a questão racial, sobretudo direcionados para compreensão do funcionamento do preconceito racial em nossa sociedade.

3º Momento: Foi marcado pelas tentativas de silenciamento da discussão, causado em grande medida por algumas perseguições em plena ditadura militar e a reforma universitária de 1968, até que ao final da década de 1980 se iniciou um processo de consolidação da pós-graduação em ciências humanas e sociais dentro da universidade, e de diversas associações científicas com grupos de trabalho voltados para a temática. No final desse período começa

haver o ressurgimento e expansão do movimento negro, que traz consigo pautas de discussão acerca de medidas anti-discriminatórias e propostas de construção de ações afirmativas.

4º Momento: Por fim, a fase ainda corrente, marcado até agora pela ampliação e consolidação das discussões herdadas do final do momento anterior, apresentando uma série de publicações e eventos construídos dentro da Universidade de São Paulo, lugar em que, além disso, apesar de observar um certo aumento no ingresso de docentes negros em seu quadro, ainda convive com algumas resistências relacionadas às questões importantes que vinham se expandindo no âmbito nacional, principalmente no que diz respeito às políticas de cunho racial para ingresso e manutenção universitária.

Nesse percurso, Silva (2015) enfatiza a trajetória da professora Eunice, que também foi tratada por Cruz (2009), destacando as condições que contribuíram para seu sucesso escolar, notadamente o fato de sua família estar colada a uma tradição militante, que remeteria inclusive a Frente Negra Brasileira, além de outras estratégias. A autora, também deu ênfase à figura do professor Kabengele Munanga, descrito como “herdeiro bastardo da Escola Paulista de Sociologia”, sendo ele um dos únicos a continuar sustentando o debate racial dentro da USP durante o período de grande latência que coincidiu com a Ditadura Militar. Entre diversos pontos, chama a atenção a afirmação de Silva sobre o “isolamento intelectual” do professor Kabengele na Antropologia e o fato dele ter “pago o preço em importantes fóruns da disciplina devido o seu posicionamento engajado”, sendo mesmo marginalizado em espaços como o do próprio departamento em que trabalha, na Associação Brasileira de Antropologia (ABA), além de outros. Por fim, o trabalho traz a análise de um conjunto de dez trajetórias de docentes negros/as tentando a partir dessas “conhecer as estratégias, recursos, discursos e práticas de que acadêmicos negros/as lançaram mão para tentar driblar a (im) possibilidade de acesso ao universo que tem sido cerceado à população negra: a docência da maior universidade do país” (p. 25)

Esses importantes trabalhos, acredito, nos dão uma boa ideia da produção já realizada e das tendências atuais das pesquisas, mas poderíamos completar com muitos outros. De toda forma, a intenção ao realizar esse levantamento e indicar essas obras era a de tentar nos situar dentro dessa mesma produção, observando os possíveis diálogos e tentando aproveitar as diversas contribuições dentro de uma área que se mostra já consolidada.

PARTE II

Construindo histórias de vidas de professores negros

Biografia, memórias, trajetórias, autobiografias, estórias de vida, histórias de vida. Termos recorrentemente utilizados, como fossem sinônimos, carregam na maioria dos casos diferenças significativas, que poucas vezes são levadas em conta. Tratam de diferenças geradas pelos distintos procedimentos de pesquisa utilizados. Adotamos aqui a expressão “história de vida”, diferente de autobiografia ou “estória” de vida, ligada a um olhar que busca ir além do relato, configurando um “estudo de uma vida”, muitas vezes também atento a outras fontes (BERTAUX, 1981 Apud BUENO, 2002, p. 16). A construção das nossas histórias de vida é fruto de procedimentos da história oral, realizada através de entrevistas, portanto, conduzida em interação. Os entrevistados transmitem, como descrito por Christine Delory-Momberger (2003), uma “palavra endereçada, atenta aos efeitos que ela produz sobre seu destinatário” (Apud BUENO et. al., 2006, p. 393). Não se trata, entretanto, de um tipo de abordagem com fronteiras totalmente definidas, aparecendo em referências dispersas, e conceitos emprestados de diferentes campos disciplinares, que nos levam à necessidade de explicitar as escolhas teóricas realizadas.

Os trabalhos com história de vida dos professores vêm representando um esforço de trazê-los para o centro das discussões sobre a escolarização e práticas educativas. Esquemáticamente, esses trabalhos podem ser divididos em dois tipos diferentes, de acordo com suas finalidades. O primeiro está diretamente ligado aos processos de formação, na maior parte apoiado na produção de autobiografias, visando uma reflexão da experiência profissional e com isso a autoanálise de suas práticas. Uma segunda tendência corresponde a olhar essas histórias como “instrumentos de investigações”, ampliando nosso conhecimento das experiências desses sujeitos, os significados dados a ela, além de caminhar rumo a uma melhor compreensão da educação, no geral, e de formação de professores, em particular.

De modo geral, esses trabalhos partem de um mesmo pressuposto, de que há uma impossibilidade de separação entre o eu profissional e o eu pessoal, considerando que a vida do profissional é, antes de qualquer coisa, a vida da pessoa que trabalha como professor. Nesse sentido, essas abordagens visam a compreensão de aspectos profissionais, levando em conta as interações com a dimensão pessoal da vida dos professores. Antonio Nóvoa, um dos principais nomes da área, chegou a afirmar que “mesmo nos tempos áureos da racionalização e da

uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo a sua maneira de ser professor” (NÓVOA, 1992a, p. 14).

Há ainda, entre esses trabalhos, uma dimensão de valorização dos sentidos que cada um desses professores dá aos processos em que estiveram inseridos, visando assim superar generalidades sobre a profissão docente. Ao refletir sobre a importância dessas empreitadas e o modo como essas pesquisas devem ser desenvolvidas, Ivor Goodson defende que a voz do professor deve ser respeitada integralmente, não devendo haver uma utilização seletiva, por parte dos pesquisadores, dos dados que os professores forneceram. Informações pessoais, muitas vezes descartadas pelos investigadores, como a origem sociocultural do professor, podem se revelar como “ingredientes importantes na dinâmica da prática profissional”. Nesta perspectiva, defende que “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa” (GOODSON, 1992, p. 72).

A formação do professor deve ser, nesse sentido, encarada como múltipla, além de um processo em contínua transformação. Não existem tempos e espaços determinados para a construção do professor e da sua pessoa, portanto, a compreensão acerca da profissão docente pode aumentar na medida em que consideramos os vários percursos de formação desses sujeitos, levando em conta tanto os processos mais amplos quanto a singularidade que cada história de vida comporta. Ricardo Vieira (1999) chama a nossa atenção para a diversidade entre as histórias de vidas dos professores, considerando as várias formas de lidar com o mesmo processo. Segundo o autor, os percursos dos professores e seus processos de socialização seriam “mais formadores” que a própria formação acadêmica. Enquanto investigadores, considerando o dinamismo na trajetória desses docentes, acredito que nossa principal atitude deve ser a de tornar claros os sentidos que podem ser encontrados nas relações entre as diferentes dimensões da vida.

Ao afirmar a importância do trabalho com história de vida, Maria da Conceição Moita (1999) aponta:

“Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as

continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano” (MOITA, 1992, p. 116-117)

Esses estudos com história de vida de professores, que vêm ganhando força segundo Nóvoa desde os anos finais da década de 1970, fazem parte de uma tendência mais ampla nas ciências sociais que, avaliada de muitos modos, foi descrita por Beatriz Sarlo (2007) como um “giro subjetivo”. Esse movimento significou uma maior atenção aos sujeitos, um “retorno” as experiências individuais, em detrimento de leituras exclusivamente estruturais, ancoradas nas grandes narrativas explicativas que por muito tempo dominaram a maior parte das pesquisas realizadas. As narrativas biográficas ganharam espaço entre as mais diversas áreas do conhecimento, tornando-se centro de um grande debate teórico ao longo dos últimos anos. Consequência dessa efervescência, o trabalho biográfico se apresenta hoje de maneira bastante diversificada, cabendo ressaltar a sua presença cada vez mais forte entre as abordagens historiográficas.

François Dosse, na obra “Desafio Biográfico” (2009), empreende um verdadeiro sobrevoo, no qual demonstra uma notável erudição, pela a história do gênero biográfico. Nessa análise o historiador francês estabelece tipos e diferentes feições que a abordagem biográfica assumiu ao longo do tempo, dividindo-as em três: “Idade heróica”, “biografia modal” e “idade hermenêutica”.

A escrita biográfica ligada à “Idade heróica” poderia ser descrita como uma biografia *magistra vitae*. A principal preocupação dessas narrativas era o “discurso das virtudes” (DOSSE, 2009, pp. 123), possuindo forte função educativa e com uma explícita preocupação com o futuro. Vários são os tipos de biografias, identificada por diferentes nomes, e realizadas em diferentes contextos, que a despeito de algumas particularidades eram construídas todas em torno dessa mesma preocupação: “biografia dos grandes heróis” na Antiguidade, as “hagiografias” da Idade Média, a atenção aos “grandes homens” no século das Luzes, entre outros exemplos.

As discussões acerca da biografia no campo historiográfico, com um crescente entendimento das estreitas relações desse gênero com a disciplina, parecem ficar em maior evidência a partir da escrita de “biografias modais”. Essa descrição corresponde, nas palavras de Dosse, “tanto a um momento histórico quanto a uma forma de abordagem sempre atual do gênero” (DOSSE, 2009, pp. 195). Nessa perspectiva, a vida do indivíduo só é valorizada quando

através dela é possível constituir um retrato da sociedade da qual faz parte. Na biografia modal o interesse não estava na singularidade da trajetória, mas no seu caráter representativo. Como exemplo poderíamos lembrar de algumas abordagens realizadas em diálogo com a tradição dos “Annales”. Georges Duby, ao justificar a realização do seu livro “Guillaume le Maréchal ou Le meilleur chevalier du monde” (1984), afirmava de modo explícito: “o particular [...] só me interessava quando me informava sobre o coletivo” (Apud AVELAR, 2010, pp.160).

As discussões mais atuais acerca dos trabalhos biográficos parecem ter sido suscitadas a partir do polêmico texto de Pierre Bourdieu “L’illusion biographique” (1986). De um lado certa recusa, de modo bastante estruturalista, da pertinência da biografia, junto com ela do próprio sujeito como agente ativo da história [“Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história” (p. 183)], foi alvo de críticas de muitos historiadores. Entretanto, seu principal argumento era bastante pertinente, mirando a recorrente apresentação, nos escritos biográficos, de trajetórias de vida enquanto um “conjunto coerente e orientado”, seguindo por um percurso linear sem quaisquer desvios ou vacilos, alertando para artificialidade do sentido dado à vida e à impossibilidade de recuperar através do seu relato uma suposta verdade.

Autores como François Dosse (2009) e Giovanni Levi (1996) concordaram com a crítica realizada por Bourdieu. Entretanto, diferente desse, não enxergaram nisso a impossibilidade da escrita biográfica, antes um ponto de reflexão importante para uma necessária reestruturação do gênero. Continuando sua categorização da escrita biográfica, Dosse apontou para diversas inovações ocorridas nessa escrita das últimas décadas e as principais reflexões em torno das biografias. Junto com a chamada “idade hermenêutica” se consolidavam fortes dilemas: discussões que iam desde a sensibilidade dos tempos atuais às manifestações da singularidade, introduzindo a biografia num caminho mais reflexivo (pautado no diálogo com o “outro”), até os impactos de certas tendências desconstrutivistas, que nos levaram a considerar o homem como fundamentalmente plural, passando por discussões sobre a própria construção narrativa da história e as supostas aproximações entre história e literatura.

Giovanni Levi analisou esses passos mais recentes do gênero biográfico, apontando sua aproximação com a Antropologia interpretativa. As principais contribuições ficam por conta da importância dada ao “diálogo como base do processo cognitivo” e o seu estímulo à busca de “técnicas de comunicação mais sensíveis ao caráter aberto e dinâmico das escolhas e das ações”.

Essa face da biografia estaria essencialmente marcada pelo ato interpretativo, que significaria “o processo de transformação do texto, de atribuição de um significado a um ato biográfico que pode adquirir uma infinidade de outros significados” (LEVI, 1996, pp. 178). Cabe apenas o alerta, para nós, historiadores, de ser aproximar dessa perspectiva com o cuidado de não constituir uma abordagem perigosamente relativista, uma leitura excessivamente simbólica do mundo, para que não nos afastemos excessivamente das próprias experiências históricas.

Sabina Loriga, historiadora italiana, alertava para o perigo de cair numa abordagem que pudesse desertificar o passado, que não considerasse as escolhas individuais, e com isso o próprio indivíduo. Uma vez alastrada essa postura estaríamos diante, nas suas palavras, do próprio desaparecimento da “dimensão ética da reflexão histórica” (SOUZA, LOPES, 2012, p. 33). Loriga enxergava, em sentido muito próximo ao que vinham fazendo muitos historiadores e historiadoras em relação a essa centralidade alcançada pelos indivíduos e pela subjetividade nas abordagens históricas, um diálogo possível entre biografia e história que não afastasse essa última da compreensão de fenômenos mais gerais. Afirmava que, a respeito dessa relação, “a questão não residiria nem no geral, nem no particular, mas sim em sua conexão [...] Entre os dois elementos – o singular e o geral – há uma relação de construção e de compreensão recíproca” (SOUZA, LOPES, 2012, p. 34)

Refletindo sobre a pesquisa histórica de modo geral, Emília Viotti da Costa, ao avaliar as mudanças que o campo vinha passando, do “deslizamento progressivo de um momento estruturalista que privilegia a necessidade para um momento antiestruturalista que dá ênfase para a liberdade” (COSTA, 2014, p.12), criticou o modo como a subjetividade vinha sendo trabalhada de maneira “antidialética”, uma vez que muitos desses estudos acabaram caindo em um “novo reducionismo”, muitas vezes esquecendo da objetividade do trabalho histórico, e abandonando “qualquer esforço de totalização” (p. 13). Na conclusão, essa é uma proposta que ainda hoje nos parece importante e da qual tentamos nos aproximar:

“o momento favorece uma nova síntese que evite todas as formas de reducionismo e reificação, sejam eles econômicos, linguísticos ou culturais, uma síntese que não perca de vista a articulação entre microfísica e macrofísica do poder, que reconheça que a subjetividade é ao mesmo tempo constituída e constituinte, uma síntese enfim que seja centrada na teoria da práxis enriquecida pelas novas experiências e que leva a uma nova historiografia e a uma nova estratégia (que permita coordenar os vários movimentos sociais sem retirar-lhes a autonomia), e que a partir de uma

reflexão sobre o passado e o presente prepare os caminhos do futuro”.
(COSTA, 2014, p.28)

Devemos estar atentos à possibilidade de revelar a diversidade das condições humanas sem aprisionar o sujeito histórico nem o exaltar em detrimento de outros, mas a partir disso, também refletir sobre a sociedade que os indivíduos estão inseridos e o modo como processos mais gerais refletem em cada indivíduo. Franco Ferrarotti (1988) dizia, a propósito da subjetividade como objeto do conhecimento científico, que “podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (p. 27). Olhar para a experiência individual, consciente da sua relação com o macro, com o contexto que está inserido, permite uma melhor compreensão de ambas dimensões, considerando que tal separação só pode ser realizada de maneira muito simplista e com grandes perdas no processo de compreensão. Retomando a importância das histórias de vida de professores, cabe reproduzir a afirmação de Goodson:

As vidas de professores “podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história da vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, escolhas, contingências e opções com que se depara o indivíduo... Isto reconceptualizaria os nossos estudos sobre escolaridade e currículo” (GOODSON 1992, p. 75)

No nosso caso, ao considerar as histórias de vida de professores e professoras negras, muitas dessas questões ganharam ainda mais pertinência. A determinação da condição étnica dos professores que nos contaram suas histórias de vida evidencia o nosso entendimento prévio que haveria, em decorrência disso, possíveis particularidades. Mas cabe ainda perguntar: quais particularidades? De que maneira, ou melhor dizendo, maneiras, ser um professor ou professora negra diferia de ser um professor ou professora não negra? O quanto tal aspecto vem sendo decisivo, em comparação a tantos outros, tal como gênero, condição social, naturalidade, na experiência docente? Mais ainda, considerando o impacto da condição étnica, de que identidade negra falamos? Existiria apenas um caminho único para essa construção? A maneira como cada pessoa se vê como negra ou negro se alteraria de que forma?

Essas histórias vêm sendo produzidas a partir daquela que tem sido a principal aliada nos trabalhos com histórias de vida, ainda que não o único meio de construção possível, a história oral. E essa foi também nossa opção. Seguindo as trilhas do debate contemporâneo, as narrativas foram produzidas em encontros, diretamente com cada colaborador. São professores e professoras negras que atuam ensino básico da cidade de São Paulo, lecionam a disciplina de

História, e que se dispuseram a participar da pesquisa por meio de entrevistas mediadas pelo gravador. A duração média de cada encontro foi de quatro horas e, com exceção de uma, ocorreram na própria casa de cada colaborador. A aproximação com esses colaboradores ocorreu através da indicação de outros professores, da frequência em cursos de formação docente e levantamentos em escolas. Cada encontro foi um novo desafio com muitos ensinamentos, lugar onde a própria prática da história oral vai se desenvolvendo, mas, sobretudo, um lugar de diálogo onde nos envolvemos e geramos grandes reflexões para nossa própria história de vida.

Os procedimentos inicialmente pensados, que ajudaram a preparar o projeto, refletir sobre modelos de entrevistas, e tantos outros detalhes, inclusive questões éticas, foram construídos em torno das propostas realizadas por José Carlos Sebe Bom Meihy. Embora já tivesse certo conhecimento acerca da área de maneira direta, foi através do aprofundamento na obra desse autor que começamos a ampliar o nosso entendimento sobre a maior parte das discussões que a envolve e passamos a conhecer novas referências. O principal ponto de apoio para nossos propósitos foi a explanação acerca do que seria o trabalho com “história oral de vida” e algumas preocupações específicas a serem tomadas no seu desenvolvimento:

“História Oral de Vida remete ao registro da experiência pessoal. É uma velha prática que, no entanto, se remoja em face da História Oral. Metodologicamente, obedece a um procedimento conhecido por entrevistas livres, isto é, sem questionário ou perguntas diretamente indutivas. Quase sempre, as gravações de História Oral de Vida são longas e devem obedecer à captação do sentido da experiência vivencial de alguém”. (BOM MEIHY, 1994, p. 56)

Através desse entendimento acerca do que é “história oral de vida”, onde as narrativas não são tratadas como meras fontes de informações ou simples alternativas para os espaços que a documentação escrita não consegue preencher, ficou claro que nosso envolvimento ocorreria de maneira específica, que os colaboradores deveriam ser incentivados e, ao mesmo tempo, precisaríamos que adotar uma postura que possibilitasse que narrassem o mais livremente possível suas experiências pessoais, encadeando-as da maneira que bem quisessem. Entre tantos autores, Alessandro Portelli me parece aquele que consegue expressar melhor a necessidade de compreender as entrevistas (*entre-vistas*) como uma troca de olhares, de palavras, de escuta, onde devemos levar sempre em consideração o papel específico de cada pessoa envolvida, sem

perder de vista que se trata de um diálogo que precisa ser estabelecido numa relação de igualdade.

A noção de história oral de Portelli é instigante, especialmente por sua clareza. Suas explicações são quase sempre realizadas através de suas experiências de campo, que nas entrelinhas expõe sua abertura para os ensinamentos trazidos pelo “outro”, com reflexões geradas pelos diálogos estabelecidos. Contrário à ideia que vinha há muito tempo colada à história oral, de que a partir dela daríamos “voz aos sem voz”, o autor defende que se tais sujeitos “não tivessem voz, não teríamos nada a gravar, não teríamos nada a escutar. Os excluídos, os marginalizados, os sem-poder sim, têm voz, mas não há ninguém que os escute”. Os trabalhos de história oral são um dos meios possíveis para amplificar e levar essas vozes “para o espaço público do discurso e da palavra” (PORTELLI, 2010, p. 3). Isso não significa, entretanto, apenas acumular narrativas e levá-las diretamente para artigos e livros, apenas expondo-as sem análise, pois “[...] o trabalho do historiador oral inclui uma checagem dos fatos que seja tão cuidadosa quanto possível, a fim que possamos distinguir entre narrativas factualmente confiáveis, que são a maioria, e os casos significativos de mito e erro criativo” (PORTELLI, 2016, p. 19)

Através do diálogo estabelecido, os colaboradores constroem memórias e produzem uma imagem para si. São narrativas *cocriadas*, resultados da relação entre “entrevistador” e “entrevistado”, que implicam aproximações e distanciamentos com impacto direto no que é narrado. A partir desses relatos sabemos “não apenas o que o povo fez, mas o queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (PORTELLI, 1997b, p. 31). São mudanças forjadas na memória, processo ativo de criação de significações que revelam a busca de um sentido no passado e de uma forma para cada história de vida. Essas contribuições nos trouxeram a preocupação cada vez maior com a maneira como estabelecemos o nosso diálogo durante o processo de entrevista, mas, sobretudo, abriu caminhos para refletir sobre como se dá a construção da memória e em que sentidos essa reflexão poderia contribuir para compreender as histórias de vidas de professores e professoras negras.

As pessoas que nos contam suas histórias e nos ensinam

Entre os anos de 2017 e 2019, entrevistamos seis professores e professoras negras da educação básica, atuantes na rede pública da cidade de São Paulo. Entre eles, três nasceram entre os anos de 1950 e 1960 e os outros a partir da década de 1980. Essa diferença no tempo marcou histórias de vida que podemos classificar como de gerações distintas. São indivíduos que trazem na sua trajetória uma longa escolaridade, com formação universitária e carreira de magistério bem-sucedida.

Os professores e professoras denominados aqui como primeira geração, entre os colaboradores, são José Valério Filho, Ana Maria Fabian e Eloiza Maria Neves. Por terem vivido um período da história brasileira específico, eles compartilharam alguns contextos de escolaridade, vivências sociais e urbanas semelhantes. Todos são migrantes ou filhos de migrantes. José Valério nasceu na cidade de Resende no Rio de Janeiro e migrou para São Paulo no ano de 2006. Os pais da Ana Maria vieram do interior de São Paulo, mas as origens deles estão ligadas aos estados de Minas Gerais e Bahia. Suas memórias remetem ainda para a sua avó portuguesa, nascida dentro de um navio que trazia sua família para o Brasil. Eloiza é descendente de famílias que migraram da Bahia e do Piauí, durante o governo de Getúlio Vargas.

Todos os três estudaram em uma época em que a escola ainda era seletiva, com o acesso mais frequente até a escola primária. As narrativas dessa geração marcam com destaque a passagem difícil para o ginásio, que era acessível só através da aprovação no exame de admissão. Só o professor José Valério efetivamente prestou esse exame, já que as duas professoras, pela idade, ingressaram no ginásio logo após o fim dessa exigência. Mas, as duas narram a preocupação de sua geração com essa barreira que antes era imposta pela legislação.

As dificuldades não estavam apenas no sistema educacional. As condições econômicas das famílias impuseram a esses professores o ingresso muito cedo em situações de trabalho, tendo que conciliar estudo e emprego. Nas narrativas, essas condições difíceis representaram memórias que marcaram suas histórias de vida, no esforço de dar continuidade aos estudos, apesar das condições adversas. Se manter na escola, para essa geração, se mostrou um ato de resistência diante de tantas outras prioridades, principalmente a necessidade do trabalho.

Cada um individualmente enfrentou seus desafios com ajudas circunstanciais, de parentes ou amigos. Particularmente, José Valério foi beneficiado pela acolhida do pai de um amigo da escola, que financiou os materiais e o uniforme obrigatório. Se manter estudando no ginásio dependia de recursos que poucos tinham acesso. A ajuda, muito bem-vinda na época, teve em troca o compromisso de ser bom aluno e responsável, até o momento que conseguisse um bom trabalho para se manter. Já a Eloiza enfrentou as dificuldades em um contexto mais favorável de acesso à cultura e escolaridade por conta da família. Através dos esforços dos pais em adquirir livros, revistas e enciclopédias criou desde cedo boas situações de leitura e ainda contava com primas já professoras. A professora Ana Maria teve uma escolaridade inicial marcada pelo papel e ações de suas professoras, trazendo lembranças importantes do engajamento que tiveram com os alunos e comunidade. No entanto, sua formação expandiu para além do ambiente escolar, participando ativamente dos espaços de discussão de movimentos sociais ligados à Igreja, aos trabalhadores do ABC e posteriormente em coletivos do movimento negro.

Nem tudo foi semelhante nas histórias de vida desses professores da primeira geração de colaboradores. Os contextos regionais onde cresceram fizeram diferença no modo como refletiram a respeito da sua condição racial. É comum a eles, no entanto, a narração de uma história familiar de que ser negro não deveria interferir na imagem que criavam para eles mesmos, sem dar ênfase às representações sociais de longa temporalidade. Todavia, foram diversas as histórias da construção de uma identidade que incluísse ser negro e integrado em seus espaços de convívio, envolvendo valores de ascensão social e quebras de barreiras impostas pelo preconceito e discriminação. Ser negro nas narrativas dessa geração é escapar de certos estigmas sociais.

Os próprios modos de narrar e organizar suas histórias de vida trazem uma marca forte da ação individual e familiar no combate às discriminações sobre cada um desses colaboradores. Família e alguns amigos, como apontamos, aparecem como grandes aliados e incentivadores em diversos momentos de suas trajetórias. A luta contra os estigmas sociais sobre a população negra estaria voltada para as barreiras e dificuldades que se colocavam para integração e ascensão social daquela pessoa em específico. Cresceram ouvindo, muitas vezes, alertas para que se mantivessem sempre “limpinhos”, vestissem com zelo, estudassem com afinco, trabalhassem com a maior responsabilidade possível, mas para que também não aceitassem

qualquer ato de violência ou serem rebaixados. Houve também alertas para que não ficassem pensando em sua cor de pele. A preocupação maior era sempre com o indivíduo, com seu esforço e seu crescimento, com a possibilidade que tinham de mostrar que as expectativas discriminatórias sobre eles estavam erradas.

Os outros três professores e professoras que colaboraram com a nossa pesquisa, Geraldo dos Santos Junior, Ana Paula Martins e o Paulo Roberto Firmino pertencem a uma outra geração. Todos nasceram na cidade de São Paulo e são descendentes de migrantes da década de 1970, durante o crescimento industrial e da construção civil. Os pais chegaram de Minas Gerais, da Bahia e da Paraíba para trabalhar prestando serviços como zelador, porteiro, empregada doméstica, motorista e em alguns casos se tornaram enfermeiras. Entre esses pais ainda não aparecem nenhum com formação no ensino superior. Porém, diferente dos familiares da primeira geração, alguns desses concluíram o ensino médio e houve casos em que as mães se formaram em cursos técnicos.

Todos dessa geração frequentaram escolas públicas regulares, num contexto em que crianças e adolescentes estarem na escola já era algo disseminado como um direito social. Na narrativa dos colaboradores, frequentar a escola não incorporou grandes percalços. Diferente da primeira geração, as preocupações e dificuldades só emergiram no esforço de acesso à universidade⁷. No caso da Ana Paula, ela frequentou uma escola no bairro de Santa Cecília que, segundo ela, oferecia um ensino melhor do que imaginava ser ministrado em muitas das escolas de bairros “periféricos”. Ela narra como sendo um privilégio ter tido essa oportunidade, assegurada pelo pai que foi porteiro de um prédio na região, onde morou com a família. Já Geraldo e Paulo estudaram, respectivamente, em Itaquera e no Campo Limpo no ensino

⁷ As experiências dos nossos colaboradores, nesse sentido, reforçam um movimento que pode ser verificado estatisticamente, mesmo numa comparação mais recente dos dados oficiais. Entre os censos de 2000 e 2010 houve uma variação de 110% no número de pessoas negras que concluíram o ensino médio e de 273% entre aqueles que alcançaram um diploma no ensino superior na cidade de São Paulo, enquanto homens e mulheres negras que seguiram seus estudos apenas até o ensino fundamental praticamente estabilizou-se. Em relação ao aumento no ensino superior deve ainda ser levado em consideração o impacto das políticas de ações afirmativas consolidadas a partir das demandas e lutas de vários setores da sociedade, especialmente aqueles que compõem o movimento negro. Para efeito de comparação, entre aqueles que se declararam brancos a variação foi de 2,8% no ensino médio e 70,6% no ensino superior, levando a uma sensível diminuição de discrepância no acesso educacional entre a população branca e negra. Os dados mais recentes apontam que, considerando os dois grupos, ao menos 84% das pessoas com formação superior na cidade se declaram como brancas, dividindo o restante entre aqueles que se declaram como pretos ou pardos – que juntos compõem a população negra. Os dados foram organizados e divulgados através da Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial de São Paulo (SMPIR) em conjunto com o “Banco Interamericano de Desenvolvimento” (BID) no ano de 2015, a partir do projeto “São Paulo Diverso”. - <http://www.saopaulodiverso.org.br/dados-sobre-sao-paulo/> [Acessado em: 07 de Dezembro de 2018]

fundamental, na própria região em que morava a maior parte de seus familiares e onde sempre viveram. O professor Paulo, no ensino médio, estudou na ETEC Guaracy Silveira, no bairro de Pinheiros, onde hoje é professor de História. Geraldo também começou a dar aula na escola onde estudou, E.E. Helena Lombardi Braga, em Itaquera.

Essa geração já estava vivendo em uma época de valorização e ascensão social por meio da formação universitária. As famílias estão presentes nas narrativas dos professores incentivando e criando as condições para que eles dessem continuidade aos seus estudos, principalmente por incentivo das mães. Geraldo permaneceu estudando e só ingressou no trabalho depois de formado no ensino superior, diretamente na área que almejava. Para chegar até o curso de licenciatura em história fez cursinho para o vestibular no Núcleo de Consciência Negra da USP. Paulo e Ana Paula começaram a trabalhar no final do ensino médio, com o propósito de pagar o cursinho e ingressar na faculdade. Suas narrativas expõem que a concepção do espaço escolar como direito fundamental na vida dessas crianças estava bastante consolidada nessas famílias, que tentavam ao máximo garantir que não existissem empecilhos e distrações para seus estudos.

Essa geração também pode ser caracterizada por suas relações sociais nos espaços onde cresceram e conviveram. Ficam claras as diferenças sociais e éticas entre os territórios da cidade, que passaram a ser moldados pelas marcas econômicas, sociais e culturais. Por ter vivido no bairro de Santa Cecília, Ana Paula narra várias vezes que não teve as mesmas experiências de boa parte de sua família que vivia na periferia. Ela, por sua vez, sentia o conflito das pessoas explicarem sua presença junto às outras crianças do prédio onde seu pai trabalhava. Mas, sentia que o local onde viveu criou a possibilidade de estar mais próxima das atividades culturais da cidade, como museus e outros espaços similares e, quando um pouco mais velha, conviver com o samba e participar dos blocos de carnaval tão famosos no bairro. O professor Geraldo, por sua vez, se identificava com a população de Itaquera, pontuando o orgulho de ser da “ZL” (Zona Leste). Na convivência com o bairro, na escola e os amigos, se aproximou do rap e a partir dele foi tomando consciência dos espaços da cidade e de sua identidade negra, além de uma rede de relações comum às diferentes áreas de periferias. Já o professor Paulo foi marcado por inúmeras mudanças de local de moradia, sempre na busca de condições melhores. Morou na casa onde sua mãe trabalhava e residia como doméstica, depois em uma pensão e, já um pouco mais velho, mudou com a família para uma casa no Campo Limpo. As marcas da

cidade que ficaram no seu imaginário incluíam os contrastes entre a zona sul onde morou e a zona oeste onde estudou, tanto no ensino médio quanto no ensino superior.

Outra vivência comum a essa geração é a percepção de ser negro na universidade, marcada pelos contrastes étnicos e sociais, e a convivência com um já fortalecido movimento anti-discriminatório em luta pela expansão de vagas para toda população negra. Eram poucos no ensino superior, eles acabaram se aproximando, direta ou indiretamente, desses poucos, e se envolvendo na luta pelos acessos às bolsas, aos programas de permanência e na ampliação da presença negra nesse espaço. É uma geração com maior preocupação com o direito coletivo e envolvimento com ações positivas, contribuindo na construção de coletivos e trabalhando em cursinhos populares, para que os jovens reconhecessem e valorizassem sua identidade racial, lutando por seus direitos.

As histórias de vida desses professores serão apresentadas seguindo um ordenamento cronológico, que começa no professor mais velho e vai até o mais novo. Essa escolha não representa uma tentativa de encadeá-las todas dentro de um mesmo processo histórico linear, partindo de um ponto para outro, do mais recuado até o mais atual, tentando encontrar supostos pontos de transformações. Estão assim organizadas mais pela aproximação contextual que possuem entre si, que aqui categorizamos como “gerações”. As três primeiras narrativas, portanto, se referem à primeira geração desses professores, enquanto as outras três se agrupam formando a geração posterior. É importante apontar que as entrevistas não foram realizadas necessariamente nessa ordem. E, antes de entrarmos nessas histórias, é necessário explicar como se deram as suas construções textuais.

Do oral ao escrito: O relato do historiador

O que fazer após a realização das entrevistas, feito o caderno de campo, escutadas as gravações e realizadas as transcrições? Como organizar o texto histórico a partir das entrevistas? Os historiadores têm promovido uma intensa discussão a esse respeito, preocupados com os procedimentos de como analisar as fontes orais, o papel do pesquisador e a construção do texto escrito.

Primeiramente, como muitos historiadores já assinalaram, as narrativas orais são, antes de tudo, uma criação dialógica, realizadas em conjunto pelo entrevistado e entrevistador, mediados por um gravador. Nós, historiadores, somos responsáveis pela ideia da entrevista, nós procuramos os entrevistados e colocamos nossas questões. Durante o encontro, reagimos às colocações dos colaboradores, pedimos que aprofundem um ou outro ponto e, ao final, saímos com a gravação. O entrevistado, por sua vez, reage à nossa presença, à nossa postura, tenta responder aos nossos questionamentos, transmite uma autoimagem e, assim, acaba contando o que acredita que queremos ouvir e, de certa forma, revela a visão que construiu de nós. As fontes orais são sempre produtos de um “encontro”, de um “diálogo”, de uma “transmissão”, o que é ainda mais evidente quando se trata de relatos de trajetórias.

Segundo Alessandro Portelli, é importante estar atento às especificidades das fontes orais para que não percam suas qualidades específicas, “tornando estas ou meros suportes para fontes tradicionais escritas, ou cura ilusória para todas as doenças” (1997b, p. 26). Esse alerta é acompanhado de um outro, que o completa, ressaltando o que à primeira vista pode aparentar uma obviedade: “fontes orais são *orais*”. E sendo assim não podemos restringir o trabalho sobre essas fontes apenas às versões transcritas, deixando de lado suas maiores potencialidades e as possibilidades que abrem para o trabalho historiográfico. Mais importante do que a objetividade do fato, em muitos casos, está a possibilidade de destacar a forma como os sujeitos vivenciam e interpretam esse mesmo fato, os sentidos atribuídos ao passado e ao próprio presente:

“Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais. [...] não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do texto: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro” (PORTELLI, 1996, p. 4).

A análise das entrevistas demanda tempo. Requer escuta atenta, identificando contextos, que podem ser aprofundados em outras fontes bibliográficas, ou mesmo com outras falas de

colaboradores. A confrontação contribui para distinguir o que é subjetivo, e, ao mesmo tempo, relacionado a determinado contexto histórico mais geral. Tendo o pesquisador algumas questões a serem respondidas, pode dar atenção ao modo como são tratadas pelo entrevistado – suas palavras, ideias, valores, silêncios, incômodos, explicações.

As histórias de vida aqui apresentadas, portanto, são frutos dessa análise. Foram escritas a partir de um trabalho historiográfico que leva em conta essas especificidades das fontes orais, reconhecendo na subjetividade a possibilidade de compreender como, por um lado, acreditam que alguns processos históricos ganharam forma em seus cotidianos e, por outro, conectar a própria trajetória desses indivíduos como imersos a esses processos. Os textos escritos que serão apresentados trazem consigo as marcas da presença dos diferentes envolvidos no processo de construção das fontes orais e seus pontos de vistas. Optamos por uma forma narrativa que colocasse em evidência o papel decisivo que nós, historiadores, temos nessa construção. Assumimos, como responsável pela transcrição, o papel também de narrador - aquele que conta não apenas o que ouviu, mas que estabelece relações e analisa o que foi narrado. Na elaboração final houve, ainda, uma mescla de nossas vozes, com citações diretas do que os professores e professoras verbalizaram, para na transcrição analisarmos com maior profundidade algumas situações e, por vezes, o modo como foram expressas.

Nem tudo o que foi contado nas entrevistas apareceu no relato aqui construído. São escolhas, são seleções, que responderam não apenas aos objetivos iniciais, dentro do nosso projeto de investigação, mas ao reconhecimento da importância da integralidade do relato. Demos ênfase também a episódios aparentemente desconectados. O diálogo aberto possibilitou que as narrativas percorressem caminhos inimagináveis, mas que expressassem sua lógica. Quando possível, tais particularidades permaneceram no texto construído. Tentamos, ainda, manter o relato dentro da ordenação proposta pelos próprios entrevistados, no fluxo de suas memórias, nas relações entre acontecimentos escolhidos por eles, compreendendo que as escolhas estabelecem os sentidos de suas narrativas, que buscamos captar, fazer aflorar e transmitir em suas histórias de vida.

PARTE III

Professor José Valério

Quando começamos a pesquisar e buscar professores e professoras que pudessem colaborar conosco, eu entrei em contato com diversas diretorias de ensino, com as secretarias de educação do Estado e do Município, estabeleci algumas ligações em reuniões e palestras de formação para docentes e, principalmente, contei com algumas indicações de colegas e educadores. Foi através de uma dessas indicações que eu pude conhecer o professor José Valério, atualmente lecionando história na EMEFM Rubens Paiva. Morador e professor na Região de São Mateus, zona leste da cidade de São Paulo, 59 anos, Valério, como gosta de ser chamado, me recebeu em sua própria casa para conversarmos e realizarmos a nossa entrevista.

Antes do gravador ser ligado, ainda na escada do seu prédio, o senhor Valério, falante e animado desde o início, começou a contar sobre seu bairro, sobre sua felicidade em ser “idealizador e principal responsável” por um grupo cultural que desenvolve na sua região, adiantou ser carioca, além de falar do seu gosto pelos “bailes da saudade” da região leste de São Paulo, onde ia constantemente dançar. Contou ainda que estava fazendo uma nova graduação, em Direito, e ansioso para ir atrás de novos desafios.

Assim que entramos, começou a mostrar a casa, um local espaçoso, onde mora sozinho. Em sua sala logo me chamaram atenção quatro quadros presos à parede, que, tão logo eu comecei a observá-los, o senhor Valério passou a me explicar os seus significados, um a um. Chamou aquela sala de “espaço das três raças”, pois entre esses quadros três deles traziam respectivamente a representação de indígenas, uma mulher negra e uma mulher branca. O quarto quadro era um “retrato” de sua mãe, em roupas carnavalescas ligadas à tradicional “ala das baianas”, representando o seu envolvimento com o carnaval do Rio de Janeiro.

Inicialmente, esse encontro fora marcado para que eu pudesse explicar pessoalmente as intenções da pesquisa, como funcionaria a entrevista e a partir daí ele decidir se aceitaria ou não contribuir. Combinamos o melhor dia e local. Tomamos café da manhã juntos e fomos conversando: eu explicando alguns pontos e ele já relatando algumas histórias. De maneira muito natural, o nosso bate papo já se transformava na conversa esperada, a nossa “entrevista”, porém de começo sem o gravador.

Durante nosso bate papo, ele relatou um episódio ocorrido em uma das escolas que trabalhou, onde se sentiu boicotado e passou por algumas situações constrangedoras devido ao

preconceito dos colegas. Essa história trouxe um pouco do que ele repetiria algumas vezes quando da gravação, pontuando como ele agia quando situações como essa surgiam, como ele buscava sempre se impor e com isso garantir o respeito para si. Falou o tempo todo com orgulho, afirmando alguns de seus méritos, ressaltando um caminho que ele acreditava ter o levado a lugares que pouquíssimas pessoas chegariam. Não aceitou, segundo ele, como a maioria das pessoas negras fazia, a ideia de que não era capaz. Não orientou seus pensamentos e atitudes em torno do racismo, sempre acreditando no seu potencial. E desde cedo aprendeu que a imagem que as pessoas têm sobre você é a que você mesmo constrói.

É em torno dessa autoimagem que a narrativa do senhor Valério foi se construindo. As marcas do esforço individual em toda a trajetória contada são, em partes, a expressão de uma geração que se vê *“abrindo caminhos”*. Dentro da família foi o primeiro e único a completar os estudos e ingressar no ensino superior. Junto a ele outros sete irmãos e irmãs, dois deles já falecidos devido ao envolvimento com drogas e tráfico. Dentro do seu contexto foi, portanto, um *“ponto fora da curva”*.

Valério nasceu em 1959 na cidade de Resende, dentro da Academia Militar das Agulhas Negras, AMAN, no Estado do Rio de Janeiro. Sua infância e adolescência foi toda dentro da Academia, onde seu pai era funcionário público civil. A escola primária, dentro desse espaço, foi para ele um privilégio que poucas pessoas tiveram e determinante para sua aprovação no exame de admissão⁸, descrito como *“uma espécie de vestibular da época”* que permitia o acesso ao ensino secundário, o chamado *“ginásio”*:

“[...] a escola agora é democrática, é para todos, só não estuda quem não quer... Naquela época não! Eu não me considero melhor do que ninguém porque fui aprovado no exame de admissão. Qual o mérito disso? Eu tava com a faca e o queijo na mão. O grande fracasso seria eu não passar. Então eu não vejo por isso, mas foi um grande teste de vida, né? Aí que eu comecei a ver que pra crescer na vida ou alcançar qualquer objetivo você não tem que ouvir ninguém, a não ser sua própria mente”

Sua crença respondia à falta de apoio da família, ao que ele chamou de *“apoio do derrotado”*. Segundo ele, pela questão da negritude, eles acreditavam que dificilmente ele conseguiria entrar no colégio. Lembrava que os familiares chamavam atenção para o fato de que eram todos negros, e que isso criaria dificuldades: *“você não vai passar”*. Seu acesso ao

⁸ O exame de admissão consistia em uma prova para estudantes que finalizavam o ensino primário ingressarem no ensino secundário. Vigorou no Brasil a partir da Reforma Francisco Campos de 1931 até a lei 5.682 de 1971.

Colégio Estadual Marechal Souza Dantas, o único ginásio da cidade, marcava para ele então uma ruptura com a história da família e a própria tendência do colégio, basicamente dominado por pessoas brancas.

A escola pública primária no Brasil esteve essencialmente, desde o seu início no período imperial, destinada as crianças pobres, negras e mestiças (VEIGA, 2008, p. 503). Porém, se de um lado alargou as oportunidades de segmentos da população que se viam historicamente excluídos, por outro reforçou estigmas raciais e sociais sobre esses mesmos grupos. Em sua constituição residia o discurso que era necessário instruir e civilizar o povo, visto de maneira geral como degenerado. A ampliação das oportunidades educacionais, com políticas estatais realizadas a partir da consolidação da República, não atingiram a população negra na mesma proporção (DÁVILA, 2006). Havia sobre ela uma série de barreiras para a permanência escolar, especialmente no acesso aos níveis escolares mais altos, como no caso dos difíceis exames admissionais.

Na visão do professor Valério, era importante destacar que nem todas as barreiras eram colocadas pelo governo ou pelas pessoas brancas: *“o próprio negro desqualifica, ele quer te desqualificar”*. Para ele, quando você mostra sua vontade, *“dá o seu valor”*, as pessoas ajudam, independentemente da cor:

“Teve uma pessoa muito importante na minha vida, que eu não citei e não posso deixar de citar. Eu entrei na “admissão” e naquele tempo a educação era boa pra caramba, mas era totalmente exclusiva, ela não incluía ninguém. Então naquela época você pagava uniforme... você tinha que comprar, tinha prazo e se não tivesse você não entrava. Livro era tudo comprado, vinha aquela lista e os pais se matavam para comprar aquilo ali... no terceiro ano meu pai faleceu e eu tinha um amigo, que estudava comigo e que frequentava a minha casa e eu a dele. O pai dele era médico. Um dia ele me chamou e disse: - “meu pai quer falar com você”. Era um cara que não falava muito, fechado, mas disse o seguinte: “Olha, seu pai morreu, ne? Então você vai arrumar um trabalho aí, já tá na idade, mas até você arrumar esse trabalho, livro e tudo que tiver de despesa é por minha conta, depois vai ser por sua conta”. Eu entendi que ele queria me dar responsabilidade... custeou meus estudos até eu trabalhar. ”

Na escola Marechal Souza Dantas, descrita por ele como *“bastante militarista”*, encontrou um ensino voltado para disciplina. Havia uma organização hierárquica bem rígida e uma entrada forte de ideias religiosas. As aulas de educação física, dizia o senhor Valério, foram algo marcante e muito importante para educação naquela época. Enquanto historiador,

afirmava, seria o seu papel apontar também outros lados da educação na ditadura militar e lembrar que houve coisas positivas. Nessas aulas aprendiam a marchar, mas também puderam, a partir daí, conhecer e praticar diferentes esportes nas escolas e com isso uma ampliar suas próprias possibilidades profissionais.

Sua primeira experiência no ensino superior foi no curso de Direito, porém, com pouco tempo acabou desistindo. Logo depois resolveu enfrentar a graduação em Economia na Universidade Cândido Mendes. Contando um pouco dessa experiência, o professor Valério realizaria uma comparação que muitas vezes se repetiria em nossa conversa: as diferenças entre as questões raciais vivenciadas por ele no Rio de Janeiro e as de São Paulo. Afirmava: *“eu não via exclusão lá... meus colegas [brancos] queriam ajudar”*. Ao mesmo tempo admitia, lembrando também do seu primeiro emprego – como bancário no Banco do Estado do Rio de Janeiro (BANERJ) –, que fora uma exceção em muito desses espaços. Para ele, o interior do Estado do Rio de Janeiro, especialmente cidades como Resende, parte do “Vale do Café” e, portanto, um antigo polo escravista, não possibilitava um acesso para as pessoas negras como a capital, descrita por ele como *“bem multiétnica e escura”*, acostumada com a diversidade racial. Antes de falar sobre São Paulo lembrou de uma história que lhe fora contada apenas recentemente:

[...] uns 7 anos atrás, eu estava na cidade de Resende, eu encontrei um advogado lá e ele me contou algo que eu não me lembrava... nunca tive conhecimento disso! Ele disse, quando eu ingressei no BANERJ, Banco do Estado do Rio, as pessoas negras levavam os filhos na porta do banco e apontavam lá pra dentro: “Você tem que seguir o exemplo daquele lá”. Aí ele falou um negócio triste: “Infelizmente começou com você e parou por aí”.

Já São Paulo seria um caso diferente, ainda mais complexo. A primeira imagem formada sobre São Paulo pelo senhor Valério, marcada por uma experiência profissional de vinte e dois anos trabalhando dentro do banco e viajando para essa cidade a trabalho, ligava-se à Avenida Paulista, representando a cidade dos negócios e dominada por pessoas brancas. Mas, essa se alterou rapidamente ao se mudar e ir morar no bairro de São Mateus, convivendo a partir daí com outras regiões da cidade e passando a enxergar uma considerável presença negra. Passou a conhecer, segundo ele, *“outros Brasis”*.

É importante ressaltar que há diversos estudos, principalmente ligados à história social, que tem ressaltado que a presença negra na cidade de São Paulo vem sendo uma constante ao

longo de pelos menos três séculos⁹. Mesmo durante o período de alta demanda nas fazendas do café, na segunda metade do século XIX, quando se estabeleceu um grande fluxo de mão de obra da cidade em direção a lavoura, houve um número não desprezível de escravizados e libertos a circular na cidade. Com a emancipação, os fluxos de migrantes negros em direção à cidade só aumentaram. Ainda que não tenha alcançado a mesma proporção dos fluxos em direção à capital imperial, São Paulo tornou-se progressivamente um importante espaço de concentração de homens e mulheres negras. Por todo esse período a população negra vem circulando pelos diversos pontos da cidade, construindo importantes espaços e redes de sociabilidade e solidariedade, sendo, portanto, uma presença marcante até os dias atuais.

Além disso, suas palavras remeteram a outro dado importante da história paulista: o peso marcante da imigração europeia na passagem do século XIX para o XX, ocorrida aqui de maneira mais “radical” do que em outras localidades. Houve, em São Paulo, grande disseminação de uma ideologia e projetos ligados a ela, que colocava, de um lado, imigrantes brancos europeus como um elemento modernizador da sociedade e, de outro, a população negra, produto da escravidão, como símbolo do atraso (SANTOS, 1998). Tudo isso ligava-se a uma política de branqueamento da população, que teve como consequência o recrudescimento dos estereótipos negativos em torno da população negra e o início de uma tentativa de apagamento de sua presença e experiências históricas em São Paulo após a abolição. Os esforços historiográficos das últimas décadas vêm ampliando a nossa compreensão da convivência dessa população na cidade, pontuando não apenas as violências e o descaso, mas também a agência e resistência da população negra diante desses processos de exclusão.

Para o professor Valério, essa convivência entre a população negra e imigrantes era uma questão pouco entendida pela própria população negra paulista e que tinha um enorme impacto nos processos de identificação racial desses indivíduos. Fazia, em sua opinião, com que poucos aceitassem sua cor e se admitissem enquanto negros ou, mais dificilmente ainda, pretos, algo que para ele era comum no Rio de Janeiro. Segundo o professor Valério, estar em São Paulo é estar em um lugar onde *“o japonês é visto como sabe tudo e o negro é visto como burro e boa parte das pessoas acha normal, especialmente a própria população negra de São Paulo”*. A população negra aqui, segundo ele, possui, de modo geral, uma postura submissa que de certa forma contribui para essa inferiorização. Diferente do Rio de Janeiro, onde existiram

⁹Entre os diversos trabalhos que poderíamos citar, gostaria de destacar: DIAS, 1984; DIAS, 1985; MACHADO, 2004; RÊGO, 2018; WISSENBACH, 1998a; WISSENBACH, 1998b; WISSENBACH, 2018.

comandantes da Polícia Militar, deputados e até uma governadora negra, Benedita da Silva, em São Paulo se dava pouco espaço às pessoas negras ou poucos se afirmavam como tal. Aqui, lembrava ele, apenas um político negro teve destaque, o ex-prefeito Celso Pitta, que além de tudo era carioca:

“Injustiçado, assumiu o pepino sozinho... e o próprio povo dele crucificou ele. E por que isso? [...] era supercompetente... O Pitta foi aquele, como pegar todo o preconceito que você tem, jogaram, usaram ele o quanto puderam, pisotearam... infelizmente as pessoas da nossa etnia também pisotearam, a grande maioria por inveja, o que é muito triste”

Valério fez questão de deixar claro que não estava defendendo os erros do Pitta, muito pelo contrário. Apontava o peso diferenciado que recaiu sobre esses erros para alertar sobre a responsabilidade que nós, negros, temos de estar sempre atentos em nossas ações e relações, sociais e profissionais. O orgulho racial deveria acompanhar o orgulho em se mostrar uma pessoa ética, honesta e trabalhadora. Deveríamos agir diante dessas perseguições tentando sempre melhorar, sermos competentes e éticos. Coletivamente, a população negra, deveria reconhecer, defender e se espelhar nas pessoas negras que provaram o seu valor, e essas, por sua vez, transmitirem seus ensinamentos e assim ajudarem para que outros também possam alcançar o sucesso. Nesse sentido, ele se coloca diametralmente contra os *“movimentos sociais de identidade”* da atualidade, apontando que esses só contribuiriam para a afirmação da identidade quando as pessoas são ofendidas, consolidando assim um certo *“vitimismo”* entre a população negra. Enquanto professor se sentia fazendo e contribuindo com a questão racial mais do que qualquer um desses movimentos, preocupados, na sua opinião, apenas em fazer política.

Quando perguntei para o senhor Valério sobre o que o levou para o curso de História e para a docência, ele prontamente respondeu: o *“carnaval”*. Ele realizou o bacharelado e a licenciatura na Universidade Federal do Rio de Janeiro, *“mais ou menos quando estava com uns trinta anos de idade, no início dos anos 1990”*. Na época, segundo relatou, escrevia alguns textos de peças de teatro e era bastante envolvido com o carnaval, uma tradição de família, principalmente de sua mãe. Disse não ter ido para o curso para lecionar, *“achava até que não tinha vocação”*, mas por uma questão artística, para ter mais recursos e quem sabe alcançar um de seus sonhos: *“se tornar carnavalesco, quem sabe numa escola do grupo especial”*. Um

pouco depois de terminar o curso, veio a demissão do BANERJ¹⁰, que tinha acabado de ser privatizado, e o encontro com uma de suas professoras no curso de história, que sabendo do que aconteceu lhe deu uma sugestão: “*vai dar aula de história... agora é sua vez!*”.

Decidido a seguir a sugestão de sua professora, a primeira experiência docente veio numa escola particular de Resende, onde ficou até se mudar para São Paulo. Diante do receio das primeiras aulas, em frente a uma turma de 5^o série depois de mais de vinte anos como bancário, disse que teve “*a grande sacada*” ao ministrar “*aulas em círculo, dar autonomia para os alunos*”, o que fez com que conquistasse muitos alunos e pais, que se reuniram e chegaram, inclusive, a oferecer um aumento para que não saísse da escola. Passado algum tempo, voltava ao seu antigo colégio, “Marechal Souza Dantas”, 30 anos depois, na condição de professor e já de início causando espanto por sua postura. Apesar do tempo, segundo o professor, a escola continuava rígida e mantinha a sua essência “*militarista e hierarquizada*”, nesse ambiente, suas aulas em círculo, a abertura para os questionamentos dos alunos, enfim, a preocupação em ensiná-los a pensar por conta própria, trouxe logo alguns problemas com a diretora da escola, a quem ele descreveu como “*pior do que o Coronel da época que eu estudava*”.

O professor Valério lembrou ainda da sua experiência em outra escola particular, essa em Nova Iguaçu: “*escola cara*”. A sua experiência ali mostrou, pensando na presença de professores e professoras negras, que “*quando chega em pagar os valores mais altos, aí você vê que a coisa branqueia muito mais*”. O estigma racial, a baixa expectativa em relação às pessoas negras, limitariam as oportunidades. Porém, na sua concepção, estes deveriam ser encarados como desafios a serem vencidos através do esforço e autoconfiança. Nesse sentido, sua própria trajetória nessas escolas e o prestígio que alcançou seriam um exemplo de que é possível combater a discriminação e vencê-la ao acreditar em si, se impor diante de qualquer tentativa de inferiorização, correndo atrás do seu sucesso profissional.

A mobilidade social do negro enquanto estratégia de combate à discriminação racial não é nem um pensamento isolado e nem algo recente. Muitas associações e grupos negros do início do século XX defenderam tal ideia, e construíram ações que almejavam a integração do maior número possível de homens e mulheres negras na sociedade. Com foco na educação e inserção mais ampla no mercado trabalho, tinham o claro objetivo de evidenciar a capacidade intelectual

¹⁰ No final de 1997, durante o governo Marcello Alencar, ocorre a decisão de vender o banco para levantar fundos e pagar algumas dívidas do Estado do Rio de Janeiro. Foi arrematado em quase sua totalidade pelo grupo Itaú.

e profissional de todo o grupo. Caberia ao próprio negro mudar a sua história, lutando por sua ascensão profissional e provando que o olhar das pessoas, sobre suas capacidades, estava equivocado. As conquistas desses homens e mulheres negras, portanto, seriam capazes de minimizar o preconceito racial, uma vez que tal movimento comprovaria o devido valor que possuíam.

Diante disso, o professor Valério questionava se o preconceito social não teria um peso maior que o preconceito racial em nossa sociedade. Acreditava que isso era mais claro ao analisar a realidade carioca, onde, para ele, a convivência cotidiana entre negros e brancos já estaria mais consolidada. Lembrava, para ilustrar, o respeito que muitas vezes seu modo de vestir enquanto bancário, de terno, elegante, lhe proporcionou um tratamento especial e de enorme valorização. Para ampliar sua reflexão contou alguns episódios vividos no Rio de Janeiro.

Primeiramente lembrou de um carnaval festejado no Rio, em 1987 quando, ao decidir deixar o cabelo crescer e enrolar para um desfile, não apenas não foi reconhecido em lugares que estava acostumado a transitar, como, inclusive, enfrentou reações de medo. Relatou com gargalhadas a postura do porteiro do seu prédio, que primeiro se recusou a abrir a porta e depois, quando identificou que era ele que estava ali, um morador, o chamou de “louco”. Para o professor Valério, que nunca tinha sido barrado ao apresentar-se com o cabelo cortado, o medo ali estava ligado ao fato daquela estética representar um *“estereótipo de favelado”*.

Na mesma cidade, passeando em um shopping na Barra da Tijuca, bairro carioca de elite, lembrou quando decidiu ir a uma joalheria e procurar uma pulseira para sua amiga. A atendente o levou até o cofre e mostrou todas disponíveis, inclusive uma que custava 70 mil dólares na época. Lembrava, mais uma vez se divertindo, da sua reação e fala para moça que lhe atendia: *“Só o Ronaldinho tem dinheiro pra comprar isso, porque você me mostrou?”*. A resposta dela foi que era sua obrigação tratar qualquer cliente igual e mostrar aquelas joias a todos que atendesse, independentemente de qualquer coisa. Porém, ele próprio fez questão de ponderar: *“mas eu estava vestido como bancário, não estava com o cabelo enroladinho”*.

Por fim, tentando concluir seu ponto de vista, contou uma história ocorrida na porta do seu prédio e que envolveu o seu próprio filho. Antes de contar, fez questão de afirmar que esse episódio o fazia lembrar um importante amigo, também professor, dando a entender que esse possuiria uma inclinação ao pensamento marxista:

“Pelo menos uma vez na vida eu vi uma relação dessas que ele faz. Na porta desse mesmo prédio que eu morava lá no Rio, num bairro de classe média, tinha uma garotada que ficava na porta e eu sempre falava pra eles: – “qualquer hora vocês vão entrar pelo cano aí”. Não deu outra. Passou uma molecada de um morro próximo e assaltaram eles... nesse tempo, se tinha um assalto eles não roubavam os negros... meu filho tava lá e eles não pegaram nada dele, mas aí um dos garotos falou: – “você não vai pegar dele não? Ele mora aí”. Meu filho achou que ia morrer na hora. O cara ficou nervoso, xingou o meu filho, fez tirar o tênis... isso remete ao que esse professor falava, a tal “luta de classes”. Você deixa de ser preto porque mora ali, o que também não deixa de ser um preconceito”.

Mas, e as barreiras para a mobilidade social? Como ampliar as conquistas da população negra diante de tantas dificuldades e desvalorizações iniciais? Uma de suas frases chamou bastante atenção: *“O capitalismo não se importa com cor, mas com ganho”*. O caminho defendido passava por enfrentar dificuldades que são comuns a todos, estudar e buscar ampliar cada vez mais suas possibilidades. Reconhecendo as dificuldades que os indivíduos mais pobres enfrentam, lembrando que uma boa parcela deles é negra, acredita que enquanto professor é importante ser um exemplo e oferecer o máximo possível dentro da sala de aula, armando os alunos para enfrentar o mundo. O professor negro, por exemplo, já seria tratado diferente devido a seu curso superior, bastaria a partir daí ser o mais seguro possível, autoconfiante e competente na sua profissão para ter todo o seu valor reconhecido. A grande inspiração para ele seria o Joaquim Barbosa, descrito como *“uma unanimidade nacional”*. Ao lhe perguntar os motivos que o fazia acreditar que levou o ex-ministro a alcançar esse status, ele rapidamente respondeu: *“O cara é negro, mas faz bem-feito e quando você dá o seu melhor inibe a perseguição”*.

Sua trajetória rumo a cidade de São Paulo começou com o pedido de um amigo para que o acompanhasse na realização do concurso para o cargo de professor nessa rede municipal e no mesmo ano a possibilidade de fazer a prova para a rede estadual. Aprovado em ambos, foi chamado primeiro nesse último concurso e iniciou na Escola Estadual Vila Bela, no Jardim Conquista, no ano de 2006. Aqui enfrentou algumas dificuldades desde o começo, principalmente de saúde, devido a um problema de asma, e pensou em voltar para Resende no final daquele mesmo ano. Entretanto, dizia, a relação que estabeleceu com os alunos e a construção de um projeto com eles, com pedidos para que ficasse, o levaram a tomar a decisão mais certa da sua vida, a de permanecer e ajudar aquelas crianças.

Na rede municipal de São Paulo iniciou seus trabalhos, posteriormente, no Tatuapé, na EMEF Jackson Figueiredo. Ao falar do seu ingresso, o primeiro ato foi o de repetir a história

contada quando ainda conversávamos com o gravador desligado, um caso ocorrido logo que entrou na escola, quando foi destrutado pela diretora depois de ter passado alguns dias afastados devido a um problema de saúde, além de ter se sentido subestimado em seu trabalho. Ao entrar na sala dos professores, nas suas palavras, disse: *“tudo que ela fez com vocês, deixaram passar, mas agora ela vai ter um problema”*. Nessa escola vivenciou uma realidade um pouco diferente do que encontrou no Jardim Conquista, convivendo com estudantes e alunos com uma condição social mais privilegiada.

É nessa nova escola que enxerga os lugares que ele, enquanto professor negro, poderia alcançar dentro da rede. Sua experiência nessa escola, convivendo com a classe média paulistana, lhe mostrava que aqui, como no Rio de Janeiro, haveria espaços para seu crescimento profissional. Para o professor Valério *“a classe média nunca rejeitou quem dá dinheiro a ela”*, afirmando que embora ela, segundo o seu pensamento, fosse em muitos aspectos preconceituosa, pois carregava em si uma imagem negativa do negro e através dela acabava ‘medindo’ tais pessoas, não podia ser apontada como racista, pois fosse esse o caso a pessoa não se aproximaria ou mudaria sua visão independente de qualquer ação:

“Eu estava um dia na sala de aula, substituindo a professora de Geografia, quando umas meninas perguntaram sobre um trabalho que deveriam fazer sobre a Independência dos Estados Unidos. Eles disseram que não tinham noção nenhuma daquilo, então eu falei que não tinha problema, que eu daria uma aula sobre isso... foi lá e cá, entrei até no assunto das cotas, devido ao sul dos EUA, essas coisas. No dia seguinte, só fui saber disso depois, as mães foram na escola, ali no Tatuapé, onde mesmo a escola pública tinha uma grande presença da classe média alta, e pediram para trocar a professora, de olhos azuis. Quer dizer, o brasileiro ele é preconceituoso, não é racista, ele quer o melhor para ele...”

Dentro da lógica estabelecida para explicar essa característica das relações raciais no Brasil, o professor Valério apontou suas contribuições através do ensino de história e nas reuniões do grupo cultural “Novos Ares”. Suas palavras e gestos expressavam o grande sentimento que possui em fazer parte desse grupo: *“grande vitória da minha vida”*, dizia. O grupo nasceu ainda no Rio de Janeiro em 2003, quando o professor lecionava na Escola Marechal Souza Dantas, inicialmente por demanda dos próprios alunos. No site do grupo se apresentam dizendo ser *“formado por jovens, pais e educadores que por meio de debates, nos quais são discutidas questões sociais polêmicas e intrigantes, de modo a propiciar ao*

adolescente um melhor entendimento sobre a realidade na qual está inserido”¹¹. Valério contou sobre alguns dos eventos e discussões realizadas por eles, em torno de temas como ufologia ou subcultura gótica, além das produções de peças teatrais, ressaltando a busca em expandir reflexões que não conseguiam realizar nas salas de aula.

Em 2006, no seu primeiro ano em São Paulo, acaba trazendo a ideia do projeto também para os alunos da sua nova escola. Aqui houve também um grande acolhimento, participação dos pais e logo sua casa se viu transformada em sede do grupo. Sentiu de imediato o impacto que o grupo poderia ter sobre muitas daquelas crianças, algumas delas até aquele momento bastante desinteressadas no ambiente escolar. O resultado e as conquistas de muitos dos jovens que passaram ali era a consolidação de algo que ele não sabia se seria capaz de realizar quando se encaminhou para a educação, para ele a função principal de um docente era: *“humanizar pessoas e também se tornar mais humano”*. Mas não deixou de lembrar que nada daquilo, mesmo com todo os esforços enquanto professor, seria possível sem o esforço e determinação individual daqueles alunos: *“Todos filhos de operários, feirantes... e os que souberam aproveitar conseguiram avançar. Hoje tem um fazendo medicina, dois no direito, dois psicólogos, três professores, todos muito bem encaminhados”*.

Para ele, então, o mais importante era ajudar para que os jovens se vissem como cidadãos e se impusessem como tais, independentemente da cor da pele. Dizia para eles: *“dê o seu valor a ti, não espere que os outros dê não, seja você negro, preto, nordestino”*, e fez questão de afirmar que todos que ele pôde ajudar a ir em frente o fizeram por ter tirado esse peso da cabeça. Quanto aos modos de alcançar isso, principalmente na sala de aula, afirmava que não acreditava em métodos de ensino e para ele *“plano de aula não existe”*, que o importante era na hora da aula:

Fazer o humano interessar pelo que estava sendo falado, mostrando domínio pelo conteúdo, invadir o desconhecido... vai falar do criacionismo, do evolucionismo, fica um negócio chato, então tem que falar de outras teorias que existem por aí, como Erich Von Däniken (escritor do livro “Eram os deuses astronautas?”), discos voadores, daí já vai para “Operação Prato”... tem que incendiar a sala”.

Enquanto professor, mais especificamente como professor negro, sentia que a maior contribuição pedagógica que poderia dar era compartilhar o máximo possível de conhecimento

¹¹ Site do grupo: <https://gruponovosares.webnode.com.br/quem-somos> [Acessado em: 19/03/2019]

histórico, mostrar desenvoltura no ensinar e ser um exemplo de competência, mostrando ser uma voz que merecia ser escutada. As aulas, na sua concepção, deveriam ter um viés pautado em exemplos de vida. Não acreditava na necessidade de se trabalhar conteúdos específicos, falando por exemplo de África ou sobre o racismo em aulas isoladas. O mais importante era ensinar que ninguém deveria pensar por eles, que eles pensassem por conta própria sempre.

Passadas mais de 3 horas que estávamos conversando, um tempo que parecia ter passado voando, diante da minha curiosidade em relação aos seus familiares, seus filhos e filhas, ex-esposa, todos esses citados rapidamente e de maneira tímida. A sua imediata resposta revelava o que o silêncio já parecia indicar: *“Da minha vida profissional eu me orgulho muito, mas da minha vida pessoal... se eu pudesse voltar no tempo eu teria um pouquinho mais de juízo, foi uma vida bem complicada”*. Nesse momento um novo tom de voz, um ritmo diferente e muitas reflexões. A sua principal preocupação é com o dia a dia dos filhos e filhas, ressaltando que cada um deles e delas são fruto de relações com pessoas de diferentes contextos e classes sociais, e a partir disso, o fato de alguns terem muito e outros enfrentarem uma vida mais dura.

Entretanto, o que sua narrativa mostrou, é que apesar das diferenças sociais e os seus temores em relação às oportunidades, a maioria dos seus filhos e filhas, cinco no total, colocaram a educação como prioridade e encaminharam-se para o ensino superior. A relação com alguns deles, em determinados momentos, afirmava, *“criou algumas magoas, mas trauma não”*. Sempre que esteve próximo deles, ou mesmo em alguns momentos longe, tentou incentivar e dar condições para que estudassem. Apesar de ter apontando alguns percalços na relação com os seus filhos e filhas, o que transparecia era o orgulho por acreditar que poderia influenciá-los positivamente. Por fim, terminou lembrando dos privilégios que seus filhos tiveram diante do que ele, um professor, com ensino superior e preocupado com escolarização, pode oferecer:

Mas se você pegar a conta no geral, eu fui um vitorioso... se você ver a estrutura familiar que tinha meus irmãos para os meus filhos, onde ninguém se projetou, ninguém tem curso superior... meus filhos sempre tiveram aqui, participavam dos debates, viajamos junto.

O professor Valério não parou de correr atrás de novos desafios e de tentar alcançar novas lugares na sociedade. Pensa em breve em largar a educação, mas não por não acreditar na escola ou pela vontade de aposentar. Nos últimos anos esteve novamente no ensino superior, retomando a primeira graduação em que se matriculou na juventude, o Direito. Confiante, disse:

“Antes mesmo de terminar eu vou prestar e vou tirar a OAB, aí eu vou te chamar para a festinha aqui em casa”. Ele acredita que na área jurídica vai poder ampliar o que começou através da educação: *“mas, sempre pensando no humano”*. Seu objetivo, em suas próprias palavras, é o de quem sabe um dia chegar no Ministério Público ou na Defensoria Pública, ajudar as pessoas mais necessitadas e assim continuar mostrando o seu valor.

Professora Ana Maria

Quase um ano depois da minha conversa com o Professor Valério, tive contato, coincidentemente, com uma professora que leciona há muitos anos na mesma escola que ele estava, a Professora *Ana Maria Boaventura Fabian*. No magistério há vinte e seis anos, vinte deles na EMEFM Rubens Paiva, escola que trabalha desde o seu primeiro dia na prefeitura de São Paulo. Atualmente também é coordenadora na rede estadual, na Escola Estadual Professora Inah de Mello. Nascida no ano de 1962, Ana Maria viveu toda a vida na mesma região, em Santo André, bem próximo da divisa com a cidade de São Paulo, nas proximidades do bairro paulistano de São Mateus. A gravação ocorreu na cozinha da sua própria casa, em um dia de chuva, onde hora ou outra éramos surpreendidos por um vento gelado. Os livros em vários cômodos e frases de diversos pensadores escritas nos azulejos da cozinha expressavam bem a profissão dos donos da casa, professores. Não era apenas ela que se dedicava ao magistério, mas também seu marido, professor de Filosofia.

As primeiras lembranças que ela me contou remetiam à sua infância no Jardim Santo Antônio, um dos primeiros loteamentos de Santo André. A ocupação do bairro foi realizada a partir da década de 1950, sobretudo por migrantes vindos do interior e outras cidades do ABC paulista, encontrando ali lotes de terra de baixo custo (TIZIO, 2009, p. 150). Nessa época a região passava por um novo momento de expansão industrial, no período pós-guerra, com a instalação de indústrias do setor automobilístico, metalúrgico e de materiais elétricos, que acabaram por atrair milhares de pessoas para trabalhar e morar próximo às fabricas (ARAÚJO, 2015, p. 73). Seu pai migrou de Avaré, de uma família antes vinda da Bahia, enquanto sua mãe vinha de Sussuí – distrito de Palmital –, também do interior paulista, tendo o seu avô materno nascido em Minas Gerais e sua avó de origem portuguesa, nascida no navio que trazia sua família para o Brasil. Realizaram, portanto, um movimento similar a tantos outros grupos familiares em direção a região industrial do ABC, em busca de melhores oportunidades de emprego e a garantia de uma casa própria, especialmente nas proximidades dos seus locais de trabalho.

Dentro de uma região ainda em construção, com outros bairros passando pelos mesmos processos, a maior parte das melhorias só eram conquistadas através da associação dos moradores e pela ação desses. A família da Ana Maria participou ativamente de algumas construções importantes nas vizinhanças que acabaram sendo marcantes no início da sua

trajetória. Uma parte importante de sua narrativa remeteu às vivências dentro da Igreja que seu pai ajudou a fundar, e onde ele foi também catequista, no Parque Capuava. O próprio início escolhido para sua narrativa remeteria a esse lugar e ao fato de sentir que a questão racial se impôs desde muito cedo em sua vida, em diversos espaços, inclusive ali: *“Eu poderia começar com a minha escolha de catecismo... foi um pouco triste, mas isso sempre me marcou”*.

A professora Ana Maria, naquela época uma criança prestes a entrar numa turma de catecismo, teve a oportunidade de escolher quem seria sua professora entre duas mulheres *“bem diferentes”*, nenhuma delas conhecida entre as pessoas que ali moravam. Fosse nos anos anteriores a escolha teria sido óbvia, já que o seu próprio pai vinha sendo um dos professores, mas ele decidiu que não iria mais lecionar a partir daquele ano. Entre as opções, conforme ela descreveu, havia uma loura de olhos azuis, que *“todo mundo queria pegar nela”* e outra *“morena, do cabelo preto cacheado”*. Ao final, todas as crianças tiveram a mesma escolha de ficar com a professora loura dos olhos azuis. *“Inclusive eu!”*, lembrava. Esse episódio, segundo ela, levaria às primeiras reflexões sobre a questão racial, já que ao chegar em casa teve que ouvir um sermão dado pelo seu pai: *– “Se todo mundo procura o branco, imagina como a outra catequista ficou?”*.

Seus pais, segundo ela, eram muito preocupados com as violências que suas filhas e seu filho poderiam sofrer. Sabiam que muitas dessas ações seriam causadas devido às características fenotípicas que possuíam, então, desde cedo tentaram lançar mão de algumas estratégias e conversavam com eles para que soubessem enfrentar esses casos, sobretudo tentando minimizar as chances de que isso ocorresse. Entre as preocupações que possuíam, sua narrativa expõe o caso recorrente quando olhamos para as mais diversas memórias e relatos de discriminação racial sofridos por homens e mulheres negras, principalmente na infância, e sobretudo das meninas em relação ao cabelo crespo:

“Na primeira escola, hoje a Escola Vanda Bento Gonçalves, eram salas de madeira, com muitos alunos pobres e com professores que falavam muito do nosso cabelo. Minha mãe cortava nosso cabelo e falava: “se você for com o cabelo assim eles vão rir, vão gozar, vão querer queimar”. Além disso no rádio escutávamos muitas histórias que o pessoal passava soda no cabelo, crianças que se queimava para ir pra escola, coisas que meu pai colocava pra gente ouvir acreditando que a gente ia ficar como medo e não ia fazer.”

Segundo Gomes (2010, p. 137) *“a forma como o par “cor da pele e cabelo” é visto no imaginário social brasileiro pode ser tomada como expressão do tipo de relações raciais aqui*

desenvolvido”. Sobre as características estéticas dos negros e negras repousa uma grande desvalorização e estigmas sociais, sendo, portanto, o fator principal de diferenciação e tentativa de inferiorização dessa população. Pensadores como Oliveira Vianna, bem como outros defensores da tese do branqueamento entre a década de 1920 e 1930, chegavam a descrever como características de um “mestiço superior” a maior aproximação com a aparência física branca, pontuando principalmente a cor da pele e o cabelo liso (VIANNA, 1933, *apud* GOMES, 2010, p. 139). Nos estudos das Ciências Sociais desde Donald Pierson (1945) o cabelo, além da pele, foi sendo continuamente reconhecido como elemento fundamental na definição do lugar que o sujeito ocupa na classificação racial brasileira, em alguns casos “atenuando” a própria cor da pele. Essas avaliações ganham uma forma mais nítida a partir da tese defendida por Oracy Nogueira, no texto *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem* de 1955, em que ele aponta que em nosso país vigorava um tipo específico de preconceito, sobretudo em comparação à realidade estadunidense, onde a aparência, a “marca” da cor trazida através da pele, textura do cabelo, lábio e nariz, chamados por ele de “traços negroides”, teria um papel central na classificação e impactaria no status social dos cidadãos negros (NOGUEIRA, 2006, p. 293-294).

Ana Maria contou ao longo da sua narrativa alguns episódios onde o seu “perfil” foi tratado como um problema, dando ênfase a casos de discriminação bastante evidentes. Entre outras situações, houve um momento que contou com a ajuda do seu pai para fazer uma entrevista para uma vaga de escritório na mesma empresa que seu pai trabalhava. O entrevistador, desde o início bastante duro, fez questão de afirmar que só estava a entrevistando por causa do pedido do seu pai, mas que ela não tinha “o perfil do que pessoal que trabalhava ali”. Aquele ocorrido, lembrava, lhe causou muita dor, pela violência das palavras e modo como foi tratada. Bastante emocionada, ao mesmo tempo indignada, lamentava: “*Ele não podia fazer aquilo! Como alguém fala assim com uma pessoa? Ele podia me reprovar, mas não tinha direito de fazer isso*”. Ela emendou ainda um caso semelhante, de quando realizou um curso no SENAC e decidiu juntar-se a uma chapa que concorreria para o grêmio estudantil, saindo vencedora ao final. Entretanto, ela e seus colegas de chapa foram avisados de que não poderia tomar posse, sem qualquer motivo plausível e posicionamento oficial da instituição. O próprio professor responsável por transmitir a eles a notícia, descreveu a situação dizendo: – “*O SENAC não aceita que negros estejam na frente*”.

Desde a infância ela teve que enfrentar esses estigmas e inúmeros outros casos de discriminação. Foram muitas as estratégias que a família da professora Ana Maria acabou lançando mão, além de muitos conselhos e alertas, para tentar garantir a proteção de seus filhos. Seus pais apontaram diferentes formas para combater as discriminações e violências, mas sempre demonstrando uma preocupação com a integração dos seus filhos na sociedade, sendo tratados com o devido respeito. Seu pai dizia com frequência para que não ficasse pensando e querendo discutir a todo o momento a questão racial, porque ela iria “*sofrer sempre*”. Sua mãe se preocupava bastante com a educação dos filhos e ela mesma tentava ensinar o máximo possível em casa, principalmente através de histórias bíblicas, para pudessem se sair bem na escola. Segundo ela, sua mãe expunha constantemente o medo de que eles fossem “*taxados de burros*”. Ao mesmo tempo, alertavam para que não aceitassem quaisquer maus tratos e reagissem sempre que fossem injustiçados e vítimas de qualquer discriminação. Um dos episódios de agressão que ela compartilhou, ocorrido no início da sua escolarização, Ana Maria contou com a incentivo de seus pais para que não aceitasse os maus tratos de uma professora e a enfrentasse.

Do período em que esteve na escola primária, na Escola Vanda Bento Gonçalves, a professora Ana Maria se lembrou de duas professoras, bastante antagônicas e cada uma marcante de sua forma. A primeira delas, a professora responsável pelos casos de agressões, trazia uma imagem muito negativa dos seus alunos e alunas, todos pobres e a maioria negros. Era ela também que falava do cabelo das crianças, além de outras “*atitudes muito estranhas*”. Em muitas ocasiões, diante de alguns erros das crianças, a professora aplicava castigos físicos aos alunos e alunas. Ao contar desses casos, que até o momento tinha ocorrido com alguns colegas, para sua mãe, essa passou a repetir com frequência que ela não devia de maneira alguma deixar que a professora a agredisse. Provavelmente essas palavras deram força para que reagisse quando sua professora tentasse castigá-la, Ana Maria pegou a régua que seria usada para agredi-la e a quebrou na frente de toda a turma. A partir desse episódio, o pai, nesse momento um sindicalista, mobilizou toda a comunidade e os pais de outras crianças que sofreram maus tratos, articulou com lideranças da região, até conseguir que a professora fosse retirada da escola.

Veio uma nova professora, essa positivamente marcante para a infância de Ana Maria e seus colegas, “*Professora Margarida*”. Em diversos momentos a citava como responsável por uma virada na sua relação com a escola e uma inspiração persistente em sua prática docente:

“Toda criança era bonita, toda criança aprendia, não tinha criança que ela não ensinava... ela via que todas as crianças tinham capacidade, ela olhava para a vida delas”. Visivelmente emocionada, Ana Maria lembrou quando essa professora doou um lote de tecido flanela xadrez, convocou os pais, mães e comunicou que aquilo era para que pudessem fazer camisas para cada criança ir para a escola no inverno. Para ela essa preocupação com a condição social das crianças, o impacto que uma professora poderia fazer na vida delas, tornou-se um caminho a ser seguido.

Após finalizar o ensino primário conseguiu se transferir para a Escola do SESI, vaga que teve direito devido à condição funcional do seu pai, trabalhador do setor industrial. Antes mesmo de concluir o ensino fundamental, na época chamado de 1º grau, ainda com 14 anos transferiu-se e foi estudar a noite na “Escola Estadual João Paulo I”, para que assim pudesse trabalhar como costureira, e ajudar nas contas da família. O ensino noturno simbolizava para ela uma dificuldade e um obstáculo a mais para o seu projeto futuro de ingressar no ensino superior. Contou um pensamento que sempre vinha lhe na cabeça diante do cansaço e da vontade de aprofundar seus estudos: *“Por que eu tenho que trabalhar o dia inteiro e depois estudar?”*.

É importante lembrar que desde as primeiras orientações legais para o ensino noturno no Brasil, em meados do século XIX, ficou explícita sua orientação em torno da questão do trabalho, tanto como uma forma de instrução direcionada para as novas formas de trabalho que surgiam, quanto como uma resposta à demanda dos próprios trabalhadores em busca da escolarização. As intenções por trás das criações desses cursos no final do século XIX se ligavam à crença de que a articulação entre “instrução e trabalho” carregava consigo um papel moralizador, nesse caso a ser direcionado sobre as classes populares. Nesse sentido cabe ressaltar a grande presença de alunos negros nessa modalidade de ensino desde as primeiras iniciativas. Segundo Peres “justamente porque o objetivo era manter a ordem, disciplinar, inculcar preceitos de “moralidade” e “civilidade”, palavras constantemente utilizadas pelos dirigentes e professores dos cursos noturnos, é que as aulas não podiam, na visão destes, prescindir da presença dos negros” (PERES, 2002, p. 86).

A participação negra foi uma constante em toda a história escolar brasileira e não ocorreu apenas devido as políticas e intenções dos grupos dirigentes, mas sobretudo como consequência de uma contínua busca e esforços que homens e mulheres negras, de condições sociais distintas, tiveram para se inserir nesses espaços. Como já apontamos, uma linha por muito tempo comum

na historiografia da educação brasileira defendeu equivocadamente que toda a população negra esteve ausente dos bancos escolares até as primeiras décadas do século XX . Houve, é claro, inúmeras dificuldades e algumas tentativas de impedimento de parcelas dessa população, mas muitos indivíduos e famílias estiveram a todo momento dispostos a enfrentá-las. No caso paulista, a primeira referência encontrada na legislação educacional às pessoas negras ocorreu através do “Regulamento da Instrução Provincial” de 1869, onde constava proibição à matrícula de “escravos” em escolas públicas. Um documento anterior, o “Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública ao Presidente de Província” de 1855, mostra que já havia discussões e indicações “extraoficiais” para que indivíduos nessa mesma condição não fossem matriculados, também sem qualquer menção de outros grupos sociais de origem negra, como sujeitos livres ou libertos. A tentativa de impedimento nessa época, portanto, recaiu-se sobretudo aos escravizados. Muito provavelmente também pela crença de que não necessitavam de qualquer instrução formal, ao serem vistos e pensados exclusivamente como mão de obra.

Mas o olhar para o caso específico dos escravizados pode nos dar pistas de como, desde aquele momento, quase a totalidade da população negra foi se relacionando com o ensino escolar e, a partir dele, construiu parte dos seus projetos individuais e coletivos. A tentativa de proibir parcelas da população negra nas escolas ocorreu de maneira sistemática em diversos lugares e ao longo de vários anos. Em outras províncias, foram publicadas, pelo menos desde 1835, inúmeras reformulações com teor semelhante de proibição e, em alguns casos, foram contínuas as orientações para impedir não apenas as matrículas, mas também a frequência de escravizados nas aulas (BARROS; VIDAL, 2018, p. 143-149). A partir desses dados devemos nos perguntar: Qual a necessidade dessa preocupação e a existência de tantas regulamentações e leis a proibir a presença escrava nas escolas públicas?

Essa recorrência na legislação, acerca da proibição da matrícula de escravizados, pode ser vista como um indicativo que estes sujeitos encontraram meios de estarem presente nos bancos escolares e que, apesar dos incômodos, insistiram cada vez mais. Como lembra Surya A. Pombo de Barros, remetendo às palavras do historiador inglês Edward P. Thompson, uma das formas de ver as leis é considerando-as além de uma simples imposição, fruto de disputas: “[...] a lei também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflitos) com as normas sociais” (THOMPSON *apud* BARROS, 2016, p. 593). Com a permissão da lei, no caso de homens livres, libertos e ingênuos, ou encarando as proibições, fato é que a presença negra nas escolas

esteve marcada por muita luta e a crença que poderiam obter ganhos importantes através desse espaço.

O ensino noturno foi um caso destacado para a consolidação da presença negra nas escolas públicas e a forma de garantir que vários homens e mulheres conseguissem alcançar a formação escolar mesmo diante da necessidade de trabalhar. Foi, no caso paulista, a porta de entrada para parcelas da população negra e a primeira modalidade de ensino onde escravizados se viram legalmente permitidos de se matricular. No “Regulamento da Instrução Provincial” de 1887, portanto apenas um ano antes da abolição, ainda constava certo impedimento na matrícula escolar aos escravizados nas escolas públicas, porém agora com abertura à admissão desses “nos cursos noturnos e com consentimento dos senhores”.

Daquele momento para frente, mesmo com diversas denúncias do descaso e conseqüente precarização do ensino noturno e o preconceito com alunos que estudavam nesse período – o que é em partes reflexo do preconceito com o público presente ali –, casos como a da professora Ana Maria evidenciam que para muitas famílias e pessoas negras, essa era quase que a única forma possível de escolarização, e como tal foi utilizada para enfrentar barreiras e romper com os lugares comuns que lhes pareciam destinados. As palavras de José Gondra e Alessandra Schueler ao falar das experiências educacionais do século XIX se encaixam de maneira pertinente para situações observadas nos dias atuais: “[...] os próprios negros, sujeitos da ação educativa, elaboram estratégias e ações variadas para viabilizar o acesso ao mundo das letras, construindo suas próprias representações sobre a escola e conferindo múltiplos sentidos à escolarização” (GONDRA, SCHUELER, 2008, p. 254). Mesmo com as dificuldades de aliar estudo e trabalho, tendo que compatibilizar horários, o cansaço causado, a falta de professores (marcadamente maior no período noturno), é importante destacar que a existência dessa modalidade de ensino respondeu à importantes demandas de várias famílias e indivíduos, acabou por garantir que pudessem conquistar seus sustentos sem abandonar a escola, e continuassem assim perseguindo principalmente um ideal de mobilidade social visto como possível através da educação.

Ao relatar as discussões realizadas nas aulas e o que lhe foi ensinado durante todo seu período escolar, Ana Maria apontou que desde cedo começou a construir seus primeiros questionamentos em relação ao que era ensinado nas aulas de História. Em uma das suas experiências ainda no ginásio repetiu diversas vezes para seu professor que gostaria de estudar

a história dos seus antepassados, pessoas negras como ela. Ouvia em resposta que tal história não existia, que o que ela sabia já era o suficiente, chegando a escutar que: *“o que você tem que aprender é o que sua mãe falou, o que tá na bíblia, é o que você lê aqui... a História é isso”*. No ensino médio, na Escola Estadual Américo Brasiliense, encontrou professores que, segundo ela, promoviam maiores discussões e tratavam mais profundamente sobre a História. Entretanto, se por um lado as pessoas negras começaram a aparecer nas discussões, lhe causou incômodo a maneira recorrente como eram retratadas, e se perguntava quando aprenderiam sobre pessoas negras que não estivessem em situações de violência, apanhando, sofrendo. Ana Maria contou que, certo dia folheando o livro de História, teve uma primeira esperança de conhecer uma história diferente, através de uma imagem que lhe chamou muita atenção:

“[...] na primeira república, quando começou a falar dos movimentos de resistência, eu me lembro, tinha a imagem de um marinheiro negro, então eu perguntei para o professor. Ele falou assim: “Essa é a revolta do Almirante Negro, eu só posso falar isso”. Eu falei: “Então professor, mas esse Almirante Negro meu pai também falava dele, você não pode falar dele? Queria saber essa história”, mas ele só respondia: “Não tem Ana, essa história existe, mas não foi escrita... se você for na USP, Unicamp, vai ver que não têm”

A possibilidade de aprender uma nova história da população negra, para além da escravidão e maus-tratos, pautada na resistência histórica desse povo, se viu frustrada diante da resposta do professor naquele momento. Uma reflexão sobre a resposta dele indica que o silêncio se explica também pelo contexto daquele momento, em plena ditadura militar. Naquele momento “qualquer divisão ou dissenso era visto de forma negativa e o mito da “democracia racial” foi utilizado em alguns documentos do regime” (KÖSSLING, 2007, p. 83), revelando uma ideologia que pregava a existência de uma “congregação racial” no país. Aldir Blanc, que junto a João Bosco foi autor de um samba nos anos de 1970 sobre João Candido, “O Almirante Negro”, revelou numa entrevista as diversas censuras que sofreram e os motivos alegados por seus censores¹²:

“Tivemos diversos problemas com a censura. Ouvimos ameaças veladas de que o CENIMAR (Centro de Informações da Marinha) não toleraria loas a um marinheiro que quebrou a hierarquia e matou oficiais, etc. [...] Um sujeito, bancando o durão, ficou meio que dando esporro, mãos na cintura, eu sentado numa cadeira e ele de pé, com a coronha da arma no coldre há uns três

¹² Declaração de Aldir Blanc “O Mestre-Sala dos Mares” Disponível em: http://www.dhnet.org.br/memoria/textos/mestre_sala.htm [Acesso em: 24/06/19]

centímetros do meu nariz. Aí, um outro, bancando o “bonzinho”, disse mais ou menos o seguinte:

- Vocês não estão entendendo... Estão trocando as palavras como revolta, sangue, etc. e não é aí que a coisa tá pegando...

Eu, claro, perguntei educadamente se ele poderia me esclarecer melhor. E, como se tivesse levado um telefone nos tímpanos, ouvi, estarecido a resposta, em voz mais baixa, gutural, cheia de mistério, como quem dá uma dica perigosa:

- O problema é essa história de negro, negro, negro...

Eu havia sido atropelado, não pelas piadinhas tipo tiziu, pudim de asfalto, etc., mas pelo *panzer* do racismo nazi-ideológico oficial”.

A maior parte da ditadura militar representou um período de desarticulação da luta antirracista. Segundo Petrônio Domingues foi um momento de “refluxo” do Movimento Negro e conseqüentemente das discussões públicas da questão racial (DOMINGUES, 2007, p. 111). Sendo assim, o ambiente escolar, muito valorizado e importante para Ana Maria, não foi capaz de oferecer a possibilidade de discutir e refletir sobre questões raciais. Do silêncio total no ensino primário e as marcas de vários estigmas sobre a estética negra, passou a enfrentar no secundário um ensino de história carregado de imagens negativas sobre a população negra e exclusivamente focada nas violências sofridas por esses indivíduos. Quando um pouco diferente, exploravam uma imagem passiva dos negros e passavam um ideia de uma convivência que parecia harmônica. Incomodava Ana Maria a persistência dessas leituras, ela se colocou na busca de outras possibilidades de ver a história dessa população e de certa forma de sua própria imagem.

Ana Maria encontrou uma possibilidade de realizar tais discussões raciais dentro de movimentos sociais. Segundo ela, por volta dos catorze ou quinze anos, iniciou sua participação em diferentes entidades e aos poucos foi se aproximando de outras pessoas preocupadas em refletir sobre questões raciais e junto delas começou a difundir essa discussão nesses espaços. O ingresso nesses movimentos seguiu quase que uma tradição familiar, com seus pais envolvidos em organizações do bairro, da igreja, além da participação de seu pai no crescente movimento sindical do ABC paulista. O momento citado pela professora Ana Maria, em fins da década de 1970, portanto, no processo de abertura política da ditadura militar, observava-se uma profunda renovação no ativismo social. Com o surgimento de novas entidades, como o caso do “Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial ” em 1978 – posteriormente chamado apenas de “Movimento Negro Unificado” - MNU, além do

fortalecimento das ações de antigos movimentos sociais, se iniciou uma grande ampliação dos espaços de luta e formação de inúmeras mulheres e homens.

O pai de Ana Maria, como já dito, foi um sindicalista, trabalhador na Indústria Aços Villares localizada na região do ABC paulista, em São Caetano. Ela acompanhou de perto muito da trajetória do seu pai na militância e o descreveu como um trabalhador muito esforçado, muito ativo na luta, chegando a chamá-lo de *“um negão muito bocudo mesmo”*. Esse ativismo sindical do seu pai de certa forma, segundo ela, a encorajou a também seguir seus caminhos dentro de movimentos sociais. Ana Maria esteve desde cedo envolvida principalmente com entidades sociais da Igreja. Com 16 anos, no ano de 1978, iniciou sua participação no movimento de defesa do bairro, ligado aos franciscanos, de maneira bastante atuante. Após um tempo compondo o movimento começou a apontar a necessidade de construir uma discussão acerca da questão racial dentro daquele espaço. Era uma falta, um silêncio, que ela sentia e via a necessidade de cobrar maiores discussões, mas não encontrou, de início, a acolhida esperada. Ouviu com recorrência uma fala que era também compartilhada por familiares: *“Esquece esse negócio de negro, porque senão você vai sofrer sempre... ninguém quer conversar sobre isso, se ficar lembrando que é negro, que é isso ou aquilo”*.

Ainda nos movimentos dentro da Igreja, em um dado momento, apareceram alguns aliados para construir tais discussões. Um deles, Frei Luiz, passou a convidar algumas pessoas para falar sobre a questão do negro. Ele próprio, Ana Maria lembrava, dizia: *“nós não temos negros na comunidade? Por que não falamos sobre essa questão?”*. Na Crisma¹³ tal questão começou a tornar-se presente e chamar cada vez mais atenção. Ela descreveu esse momento pontuando que foi a oportunidade que muitos tiveram de ouvir alguém falar daquilo que ninguém nunca havia falado antes, mas que sentiam o tempo inteiro. Ressaltava a importância da iniciativa para a época diante do que era comum no cotidiano da população negra: *“A gente era chutado, a gente não tinha defesa e não tínhamos direito... a gente sabia que não tínhamos direito nenhum”*.

Ana Maria ingressou ainda em outro importante movimento ligado à Igreja Católica na região, parte de uma tradição internacional dessa instituição, a JOC – Juventude Operária Católica. A fundação do grupo da JOC em Santo André ocorreu nos anos iniciais da década de

¹³ A Crisma, pertence, junto ao batismo e à Eucaristia, aos três sacramentos da iniciação cristã da Igreja Católica. Ana Maria se refere ao processo de formação na doutrina católica, normalmente através do “curso de preparação de crisma”, oferecido antes do rito de confirmação do sacramento.

1950, a partir dela muitos indivíduos iniciaram a sua trajetória política e posteriormente continuaram suas militâncias em outras organizações que estavam continuamente aparecendo na região (MORAES, 2003). Esse grupo, que logo também passou a estar quase que diretamente ligado ao Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, contava, quando da entrada da professora Ana Maria, com uma grande adesão e realizavam diversas discussões, mas praticamente sem qualquer incursão pela questão racial. Entretanto, segundo ela, ali dentro pôde encontrar outras pessoas preocupadas com essa questão e juntos formaram um grupo específico para discutir a situação do negro na região e na sociedade de modo geral, o “Grupo de União e Consciência Negra” - GRUCON.

O “Grupo de União e Consciência Negra”, segundo Ana Maria, foi um espaço onde esteve bastante envolvida e conseguiu ampliar sua própria formação em torno temática negra. Segundo Lucilene Reginaldo, que desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre o grupo (REGINALDO, 1995) e também participou de suas atividades na adolescência, esse foi o “primeiro “movimento social” organizado que surgia na Igreja Católica – no bojo dos debates da Teologia da Libertação, das comunidades eclesiais de base, das pastorais populares” (GOMES; DOMINGUES, 2018, p. 349). Além das discussões raciais, o espaço foi significativo para Ana Maria também pelas amizades construídas e por uma importante rede de apoio formada entre os participantes. As discussões realizadas passaram por diversos caminhos, não apenas textos e falas que tratassem direta e exclusivamente sobre a população negra ou sobre a África, tentando ampliar suas referências para se pensar essas questões. Lembrava, por exemplo, do momento em que juntos leram *O Capital* de Karl Marx e passaram a incorporá-lo em suas formulações. Além dos momentos internos de debates, Ana Maria destacou a participação que o grupo teve em diversos eventos pela cidade e de encontros com outros coletivos que discutiam a temática racial, revivendo articulações em toda a cidade.

Através de uma dessas parcerias realizadas pelo grupo da JOC, Ana Maria iniciou suas relações com outro espaço importante na sua militância, a “Pastoral do Negro”¹⁴. Inicialmente, o contato com a Pastoral se deu a partir de ações conjuntas para realização de celebrações, feijoadas e outros eventos para divulgar as atuações dos dois grupos. Falando sobre a Pastoral e suas realizações, Ana Maria explicou que a criação das pastorais foi uma realização direta da Igreja Católica e que, no caso específico da Pastoral do Negro, a intenção mais ampla era

¹⁴ Pastoral Afro-Brasileira.

construir um espaço onde a população negra pudesse “*conversar e refletir sobre sua situação na sociedade e ver onde ela poderia interferir*”. Para isso, através dessa Pastoral se desenvolveram uma série de “*celebrações que tinham elementos da cultura negra*”, inclusive missas. No limite, segundo ela, a grande importância dessa iniciativa foi iniciar uma mudança de postura, colocar questões novas dentro daquele espaço e ajudar no reconhecimento racial das crianças que estavam ali: “*Senão seria outro lugar que nós seríamos invisíveis*”.

Em seu relato Ana Maria expõe que participou ativamente na discussões e ações desses grupos, ajudando na linha de frente da organização de encontros e eventos, além de levar pautas para os debates realizados. Após um primeiro momento de empolgação, o grupo foi se reduzindo e se concentrado em torno de algumas pessoas: “*No calor das discussões as pessoas eram muito pessimistas, não acreditavam que a gente podia ir para frente, que podíamos conseguir nossos direitos*”. Segundo ela, a discussão racial que propunham era algo novo para muitas pessoas naqueles espaços, o que de certa forma assustava algumas delas. Os espaços que muitos estavam acostumados, como o próprio sindicato dos metalúrgicos, se mostravam bastante resistente em realizar discussões como essa. Entretanto, com o tempo, boa parte das discussões e propostas foram se tornando superficiais e repetitivas, com bastante dificuldade de encontrar materiais e novas referências para realizar as discussões. Em sua atuação na Pastoral sentiu uma dificuldade ainda maior, enxergando poucos avanços nas propostas voltadas para a Igreja. Foi a partir da relação com esses grupos, na sua opinião, vendo inclusive a necessidade de expandir alguns olhares, ter contato com novas discussões e levar o debate para mais pessoas, que consolidou a sua vontade de ser professora.

Olhando para trás ressentiu-se da falta de discussões sobre as mulheres negras, mesmo estando em espaços onde estas participavam, como no seu próprio caso, de maneira ampla e decisiva:

“Não se entrava na questão da mulher negra. Era o negro, a história do negro, mas a gente não tinha essa discussão. E como você ia organizar um movimento negro, organizá-lo para lutar por direitos, mas você não tinha essa vertente da mulher negra? Você participava, mas tinha uma invisibilidade... você participava, você ia, você contribuía, mas não te viam como mulher negra”.

O sentimento vivenciado pela professora Ana Maria certamente encontraria eco na voz de outras mulheres, como sugere as crescentes pesquisas que vem ressaltando o protagonismo das mulheres em diferentes momentos e episódios da história. De modo geral é denunciado o

processo de invisibilidade que atingia as mulheres negras, independente da participação que essas tiveram, onde eram apagados principalmente os papéis de liderança que muitas exerceram. Ana Maria relata situações que indicam muitos desafios enfrentados no reconhecimento social do trabalho que realizou em diferentes grupos, desde espaços estudantis até os coletivos do movimento negro. Acredita, como ressaltou ter acontecido com ela mesma, que muitas vezes as mulheres são impedidas de estarem na posição de representantes dos grupos, mesmo que grande parte do trabalho seja realizado por elas, ainda que em muitos desses casos desempenhem internamente posições de grande importância e estejam envolvidas na direção dos grupos. Em eventos, encontros, reuniões com representantes e outros coletivos haveria uma recorrente tentativa de as colocarem como coadjuvantes. As dificuldades encaradas em situações como a sua, enquanto mulher negra, teriam o peso dessa dupla opressão. Em sua opinião, a recusa de se olhar para as particularidades das vivências das mulheres negras, os inúmeros papéis que desempenharam, o conhecimento que produziam e, de modo geral, essa importância que tiveram em diferentes espaços, tornaria a própria construção da história fadada a ser sempre “*limitada*” e, portanto, “*menos verdadeira*”.

A professora Ana Maria, na sua luta enquanto mulher negra, conta que enfrentou tentativas de apagamento de sua presença e a desvalorização de suas ideias também dentro das escolas por onde passou. Numa das primeiras experiências docente, conta que foi “*ignorada*” por seus colegas e teve que enfrentar risadas quando defendeu que acreditava sim que os seus alunos poderiam ter um futuro e “*ser alguém*”. Em outra escola, ouviu do próprio diretor que a primeira impressão que este tivera é que ela seria “*mais uma professora negra folgada*”. A justificativa usada para esse pensamento, conforme ele próprio ressaltava, foi reforçado pelo preconceito relacionado às docentes negras: “[...] *porque toda professora negra que entra aqui é assim, é folgada, entra e fica faltando, não consegue se relacionar com os alunos, é ditadora*”. Segundo Ana Maria, ela tinha que mostrar sua competência, se provar, e lutar contra essas imagens enraizadas. Seu sentimento era de que só com muito esforço, luta, e enfrentando os estigmas, é que as pessoas passariam a valorizá-la. Mas ela própria alertava, que mesmo após tudo que fez e passou na vida, consolidada na profissão, se tornado referência dentro da escola, uma das professoras mais antigas do quadro, às vezes ainda não é suficiente para ser ter o devido reconhecimento:

“No Rubens Paiva, há uns três anos, fizeram um levantamento histórico dos professores e eu não fui chamada para participar. E, pasmem, eu sou a

segunda professora titular na escola [...] mas, como eu falo após certo amadurecimento: - “se você não viu minha importância, é uma pena, porque a história não tá completa! ”. Na pesquisa com os alunos, eles próprios deram os nomes e o meu não foi citado. Foi um aluno que perguntou: “Por que não têm a entrevista com a professora Ana? ”

Na construção de sua narrativa Ana Maria conecta recorrentemente sua trajetória nos movimentos sociais e sua atuação, relacionada à causa negra, como os elementos que de certa forma explicam não só a sua escolha profissional, mas também a sua própria prática docente. Via no seu trabalho de professora, especificamente através da disciplina de História, uma forma de dar continuidade as ações iniciadas nos espaços de militância. Esperando, ao estar na sala de aula, trabalhar para construção de novas imagens para a população negra, ajudar a combater o silêncio acerca do protagonismo e das ações negras, além de lutar contra os estigmas que recaíam sobre as crianças negras e pobres. Para chegar até lá, precisava antes traçar seu caminho até o ensino superior. Um percurso que contaria com muitas dificuldades, desafios que remetem à realidade enfrentada por muitos homens e mulheres negras na tentativa de romper com fortes barreiras do ensino superior no início da década de 1990.

Antes de chegar até o curso de História e começar sua trajetória como professora, Ana Maria contou que trilhou ainda outros caminhos, passou por outros cursos e enfrentou algumas situações que quase lhe afastaram desse objetivo. Ainda no início dos anos 1980, ao fim do ensino médio, tinha o projeto de ingressar no ensino superior mesmo enxergando algumas dificuldades, como a necessidade de conciliar com o trabalho. O primeiro questionamento quanto a realização do curso de História, veio diante da falta de figuras que lhe fossem representativas, docentes negros, que pudessem lhe ajudar diante do medo de seguir numa profissão que à primeira vista, como ela disse ter sentido naquele momento, não parecia para ela. Segundo ela, as falas escutadas por conhecidos e familiares sempre que manifestava a vontade de ser professora se baseavam na pouca valorização docente dificuldades que enfrentaria nas salas de aula, alguns dizendo: “você não vai aguentar”, muitos deles ressaltando inclusive o fato dela ser negra. Outro ponto importante foi a questão da locomoção. Por muito tempo considerou tentar o vestibular da USP, porém na época estudar lá significava enfrentar cinco conduções diferentes só na ida. Outra opção, indicada por um amigo, era a “Faculdades Associadas de Ensino” – FAE do Ipiranga, porém apesar de ficar mais perto do que a USP, a obrigaria enfrentar um número ainda maior de conduções. Diante de todos esses desafios, se descrevendo como uma pessoa decidida a não desistir, resolveu buscar uma opção mais próxima

de sua residência e encontrou na antiga “Faculdades Integradas Senador Fláquer” uma opção para seguir seus estudos.

Porém, nessa instituição não havia, naquela época, o curso de História e Ana Maria acabou optando pelo que afirmou ser sua segunda opção, o curso de Psicologia. Para ela essa escolha não era uma desistência da primeira, pois relatava que na sua cabeça tinha o plano de posteriormente ir para o curso de História e se possível ainda fazer também o curso de Filosofia. De todo modo, afirmou também que a opção não se deu de maneira aleatória, pois já tinha alguma proximidade com a área devido às questões que ela disse ter enfrentado junto aos familiares. Acreditava que gostaria da profissão e que através dela poderia conseguir ganhar um bom dinheiro, o que, entre outras coisas, permitiria que continuasse posteriormente com seus outros estudos. Naquele momento, preocupada em expandir sua formação e possibilidades de empregos, Ana Maria ingressou também em um curso no SENAC.

Se existiram muitas dificuldades no caminho até o ensino superior, manter-se dentro dele foi se mostrava ainda mais difícil. Ana Maria não conseguiu concluir o curso de Psicologia, pois em determinado momento se viu desempregada e sem condições de continuar pagando a mensalidade. Foram aparecendo novas oportunidades de trabalho, mas não encontrava meios de voltar para a faculdade. Diante dessa situação, lembra, ficou quase cinco anos sem estudar. Nesse meio tempo, seu pai, de quem era muito próxima, acabou falecendo. A dor, segundo ela, foi o combustível para que tivesse coragem para encarar algumas mudanças. Decidiu correr atrás do seu sonho de fazer o curso de História.

Conciliar trabalho e estudos, enfrentando ainda as dificuldades causadas pela locomoção, reduzem mais uma vez suas opções para o ingresso no ensino superior. Como é o caso ainda hoje de muitos indivíduos em situações similares, para os quais, mesmo diante de algumas dificuldades para pagar as mensalidades, o ensino superior particular é um importante caminho para a realização de um curso universitário para a maior parte dessas pessoas, oferecendo muitas vezes opções de horários e uma localização que ajuda, entre outras coisas, na conciliação entre os estudos e a necessidade do trabalho. Para Ana Maria, os cinco anos trabalhando e sem estudar serviram também para economizar e juntar um pouco de dinheiro necessário para conseguir pagar a faculdade. Queria fazer o curso na PUC, mas os valores estavam fora da sua realidade e sentia que a idade era um empecilho para tentar conseguir alguma bolsa. Seguindo a sugestão do seu futuro marido, na época apenas um conhecido, realizou o vestibular das “Faculdades Associadas de Ensino” – FAE na Vila Maria, e com 28 anos ingressou no curso de História.

Dentro do curso de História, com toda a bagagem dos movimentos sociais e acreditando que o Brasil passava por um momento de ampliação das próprias pautas do Movimento Negro, Ana Maria nutria altas expectativas em relação ao que encontraria nas aulas e as discussões que seriam realizadas. Relembrando alguns receios que passaram pela sua cabeça quando saiu do ensino médio, naquele momento se perguntava se encontraria docentes negros na universidade e se a própria escola pública havia mudado. Relatou uma grande decepção diante da realidade encontrada. Na FAE não encontrou nenhum docente negro: *“muito pelo contrário, eram quase todos descendentes de portugueses ou italiano, tudo branco de olhos azuis [...] padrão, né!?”*. As aulas, na sua opinião, se mostraram bastante tradicionais, sem nenhuma discussão mais específica sobre as populações negras ou sobre a história africana, por exemplo – uma preocupação comum nos dias de hoje, mais de quinze anos após a lei 10.639. Ela sentia ainda que em alguns momentos os professores, vendo que Ana Maria era a única negra na sala, tentavam dar explicações para justificar as diferenças sociais e raciais no Brasil. Nessas explicações visões pessimistas se misturavam com certa responsabilização do próprio negro, como um caso que fez questão de lembrar: *“A fala de um professor era bem essa: - O negro tem que estudar e estudar muito... mas, ainda assim vai demorar uns cem anos para emancipação dos negros”*. Para ela tudo isso construiu um sentimento de incômodo na sua relação com aquele espaço, o que só foi minimizado com a chegada de duas colegas com as quais rapidamente se identificou.

Quando chegaram essas novas alunas, duas mulheres negras assim como ela, teve que escutar palavras, ditas como se fosse uma simples “brincadeira”, do mesmo professor que já havia lhe causado outros incômodos: *“A pobreza aumentou”*. Se a crueza da brincadeira atingiu de algum modo e criou certa revolta, contou que ela própria as enxergou como pobres desde o primeiro momento, mesmo sem as conhecer, apenas pela maneira como se apresentavam e pela cor: *“[...] pra você ver, na nossa cabeça, queira ou não, a pobreza tinha cor”*. Para ela o significado daquelas chegadas era profundo, pois mostrava que não era a única que estava buscando ocupar o espaço de professora de história, que sua escolha talvez não fosse tão absurda, que existiam outras pessoas negras, principalmente mulheres, atrás desse sonho. Mas, principalmente, quebrava com o sentimento de solidão que sentiu desde o primeiro momento naquele espaço.

Através de uma sugestão de sua irmã, também professora, foi trabalhar na Escola Estadual Professora Miquelina Pedroso Magnani, logo nos primeiros anos do curso de licenciatura. Essa escola ficava bastante afastada da região central de Santo André, de difícil acesso e voltada para o atendimento de crianças em graves situações de vulnerabilidade social, a grande maioria delas negra. As lembranças das tentativas de convencimento de sua irmã a divertiam, pois mostravam a maneira como era enxergada pela própria irmã. Para ela, a visão de sua irmã tinha estava marcada pela percepção de que a sua “cor” não seria enxergada ali, não seria julgada por isso, já que a maior parte dos alunos também compartilharia da mesma condição racial:

“Ela falava assim: – Vou te dizer onde você vai ser professora... tem uma escola lá no meio do mato, as crianças são pobres, elas vão se identificar com você (risos) – ela não se via como negra, pois tinha a pele mais clara – você não vai ter problema! Lá as crianças são tão pobres, tão preocupadas com a pobreza, que elas nem vão ver você... (risos) o único problema é que você vai demorar duas horas pra chegar, fica no pé da serra”

Ao encontrar aquela realidade e pensar como trabalharia com as crianças e os conteúdos que priorizaria sentiu, na sua opinião, mais evidente o quanto era imprescindível tratar das questões raciais, discutir sobre pobreza, falar de classes sociais e deixar clara a estreita relação entre a “cor e condição social”. Tentava, na sua prática cotidiana, seguir os passos da professora Margarida, lá do primário, que sempre havia se mostrado preocupada em ajudar seus alunos para além das salas de aula e contribuir de alguma forma para que pudessem enfrentar as dificuldades de suas vidas. Se auto descrevia como “*uma professora que estudava muito*”, que queria discutir coisas novas com eles e ir além do que estava nos livros didáticos, não repetindo o que ela própria tinha estudado. Sentiu que foi com o tempo se adaptando à profissão, melhorando a seleção dos conteúdos e dos materiais com os quais trabalharia em sala de aula. Ainda sugerindo a importância dessa experiência para sua autoimagem, completa: “*Aí começa a minha aventura de nunca querer deixar a sala de aula*”.

Durante toda a faculdade manteve-se trabalhando na rede estadual, porém após o primeiro ano, com a chegada de um professor efetivo para a vaga, teve que mudar de escola, foi para a E. E. Professora Inah de Mello, tradicional na sua região. Lá enfrentou desafios principalmente com professores, que já estavam lá há bastante tempo e eram todos efetivos em seus cargos. Além disso, segundo ela, o fato de ser a primeira professora negra na instituição fez com que tivesse que enfrentar alguns momentos bem difíceis naquele ambiente, isolada no cotidiano escolar. Após a conclusão da licenciatura e realização do concurso para a rede municipal de

São Paulo, Ana Maria ingressou também para o cargo efetivo de professora de história na EMEFM Rubens Paiva. A manutenção nessa última escola, desde sua efetivação até os dias de hoje, ela explica acreditando que o seu trabalho ali “*virou missão*”, diante da situação encontrada. A escola está localizada numa região (Jardim Elba) com muitos casos de violência e situação de risco para as crianças. Segundo ela, mesmo quando surgiu a oportunidade de ascender na carreira, tornando-se coordenadora, preferiu sair apenas do cargo de professora da rede estadual e se manter no Rubens Paiva: “*Eu fechei comigo mesmo, que eu nunca ia deixar a sala de aula... enquanto eu tiver na educação a sala vai ser minha prioridade*”. Continuou, assim, lecionando na prefeitura, onde desenvolveu uma grande preocupação com essas condições sociais precárias de várias famílias e com os grandes perigos do tráfico crescente na região, que acabava por atrair várias crianças para a criminalidade.

O que se vê na construção narrativa realizada pela professora Ana Maria e o modo como enxerga a prática docente que desenvolveu, como já sugerido, foi o grande peso das discussões que participou dentro dos movimentos sociais. Ela traz também a sua própria experiência como aluna, ressaltando o incômodo que tivera, para a partir daí descrever o modo como chegou em algumas de suas decisões didáticas. Ressaltando apenas o caráter tradicional da formação oferecida na sua graduação e a ausência das questões raciais também naquele espaço, Ana Maria não traz em seu relato as discussões e as possíveis contribuições da formação universitária, autores que foram discutidos e o modo como a educação e o ensino eram pensados no curso realizado. O seu relato tenta, nesse sentido, trazer a dimensão de uma professora que desenvolveu boa parte de sua prática dentro do próprio exercício docente e que foi construindo suas discussões a partir das relações que estabelecia com os alunos e suas realidades.

Refletindo sobre a sua experiência no ensino de história, a professora Ana Maria era enfática no seu relato de que desde o início suas escolhas tiveram uma boa acolhida junto aos estudantes, sobretudo aqueles que eram negros ou negras. Escolheu um caminho que se preocupava não apenas com o conteúdo em si, mas o modo como seria trabalhado, ao lado do cuidado para que não se tornasse rapidamente cansativo para as crianças. Relatou que em suas primeiras experiências tentou fugir do livro didático, mas esbarrou na dificuldade de encontrar e trabalhar com outros materiais. Na primeira escola, nas aulas com os sextos anos, tentou ressignificar o próprio livro ao decidir não trabalhar com o capítulo sobre escravidão, onde estava presente uma série de imagens violentas, e expôs os motivos para toda a sala: “*Isso aqui os nossos antepassados já sofreram, a gente não precisa ver mais*”. Ressaltou com felicidade

a resposta de uma de suas alunas, negra, que comemorava e agradecia a sua decisão: *“essa menina fez eu ver que em algum momento você tem que virar a página mesmo”*.

Ao questionar essas visões enraizadas no ensino de história e afirmar a necessidade de perseguir outras imagens e novas abordagens para se tratar a questão racial, Ana Maria indica que acredita ser possível, além de necessário, tratar toda e qualquer temática da história relacionada com essa discussão. Para ela, não adiantaria insistir num trabalho compartimentado, construindo aulas para falar apenas da África, por exemplo, sem fazer relações com o presente ou com outros temas da história. Ao se tratar da história do Brasil, por exemplo, qualquer tema poderia ter um recorte racial e uma aproximação com questões do presente, algo que sentia que levava os alunos a interagirem com a discussão. Era importante ainda, dentro de sua concepção, abordar também um trabalho mais *“concreto”*, ajudando os alunos a construírem mapas, localizarem as diferentes regiões do Brasil e da África, além de apresentar dados que mostrem a realidade racial e social de cada uma dessas localidades. Ao ressaltar suas intenções era recorrente o uso das palavras *“desconstruir”* e *“desmistificar”*, mas sempre defendendo que a partir desse esforço era necessário apresentar novas possibilidades de se ver o Brasil e os indivíduos negros, buscando assim um quadro *“mais completo e mais verdadeiro”*.

Ana Maria conta ainda que tinha grande preocupação que os alunos pudessem melhorar a leitura, a escrita e conseguissem prosseguir seus estudos, sendo, portanto, necessário aproximá-los o máximo necessário dos conteúdos formais da disciplina. Porém, para ela, tão importante quanto isso era a possibilidade, enquanto professora negra, de ser um exemplo para os alunos e alunas negras. Nessa linha, ressalta que a presença negra e as atitudes desses docentes seriam capazes de passar um recado para as crianças, que ela crê, não teriam oportunidade de vivenciar em outros espaços. Era importante, nesse sentido, uma aproximação entre esses professores e seus alunos e alunas. Segundo ela, enquanto professora foi sempre *“uma mãezona”*, que sabia um pouco do que aquelas crianças queriam e precisavam diante da dureza da vida. Ajudava nessa compreensão o fato de serem situações que ela mesma dizia ter enfrentando, como a necessidade de conciliar a escola com o trabalho. Em aulas aos sábados, reposições de greve, fazia questão de estar junto com as crianças *“jogando capoeira [...], brincando de queimada”*. Tentava ser uma referência que pudessem também se abrir e conversar.

A realidade atual dos jovens e adolescentes negros, segundo a professora, coloca para os professores e professoras, sobretudo os docentes negros, essa missão de construir uma escola

verdadeiramente acolhedora. Comparando com a realidade que ela própria viveu, convivendo cotidianamente na Igreja Católica, algo bastante explorado na sua narrativa, mas relatando que também frequentava em algumas ocasiões o “*centro de umbanda*” com sua mãe, lamenta que hoje diminuíram na cidade os espaços de sociabilidade da população negra. Lugares como *centro* permitiam que jovens e adolescentes se encontrassem, conversassem e ainda tivessem o contato com figuras de experiência, como a mãe de santo, para conversar. Ali, segundo ela, os jovens podiam expressar sua identificação racial sem a necessidade de verbalizá-la, pelo olhar e pela troca. Ela ressalta o grande peso dessas transformações: “*Todo espaço que era cultuado e cultivado pela população negra se tirou, e sobrou o que?*”

É nesse sentido que Ana Maria indica e comemora o aumento que ela vê no número de professores e professoras negras nos últimos anos. Esses apresentam, segundo ela, visões novas, e podem ser exemplos, representando uma abertura nos horizontes de vida das crianças. Até seus visuais podem ajudar na construção de uma nova imagem sobre estética negra junto dos alunos e alunas. Esses docentes trariam, na maior parte das vezes, uma preocupação que escapa do “*viés do dó*”, explorando a agência, a força e valor das pessoas negras e de sua cultura. Para ela seria importante balancear, não substituir. Ana Maria faz questão de afirmar que não defende que sejam apenas negros e negras a ocupar a profissão, mas que essa população esteja realmente representada e que, portanto, é necessário aumentar o número ainda mais. Na sua opinião essa presença vem acrescentando novos saberes e novas abordagens, explorando recursos que muitas vezes são esquecidos nas escolas. Para dar um exemplo, lembrava do próprio trabalho que teve com “*poemas negros*” e o envolvimento causado entre os alunos e alunas. As palavras da professora sobre a necessidade desses novos olhares, a perspectiva e os impactos que acreditam que possuem são elas próprias poéticas: “*Nossa história é muito triste, de muita luta, a gente precisa de um pouco de doçura*”.

Atualmente, ainda como professora e coordenadora, enxerga que os seus objetivos na educação não se esgotaram. Se nas escolas cada vez mais aumenta o número de professores negros e esses contribuem decisivamente para o acolhimento das crianças pobres e negras, faltam ainda homens e mulheres negras no cargo de direção. Ela acredita que é possível ampliar esse acolhimento com uma gestão voltada para o recebimento dessas crianças e que esteja realmente preocupada com a vida delas, sugerindo implicitamente que esse caminho poderia ser alcançado através da maior participação negra. Vendo a zona leste como um espaço que necessita de escolas com esse olhar, dada a sua compreensão que há ali grande presença de

crianças negras, Ana Maria ressalta a vontade de um dia dirigir uma escola nessa região, construída a partir de uma preocupação racial e com ações diretamente preocupadas com o acolhimento da população negra. Dentro do seu projeto, essa escola estaria voltada para todos os segmentos da educação básica – Ensino Fundamental I, II e Médio. Como ela próprio descreve, um “*sonho*”. Mas ressalta que, enquanto ver uma possibilidade, promete correr atrás da missão que colocou para si: O de levar um conhecimento “*nosso*” para a gestão escolar, mostrar ainda mais a “*nossa*” capacidade e construir algo novo e poderoso.

Professora Eloiza

O encontro com a professora Eloiza Maria Neves Silva ocorreu através de um amigo do Núcleo de Consciência Negra da USP, que a conheceu através da pesquisa que ela realizou no mestrado. Nossa conversa ocorreu em seu apartamento no Jardim Celeste, em dois encontros. No primeiro deles a professora se mostrava ao mesmo tempo feliz e um pouco tensa, pois seria o primeiro dia do seu neto na escola. Estava um pouco preocupada com a forte chuva que caía naquele dia, pontuando a coincidência com o que foi o seu primeiro dia na escola, lá em 1969, num dia também de forte temporal. Antes da gravação conversamos um pouco sobre as inúmeras plantas que ela possuía, dicas sobre orquídeas, alguns lamentos sobre a situação da rede municipal, (naquele momento nós, professores, funcionários e gestores, estávamos em greve), finalizamos nossas xícaras de café e decidimos começar nossa gravação.

Nascida na cidade de São Paulo em 1963, Eloiza possui uma história familiar de migrantes nordestinos, situação comum à de outros grupos, a vinda antecipada de seu avô em busca de trabalho, foi seguida pela esposa e filhos. Foi assim que sua mãe chegou a São Paulo, vindo da cidade de Novo Horizonte na Bahia, atrás de melhores oportunidades de emprego e do próprio pai, o avô de Eloiza, que já havia chegado há alguns anos. É uma história que se confunde com o crescimento urbano de São Paulo, que recebeu inúmeros migrantes desde a década de 1940.

No caso do seu pai, também migrante, o caminho até chegar a São Paulo foi um pouco mais complicado. Também baiano, da cidade de Remanso, foi ainda pequeno para São Raimundo Nonato no Piauí, onde passou toda a infância e adolescência, até ser “recrutado” para trabalhar numa fazenda do Mato Grosso. Chegando lá se viu em uma situação inesperada, forçado a trabalhar, sem salário e proibido de sair, em um caso de trabalho análogo à escravidão¹⁵.

A situação vivida por seu pai, infelizmente, não foi um fato incomum na história brasileira. Diversas pesquisas mostram que da década de 1930 até 1960, o processo de ocupação

¹⁵ Ainda recentemente, através de um estudo realizado pela OIT – Organização Internacional do Trabalho, o Mato Grosso foi apontado, junto com Goiás, Bahia e Pará, como um dos lugares com maior incidência de trabalho escravo ou análogo à escravidão. Além disso, os dados apontam que 77% desses trabalhadores são de origem nordestina (“Perfil dos Atores Envolvidos no Trabalho Escravo rural no Brasil”, Observatório Digital do Trabalho Escravo no Brasil - OIT, 2011)

de terras no estado do Mato Grosso, através de políticas e propagandas do governo, levou à concentração fundiária, e atraiu privilegiadamente pessoas do Sul – sudeste para aquisição dessas propriedades (LENHARO, 1985). Já os nordestinos, sobretudo do Maranhão, Piauí e Bahia, foram alvos como mão de obra, principalmente através da ação de “gatos”, como são chamados os intermediadores que vão até diversas cidades prometendo moradia e empregos em outros locais. Em muitos casos, não eram oferecidas a eles as condições de trabalho prometidas, e sobre eles era exercido um forte controle, eram impedidos de irem embora, além de se verem obrigados a contrair dívidas impagáveis e não receberem seus salários (MARTINS, 1994).

O pai da professora Eloiza só conseguiu ficar livre quando junto com um amigo resolveu fugir. Sem muitas possibilidades, eles acabaram indo para o Paraná, onde foram acolhidos em uma pensão, conseguiram um emprego e viveram por um tempo, até decidirem ir para São Paulo atrás de melhores oportunidades. Aqui, segundo a professora Eloiza, o seu pai trabalhou em fábricas, empresas e até abriu uma banca de jornal. Além disso, aqui em São Paulo ele pôde reencontrar sua irmã e, através dela, ou do companheiro dela, posteriormente conhecer a sua futura esposa, a mãe de Eloiza, que era irmã desse cunhado.

Sua mãe, com 15 anos e já aqui em São Paulo, foi trabalhar e morar na casa de uma família italiana. Um tempo depois do casamento e nascimento de Eloiza, sua família resolveu se mudar para uma casa alugada no bairro da Casa Verde. Enquanto moravam nessa casa, logo compraram um terreno, no bairro Jardim Rosa de França em Guarulhos, através da imobiliária Continental, que segundo ela ficou conhecida por “*vender lotes bem baratinhos*” ali na região, assim como em Poá, Itaquaquetuba e em parte da zona norte da capital. O movimento que realizaram para alcançarem a casa própria seguiu a trajetória de muitos grupos populacionais da mesma época. Em busca da casa própria, muitas vezes com salários arrojados, esses viram como única possibilidade a aquisição de um terreno em bairros cada vez mais afastados do centro, e a necessidade, em seus poucos horários livres, de levantarem suas casas em processo de autoconstrução (SZMRECSÁNYI, 2004, p. 127).

A professora Eloiza, lembrando todo esse processo de construção, apontou vários

desafios enfrentados e as condições precárias encontradas, com uma falta de infraestrutura¹⁶, nos locais desses lotes:

A casa foi construída nos finais de semana. Minha mãe na sexta preparava um sacolão, comida... não lembro muito bem o caminho, mas lembro que pegávamos um ônibus ali na frente do Carandiru, que era ainda a prisão, descíamos na Vila Rosália, andávamos a pé um bocado com as panelas e nesses dias ficávamos o dia inteiro construindo, voltávamos no domingo e assim a casa foi ficando mais ou menos construída [...] Era como está numa ilha, porque não tinha nada em volta. Levou dois anos para ter luz ainda e não tinha asfalto, então quando chovia virava um lamaçal.

A mudança para nova casa ocorreu mesmo diante desses problemas, alcançando assim o sonho de possuírem a sua própria casa e fugir do aluguel. A própria casa não estava ainda totalmente acabada quando foram morar nela, porém continuaram aos poucos melhorando as suas condições, enquanto o bairro crescia e apareciam as primeiras melhorias, como a chegada de energia elétrica e asfalto. Outra melhoria significativa, somente após um ano que tinham se mudado, foi a construção de uma escola, onde a Eloiza pode iniciar a sua escolarização.

A trajetória escolar da Eloiza, por sua vez, também expõe os entrelaçamentos com a história. Não pôde cursar a pré-escola porque políticas públicas que valorizassem a educação infantil só aconteceram na década de 1980. Antes disso, segundo ela, “só ia para pré-escola quem conseguia pagar”. Aos 6 anos, seguindo a idade comum na época, ingressou no ensino primário. Desde seus primeiros anos escolares, contava Eloiza, era muito esforçada e possuía uma grande curiosidade e vontade de aprender, planejando a continuidade dos seus estudos. Para isso teria que enfrentar o “exame de admissão”, tendo inclusive a convivência com algumas primas que possuíam uma “escolinha preparatória de admissão na própria casa delas”. Porém fez parte da primeira turma a não realizar a antiga prova de acesso ao ginásio, devido a uma mudança ocorrida por conta da Lei 5.692/71, quando o antigo primário e o secundário foram integrados na escola de Primeiro Grau. Sua história pessoal também se confunde com o momento em que houve a ampliação do número de escolas públicas, no contexto da política de formação de mão de obra para a indústria durante a Ditadura Militar. Contexto também de ampliação no número de mulheres na escola básica.

¹⁶ “A clandestinidade dos loteamentos que seriam, na verdade, loteamentos que a prefeitura desconhece oficialmente, dá a ela a desculpa institucional para não instalar os equipamentos faltantes: pavimentação, luz, água, esgoto, canalização de águas pluviais e de cursos d’água etc.” (CAMPOS FILHO, 1999, p.36)

Eloiza construiu sua narrativa iluminando momentos de sua escolaridade, contando quando e como aprendeu precocemente a ler, a parceria que construiu com sua colega Sônia, com quem estudava e fazia praticamente todos os trabalhos escolares juntas, lembrou também os métodos de ensino exercidos por suas professoras e professores e, principalmente, apontou cada manual, enciclopédia, revista, com que teve contato e participou do seu processo de escolarização. Ao falar sobre esses materiais ficava evidente, a grande preocupação, o esforço e as contribuições de seus pais para garantir que pudesse ter um bom desempenho escolar. Lembrou das inúmeras vezes que sua mãe, após a mudança para Guarulhos, decidiu largar o emprego de doméstica e passou a se dedicar ao trabalho de costureira em sua própria casa para cuidar dela e do irmão, quando juntou dinheiro e comprou diferentes coleções de enciclopédias¹⁷, como a “Conhecer” e “Curiosa”, além de revistas e livros literários.

A passagem do primeiro para o segundo grau contou com um planejamento que visou garantir que Eloiza tivesse a chance de estudar em uma das principais escolas da região. Sua família, assim como a de sua amiga Sônia, decidiu não esperar o fim da oitava série e ter que enfrentar toda a concorrência com aqueles que também estariam prestes a ingressar no segundo grau, então procuraram uma nova escola ainda nesse último ano do primeiro grau e conseguiram a matrícula na “Escola Estadual Homero Rubens de Sá”, que era reconhecida principalmente por sua preparação para o vestibular. Mas, logo de cara, tendo surgido uma oportunidade e devido à necessidade de trabalhar, Eloiza foi estudar no período noturno. Somente no segundo ano conseguiu retornar para o período matutino e perceber as enormes diferenças entre as condições de um turno para outro:

Era algo que eu sempre queria (ir para o período matutino) ... quando eu mudei ficou ainda mais claro como era diferente o ensino da noite para manhã, só quando eu passei para esse turno eu fui ter a noção de que a escola era mesmo boa. A noite faltava professor, teve matéria que eu praticamente não tive aula [...] de manhã foi bem difícil, os professores eram muito mais rigorosos e eu tive que estudar muito, muito, muito para acompanhar...

Hoje são bastante conhecidos os problemas e dificuldades no ensino noturno, bem como as possibilidades construídas em torno de sua frequência. O final da década de 1970, portanto,

¹⁷ A enciclopédia “Conhecer” foi publicada pela primeira vez em 1966 pela Abril Cultural. Inicialmente se dividiu em inúmeros volumes, cada um com tema diferente, porém ao longo dos trinta anos de sua produção apresentou diferentes tipos de edição. Já a enciclopédia “Curiosa” foi outra publicação nacional do gênero, de menor circulação, apresentada em 5 volumes. No geral eram obras bastante valorizadas na época e, conseqüentemente, caras. (CAMPELLO, et. alli., 1993, p. 44)

justamente o momento lembrado pela professora Eloiza, foi alvo de um grande exame dentro do trabalho da professora Célia Pezzolo de Carvalho (1984). O seu foco principal estava naqueles, como já apontamos, que eram a maioria esmagadora nesse turno: os alunos trabalhadores. O momento educacional evidenciava as contradições de um ensino escolar que, de um lado consolidava os lugares sociais pré-definidos dentro de uma sociedade bastante desigual, mas, por outro se expandia cada vez mais para amplos setores sociais, criando condições e legitimando a ascensão social de uma parcela dessa população (CARVALHO, 1984, p. 88). Boa parte do problema enfrentado no ensino noturno estaria ligado ao modo como a escola acaba refletindo os estigmas sociais sobre o trabalho manual, principalmente em comparação ao trabalho intelectual. Além das dificuldades de conciliação de horário e estudos, como a própria Eloiza narrou, alunos e alunas do ensino noturno são muitas vezes alvos de uma desconfiança prévia, e conseqüentemente enfrentam um grande descaso escolar. Sobre eles pairam muitas vezes ideias de incompetência e fracasso, que acabam atingindo suas próprias autoimagens.

A primeira experiência profissional de Eloiza foi aos 14 anos no escritório das “Lojas Glória”, uma grande rede de papelarias na região. Nesse primeiro emprego, não chegou a ser registrada e, as dificuldades de locomoção e alimentação, que acabavam demandando quase todo o seu salário, fizeram com que largasse a empresa. Nas férias, já contando com uma indicação feita por sua madrinha, que era a criança que sua mãe cuidou quando trabalhou para a família italiana, realizou um curso de datilografia e logo depois começou a trabalhar num escritório de advocacia no centro de São Paulo. Mais uma vez as dificuldades de locomoção, que afetavam inclusive sua presença em algumas aulas, coincidiram com uma nova oportunidade de emprego, mais próximo de sua casa. Foi trabalhar na imobiliária Continental, aquela mesma na qual seus pais tinham adquirido o terreno em que construíram sua casa, inicialmente no setor de impostos e um tempo depois como telefonista de PABX. Com essa última mudança, realizando uma função mais especializada, passou a ter o privilégio de trabalhar seis horas, ao invés das oito horas habituais, e assim conseguiu mudar o turno da escola.

Eloiza chegou na turma da manhã sendo bastante marginalizada por estar vindo do período noturno. Pelas dificuldades enfrentadas no primeiro ano do colegial, demorou um

tempo até pegar o ritmo e começar a melhorar suas notas. Acreditava que sua desenvoltura era uma forma importante de combater a baixa expectativa. Logo de início vieram algumas “notas vermelhas”, um certo afastamento dos colegas, então sentia que deveria redobrar o seu esforço para reverter aquela situação. Além do peso de ter vindo do ensino noturno, começava a sentir o peso de alguns estigmas sociais e raciais:

“Teve um momento que eu me via na seguinte situação: Estava numa escola de elite, porque o Homero não era uma escola para qualquer um, já que naquele tempo quem tinha dinheiro ficava com as melhores públicas também. E você tem que se fortalecer nessa escola, porque era uma escola branca, com alguns japoneses, diferente da primeira escola que era mais popular... e eu senti bem essa diferença quando eu passei para o período da manhã, já que enquanto eu estudei a noite passava batido, porque muitos trabalhavam, tinha mais negros, mais alunos pobres. De manhã, em contato com outro pessoal, eu não me lembro de ter outro negro nessa sala... você sabe o que é o estigma, né? As pessoas já esperam que você vá mal... e isso pra mim sempre foi uma coisa que despertava um desafio, de querer mostrar. Quando eu reverti as pessoas começaram se aproximar, todo mundo queria entrar no meu grupo”

Ao falar e discutir sobre sua identificação racial e questões ligadas a ela, a professora Eloiza repetia situações e pensamentos muito comuns a outras famílias negras de sua geração, como as narrativas até agora também apontaram. Em muitos espaços foi a primeira e única pessoa negra. Mas, nem sempre enxergou o “*desafio por conta da cor*”, sentindo uma carga maior por sua condição social. Aprendeu com a família, apontando boas respostas ao longo da vida, a lição de que o trabalho e honestidade fariam superar os obstáculos sociais e étnicos. Na família, não havia conversas sobre ser negro e preconceito racial. Ela própria, lembrava, nunca se viu obrigada a ir para enfrentamento, pois não se sentiu em momento algum abertamente discriminada. No máximo sentiu em algumas situações um tratamento que refletia uma certa desconfiança e estigmatização. Diante disso, sentia ter construído, ainda que inconsciente, estratégias que a fizeram lidar bem com o tipo de racismo que encontramos no Brasil, não “aberto”, crendo que a melhor maneira de enfrentar o preconceito seria revertendo as representações preexistentes, “*dando um nó*”, ao ser uma boa aluna, estar bem-vestida, ter boas notas, ganhar a simpatia dos professores.

Chama atenção, mais uma vez, a questão estética e como essas famílias buscavam enfrentar discriminações e conquistar uma imagem mais positiva através dos modos de se vestir, dos cortes de cabelo. Eloiza lembra dos esforços da mãe:

“Ela sempre se esforçou muito para a gente não se sentir inferiorizados.

Quando tinha uma festa a minha mãe desmanchava uma roupa e fazia outra para a gente ir com uma nova, então eu sempre andei bem-arrumada e isso ajuda a fugir um pouco do estigma [...] nessa mudança de turno, com todas essas questões que eu falei, na turma tinha um uniforme, um agasalho azul, e quando minha mãe saiu para comprar ela falou: - “Tem de vários tipos, mas eu vou comprar um bom pra você”. Era um Adidas, com aquelas listras... e aquilo muda o seu status, as pessoas se aproximam e até perguntam: - “quanto você pagou?”

Assim como a professora Ana Maria, Eloiza também trouxe para essa discussão a questão do cabelo, o que só reforça o peso que esse elemento possui sobre os processos de identificação e nas imagens construídas sobre a população negra. Recorrendo mais uma vez ao trabalho de Gomes (2004, p. 137), vemos que a preocupação com a textura do cabelo, por exemplo, está muitas vezes relacionada ao desejo de se aproximar do padrão de beleza branco, deixando evidentes alguns dos dilemas presentes processo de identificação de negros e negras no Brasil. Roger Bastide e Florestan Fernandes em suas pesquisas sobre *Branços e Negros em São Paulo*, publicada pela primeira vez em 1955, apontam o quanto a proximidade com o padrão estético branco aumentam as chances do homem ou mulher negra serem aceitos na sociedade (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 171-172). As crianças e suas famílias muitas vezes vêm na negação da sua própria estética uma das poucas formas de se integrarem e se protegerem, se sujeitando a processos de mudanças, em alguns casos perigosos¹⁸. A própria Eloiza se via num grande esforço para manter seu cabelo de uma forma que lhe agradava, mas reconhecia que havia também uma preocupação com as “brincadeiras” e outras discriminações que poderia sofrer: *“Eu lavava o cabelo, sempre colocava “bob”, alisava, passava um produto chamado “Wellin”, que era muito fedido, aí rezava para não chover, porque senão, quando molhava, começava a feder...”*.

O outro caminho escolhido para enfrentar os estereótipos e outras barreiras colocadas por sua condição social e de cor foi através dos estudos, tentando sempre manter o destaque intelectual, algo que a levou a querer enfrentar grandes desafios na progressão de sua escolaridade. Lembrava que, apesar de naquela época existir uma universidade em Guarulhos, colocou na cabeça que queria ir para USP e tentou se preparar ao máximo para isso, mesmo

¹⁸ Na maioria dos casos, como no caso relatado, eram utilizados produtos alisantes a base de formol, substância que foi proibida no Brasil a partir de 2009. Segundo a ANVISA, agência responsável por essa proibição, o formol foi classificado como “carcinogênico” (capaz de estimular ou provocar o desenvolvimento de câncer), além de uma série de outros problemas decorrentes do seu uso. [Resolução nº 36, de 17 de junho de 2009]

sabendo das dificuldades e lidando com algumas desconfianças:

“Eu ainda estava trabalhando de telefonista, aí fui falar com aquela minha amiga, a Sônia, que a gente precisava estudar para o vestibular, que só aquela escola não ia dar... As pessoas estão tão acostumadas com a submissão, em se inferiorizar, que quando a gente falava que queria ir para a USP as pessoas riam. Com a Sônia nem tanto, acho que porque ela era branca, filha de espanhol..., mas, então, a gente via a dificuldade quando fazia exercícios da Fuvest, do ITA, dos melhores vestibulares... então falamos: - “vamos fazer cursinho!”. Eu falei com os meus pais: - “Eu queria muito prestar o vestibular, mas eu queria ir bem preparada, então eu estou pensando em fazer um acordo lá onde eu trabalho, pedir para me mandar embora, pegar esse dinheiro e pagar um cursinho. Então, esse ano eu não vou trabalhar. Será que dá para aguentar?”. E meus pais sempre foram muito assim: “É para estudar? Então tranquilo, vamos lá” ...

A professora Eloiza passou quase todo o colegial se planejando e preparando para prestar o vestibular para área da saúde, Farmácia ou Bioquímica. No curso pré-vestibular, através das aulas de dois professores que gostou muito, mudou de rumo e decidiu tentar o curso de História. Além disso, lembrava que sempre teve facilidade e um gosto muito grande na matéria, sendo impressionante como se lembrava de cada um dos manuais utilizados. Sua aprovação foi tratada como uma grande vitória, algo excepcional para ela, mas também para sua família e para alguém que vinha de um bairro como o que moravam. Em todos esses espaços tornou-se a primeira a alcançar a tal conquista, demorando ainda alguns anos para que outros da sua família, entre eles seu próprio irmão, chegassem também no ensino superior.

Em 1981 ingressou na USP. Suas memórias desse período trazem reflexões sobre as grandes dificuldades encontradas no início e a presença reduzida de alunos e professores negros na convivência diária. O primeiro desafio foi a distância e as opções precárias de condução para ir e voltar para sua casa em Guarulhos. Já em relação as aulas, Eloiza apontou que naquela época era muito difícil, com uma geração de professores que possuíam tradições antigas e indicavam muitas leituras de livros em diferentes línguas, principalmente em francês. As condições melhoraram quando conseguiu vaga na moradia do CRUSP e pode participar mais ativamente das atividades universitárias.

Ao se mudar para a moradia estudantil, segundo Eloiza, passou a perceber de maneira cada vez mais clara que era parte de uma minoria ínfima ali dentro: *“Você vê que é tão minoria lá dentro que você não tem disputa pelas coisas, as pessoas não precisam daquilo, então você acaba conseguindo todas as coisas”*. Não possuía as mesmas condições financeiras da maioria

de seus colegas, e nem tinha a convivência com outras pessoas com a mesma condição étnica em suas aulas. A professora Eloiza, comparando com a época de sua graduação, apontou que houve uma ótima melhora nos últimos anos, com o aumento da presença negra nas universidades. A partir dessa lembrança, repetiu um alerta que fazia para aqueles que se diziam contra as políticas de cota: *“sempre existiu, só inverteu um pouco, antes era 99% para os brancos e 1% para os negros”*.

Ainda durante a graduação, entre o primeiro e segundo ano, iniciou sua jornada na educação, que segue até os dias de hoje. Antes dessa primeira experiência docente, tinha ido atrás de alguns estágios, pela necessidade de dinheiro para ajudar na sua manutenção dentro da universidade, e acabou conseguindo uma vaga na CET – Companhia de Engenharia de Tráfego – de “laranjinha”. Sua função era ajudar as pessoas na travessia de algumas ruas da cidade. Nesse estágio pode conhecer seu ex-marido, na época estudante do curso de sociologia da PUC, com quem se casaria dois anos depois e moraria com ela no CRUSP.

Como professora, viveu em uma época de redução das aulas de História nos currículos. A Lei 5.682/71 tinha instituído as disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). E, especificamente no currículo do Estado de São Paulo, a disciplina de História era ministrada apenas para as 7^a e 8^a séries. Um professor habilitado em História, como era o caso dos formados pela USP, eventualmente podia lecionar essas outras disciplinas. E diante de um número reduzido de aulas, uma vez que não poderia mais ter acesso as aulas da 5^o e 6^o série, foi justamente esse o caminho encontrado pela professora Eloiza. Segundo ela, apesar da essência reacionária dessas matérias, era possível driblar e avançar em algumas discussões, pois o próprio foco em assuntos sociais dava essa possibilidade se você se preparasse para isso.

Dentro da sala de aula Eloiza viveu os dilemas presentes no ensino de História da década de 1980. Procurava outros materiais e outros conteúdos para ensinar, aproveitando coletâneas de documentos que eram oferecidos pela secretaria de educação e adquirindo algumas editadas por Jaime Pinsky, fazendo uso de mimeógrafo para reproduzir seus textos. Mas, segundo ela, o contexto não favorecia, sobretudo se compararmos com as alternativas atuais. O currículo e os livros didáticos enfatizavam uma história cronológica e eram divididos entre História do Brasil e História Geral. Ela sentia que a sua própria formação limitava seu trabalho em alguns

aspectos, além de ver alguns problemas nos livros didáticos, então foi ampliando cada vez mais a sua preocupação em elaborar seus próprios materiais:

*“Eu acho que a minha formação foi muito tradicional, então eu não via muitas possibilidades de trabalhar a história... Eu gostava de começar com o poema do Brecht (**Perguntas de um trabalhador que lê**) e sempre dei muito enfoque para a sua discussão, pois os livros normalmente sempre falava de heróis, sem considerar o que o povo mesmo vivia [...] nas aulas eu acabava levando mais uma discussão de classe do que qualquer outro enfoque”*

No final da década, precisamente em 1989, os professores do Estado se viram diante de uma impactante reformulação no currículo do Estado de São Paulo. Para a disciplina História, a proposta era a de uma abordagem mais cotidiana e numa perspectiva temática. A primeira reação de Eloiza foi de recusa em relação às mudanças, por crer que assuntos importantes, citando a história da Grécia como exemplo, perderiam espaço a partir dali. Tempo depois, passou a reconhecer que essa proposta contribuiu para o início de uma reflexão importante, a da necessidade de quebrar com a tendência linear que até aquele momento imperava no ensino de história, além de construir novas formas de análise para além da ideia de “círculos concêntricos”.

Após se formar, em 1984, e prestar o concurso do Estado, tornou-se professora efetiva em uma escola de Osasco, o “Ceneart”. Antes disso chegou a dar aulas também para o Magistério. Um tempo depois comprou um apartamento na região do Campo Limpo, teve o seu único filho, porém continuou com suas aulas em Osasco até 1989. Nesse ano foi dar aula em uma escola no Caxingui, E. E. Adolfo Gordo, famosa na região por ter um bom ensino e ser bastante rigorosa. Nessa nova escola encontrou uma tradição em relação ao uso de materiais didáticos, algo que não estava acostumada. Entre os materiais utilizados se incluíam os livros produzidos pelo professor Jobson e a obra “História da Riqueza do Homem” de Leo Huberman¹⁹. Nessa escola, sentiu uma grande pressão enquanto professora negra:

Eu sentia um olhar estranho sobre mim, mas que mudava quando eu falava que estudei na USP... os alunos tinham uma certa expectativa: - “ah, chegou uma professora negra! Será que ela sabe?”. Você passa a ter que conviver sempre com essa coisa do “ter que provar” ... e eu sempre falei: “tem que provar? Eu vou provar!”

¹⁹Na época, o livro de Huberman era frequentemente utilizado como material alternativo para o antigo 2º Grau. A primeira edição é de 1936 e a tradução brasileira mais antiga encontrada, com indicação de décima edição, é do ano de 1974, publicado pela Zahar.

Foi dentro do exercício docente, com o avanço de sua prática e contato com novos materiais e discussões, que ampliou sua preocupação com questões étnico-raciais. O primeiro passo foi enxergar a possibilidade, e necessidade, de levar a temática para suas aulas, para posteriormente começar a refletir sobre sua própria identificação enquanto professora negra. Segundo a professora Eloiza, o contato com o livro “Brasil Vivo” de Chico de Alencar²⁰, que ela me apresentou com bastante encanto, mostrando vários capítulos e seus materiais de apoio, ajudou bastante para iniciar essa nova caminhada. O que mais chamava atenção eram os modos como os sujeitos foram apresentados na obra e a abordagem diferenciada em relação à história indígena, sem um enfoque romântico, além de oferecer leituras sobre a escravidão a partir da mitologia africana.

Entretanto, a confrontação com uma nova realidade, em meio às transformações que a escola pública e a própria cidade passavam na década de 1990, sobretudo nas regiões periféricas, foi um fator ainda mais decisivo para as mudanças em sua abordagem. Nesse momento já não estava apenas na rede estadual, mas trabalhando também na prefeitura. Seu ingresso tinha se dado através de um concurso bastante concorrido durante o governo de Luiza Erundina, lembrando da ampla reformulação feita nessa gestão, que melhorou substancialmente as condições dos profissionais da rede municipal. Em duas escolas na região que morava, após a saída da E. E. Adolfo Gordo e a escolha na prefeitura, teve que lidar com grandes mudanças no bairro, “Jardim Umarizal” e se preocupar com a grande inserção de alunos com um perfil diferente ao que essas instituições estavam acostumadas:

“Chegou um momento que não dava mais para você escolher quem ia estudar na escola, aí ficou um clima assim: “ah, essa escola era tão boa, mas tá caindo” [...] ainda havia poucos alunos negros, mas estava chegando, e já tinha muito bullying com essas crianças. [...] ainda tinha muito a questão da classificação... sala A, sala B, quando você chegava no 6° G você tinha lá os mais pobres, os negros, os com mais dificuldades e aí você é o último professor e pega essa sala”

No fundo, sempre que aparecia esse discurso questionando a qualidade da escola atual com a “de antes”, Eloiza sentia que o que estava sendo problematizada na realidade era a presença negra e da classe mais pobre ali. Via muitas pessoas questionando, por exemplo, as cotas, dizendo que isso contribuiria para criar um “*complexo de inferioridade*”, mas sem olhar

²⁰ ALENCAR, F.; CECCON, C.; RIBEIRO, M. V. “Brasil Vivo: Uma nova história da nossa gente”, 3° Ed., Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

o lado de toda uma população a muito tempo injustiçada e que necessita dessa reparação histórica. Passou a buscar, então, uma forma de em suas aulas contribuir no combate aos estigmas que enfrentavam. Na escolha dos conteúdos, escolheu trabalhar com a questão afro-brasileira numa perspectiva diferente daquela encontrada na maioria dos livros didáticos: *“superar um pouco isso que o próprio livro coloca, levar uma visão crítica da escravidão, o apagamento pós-abolição e a partir daí pensar imagens mais positivadas”*. Para ela era importante buscar formas de trabalhar essas questões de maneira muito segura, não deixando espaço para qualquer desqualificação. Nesse sentido, acreditava que era importante tentar chegar aos melhores materiais possíveis, estudar e construir bons argumentos, além de ter bastante zelo com a fala e escrita do português. Como professora negra sentia que poderia ajudar também, talvez de maneira ainda mais forte, servindo de exemplo para essas crianças, a maioria com origens similares às suas.

A professora fez questão de pontuar que nunca teve intenção de fazer uma militância explícita diante da questão do negro, mas tentar trabalhar, sempre que possível, trazendo discussões e visões contextualizadas. Tudo isso não necessitaria de uma aula específica, poderia se ligar a qualquer assunto trabalhado, mas sempre de maneira bem articulada. A sua principal preocupação era a de ajudar na formação de seus alunos, especialmente os negros, para que tivessem preparados para poderem disputar e ocupar espaços dentro da sociedade. Enquanto professores, segundo ela, deveríamos valorizar as potencialidades, reconhecer a força e incentivar o instinto de resistência que muitas dessas crianças trazem, ao mesmo tempo que, em nossas aulas, buscando conteúdos necessários para instrumentalizá-los, ajudando melhorar a leitura, a escrita e os colocando em condições de realizar um vestibular, por exemplo.

Foi também em outros espaços e desempenhando outras funções que a professora Eloiza conseguiu ampliar essas reflexões. Dentro da prefeitura foi chamada para trabalhar na Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Campo Limpo, na divisão pedagógica (DIPED). Ali ficou responsável pela formação de professores, justamente na área de “educação para relações étnico-raciais”. Sua avaliação do trabalho ali realizado e das dificuldades enfrentadas acabam apontando muitos elementos que vêm sendo levantados nos balanços apresentados nos últimos

anos acerca dos desdobramentos da Lei 10.639 de 2003²¹ desde sua implementação (CARREIRA; SILVA, 2015; SILVA, 2013). Ficou claro que houve muitos avanços, assim como resistências, mas ficaram ainda muitos espaços a serem explorados. No cotidiano escolar o trabalho continuava restrito às ações individuais e as abordagens ainda não estavam naturalizadas, ficando restritas a poucos temas e discussões, realizadas normalmente em datas comemorativas.

Mesmo diante de problemas, como a ausência de recursos financeiros, técnicos e didáticos, bem como políticas mais amplas dentro das secretarias de ensino, as ações dentro desses “pequenos” espaços de articulação, realizadas por pessoas preocupadas com a questão, como no caso da professora Eloiza e seus colegas, permitiram ampliar uma série de práticas inovadoras dentro da rede. Mesmo com o sentimento de que eram sempre as mesmas pessoas frequentando os encontros, e na maioria já engajados com a temática, houve um grande compartilhamento de experiências e construção de bons projetos em diversas escolas do Campo Limpo. Em outra linha dentro do DIPED, promovendo discussões sobre “convívio escolar”, pode também ampliar algumas discussões importantes, refletindo sobre os conflitos que atingiam o ambiente escolar e conseguindo ver de perto a recorrência em que a questão racial estava envolvida nesses problemas.

Essa ampliação das discussões e do seu envolvimento com a questão étnico-racial, segundo ela, coincidia com a sua entrada no mestrado e realização de uma pesquisa sobre histórias de vida de mulheres negras envolvidas com escolas de samba paulistanas. Duas experiências foram determinantes para chegar até o seu projeto. De início a convivência com seu ex-marido, acompanhando de perto sua pesquisa sobre o samba na cidade de São Paulo, desenvolvida na Unicamp. Ainda mais significativo foi um encontro realizado na USP em 1988, ano do centenário da abolição, onde estiveram presente várias lideranças negras. Nesse último caso, chamou atenção um ponto recorrente depois de inúmeras falas: “*várias mulheres naquele auditório, mas era só os homens falando e elas apenas confirmando... lembrei daquele poema do Brecht - “E as mulheres!? não carregaram elas os blocos de pedra?”*”.

O mestrado significou o retorno para a USP doze anos depois de formada na graduação.

²¹ A lei 10.639/03 foi posteriormente substituída pela lei 11.639, que a amplia e determina também a obrigatoriedade da história e cultura dos povos indígenas.

Seu trabalho, ligado ao campo da História Oral, foi realizado sob orientação do professor José Carlos Sebe Bom Meihy. Eloiza conseguiu afastamento da prefeitura e uma bolsa de estudo. Nessa época, pela primeira vez dentro daquele espaço, conseguiu conviver com outros estudantes negros, formando um grupo, eles foram se juntando a partir de uma disciplina oferecida pelo professor Wilson Barbosa, que tratou da questão racial e a discriminação racista. Além do tema do curso, outro ponto que chamava a atenção era o fato daquele professor ser um dos poucos negros naquela posição dentro da universidade, e para muitos talvez o único que tiveram aula no departamento de história. A trajetória educacional de Eloiza praticamente não contou com outros professores e professoras negras, algo que para ela era bastante explicável naquele momento:

A questão é que, primeiro, eu acho que historicamente não tínhamos tanto negros com curso universitário a ponto de ser professor e, segundo, eu fui para uma escola que era muito seletiva em relação aos professores, só ia dar aula lá quem estava no topo da carreira, que tinha passado muito bem no concurso, então isso acaba limitando o acesso de quem estava começando...

Eloiza levantava algumas questões importantes ao realizar essa reflexão. A baixíssima presença de professores negros no sistema educacional brasileiro, sobretudo no ensino superior, é algo evidente até os dias atuais, mesmo com os avanços apresentados pelas estatísticas dos últimos anos. Além disso, como ela apontou, em determinados lugares a presença era ainda menor, e o apagamento era total, como no caso da própria USP. Era justamente essa situação que levava esses poucos estudantes negros a se unir e tentar se fortalecer coletivamente. Para ela essa era uma “*estratégia de sobrevivência*” que acabou marcando bastante a todos.

Essa experiência com outros pós-graduandos negros, junto à sua convivência dentro das escolas de samba, em seu trabalho de campo para a pesquisa, realçou pontos importantes para o processo de reflexão sobre sua condição de mulher negra. A questão de gênero se tornaria presente em vários sentidos. Para realizar a pesquisa se via obrigada a participar dos ensaios e outros eventos nas escolas de samba, mas sentia certa cobrança e julgamento por ser mulher, mãe, e ter sobre si a grande responsabilidade de ter que cuidar da casa e do filho. Já no contato com as entrevistadas via mulheres que lhe serviriam de exemplo, que enfrentavam as adversidades, cobranças, mas resistiam para estar no espaço que queriam, dentro das escolas de samba. Diante da situação vivida por ela e das histórias que conheceu dentro das escolas de samba, explicava a vida das mulheres lembrando o conto da Cinderela:

A vida de quase toda mulher é “tipo Cinderela”... se você tiver com sua casa em ordem, com o filho, com tudo certinho, aí você pode sair para cuidar das suas coisas... sendo negra, você ainda tem que fazer sua obrigação bem-feita, fazer a outra parte, tudo muito bem-feito, para não suscitar questão como “incompetência”...

Sua pesquisa representou um importante esforço, seguindo o que defendia Maria Odila L. S. Dias (DIAS, 1994, p. 374), de “documentar a experiência vivida” por aquelas mulheres negras, através de um olhar que mirava além da “dominação masculina”. Eloiza trouxe o protagonismo delas não apenas dentro das escolas de samba, mas em todas as dimensões em que estavam inseridas. Experiências de resistência vindas de mulheres acostumadas a enfrentarem inúmeros desafios e que vão conquistando seus espaços.

Depois do mestrado, Eloiza voltou à escola, mas no cargo de coordenadora, posição que permanece até hoje. Ingressou inicialmente no Paraisópolis, em uma escola que ainda era de “lata”, de contêiner. Lá reencontrou, de maneira ainda mais forte, os conflitos e contradições vividos por alunos pobres, negros e nordestinos, todos muito estigmatizados. No novo cargo assumiu para si a responsabilidade de mostrar para os professores a necessidade de uma nova postura diante daquela realidade, defendendo que *“se você não acredita naquele aluno o investimento é muito baixo, mesmo involuntariamente”*.

Hoje, como coordenadora de uma escola municipal de educação infantil, “EMEI Prof. Alaíde Bueno Rodrigues”, segue os mesmos desafios com crianças menores, buscando oferecer um pouco da sua experiência, sugerindo materiais e realizando intervenções junto às professoras para que tratem da diversidade desde cedo. Para Eloiza seria fundamental ter crianças já mais *“empoderadas”*, explicando a escolha da palavra com algumas risadas: *“para usar uma palavra da moda”*. Seria o caminho necessário para levar essas crianças para uma disputa pelo conhecimento mais acirrada, lutando contra a condição que muitas vezes era imposta para elas. Sempre que alguém falasse: *“não vou nem tentar USP porque isso não é para mim”*, deveria ouvir: *“não, é pra você sim!”*

Seu maior objetivo era construir nas comunidades em que passou uma nova expectativa para os seus alunos, que poderiam, através dos estudos e trabalho, vencer as dificuldades. Todo o trabalho, então, passa por fazer com que confiem nos seus potenciais e se esforcem. Acreditava que, além das nossas contribuições, *“se as crianças não fizerem nada por elas mesmas, não há ninguém que possa fazer”*. No fundo é uma proposta que traduz o que conta de sua própria trajetória, e expressa sua vontade de que tantos outros naquela situação pudessem

experimentar as oportunidades, as vivências e a melhoria de vida que ela pôde conseguir.

Professor Geraldo

O professor Geraldo dos Santos Junior, nascido em 1984, é morador da “ZL”, como ele próprio chama a zona leste da cidade de São Paulo, desde o nascimento, construiu sua história a partir da sua ligação com a região e as vivências que acredita marcar quase todos os moradores dali. Já no primeiro contato, quando fomos apresentados no CEU Aricanduva – onde ele realiza graduação no curso de Pedagogia –, Geraldo fez questão de ressaltar que via uma grande importância em pensarmos sobre a questão racial no meio docente, defendendo a necessidade de *“aproveitar o espaço acadêmico e falar, levar nossas demandas, bater de frente, enfim, lutar”*. Desde esse início ficou evidente a importância que esse aspecto de luta tinha na construção de sua imagem, vista e expressa sempre numa conotação política e como uma expressão coletiva. Nos encontramos posteriormente em sua casa, no bairro de São Mateus, onde mora com sua esposa – ela também professora de história –, para a partir daí realizarmos nossa conversa e gravação.

O relato do professor Geraldo começou a partir do seu trabalho atual, onde expôs um pouco da sua vivência na EMEF Clotilde Rosa Henriques Elias. A escola é parte da Diretoria de Ensino de Itaquera, porém está localizada mais próxima da Cidade Tiradentes e, portanto, com maiores relações com a história desse local. De pronto, Geraldo afirmava a importância do trabalho docente que vinha sendo desenvolvido nessa instituição e passou contar um pouco da sua trajetória como professor até chegar nessa escola, onde vem tentando construir um trabalho que os aproxime da comunidade. Segundo ele, a realidade encontrada naquela região simbolizava, em muitos aspectos, a vulnerabilidade social e os ataques sofridos pela maioria dos jovens negros paulistas.

Ao tentar compreender a fala do professor Geraldo, a primeira coisa que chama atenção são alguns dados estáticos em relação a presença negra naquele distrito e as condições de vida, sobretudo, por se tratar de uma ocupação recente. Os dados mais atuais apontam que a cidade de São Paulo possui, em sua totalidade, um pouco mais de 4 milhões de pessoas que se declaram negras, o que representaria por volta de 37% de sua população (IBGE, 2010). Dentro desse contexto a Cidade Tiradentes é o segundo bairro com maior proporção de homens e mulheres negras, compondo 55,4% da população. A história de sua ocupação está intimamente ligada à política governamental de habitação social, entre a década de 1970 e 1980, através da Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo – COHAB e Companhia de

Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo - CDHU. Essa ação fez com que o complexo habitacional do distrito crescesse de forma vertiginosa e de maneira muito rápida, tornando-se o maior da América latina com mais de 40 mil unidades construídas (HIRAO, 2008, p. 47).

O processo acelerado de crescimento e construção desse complexo não foi acompanhado de políticas efetivas para consolidação de uma infraestrutura de qualidade para maior parte da população e acesso mínimo a equipamentos de lazer e cultura, expressando uma preocupação exclusiva com a constituição de um bairro do tipo “dormitório”²². Segundo Silvia Eri Hirao (2008, p. 63), em sua pesquisa sobre a juventude na Cidade Tiradentes, os próprios moradores comumente chamavam o local pela acunha de “depósito humano”. Esse estudo, através de alguns relatos de moradores, aponta que são vários os problemas enfrentados pela população que vive ali, tal como afirmou também o professor Geraldo:

“É uma comunidade extremamente carente e com muitos problemas, que são imensos. O IDH ali da região é um dos mais baixos que tem, a questão da mortalidade infantil, os números relacionados a assassinatos dos jovens negros ali é grande também, roubo, criminalidade... ali é uma situação de alta vulnerabilidade social que nós temos, principalmente dos jovens, e é um desafio estar ali, porque a gente tem todas essas contradições nesse espaço [...] é um bairro aonde não tem uma praça, não tem um posto de saúde, tem vários terrenos baldios que ninguém sabe de quem é... É um deserto total aquele bairro. Um lugar onde têm cinco anos que tem cratera no chão do asfalto, e daqui a pouco tá fazendo uma década assim”.

A Cidade Tiradentes, portanto, estaria marcada por um tipo de segregação que pode ser descrita como uma “negação do urbano” à sua população (SILVA, 2008, p. 8). Seu processo de adensamento populacional, inicialmente realizado por iniciativas do poder público, mas logo acompanhados de empreendimentos autorizados ao setor privado e manutenção de terrenos desocupados em processos especulativos, além das ocupações de zonas de risco por quem não possuía condições monetárias para aquisição das moradias, levou ao desvio de diversos espaços destinados a praças, parques, equipamentos culturais e esportivos para construção de um

²² Na própria página digital da subprefeitura da Cidade Tiradentes, parte do site oficial da prefeitura do município de São Paulo, é expresso o provável objetivo por trás da política habitacional adotada naquela região: “O bairro foi planejado como um grande conjunto periférico e *monofuncional* do tipo “*bairro dormitório*” para deslocamento de populações atingidas pelas obras públicas, assim como ocorreu com a Cidade de Deus, no Rio de Janeiro”. (*grifo nosso*)

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/cidade_tiradentes/historico/ [Acessado em: 03 de setembro de 2019]

número cada vez maior de habitações. Essas condições, por sua vez, tiveram impacto também nos estigmas sobre a região e seus moradores, que não por acaso são majoritariamente identificados enquanto negros. Tal como aponta Silvio Almeida, ao falar da operação estrutural do racismo no Brasil e especialmente em São Paulo, estamos diante dos reflexos de cidades que foram construídas para produzir desigualdades²³. Essa situação, tal como nos revela o professor Geraldo, acaba reverberando dentro da escola, tanto no que diz respeito às expectativas da população sobre esse espaço, quanto em como essa instituição busca estabelecer sua relação com a comunidade que atende.

Segundo Geraldo, a escola em que trabalha acaba exercendo o papel de único equipamento público na vizinhança. Constantemente o prédio é emprestado para moradores poderem realizar festas de casamento, de debutantes, cultos, transformando-a em “*um salão de festas aos fins de semana*”. A população busca, diante dos problemas, soluções para garantir o mínimo para suas vivências e sociabilidades, encontrando no espaço escolar uma opção para além da garantia das aulas. No funcionamento do dia a dia, o sentimento do professor Geraldo é de que a escola acaba tendo que se preocupar demasiadamente com questões que não seriam essencialmente suas, voltando suas ações muitas vezes apenas ao processo de “cuidar”. Há um grande esforço em oferecer um número grande de projetos no contraturno, como de xadrez, atletismo, alimentação saudável, violão, vôlei, futsal, abrigando crianças o máximo de tempo possível na escola e contribuindo para uma grande identificação dos alunos com o espaço.

Em meio a tudo isso, o professor sente que ainda falta um certo diálogo com a comunidade e uma valorização maior do bairro dentro do trabalho pedagógico realizado na escola. O que se verifica muitas vezes é uma postura em relação as crianças que passa por um pretenso entendimento de que a escola possui o discernimento exclusivo sobre “*o que é melhor*

²³ Ao observar, comparativamente, as condições de vida, emprego, rendimento e acesso educacional encontradas nas diferentes regiões da cidade de São Paulo, sobretudo ao considerarmos também a representatividade de cada grupo racial nessas localidades, fica evidente a enorme desigualdade que caracteriza a capital paulista. Há uma evidente relação entre a proporção de problemas encontrados em cada região e a presença negra dentro delas. Para efeito de comparação, no que diz respeito ao rendimento médio por região, as subprefeituras com maiores presença percentual de pessoas negras – Parelheiros e a Cidade Tiradentes – apresentam as menores rendas média, respectivamente, de R\$ 1.973,84 e R\$ 2.125,00, enquanto as subprefeituras com menor presença negra, Vila Mariana e Pinheiros, representando menos que 8% da sua população total, apresentam exatamente as maiores rendas média da cidade – respectivamente, de R\$ 17.045,00 e R\$ 15.023,00 –, quase nove maiores do que as subprefeituras citadas em condições opostas (SÃO PAULO DIVERSO, 2015). A fala do professor Silvio Almeida foi proferida durante a apresentação da pesquisa “Viver em São Paulo: Relações Raciais na Cidade”, realizada em 2018. Link: <http://www.observatoriodasmetropoles.net.br/viver-em-sao-paulo-relacoes- raciais-na-cidade/> [Acessado em: 10 de Agosto de 2019]

para elas”. Existe, na sua opinião, uma grande necessidade de começar a olhar e considerar o conhecimento que é produzido ali no bairro. Algo que passa por combater a crença comum, bastante determinista, que aquelas vivências estariam marcadas exclusivamente por aspectos negativos, pela violência, pobreza e baixo acesso à cultura, e que dentro dessas condições haveria praticamente um caminho único no que diz respeito ao futuro daquelas crianças.

As preocupações de Geraldo com essas imagens e com a postura muitas vezes tomada em relação a região e seus moradores partem, em certa medida, da sua própria vivência em condições bastante similares ao longo de toda a vida. Na sua narrativa a maior parte daquela região é pensada enquanto um grande conjunto, tanto pela proximidade física, quanto por compartilharem processos históricos e demandas sociais muito semelhantes. Entretanto, em muitos momentos, sua fala parece apontar que essas experiências comuns se constituem para além do que o professor chama de “ZL”, portanto bairros da zona leste da cidade de São Paulo, se referindo também a bairros e populações de outras regiões de São Paulo. A referência a esse conjunto, pontuando constituições populacionais similares, o enfrentamento de problemas comuns, além do diálogo cultural e político, é feito sempre a partir de um conceito que lhe é bastante caro: *periferia*. É através da sua experiência nos bairros que morou e pela referência aos movimentos culturais e artísticos desses locais que ele vai caracterizando como é viver na periferia de São Paulo, trazendo uma compreensão do conceito que vai muito além do destaque aos aspectos negativos vivenciados nesses lugares.

Ao começar a contar sobre a experiência dele e de sua família morando na região e como seus pais chegaram ali, o professor Geraldo apontou como suas trajetórias se conectavam com a história do Brasil: *“Da pra contar um pouquinho da história do Brasil a partir da nossa família”*. Tanto seu pai quanto sua mãe, junto com a família, migraram da Bahia para São Paulo entre as décadas de 1960 e 1970 em busca de trabalho e melhores condições de vida. Esse movimento, bastante comum à época, representava um segundo movimento migratório... Seus avós maternos vieram para se reunir com os filhos mais velhos que já estavam na cidade, trabalhando e empenhados em construir condições para a vinda do resto da família. Trouxeram com eles o restante dos filhos e filhas, entre eles a mãe do professor Geraldo, na época com 6 para 7 anos. A primeira parada em São Paulo foi no bairro “Vila Aricanduva”, no distrito de Vila Matilde e nas proximidades do bairro da Penha.

Os avós de Geraldo voltaram para a Bahia um tempo depois, porém seus filhos, a maior parte deles empregados em fábricas e indústrias da região, alguns próximos de se casarem e os mais novos estudando, se mantiveram na cidade. A sua mãe, muito nova na época, foi deixada aos cuidados de uma família da vizinhança, que tinha ficado muito próxima deles e ofereceu esse acolhimento, tentando garantir que ela pudesse terminar seus estudos. Mais tarde eles ainda retornariam novamente para São Paulo e adquiririam uma casa na região de Guaianazes, fazendo com que o restante da família fosse também se mudando para as proximidades, alguns deles para bairros vizinhos, como Itaquera. Nesse processo sua mãe finalizou o ensino médio, posteriormente conheceu seu pai – que tinha chegado na cidade mais recentemente, já com 18 para 19 anos –, eles se casaram no início da década de 1980 e tiveram sua primeira filha. Após o casamento, sua mãe mudou novamente, agora junto de seu pai, voltando a viver na Vila Aricanduva. O professor Geraldo nasceu três anos depois de sua irmã, em 1984, e passou boa parte de sua infância, até os 10 anos, nesse bairro.

Como foi comum em algumas partes da região no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, começou um processo de diferenciação de alguns bairros da região – principalmente aqueles mais próximos da região central –, com a chegada de melhorias na infraestrutura e surgimento de equipamentos públicos, que levaram a valorização dos terrenos desses locais. Uma das consequências dessas transformações é o afastamento das camadas populares para os bairros cada vez mais situados nas bordas da cidade, o que alguns sociólogos e urbanistas apontaram como parte de um processo contínuo de “espoliação urbana” na cidade de São Paulo (KOWARICK, 1979, p. 59). No caso específico do Geraldo e sua família, que não possuía casa própria na Vila Aricanduva, e via o bairro passar por essas mudanças, sentiram-se quase que obrigados a se mudar após os sucessivos aumentos nos valores do aluguel, buscando uma opção mais apropriada para a realidade financeira que possuíam.

Nessa época, sua bisavó, chamada por ele de avó, – mulher que havia participado da criação da mãe de Geraldo ao lado de sua filha, e que seguiu nesse processo depois do falecimento de sua filha –, acabou oferecendo uma oportunidade quando as coisas começaram a apertar financeiramente, os ajudando a ter acesso a uma casa própria, no bairro de Itaquera:

“Quando eu tinha uns 7 ou 8 anos, minha vó, que na verdade é minha bisavó, tinha uma casa em Itaquera e no fundo da casa era um terreno grande, então ela falou para o meu pai e para minha mãe: – “você não querem construir

aqui? Sair do aluguel, morar aqui no fundo? ”. Aí meu pai levou uns 3,4 anos construindo e em 94 a gente mudou pra Itaquera”.

Tal como a professora Eloiza relatou em sua narrativa, o movimento de sua família no processo de construção da casa de sua família no final da década de 1960, realizada de maneira gradual – na maior parte das vezes aos finais de semana e na medida em que sobrava algum recurso para compra de materiais –, vemos experiências similares mais de trinta anos depois, ainda marcando a relação das classes populares com a cidade e o esforço dessas famílias, dentro de suas possibilidades, em garantir suas moradias. No caso da família do professor Geraldo, como ele relatou, foram quase quatro anos até que a casa estivesse pronta para os receber, quando ele já tinha 10 anos de idade. Suas lembranças desse processo de mudança e os primeiros impactos no seu cotidiano estiveram marcada pelas diferenças sentidas em relação a escola que estudava, na Vila Aricanduva, e a nova escola em Itaquera.

Sua primeira escola foi a Escola Estadual Professora Marisa de Mello, onde estudou até a quarta série. Sua memória de lá se resumiu à lembrança de ser um dos poucos alunos negros da escola, em alguns anos o único de sua sala. Ele aponta que, diante dessa situação, hoje começou a perceber que nessa escola acabou passando por diversas situações ligadas à sua condição racial, situações essas que não existiram na escola posterior, onde os alunos e alunas negras eram maioria. Refletia como em muitas ocasiões as crianças negras acabam dando risadas e não questionando xingamentos que sofreram, tentando se manterem integrados, ou que muitas vezes são preteridos em situações em que quase toda a sala participou. Geraldo enxerga hoje que sua condição racial fazia parte mesmo das motivações por parte dos professores quando iam decidir os pares das atividades culturais da escola, tentando manter os poucos alunos e alunas negras sempre juntos.

Quando se mudou para Itaquera foi matriculado na Escola Estadual Professora Helena Lombardi Braga, onde anos mais tarde teria sua primeira experiência como professor. A situação foi totalmente nova para ele: *“eu via muita gente parecida comigo, então a relação era diferente”*. Para ele era óbvio que nessa nova escola também existiram muitas situações negativas relacionadas à questão racial, no entanto, viu os problemas numa proporção diferente, e principalmente teve o sentimento de que era mais fácil questionar e enfrentar os xingamentos e outras formas de discriminação quando essas surgiam ali, porque mais pessoas se sentiam ofendidas e se juntavam para combater tais situações. O grande problema enfrentando nessa nova escola, na sua visão atual, era a tentativa que muitos tinham de negar sua condição racial

enquanto negro, o que era crescente na medida que o fenótipo das pessoas mais se aproximava dos traços tidos como característicos de indivíduos brancos: “*O Brasil funciona pelo processo de embranquecimento, as pessoas querem se afastar do ser negro, eles querem estar do outro lado*”.

Geraldo apontou que sempre teve referências fundamentais para refletir sobre sua condição racial, que acabaram contribuindo para desde cedo começar a se afirmar como negro e buscar entender os significados por trás desse pertencimento. Em sua casa as questões levantadas nas discussões familiares, especialmente as realizadas por sua mãe, sempre o alertavam para importância em demonstrar o “*orgulho da sua cor*”. Na escola, junto com colegas que também se afirmavam como negros e estavam interessados pelo debate racial, ampliaram coletivamente seus repertórios e visões. Por outro lado, no que diz respeito as discussões em sala de aula realizadas pelos professores e professoras, Geraldo lembra que esses praticamente não incorporaram qualquer reflexão racial, e quando se tentava falar sobre a população negra muitas vezes acabavam reforçando estereótipos. Um único esforço diferente veio de uma professora de história, umas das poucas docentes negras da escola que lhe dera aula, e que trouxe algumas reflexões mais próximas das questões vivenciadas por ele e a maior parte dos seus colegas, explorando elementos que tinham forte presença em seus cotidianos. O trabalho dessa professora foi feito a partir da análise de algumas músicas, levando para a sala de aula algo que vinha marcando a sua vivência e de seus colegas: o Rap. Para eles, esse estilo de música era uma grande fonte de reflexão sobre o que significava ser negro e viver na região onde moravam:

Quando eu ouvi Racionais MC's e Consciência Humana, eu pensava: é isso aqui meu, é realmente isso, ser negro é isso: é sofrer, passar por dificuldades, é ter gente racista falando um monte pra você, é passar perigo, aperto sempre, sofrer discriminação, é isso. Então eu me identifiquei bastante e a partir do rap que o horizonte foi se abrindo... acho que pra muita gente da minha geração, que pegou a década de 1990, o final da década principalmente, e pegou o boom dos Racionais, De Menos Crime, Mv Bill, Thaíde e DJ Hum, toda essa galera aí que abriu os horizontes pra muita gente. Eles estavam falando de mim, falando dos problemas que eu enfrento, “eles falavam uma coisa que eu não consigo falar”... eles estavam fazendo uma denúncia, né!? Aí você começa a ver um filme porque você viu ouviu falar ali. Ouviu falar de Nelson Mandela lá numa música e vai ver quem ele é. Ouviu falar de Malcom X, aí vou procurar também saber quem é... esse processo vai acontecendo e eu acho que o rap ajudou bastante nisso, porque ele é muito rico no grau de conhecimento, feito por pessoas que são da periferia, que falam sua língua,

que tão ali no dia a dia, então isso foi bastante é emblemático... o rap chegou e mostrou pra vários negros que: - oh, o que você passa é isso aqui, e eu na zona sul, na zona oeste, você na zona leste, a gente passa por isso e passa por isso, por causa disso, disso e disso e a gente tem essas pessoas que falam sobre isso, isso e isso. E aí você vai ampliando seus horizontes... esse processo aconteceu comigo.

A narrativa do professor Geraldo, ao trazer de maneira consistente uma discussão sobre o rap e defender a importância que essa produção musical teve em sua reflexão sobre as condições de vida na periferia e a configuração racial característica dessa territorialidade, abriu caminhos para pensar como os processos de identificação racial dessas gerações mais jovens estariam marcados pela relação que estabelecem com os diferentes espaços da cidade e as imagens que constroem sobre ela. Ao olharmos de perto a consolidação desse estilo musical em São Paulo, entendido hoje como expressão da sua cultura periférica e negra, fica evidente que o sucesso de muitos grupos de rap trouxe uma nova dimensão para as produções artísticas da cidade e certa valorização dos saberes produzidos a partir de espaços constantemente vistos pela ótica da marginalização. Porém, inicialmente os jovens rappers enfrentaram a cidade e construíram suas composições nas regiões centrais da cidade. Em meio ao processo de urbanização, essa expressão musical artística fez parte da socialização da juventude negra e permitiu que esses inventassem “novas geografias no Centro de São Paulo, microcidades com estilos de vida ímpares, que desdenham e se contrapõem aos projetos de cidade-conceito, pensada para sujeitos universais, abstratos, anônimos e sem história” (AZEVEDO; SILVA, 1999, p. 79). Muitas dessas músicas serviram como uma forma de romper com o abafamento que se colocava sobre diversas demandas e propostas vindas da periferia, propagando denúncias sobre as dificuldades que as populações negras e periféricas vivenciavam em São Paulo, além de defender e reforçar a importância dos saberes produzidos por esses sujeitos.

É essencial, portanto, considerar que essas músicas funcionaram como um canal de reflexão e transmissão de saberes importantes para os homens e mulheres das periferias da cidade de São Paulo. No trabalho intitulado “Racionais Mc’s e Paulo Freire: Um diálogo sobre educação na São Paulo dos anos 90”, a pesquisadora Priscilla Prado de Faria chama a atenção para o caráter pragmático do Rap, bem como de todo o movimento Hip-Hop, ressaltando que dentro dessa produção assistimos uma superação da “ideia do artista como um ser destacado da realidade” (FARIA, 2017, p. 10). Os rappers, ao elaborarem e divulgarem um tipo específico de conhecimento, além de propor revisões de algumas ideias já consolidadas na sociedade, são

chamados pela autora de “artistas-filósofos” (p. 9). Para ela, partindo das relações que o Rap possui com a cultura negra, essas produções estariam ligadas a uma longa tradição que teria sua origem desde as experiências musicais entre escravizados, descrita assim como “uma forma de comunicação, de elo de ligação entre os negros recriando, através dela, uma comunidade de lembranças e além disso, tem sido uma forma eficiente de luta para superar a discriminação e a opressão a que são submetidos” (GUIMARÃES *apud* FARIA, 2017, p. 26).

Observando a própria indicação de Geraldo sobre algumas referências e personalidades conhecidas através das músicas do Rap, é possível vislumbrar que havia, ainda que não de maneira totalmente consciente e articulada entre todos os artistas, um forte conteúdo programático dentro dessas produções. As letras expressavam forte preocupação em ampliar algumas ideias entre seu público, explorando a fundo a ligação entre os interlocutores e intimando o público a fazer parte da luta que eles próprios apresentavam. Na música “Voz Ativa”, por exemplo, o grupo Racionais Mc’s vai costurando relações e apontando um lugar para si dentro dessas lutas: “Não quero ser o Mandela, apenas dar um exemplo / Mas, Racionais, existente, nunca iguais / Afrodinamicamente manter a nossa honra viva / Sabedoria de rua, o Rap, mais expressiva / (E aí?) A juventude negra agora tem a voz ativa – Pode crer! ”. Tal como nessa música, mas também em muitas outras, muitos foram os caminhos explorados e diálogos realizados pelos rappers, tentando contribuir para os processos de identificação da população da periferia, explorando sobretudo a questão étnica.

Em outras músicas, como “Afro brasileiro” (1996) de Thaíde e DJ Hum, vemos uma construção que propõe uma releitura da história em termos da ancestralidade africana e protagonismo negro. Nesse caso específico há um enaltecimento dos “bravos guerreiros” de Palmares – “quilombo que hoje seria nosso lar” –, ressaltando ainda a figura do seu líder – “Somos descendentes de Zumbi / Grande guerreiro” – e no fim o clamor para respeitarmos essa memória e nos engajamos na luta que esses ancestrais iniciaram: “Meu companheiro ou minha companheira / Não digam besteira, se assumam / Ensinem nossa cultura à sua família / A nossa tradição, a nossa evolução / Tudo isso está em suas mãos”. Nessa música ficaria também explícita a indicação de outras referências musicais que contribuiriam para o processo de identificação que estavam propondo, a partir de grupos como: “Câmbio Negro”, “GOG” e “Racionais Mc’s”. As frases finais são emblemáticas e expressam uma auto valorização como

porta vozes de um grupo mais amplo, e detentores de um conhecimento necessário: “Minha cultura primeiro / O meu orgulho é ser um negro verdadeiro”.²⁴

Esse processo, de certa forma, contribuiu para a disseminação de inúmeras discussões para um público que por muito tempo conviveu quase exclusivamente com imagens construídas em torno de uma série de estigmas ligados à identidade negra e à condição periférica. A partir daí muitos desses sujeitos, principalmente jovens negros como Geraldo, seguiram por caminhos que os colocaram em contato com uma série de coletivos e ampliaram cada vez mais seus engajamentos em lutas em torno desses estigmas e problemas decorrentes deles. Pouco a pouco as imagens exclusivamente negativas, como no caso da constante associação entre periferia, pobreza e violência, passaram a conviver com imagens positivas, que expressavam uma nova subjetividade surgida na periferia, centrada no orgulho. Nas palavras do sociólogo Tiarajú Pablo D’Andrea os grupos de Rap, especialmente os Racionais, contribuíram para uma renovação do termo periferia, que começava a ser definido também pelo binômio “cultura e potência”, passando cada vez mais a ser utilizado com uma forte carga política (D’ANDREA, 2013, p. 178). Em meio a todo esse processo vão se abrindo caminhos para novos modos de estar e se relacionar com a periferia, em diálogo com as propostas trazidas nas músicas. O Rap foi se constituindo cada vez mais como expressão da periferia e da população negra ali presente, se consolidando como propagador de uma narrativa “autorizada” da história desses espaços e dos sujeitos que ali vivem.

Da parte dos rappers, o que vemos é a utilização da plataforma que adquiriram para “atacarem” diretamente o que era ensinado nas escolas e marcava o senso comum da sociedade, denunciando em muitas de suas músicas e entrevistas as constantes abordagens eurocêntricas e

²⁴ Nos primeiros passos dados pelos rappers a postura de alguns deles e a linguagem apresentada em algumas de suas letras, exemplificadas em adjetivações como “negro verdadeiro”, como apresentada acima, ou “negro limitado”, título de uma música dos Racionais Mc’s, acabaram por afastar alguns possíveis interlocutores. De modo geral, como aponta OLIVEIRA (2017) em relação aos primeiros álbuns do grupo Racionais Mc’s, essas canções demonstravam um certo distanciamento e tom de superioridade desses artistas, tornado claro que nem sempre houve uma relação tão direta entre o rap e a população negra e periférica. Pelo contrário, a posição dos rappers como mediadores entre periferia e resto da cidade foi fruto de um processo contínuo, que foi desenrolando na medida que esses artistas foram impondo sua cultura no centro da cidade, foram confrontando autoridades, consolidaram um trabalho estético mais maduro, capaz de articular a realidade indo além da experiência apenas dos compositores e trazendo também outras vozes, até que não apenas simbolicamente, mas também materialmente, passaram a se expressar de dentro dos próprios lugares que saíram e diretamente voltados para os moradores desses locais.

de desvalorização da população negra²⁵. Na cidade de São Paulo, além do esforço de muitos professores em estabelecer o diálogo de suas disciplinas com essas músicas, os grupos DMN e Racionais Mc's foram contratados e realizaram inúmeras palestras e shows dentro de várias escolas da zona leste e sul da cidade. Essa ação ocorreu durante a gestão de Luiza Erundina na Prefeitura, com Paulo Freire à frente da Secretária de Educação, através da constituição de um projeto que afirmava explicitamente a intenção de levar para as escolas municipais os “saberes da rua” transmitidos por meio do rap. Chamado de “Rap...ensando a educação”, o projeto reconheceu ainda que esse estilo musical representaria uma produção importante de uma parcela da juventude paulistana, que se destacava por possuírem uma “voz ativa” e produzirem um novo tipo de conhecimento, baseado numa “leitura crítica da realidade brasileira” (CADERNO DE RELATOS, 1992, p. 2). Ligações como essa, entre rap e educação, permitiram a aproximação dos alunos com novas formas de se relacionar o conhecimento e os colocaram na rota de um amplo espaço de discussões.

Quando estava no fim do terceiro ano do ensino médio, no ano de 2001, Geraldo conta que um cartaz colado nos muros da sua escola chamou bastante a atenção dele e de outro colega, que assim como ele, tinha grande contato com o rap e com questões raciais. O cartaz anunciava as comemorações do dia 20 de novembro em São Paulo, a ser realizado na praça da República, com uma série de shows de artistas negros, entre eles vários rappers. Essa data vinha, pelo menos desde a década de 1980, ganhando força entre os ativistas negros, que vinham se afastando cada vez mais das comemorações do 13 de maio. Se referindo a data da morte do líder de Palmares, Zumbi, e o momento de exaltação dessa figura, o “Dia da Consciência Negra” passou a ser visto com um símbolo político de unificação da luta dos movimentos negros (SILVEIRA, 2003). Esses eventos, além dos shows, estavam marcados por diversos outros tipos de apresentações, com inúmeros discursos políticos e a divulgação de movimentos e pautas vistas como importantes para a população negra. Chegado o dia do evento amigo de Geraldo não pôde ir, porém isso não o desanimou, e mesmo assim ele decidiu ir: *“Fiquei lá sozinho a tarde inteira, das duas horas até as oito ou nove horas da noite, e nisso o pessoal foi entregando papéis de vários grupos”*.

²⁵ O rapper Thaíde, em entrevista, chegou a defender a necessidade de se contrapor a história ensinada nas escolas: “Temos que pregar o autodidatismo na periferia, o moleque tem de aprender sozinho a verdadeira História, que a escola esconde. Se todos os negros soubessem essa História”

Naquele ano específico um dos temas de destaque nesses eventos, o que chamou mais ainda a atenção de Geraldo, dizia respeito às cotas raciais e outras políticas afirmativas. Essa comemoração foi a primeira após a “Terceira Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância” promovida pela ONU e mais comumente chamada de “Conferência de Durban”, em referência a cidade sede do encontro localizada na África do Sul. Nesse encontro internacional, juntamente com um tenso debate sobre a violenta experiência do tráfico transatlântico e da escravidão para os países africanos e a consideração dos mesmos enquanto “crimes contra a humanidade”, se discutiu a necessidade de reparações históricas aos países vítimas desses ataques e da exploração colonial, bem como a necessidade da adoção de políticas públicas voltadas às populações negras no interior de todas as nações e organizações internacionais. Uma das políticas apontadas como urgentes foi justamente a necessidade de se adotarem ações afirmativas na área educacional, as chamadas “cotas”.

Dentro de uma análise mais geral, é essencial destacar que “Durban” não foi responsável por trazer de maneira inédita essas discussões para o país, ao contrário, muitos dos debates realizados e encaminhamentos nesse encontro tiveram grande participação e protagonismo do movimento negro brasileiro, principalmente a partir das ações dos coletivos de mulheres negras (CARNEIRO, 2002, p. 210). O mais importante é ressaltar que a partir dessa conferência essas discussões se fortalecem e vão ganhando espaço para além do interior dos coletivos do movimento negro, se ampliando dentro de quase toda esfera pública. A publicidade trazida por Durban parece ter contribuído para a própria ação desses coletivos, cada vez mais unificados, que acabaram por cada vez mais “forçarem” essas discussões no interior das instâncias de poder e em espaços historicamente marcados pela resistência em discutir questões raciais. Somado a isso, segundo o historiador Rafael Petry Trap o contexto pós-Durban consolida um “processo de transnacionalização do discurso do Movimento Negro, deslocando-se de maneira definitiva a ênfase de uma identidade nacional para uma identidade étnico-racial negra” (TRAPP, 2011, p. 245).

A discussão em torno da questão identitária e a preocupação em sua ressignificação entre a população negra já tinha grande destaque na militância negra desde o fim da década de 1970, sobretudo nos discursos do MNU – “Movimento Negro Unificado”. A transnacionalização significou a ampliação do olhar para as especificidades das experiências diaspóricas e para ancestralidade africana, explorando a identificação para além das fronteiras nacionais, portanto

a consideração do que Paul Gilroy chamou de “Atlântico Negro”. Nesse sentido, muitos coletivos vão se engajando na “conscientização” dessas especificidades por parte da população negra e demonstrando grande preocupação em construir caminhos de combate às desigualdades que levem em conta as particularidades ligadas a ideia de “negritude”. Os objetivos dessas ações se ampliam e se voltam de maneira cada vez mais forte à ideia de destacar um “*povo unificado e coeso*” (TRAPP, 2011, p. 238), marcados em comum por desvantagens sociais, mas também por experiências socioculturais próprias.

O início do século XX havia consolidado um processo de “atomização” do movimento negro brasileiro, com a existência de um número grande de entidades e forte especialização em suas atuações. Nas comemorações na praça da República, o professor Geraldo se viu em contato com as falas e materiais de diversos coletivos diferentes, entre eles o “Núcleo de Consciência Negra” – NCN – sediado na USP. Essa entidade surgiu no ano de 1987, a partir da articulação entre alunos, funcionários e professores negros da Universidade de São Paulo, em um momento de efervescência nas discussões raciais em diferentes contextos, com a proximidade do centenário da Abolição. Entretanto, como afirma Henrique Cunha Jr. – um dos envolvidos na fundação do Núcleo –, o germe da sua criação estava em discussões iniciadas ainda na década de 1970, dentro do processo de retomada dos movimentos negros no Brasil (CUNHA JR., 2002, p. 20). Em 1986, com as três entidades sindicais uspianas dirigidas por representantes negros, começou algumas articulações para promoção de eventos e ampliação do debate racial naquele espaço universitário. A partir dos desdobramentos desses eventos, com grande resistência de boa parte da comunidade universitária, decide-se então pela fundação de um núcleo independente voltados à manutenção e ampliação daquelas pautas de discussões, além de articularem ações e exigirem políticas voltadas ao combate do racismo na sociedade e especialmente dentro da USP.

Um dos pontos principais das discussões do NCN sempre foi a questão da presença negra no ensino superior, tanto denunciando sua baixa proporcionalidade, quanto expressando a processo de invisibilidade dos alunos e professores negros nesse ambiente. Desde os primeiros embates da entidade, como no caso do evento promovido pela USP que propunha discutir o Centenário da Abolição e a presença apenas de palestrantes brancos, ficou evidente que enfrentavam ali “a dissimulação como ideologia” (CUNHA JR., 2002, p. 30). A própria universidade se abria em alguns pontos, reconhecia discursivamente o direito à igualdade, porém não apresentava práticas efetivamente preocupadas com essa realização. Diante da

necessidade de políticas de inserção da população negra e com um crescente aumento das discussões sobre ações afirmativas, o próprio Núcleo fará alguns esforços diretos para contribuir com esse movimento. Nesse sentido, em 1996 será criado o cursinho popular do NCN, com forte inspiração com a experiência realizada pelo grupo baiano Stive Biko, que desde 1992 ofereciam cursos pré-vestibulares voltados para homens e mulheres negras.

Para Cunha Jr. a ideia do cursinho estava assente sobre o “fio da navalha”, pois representava ao mesmo tempo uma necessidade, diante dos problemas da falta de representatividade no espaço universitário, e uma contradição, uma vez que a inclusão de alguns “são apresentados como provas de uma possível democracia do sistema” (CUNHA JR., 2002, p. 30). Tentando se afastar dessa contradição, a proposta do núcleo foi se construindo numa linha pedagógica e política que tinha o foco para além do vestibular, com objetivos de que os benefícios individuais se traduzissem no fortalecimento das pautas voltadas a todo o grupo étnico. Segundo Wilson Silva – também um dos fundadores do NCN – essa “ação afirmativa destorcida”, considerando que a mesma não teria partido do Estado, fazia parte de experiências baseadas na busca de “táticas e estratégias”²⁶, o que se traduziria numa tentativa de desconstrução do racismo por meio de práticas cotidianas. Lembrou ainda que em espaços onde a ausência negra era tão forte, como na USP e na maior parte das universidades brasileiras, mesmo iniciativas pequenas poderiam significar um grande avanço (SILVA, 2002, p. 58).

Silva chamava a atenção ainda para uma das grandes particularidades dessa proposta, descrevendo seu potencial para além da inserção da juventude negra no ensino superior. O cursinho também funcionaria como um espaço de “formação de uma consciência racial crítica e sintonizada com o contexto político-social em que estamos insertos”. Finalizava sua avaliação dos papéis desempenhados pelo cursinho afirmando sua crença de que espaços como esse podem “servir como palco para a formação de novas gerações de militantes que nos permitam “seguir em frente”, unindo ciência e consciência” (SILVA, 2002, p. 57). Outra importante figura do NCN, Jupiara Castro, idealizadora e também um de suas fundadoras, além de uma das mais destacadas ativistas da causa negra e trabalhista dentro da USP, pontuava que as transformações que o acesso de jovens poderia promover atingiriam não apenas na organização

²⁶ Apesar de não ser citado de maneira explícita, o par “tática e estratégia” são alguns dos principais conceitos do pensamento de Michel de Certeau. Em linhas gerais, a referência a eles pressupõe espaços de disputas, com a “estratégia” funcionando quase como imposição de uma determinada “ordem” e as táticas como o reflexo das “astúcias”, atacando de maneira lateral e tentando subverter a “ordem” imposta. (CERTEAU, 1980)

da universidade, mas também a produção de conhecimento dentro dela: “Eu acho que essa não é uma disputa qualquer, é uma disputa do conhecimento e do saber”²⁷.

O professor Geraldo afirma que assim que conheceu a proposta do cursinho popular do Núcleo se interessou, uma vez que naquele momento já se preocupava com o vestibular e via naquela proposta a oportunidade de ampliar sua discussão sobre a questão negra. Contando ainda com o apoio e entusiasmo de sua mãe, realizou a sua matrícula e iniciou seus estudos no ano seguinte. Em diversos momentos da sua narrativa, ele retomava sua experiência no cursinho e destacava o impacto que creditava para sua trajetória:

“O cursinho era de 87²⁸, quando ele foi fundado, e a gente entrou em 2002. Quando entramos acabamos conhecendo um pouco da história, que era um cursinho com caráter um pouco diferente, onde você tinha as aulas em si e aulas com formação política, com debate, com discussões. Os professores lá eram voluntários, davam aula em colaboração... Ali foi um dos primeiros espaços da minha formação política [...] a perspectiva deles era bem avançada. Não era botar em qualquer lugar, era botar na universidade pública, mostrando que o negro ajudou a construir aquilo, então ele tinha que estar lá dentro. Então, era uma perspectiva muito interessante, a primeira quebra mais forte assim (na discussão racial) ... as outras foram mais processo de construção até o final da universidade, quatro anos, depois dentro da escola, onde fui começando a conhecer o processo sindical e depois os partidos políticos... mas aí é um processo um pouco mais longo. Acho que o processo mesmo de ruptura foi com dezessete, dezoito anos, quando eu entrei no cursinho.

Após um ano de cursinho, com toda a bagagem dessa experiência e a contribuição para sua aprovação no vestibular da Unesp, o professor Geraldo conseguiu continuar seu plano de fazer o curso de história e tornar-se professor. Apesar de não entrar em muitos detalhes acerca da sua escolha por esse curso e profissão, apontando apenas que era algo que “sempre quis”, sua narrativa acaba indicando que o NCN, principalmente na figura de seus professores, teve bastante impacto para a consolidação dessa ideia. Nesse espaço começou a ter a convivência com docentes negros, que se colocavam como tal e estavam engajados em discutir essa identificação. Para ele essa experiência o fez enxergar que a aquela possibilidade de se tornar

²⁷ <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/jupiara-castro-sinonimo-de-luta-contra-o-genocidio-e-a-desigualdade-social>

²⁸ Há uma confusão, bastante comum, em referir-se ao Núcleo de Consciência Negra como se resumisse exclusivamente a seu curso pré-vestibular. O cursinho popular, como já apontado, só é efetivado nove anos após a fundação NCN. De toda forma, o cursinho é hoje a principal ação e de maior visibilidade dentro da entidade, o que ajuda explicar a recorrência dessa colocação.

professor era de fato uma realidade, ao se reconhecer na figura daqueles professores e professoras e com isso se sentir mais próximo do campo que pretendia atuar. Com a imagem de um futuro professor de história na cabeça, Geraldo ingressou na universidade em 2003, na UNESP – Universidade Estadual Paulista – no campus situado na cidade de Assis, onde morou durante quatro anos.

Para o professor Geraldo, sua entrada na universidade pública significava uma realização coletiva, mas com um forte peso nos esforços em particular de sua mãe. Ao citá-la tantas vezes e descrever a sua grande preocupação com os estudos dele e de sua irmã, Geraldo fez questão de apontar que essa ênfase acabava tendo uma explicação pela própria história de vida dela. Entre seu pai e sua mãe, ela teve maiores oportunidades educacionais e foi quem conseguiu levar os estudos adiante. Diante das dificuldades do antigo exame de admissão para o ginásio seu pai estudou até a quarta série, não conseguiu estender seus estudos e logo foi trabalhar. Já sua mãe, tendo ficado em São Paulo para estudar, conseguiu concluir o ensino médio e posteriormente realizou um curso de enfermagem. Essas vivências, segundo ele, se traduziam em algumas concepções diferentes. Enquanto sua mãe ressaltava a lógica dos estudos, seu pai trazia o ideal do trabalho. Essas palavras, ele fazia questão de ressaltar, não significariam uma culpabilização do seu pai ou uma forma de dizer que ele não teria ajudado, mas o reconhecimento dos limites e a persistência de algumas dificuldades que tantos, assim como ele, enfrentaram. Por outro lado, a experiência da sua mãe trazia o papel que a expansão da educação nas famílias negras vinha desempenhando, construindo bases para a ampliação da escolarização a cada geração.

Na cidade de Assis, Geraldo esteve ao lado de sua companheira, hoje esposa, que também havia sido aluna do núcleo e aprovada no curso de história da UNESP. No processo de mudança, com as dificuldades de estarem pela primeira vez longe de casa e da família, ofereciam suporte um ao outro. Ambos conseguiram a bolsa de permanência da universidade e se juntaram com outras pessoas para alugarem uma casa e montarem uma república. Geraldo contou que, além da bolsa, recebia também uma pequena ajuda da sua mãe, que fazia com que conseguisse se manter numa cidade como aquela, com um custo de vida bem menor que São Paulo, sem precisar ter muitas preocupações:

“Você está ali só para estudar mesmo, você sai do curso e vai para biblioteca, vai fazer a sua pesquisa, procurar o livro para estudar, para tal coisa... O

que deveria ser a universidade, acredito, para todo mundo, né!? Você fazer uma universidade minimamente com qualidade”

No caso da UNESP de Assis, apesar dele e sua companheira terem tido acesso a bolsas de permanência, Geraldo indicava que tanto essas bolsas quanto o oferecimento de moradia estudantil eram insuficientes. Em muitas ocasiões essas moradias se viam lotadas e comportando um número bem maior do que realmente suportavam, pois, os próprios estudantes acolhiam aqueles que necessitavam e ainda não tinham sido contemplados. Além das dificuldades enfrentadas no processo de ingresso, a falta de políticas efetivas de permanência teria um grande impacto na representatividade de alunos e alunas negras nas universidades. Segundo Geraldo o número de estudantes negros, na sua época, podia ser contado nos dedos. Esses poucos, quase todos eles, acabavam se juntando nos coletivos ou nos momentos lazer, construindo formas de estarem ali, de se protegerem e lutarem por políticas que levassem em conta questões étnicas. Em relação ao número de professores negros Geraldo apontou um problema ainda maior, algo que afetava diretamente, na sua opinião, as possibilidades que os próprios estudantes construam para sua futura vida acadêmica e profissional. O ingresso na pós-graduação e o exercício docente na universidade pareciam, diante daquela falta de representatividade, possibilidades distantes.

Na universidade, Geraldo fez parte do NUPE – Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão Universitária. Contribuindo para realização de pesquisas, debates, comemorações e grupos de estudos, ele afirma que ali pôde ampliar sua compreensão acadêmica do tema, além de conviver e conhecer de perto as nuances do movimento estudantil, do movimento negro, de vivenciar as resistências de boa parte da comunidade universitária ao diálogo em torno da temática racial, sobretudo acerca das práticas racistas cotidianas, e a necessidade de políticas públicas voltada para população negra. A partir dessa atuação teve contato também com militantes de outras universidades e regiões, através de encontros anuais, aprofundando ainda mais suas perspectivas raciais. Essas experiências, de certa forma, acabaram suprimindo a ausência dessa discussão nas aulas regulares: *“Fomos os últimos que não teve história da África e Cultura Afro-brasileira na UNESP”*. As poucas alunas e alunos negros, como ele, acabavam tornando as referências para discussão na universidade, quando colegas interessados queriam se aprofundar em alguma questão. Apesar da falta dessas disciplinas especificamente voltadas a questão racial, houve algumas discussões nas disciplinas “regulares” e em alguns casos,

Geraldo ouviu falas que hoje vê como bastante problemáticas. Um dos maiores problemas na sua graduação foi a evidente falta de autores e perspectiva negra sobre a história.

É justamente nesse sentido que o professor Geraldo vê grande importância na ampliação da figura do professor e pesquisador negro, tanto na universidade, quanto no ensino básico. Olhando para sua própria trajetória na educação, após voltar para São Paulo quando concluiu o curso em Assis e ingressou na rede estadual, na mesma escola que tinha estudado na infância em Itaquera – E. E. Professora Helena Lombardi Braga -, destaca que professores e professoras negras podem levar para sala de aula a historicidade da população negra, as suas práticas, os modos de atuação específicos desse grupo, conectando com suas próprias experiências de vida. Além disso, ele também destaca a questão da representatividade, a relação de maior proximidade com os alunos negros, que o veem como alguém que entende melhor aquilo pelo que eles passam e, portanto, uma pessoa com quem eles podem se abrir com mais facilidade. Porém, Geraldo ressalta essa representatividade não deveria, como vê acontecer, consolidar uma situação em que só os professores e professoras negras falem sobre questões raciais e que muitas vezes se vejam quase obrigados a trabalharem exclusivamente sobre isso, além de ter que assumir, quase sempre, toda responsabilidade em organizar eventos ligados à temática.

As exigências apontadas acima, na sua opinião, além de sobrecarregar esses professores, muitas vezes acabam funcionando como uma forma de tirar a responsabilidade dos professores não-negros de buscarem essas discussões e também se apropriarem dela, renovando suas práticas e revendo seus próprios posicionamentos ante as diferenças. Geraldo relatou uma série de problemas que ele enfrentou diretamente na escola por sua condição racial, todos eles com outros professores. De modo geral, eram situações que mostravam como esses possuíam uma imagem limitada sobre a população negra, expressa no estranhamento que tinham ao conviver com um professor negro. Em algumas ocasiões achavam que ele era inspetor, em outras, oficinheiro, evidenciando as dificuldades de seus colegas em reconhecê-lo como professor. Também nesse sentido haveria, para ele, uma importância na presença do professor negro, possibilitando que o diálogo permita a construção de novas concepções entre esses professores:

A gente está em um espaço em que a gente é minoria [...] ser professor negro é isso, é às vezes você falar o óbvio e as pessoas não entenderem. As professoras brancas, elas falam: – “meu, não é possível que isso aconteça, é coisa da sua cabeça, não é possível”, mesmo você trazendo dados, números e afins. As vezes ela só vai perceber aquilo, depois de ficar na cabeça... só vai ter um insight quando ela visualizar alguma coisa, aí vai falar: – “caramba,

olha, lembro que o professor falou isso e é verdade, olha o que tá acontecendo”. Mas se não acontecer isso passa batido, entendeu!?

Na sua opinião, a escola de forma geral não vem se mostrando preparada para discutir as diferenças e desigualdades na sociedade, mesmo com diretrizes e legislação nesse sentido, citando as leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008. Geraldo sente pouco esforço institucional para uma mudança efetiva nas escolas, sobretudo em dar condições para que o professor cumpra sua função de pesquisador, possa estar atento às mudanças de suas áreas, produzindo conhecimento, “forçando” o diálogo com a academia e assim, não deixando que apenas na universidade a escola e o ensino seja teorizado. Diante dessas dificuldades, com a acomodação de alguns professores, que vão repetindo aulas por vários anos e “*trabalham como estivesse numa linha de produção*”, a realização de um trabalho diferenciado com os alunos e alunas, sobretudo em questões como racismo e outras formas de discriminação, ficam a cargo de poucos professores. Ele próprio, junto com alguns colegas, se sente realizando um “*trabalho de formiguinha*”, mesmo esbarrando em suas próprias dificuldades.

A grande preocupação que possui em relação à escola, citada por Geraldo, é a de contribuir para a “*formação*” dos seus alunos. Na concepção que apresenta, “*formar*” seria mais do que ensinar os conteúdos e simplesmente instrumentaliza-los em torno desse conhecimento, mas uma preocupação com a mudança de suas vidas, com a construção de princípios e valores, com suas emancipações e, enfim, contribuir para eles “*não se negarem enquanto ser humano*”. Enquanto professor ele vê esse desafio como obrigação sua, parte do seu posicionamento político e princípio de alguém que passou por situações similares àqueles vivenciadas pela maior parte de seus alunos e alunas. Nos dias de hoje, ele vê muitas vezes a escola deixando outras instituições, sobretudo as igrejas, assumirem esse papel, de forma perigosa e sem qualquer contraponto. Para ele, não se trata de competir por exclusividade, mas estabelecer os limites de atuação de cada uma destas instituições: “*a questão social não é consequência de um “encosto”, um problema espiritual, é fruto de uma desigualdade da sociedade*”. De outro lado, apesar das mudanças na escola, desde que deixou de ser estudante, das leis tornando obrigatória as discussões em torno da temática racial, vê o racismo com uma presença cotidiana como no seu tempo de aluno, operando de forma muito parecida.

Dentro da sua prática cotidiana em sala de aula, Geraldo indica sua preocupação em expor a realidade enfrentada na periferia, pelos jovens negros, pelas mulheres, pelas pessoas LGBTQ+, expondo os desafios e estigmas colocados sobre eles, tentando contribuir para que

possam “*transformar essas marcas numa coisa positiva e num aspecto de luta para eles*”. Ressalta o grande desafio para que seus alunos e alunas, por um lado, considerem essas identidades e as aceitem – como no caso das meninas negras, no qual ele vê uma grande tendência em tentar negar a própria estética, sobretudo o cabelo –, e por outro, não se naturalize suas próprias vivências e condições sociais – refletindo sobre a constituição de seus bairros, a história comum de muitas de suas famílias, vindas do Nordeste para mesma região, além da questão do acesso às políticas públicas. Seu trabalho, de certa forma, é descrito como uma tentativa de ir na contramão do papel em que a própria escola muitas vezes se coloca – “*aparelho reprodutor do estado, né!?, como dizia Bordieu* –, justamente por acreditar que essa posição pode ser problematizada e alterada pela atuação que vários professores e pessoas engajadas com educação vem tendo.

A imagem construída sobre si pelo professor Geraldo, antes de tudo, é a de um sujeito preocupado em atuar na mudança de uma realidade que é a sua própria. O próprio diálogo que deu fruto à construção dessa história de vida, esteve bastante marcado, em muitas ocasiões expressadas verbalmente, por sua visão de que ali estávamos efetivando algo que fazia parte diretamente dessa militância: uma pesquisa realizada por uma pessoa negra e com uma perspectiva que se apoia na própria experiência de indivíduos negros, ampliando o olhar negro dentro da academia. Busca ele próprio, com o esforço necessário para conciliar trabalho e estudos, ampliar sua formação e assim contribuir para a produção de novas perspectivas na educação e na área de história. Nesse sentido, Geraldo aponta que foi atrás de alternativas para manter vivas algumas discussões que foi construindo ao longo da sua trajetória e aprofundá-las para levar para dentro de suas aulas ou ajudar a construir alternativas para sociedade, a partir de suas atuações políticas em sindicatos e partidos políticos²⁹.

Entre os anos de 2008 e 2010 o professor Geraldo realizou uma especialização na PUC-SP em “História, Sociedade e Cultura”, sob orientação do professor Amailton Magno Azevedo, onde realizou sua pesquisa sobre “*o negro no pós-abolição*”. A ideia de dar prosseguimento no mestrado ainda não foi possível, porém é um plano para os próximos anos: “*eu queria fazer alguma coisa ligada à área da educação, mas aí de vez em quando eu falo que preciso pensar a sociedade, as relações sociais de maneira mais ampla, mas a educação me puxa novamente...*

²⁹ O professor Geraldo é filiado ao PSOL e ali atuava dentro do coletivo “Rosa Zumbi”, que tem como umas das suas principais pautas a questão racial. Esse coletivo, juntamente com outros nove, se juntaram no início do ano de 2019 e formaram o grupo “Primavera Socialista”.

nós negros temos muito a contar na universidade”. Atualmente Geraldo está cursando Pedagogia através da UNESP em parceria com a rede UniCEU - Universidade dos Centros Educacionais Unificados – da prefeitura de São Paulo, indicando uma grande preocupação em refletir sobre a discussão racial no trabalho com as crianças menores: “*É urgente ter (discussão racial), pois vamos ter que lidar com crianças leigas, pequenas, crianças negras que vão passar por processos de sofrimento, seja por causa do cabelo ou por causa da cor. Como eu trabalho com essas crianças?*”. Entretanto, sente que o curso em si não demonstra muita preocupação com essa perspectiva.

Poderíamos, com certa facilidade, aproximar o professor Geraldo da figura dos rappers que ouvia. Assim como eles, a partir de sua própria experiência e a realidade vivida, ele constrói um discurso e um campo de atuação, transitando entre a denúncia e a potência. Ele reconhece que houve mudanças da sua juventude para cá, que em muitos aspectos a vida dos jovens mudou bastante, mas faz questão de ressaltar que as linhas principais de ação sobre a população negra continuam: “*O Brasil melhorou de certa forma, mas os nossos continuam morrendo, a gente continua ferrado nas periferias e a polícia continua matando*”. Até por isso ressalta, mesmo afirmando que hoje o estilo música que “comanda” é o funk, que ainda cabe um “*rap de denúncia, um rap pesado como a gente dizia*”. E partir daí, enquanto professor negro, por tudo que passou na sua história, Geraldo reafirma a sua disposição de seguir na luta para ajudar a mudar essas realidades.

Professora Ana Paula

O primeiro contato com a professora Ana Paula Martins se deu em um evento realizado pelo Grupo de Trabalho de Ensino da ANPUH – “Associação Nacional de História” no ano de 2015. Naquele momento o projeto de pesquisa aqui desdobrado estava em processo de construção e diante das dificuldades de obtenção de dados mais sistemáticos, e caminhos institucionais para encontrar os professores e professoras negras da rede pública de ensino, decidi participar de encontros e fóruns com participação da categoria e lá divulgar minhas intenções, buscando a partir daí estabelecer contatos. Apesar da professora Ana Paula ter se mostrado aberta em contribuir com a pesquisa, não conseguimos manter o contato necessário naquele momento. Quase três anos depois, quando eu já estava efetivamente no programa de pós-graduação desenvolvendo a pesquisa, por coincidência nos encontramos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Theodomiro Dias. Tornamos nesse momento colegas, trabalhando em conjunto, planejando e discutindo aulas, por vezes compartilhando a mesma sala de aula. Logo após esse reencontro, relembramos nosso primeiro contato, reforcei os objetivos da pesquisa e a convidei novamente a participar da pesquisa. A decisão dela foi imediata e tínhamos um tempo curto para pensar o nosso encontro, diante da “*correria*” que Ana Paula estava vivendo: estava prestes a se tornar mãe. Poucos meses antes do nascimento do seu filho, realizamos a entrevista em seu apartamento na região do Butantã.

A primeira questão trazida no relato da Ana Paula foi a sua relação e de seus pais com os espaços da cidade de São Paulo. Nascida em São Paulo no ano de 1981, ela passou praticamente toda sua vida no Centro da cidade. Sua mudança para a zona oeste da cidade é bastante recente. Antes disso viveu no bairro da Santa Cecília, onde passou a maior parte de sua vida, depois de ter morado em outros bairros naquela mesma região. A permanência nessa região foi fruto principalmente do emprego de seu pai, que exercia a função de zelador. Como era bastante comum naquela época, esses trabalhadores se mudavam para um apartamento oferecido no prédio em que desempenhariam suas funções, em muitos casos acumulando também outras obrigações e sendo requisitados ao longo de quase todo o dia. Ana Paula descreve que essa experiência foi algo bastante marcante na sua trajetória:

“Morávamos no prédio, mas não éramos daquele grupo social que vive lá. Isso acaba sendo marcante porque vivíamos numa fronteira de classe, dentro de um bairro e uma região com um acesso que não é o que você teria se

dependesse do salário do meu pai e da minha mãe. Eu não morava onde vivia e onde cresceram meus primos e amigos...”

Ana Paula descreve essa condição em que viveu, onde o trabalho de seu pai e a sua moradia se misturavam, auto intitulado-se uma “*periférica do centro*”. Segundo ela, a todo momento ela era de alguma forma lembrada que estava num meio que “não era seu”. Mesmo em situações de sociabilidade com as crianças do prédio, momentos que eram supostamente de diversão, ficavam evidentes as desigualdades entre suas condições. Ana Paula descreve vários marcadores dessas diferenças, desde os brinquedos que possuíam, as roupas usadas que recebia das amigas – “*que elas usavam três vezes e davam para doação*” –, até o estranhamento de alguns moradores e visitantes ao vê-la, uma criança negra, em meio a inúmeras crianças brancas. Essas pessoas, de acordo com a professora Ana Paula, sempre davam um jeito de questionar e pedir explicações como de quem ela era filha e se morava ali. As escolas que frequentou também não eram as mesmas, já que diferente da grande maioria das crianças do prédio, matriculadas em escolas particulares, ela sempre estudou na rede pública. No espaço escolar ela pôde encontrar, nas suas palavras, outras pessoas com vivências e condições sociais similares às suas:

“Nas escolas do Centro você encontra basicamente as pessoas que moram em alguns apartamentos mais baratos, os filhos de zelador, que praticamente formavam um classe, e algumas pessoas que vinham das áreas da Barra Funda, Moinho, além daquelas que vinha de mais longe, mas que a mãe trabalhava ali na região”

Para a professora Ana Paula, a experiência nessa região e nas escolas que passou lhe proporcionaram um grande diferencial “*em termos educacionais*”, sobretudo quando comparada com a realidade da maior parte de sua família e de pessoas com a mesma condição econômica. Nesse aspecto, não estava falando da qualidade das escolas, que ela descreve hoje como “*não muito boas*”. Ao propor essa comparação, vista em sua narrativa como uma diferenciação entre Centro e Periferia, expunha sua compreensão de que existe um grande abismo no oferecimento e acesso aos espaços de lazer e cultura espalhados pela cidade. Relatando seu cotidiano, Ana citou diversas oportunidades que tivera em decorrência da localização de sua casa, como o acesso à avenida Paulista, teatros, museus e outros equipamentos culturais, amplamente espalhados na região em que morava. Por outro lado, mostrou que mesmo sem ter vivido na periferia de São Paulo possuía uma imagem forte da região em seu pensamento – sugerindo que essa se construiu pelo contato com as vivências de

sua família, seja nas visitas que faziam ou pelas experiências que partilhavam – e que essa imagem tinha um grande peso na sua compreensão de si. Em diversos momentos ressaltava que apesar de ser uma mulher negra e pobre, nunca foi da periferia, indicando uma consciência de que sua vivência era atípica dentro dessas condições.

Para se ter uma ideia das grandes discrepâncias regionais na cidade de São Paulo em relação ao acesso a equipamentos culturais, podemos observar os dados trazidos pela “Rede Social Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis”. Os índices do bairro da Santa Cecília indicam, de fato, um bairro com oferecimento de diferentes opções de lazer e cultura se comparado com bairros ditos periféricos³⁰. Entretanto, a maior parte dos dados encontrados, como os apresentados acima, se baseiam em locais construídos e mantidos pelo poder público, além de restringirem bastante a própria definição do que seria um espaço cultural. É importante considerar que há muitas ações construídas pelos próprios moradores e coletivos da periferia, apresentando propostas e realizando diversos projetos. A partir do relatório geral dos grupos focais da “Pesquisa Juventudes Sul-Americanas: diálogos para a construção da democracia regional” é possível ter uma compreensão desse movimento:

Desse modo, pode-se dizer que a principal demanda desses coletivos é o acesso à produção e à fruição cultural, vinculadas à educação de qualidade, tendo a sua própria ação como produtores de experiências culturais e educativas como referência. Esta demanda está relacionada à identificação de uma precariedade de oferta de equipamentos para fruição e acesso cultural e educativo nos bairros dos quais têm origem; mas também ao reconhecimento de que nesses territórios há uma cultura pulsante – oriunda da presença de moradores nordestinos e negros ou fruto de movimentações juvenis, como o hip hop – e pouco reconhecida e legitimada. Assim, a demanda dos jovens não é apenas por condições de uma produção cultural qualquer, mas pelo reconhecimento e incentivo de uma produção cultural autêntica, periférica, alternativa ou marginal. (IBASE; PÓLIS, 2009, p. 35 apud ALMEIDA, 2013, p. 163)

Apesar de não desconsiderar os aspectos positivos e as potencialidades ligadas à periferia, como fica mais evidente no relato de sua experiência como professora em escolas tidas como periféricas e a compreensão que possui das vivências de seus alunos, ao falar de si e comparar

³⁰ Para se ter um exemplo, enquanto só no bairro da Santa Cecília, com uma população de quase 88 mil pessoas, encontramos 9 equipamentos culturais públicos, 1 museu, 23 salas de teatro, além de 8 salas para shows, no Grajaú, bairro onde vive uma parte dos familiares de Ana Paula, com uma população de um pouco mais de 381 mil pessoas, não temos nenhuma sala de teatro ou de show, nenhum museu e apenas 2 equipamentos culturais públicos. [link: <https://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo> - Acessado em: 28/07/2019]

com a vida de suas primas, por exemplo, Ana Paula dá ênfase aos problemas enfrentados nessas regiões. Essa escolha, dentro de sua narrativa, exerceu um papel bastante central, uma vez que é utilizada para ajudar a compreender as particularidades de sua trajetória, marcadas por oportunidades que ela diz reconhecer que a maior parte da população negra da sua geração não teve acesso. Essa recorrência parece sugerir a forma encontrada de marcar a sua identificação enquanto mulher negra e com aproximações com a periferia, tentando mostrar que apesar de suas vivências, na sua opinião, serem em muitos aspectos diferente da maioria dos homens e mulheres negras e pobres, essa particularidade foi fruto de um detalhe fortuito que acabou proporcionando um afastamento que é sobretudo espacial. A partir da trajetória de seus pais, rememorando o planejamento familiar inicial de morar num bairro periférico, e relatando alguns problemas econômicos, Ana Paula vai mostrando particularidades e proximidades que ela crê que sua trajetória possua com muitas das experiências históricas que marcaram a população negra e periférica na cidade de São Paulo.

Seu pai e sua mãe vieram para São Paulo na década de 1970, saídos da cidade de Ipiranga no interior de Minas Gerais, em busca de emprego e melhores condições. Se conheceram através de um casal também de Ipiranga que decidiu os apresentar, logo nos seus primeiros anos na capital paulista. Nessa época sua mãe realizava um curso técnico de auxiliar de enfermagem, complementando os estudos realizados em sua cidade natal até a quarta série. Após a conclusão do curso ela conseguiu um emprego na Santa Casa, onde ficou por trinta anos, até se aposentar. Seu pai, também havia estudado até a quarta série em Ipiranga, enquanto e se dedicava simultaneamente ao trabalho em “roças” da região, trabalhava em prédios da região. Após alguns anos de namoro, os pais de Ana Paula se casaram em 1981, quase dois anos antes do seu nascimento, filha única do casal. Os planos iniciais de seus pais era construir sua própria casa em um terreno que haviam acabado de adquirir no Grajaú, bairro do extremo sul da cidade onde seu pai vivia, e se mudarem para lá.

Muito provavelmente devido à proximidade em relação aos seus locais de trabalho, além de sua mãe, nessa época, já ser moradora do Centro de São Paulo, seus pais decidiram morar numa quitinete localizada no bairro da Liberdade enquanto a casa não ficasse pronta. Ana Paula nasceu enquanto eles ainda moram nesse local e mais ou menos ao completar 4 anos se muda com a família para uma nova casa no bairro de São Joaquim. Quase quatro anos depois seu pai foi contratado como zelador em um novo prédio, para onde tiveram que se mudar, pela primeira vez morariam no próprio local de trabalho de seu pai. Mesmo nessa nova condição, seus pais

mantiveram os esforços para concluir a casa própria: *“Continuamos construindo, porque meu pai é aquele senhor previdente e operário, que sabia que um dia ia ser mandado embora, que precisaria ter onde morar”*. Esse prédio, que Ana Paula lembra de ter ficado dos 8 aos 10 anos, estava localizado na região da Bela Vista, próximo à Liberdade. Após essa primeira experiência, seu pai mudou de emprego, em 1992, e foi ser zelador em um prédio *“bacamudo”*, como caracterizou Ana Paula, no bairro da Santa Cecília, de onde saiu apenas depois de se aposentar.

No bairro da Santa Cecília, onde viveu a maior parte da sua vida, Ana Paula estudou em duas escolas da região, entre o ensino fundamental II e o ensino médio, na E. E. Arthur Guimarães e E. E. Professor Fidelino Figueiredo. A saída de uma para outra, como lembra, foi consequência da reforma da LDB ocorrida em 1996, que no caso de São Paulo reordenou as escolas de forma a agrupar os alunos em prédios distintos de acordo com os ciclos. Ela não conta com muito detalhes como foi sua experiência em cada uma dessas escolas, sobre as aulas ou as relações com os colegas, e avalia esse período escolar quase sempre em seu conjunto. O *“Arthur Guimarães”*, descreve a professora Ana Paula, era uma escola pequena, vista como boa – avaliação que ela discordava: *“nunca achei muito”* –, onde a relação com os funcionários e professores era bastante próxima. Já o *“Fidelino”* foi relatado como uma escola maior e mais tradicional do que a primeira, mas com vários problemas e onde teve vários embates. O ensino médio, para ela, não foi dos melhores:

“Eu gostava de estudar, mas não gostava da escola, não gostava das pessoas da escola, não dava bem com os colegas, enfim, não gostei... Não era nerd, nem patricinha, nem pegadora, não tinha grupo para mim ali. Até tinha umas amiguinhas, mas pensava: – “eu não sou daqui”

O gosto que Ana Paula adquiriu pelos estudos na adolescência, foi explicado como uma consequência do medo que tinha de no futuro se ver *“dependente de marido”*. Diante de um alerta de sua mãe, que defendia a necessidade dos estudos e da realização de uma faculdade, para assim ter um bom emprego e exercer sua independência, Ana Paula diz que muito cedo *“comprou”* esse discurso. Temia a ideia de um futuro como empregada doméstica, profissão que era dominante na sua família. Refletia: *“É estudando que se foge dessa vida? Então eu vou estudar!”*. As exceções eram sua mãe, auxiliar de enfermagem, e uma tia, que foi a primeira a concluir um curso de ensino superior, se tornando professora de Estudos Sociais. Mas, diante

da percepção das dificuldades vivida pela maioria das mulheres em seu entorno, Ana Paula conta que planejava uma experiência totalmente diferente para si. Quando acabou o ensino médio e prestou o vestibular pela primeira vez, lembra, que nem passava pela sua cabeça fazer o curso de história e ser professora também, ela almejava para si outros caminhos, como afirmou se divertindo: *“Eu queria ser chic, andar de salto alto e tailleur, com o cabelo escovado”*.

Sua primeira tentativa de ir para universidade, assim que acabou o ensino médio em 1999, não deu certo. Ana Paula se descreveu como uma aluna bastante esforçada, que se saía muito bem nas provas de diferentes matérias, com alguns bons professores em sua trajetória, mas que ainda assim não teve preparação suficiente para o vestibular na escola que estudou. Nesse primeiro teste, em que dizia sequer lembrar o curso pretendido por ela, foi muito mal e não passou para segunda fase. Após essa primeira tentativa, segundo ela, passou a ter consciência das dificuldades das provas, porque anteriormente não tinha qualquer noção de como funcionavam. Entretanto, nesse momento já tinha a ideia concreta de que gostaria de entrar na Universidade de São Paulo, sonho que diz ter alimentado desde os seus 10 anos, quando conheceu o campus:

“Minha prima era empregada na casa de uma senhora e essa mulher tinha uma filha que fazia psicologia e que precisava de uma criança para fazer um teste experimental, basicamente uma criança para ser “cobaia” na USP. Eu apaixonei por aquele lugar, achei a coisa mais linda... e a moça ainda fez um discurso para mim, dizendo: – “olha, esse é um lugar que você precisa fazer uma prova para entrar, você estuda de graça e que você pode ocupar... Desde então, eu sempre disse que ia estudar na USP”

No momento em que tentou o vestibular pela primeira vez, o contato da professora Ana Paula com a universidade já tinha se estreitado um pouco mais, pois nessa época estava trabalhando em uma xerox da faculdade de Direito do “Largo do São Francisco”. Esse era o seu segundo emprego, depois de ter trabalho um ano em um buffet infantil. Ela conta que trabalhar na USP, entre outras coisas, fez com que sua vontade de ingressar na universidade aumentasse, pois conseguia ver um pouco do que representava estudar ali. Com o desejo ainda mais alto e com as dificuldades encontradas na primeira tentativa, ela afirma que passou a ter certeza que precisaria da ajuda de um curso pré-vestibular para conseguir o seu objetivo.

Ana Paula, então, se matriculou na “Associação de Professores para o Vestibular”, mais conhecido como APROVE, no ano de 2000. Lá era oferecido um cursinho popular, com

mensalidades acessíveis, voltado principalmente para alunos de escola pública. O slogan, como ela lembra, trazia a dimensão de sua proposta: *“Mais que um cursinho, um projeto social”*. Sua experiência nesse cursinho foi contada com bastante detalhes. Segundo ela, foi lá que ela enfim encontrou sua “sua turma” e teve a oportunidade de ter aula com professores, como ela próprio descreve, *“bastante engajados”*. Manteve seu trabalho na faculdade de Direito e simultaneamente estudava a noite. Nesse espaço fez algumas amizades e conheceu o seu marido. Entre muitas transformações proporcionadas durante esse período, foi a partir das discussões realizadas nas aulas e pela identificação com os professores, que Ana Paula passou a considerar a realização do curso de História.

Dentro do cursinho, dois os professores logo chamaram a atenção da professora Ana Paula, ambos responsáveis pela disciplina de História. O primeiro, segundo ela, era um *“professor árabe maluco e muito bom”*. O segundo, descrito com mais detalhes, nos quais sobressai sua trajetória de vida: *“garotinho, da Cidade Tiradentes, a mãe costureira, foi aprovado na USP, virou professor, era engajado no cursinho, negro, disposto a ajudar a mudar a vida das pessoas”*. As discussões realizadas nessas aulas fizeram ela se *“encantar pelo mundo da esquerda”*, ao ampliar a compreensão da sua própria condição, ter maior clareza dos significados das diferenças que ela, filha de zelador, conheceu e sentia na pele desde muito cedo e, segundo ela, o mais importante: *“vê que isso não é natural”*. Essas discussões lhe chamavam cada vez mais atenção e a colocavam em um novo rumo. Conhecendo melhor a dinâmica das provas do vestibular da USP começou a colocar na conta também o peso da concorrência e da nota necessária para passar em cada curso. A partir daí foi se afastando do projeto de ir para o mundo corporativo e começou a considerar a possibilidade de se tornar professora de história. Chegado o momento da inscrição, essa foi a sua escolha para o vestibular realizado no final do ano de 2000.

Aquele ano foi bastante ‘puxado’, lembrou ela, com o acúmulo do trabalho, o cursinho e a necessidade de manter um ritmo de estudos para o vestibular. Entretanto, ela recorda que estar ali na “SANFRAN”, como é também chamada a faculdade do Largo do São Francisco, lhe proporcionou alguns episódios marcantes em sua caminhada para o vestibular. Um dia, contou que estava conversando com outras funcionárias do prédio e disse que iria estudar na USP, uma delas *“deu uma gargalhada gostosa e perguntou: – Você já viu pobre aqui?”*. Ana Paula afirmou que o seu pensamento diante da situação foi de total concordância com aquela afirmação, e que tal pensamento lhe preencheu a cabeça por algum tempo, até que um dia um

apareceu um rapaz “*com cara de pobre*” no balcão da xerox – descrição que ela faz questão de explicar: “*porque no Brasil a gente sabe que é fácil perceber isso, e ele era negro como a gente*”. Relembra de inúmeras perguntas que passou a fazer para ele, querendo saber de onde era e o que tinha feito para conseguir entrar na USP. As respostas, segundo ela, confirmavam a percepção inicial que tivera sobre a condição social que ele possuía. Ele contou com detalhes o esforço realizado, a vida em Ermelindo Matarazzo, a importância das aulas no cursinho e a incentivou a não desistir. A partir daí ela conta que se “*desencadeou uma rede*”, com vários outros alunos indo conversar com ela, contar suas histórias, levarem materiais e apostilas para ela, além de vários deles tentarem convencê-la a fazer Direito e não História.

Mesmo apontando as “oportunidades diferenciadas” proporcionadas pelo fato de ter vivido na Santa Cecília, a sua narrativa explora as inúmeras dificuldades que passou e se estrutura a partir da superação das barreiras que se colocaram à frente de seus objetivos. Em sua segunda tentativa no vestibular foi um pouco mais longe, passou da primeira fase, porém não conseguiu ser aprovada na fase seguinte. Não havia tentado outros vestibulares que além da USP e na época, segundo ela, praticamente não existiam programas governamentais de bolsas ou financiamento para instituições particulares. A tristeza de não ter sido aprovada atingiu também sua família: “*Foi uma das poucas vezes que vi meu pai chorando, falando que não podia pagar universidade para mim*”. Apesar dessa preocupação de seu pai, também não era o seu desejo ir para outra universidade que não fosse a USP, se descrevendo como bastante teimosa. Quando um morador do prédio em que seu pai trabalhava e morava, ofereceu tentar conseguir uma bolsa para ela na Universidade Ibirapuera, ela afirma ter recusado prontamente. Somado a isso, Ana Paula estava sem receber seus salários na xerox – “*a firma estava quebrando*” – por isso ela precisava de um emprego para que conseguisse manter seus estudos e prestar o vestibular seguinte. Foi então em busca de algumas soluções para conseguir se manter fazendo o cursinho pré-vestibular.

No cursinho do APROVE, onde já estudava, ficou sabendo que a secretária sairia e começou a insistir para ocupar a vaga, em que receberia salário e uma bolsa de estudos. Segundo Ana Paula, a insistência foi tão grande que ela conseguiu e passou a trabalhar lá no ano de 2001, estudando pela manhã. Se descrevendo como uma mulher mais madura nessa época e com mais informações, conheceu melhor a realidade de outras instituições, a existência de bolsas em cada uma delas, e decidiu tentar diversos vestibulares no final daquele ano. Por fim, os resultados esperados vieram, e Ana Paula havia sido aprovada tanto no vestibular da

UNESP, quanto da USP. Essas aprovações marcaram não apenas ela, mas toda sua família, que expressou uma grande felicidade com aquela conquista quase única dentro dela.

Ana Paula tentou contar, de maneira emocionada, a memória que possuía do momento em que descobriu sua aprovação, remetendo a um filme japonês³¹ do qual só lembrava o enredo principal: *“você morre, aparece alguém e diz que você tem que escolher um único momento para lembrar toda eternidade e o resto ia ser deletado”*. Segundo ela, no topo da sua lista estaria esse momento de descoberta, junto ao seu pai, logo após o carnaval de 2002:

“Eu fui passar o carnaval em Ipiranga, cidade dos meus pais. A lista da Fuvest ia sair da quarta de cinzas para quinta e eu estava pegando o ônibus nesse momento para voltar para São Paulo, o que significa que eu ia ficar sem internet, já que não estamos falando da época do celular com internet... Combinei então com uma amiga, que ia ligar na parada, para ela ver na internet para mim, mas desisti porque estava sozinha no ônibus e não teria ninguém comigo nem para comemorar ou um ombro pra chorar. Mas, quando eu cheguei na rodoviária em São Paulo meu pai estava com um jornal e o maior sorriso que você já viu nesse mundo, porque eu tinha passado na Fuvest. Eu acho essa cena linda... meu pai estava mais feliz que eu, acho que ele tinha, mesmo dentro de toda simplicidade dele, muita consciência do pulo que isso representava”

Dentro da família de seu pai, Ana Paula se tornou a primeira pessoa a ingressar no ensino superior. Para ela, então, a comemoração dele tinha também essa dimensão coletiva. Mesmo em comparação com a parte materna, ela apontou que os familiares do seu pai compartilhavam vivências *“mais complicadas”*. A explicação dada para essas diferenças sugeriu uma divisão racial: *“Essa é a parte negra da família”*. Entretanto, ao ter em conta outros momentos de sua narrativa, no qual caracterizou alguns familiares, tias, primas e primos, esse tipo de divisão acabava se atenuando. O lado familiar materno, então, não seria automaticamente a *“parte branca”* em sua condição racial, mas poderia apresentar vivências, oportunidades e possivelmente algumas características estéticas que o aproximava um pouco mais dessa condição (branca), se comparada à família de seu pai. Ao falar de sua tia, irmã de sua mãe, que era professora e foi a primeira entre essas famílias a ingressar no ensino superior e se formar, ela não foi descrita, por exemplo, como uma mulher branca, ao contrário. Ana Paula fez questão de ressaltar o simbolismo do feito dessa tia, apontando os desafios que ela havia enfrentado enquanto *“mulher, professora, negra, que é a primeira pessoa da família a ter um diploma de*

³¹ Se trata do filme *“Wandafuru raifu” (Depois da Vida, em tradução livre)* do diretor Hirokazu Koreeda, lançado em 1998.

ensino superior, criando três filhas e muitas vezes escutando que tá abonando as crianças para estudar”.

A chegada na USP representou para Ana Paula um momento de sentimentos intensos, diante de tantas expectativas. O primeiro ponto que chama atenção é que nesse momento começaram a aparecer as primeiras reflexões mais profundas, de sua parte, acerca das questões raciais. Ela resumiu o impacto dessa experiência para seu processo de identificação, desde seu início, de maneira bastante emblemática: *“Se a identidade não era uma questão até então, na USP ela se torna... não é possível passar por ali com indiferença sobre isso”*. De um lado continuava a percepção de que a sua condição de mulher negra comportava algumas particularidades, pois, segundo ela, a maior parte dos outros alunos e alunas negras da universidade vinham da periferia e iam morar no CRUSP³². Por outro, ressaltando uma tradição comum entre os estudantes negros de se cumprimentarem sempre que passavam um pelo outro, qualquer fosse o espaço da universidade, Ana Paula acreditava que aquele ambiente ajudava a promover um senso de coletividade e pertencimento, mesmo em um meio dominado quase totalmente por brancos, em que alunos e alunas negras vão enxergando uns aos outros rapidamente e, segundo ela, se fortalecendo. Para ela era como se cada um desses cumprimentos tivesse o significado de *“eu te vejo”*.

Porém, ainda mais forte, segundo seu relato, era a percepção sobre as diferenças com a grande maioria dos colegas universitários. Ana Paula sempre remetia a esses colegas pontuando não apenas o fato de que se tratava de pessoas brancas, mas também indicando que esses possuíam uma condição social e cultural que as privilegiavam naquele espaço. Ela falava não apenas da condição econômica, mas se detinha em relatar inúmeros episódios que para ela demonstravam o quão familiarizados seus colegas e suas famílias estavam com a universidade, com o conhecimento formal e o domínio de outras línguas. Ana Paula chamou, nesse sentido, a cidade universitária de *“ilha da fantasia”*, afirmando que lá descobriu que jovens de sua idade ou até mais novos por vezes falavam duas ou três línguas e achavam estranho quando ela dizia que trabalhou durante o ensino médio. Ana Paula lembrou de uma aula na licenciatura em que os alunos tiveram que fazer uma árvore genealógica, marcando a escolaridade de cada “galho”

³² CRUSP: Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo. O projeto inicial é de 1963, do arquiteto Eduardo Knesse, contava com a construção de 6 blocos e serviria para atletas e delegações dos Jogos Pan-americanos deste mesmo ano. Hoje o conjunto conta com 12 blocos, e a aquisição da vaga pelos alunos leva em consideração critérios socioeconômicos, assim, alunos com baixa renda familiar e vindos de lugares distantes são os que conseguem a maioria das vagas.

da família. Aquele momento, para ela, só reforçou o quanto ela era parte de um movimento bastante recente e ainda tímido de entrada da população negra no espaço universitário, pois não conseguia imaginar um homem ou mulher negra da sua idade que tinha um avô ou avó com diploma universitário. Por outro lado, o exercício mostrou como isso era algo comum entre seus colegas, *“pessoas brancas e ricas”*. Fez uma ressalva, dizendo que nem todos seus colegas brancos possuíam muito dinheiro, alguns até de famílias endividadas, mas que simbolicamente mesmo esses, de classe média, tinham suas posses: *“podia não ter dinheiro, mas tinha crédito”*.

Apesar das diferenças e de alguns estranhamentos, que foram apontados ao longo de sua narrativa, Ana Paula afirmou que entre suas primeiras amizades na universidade e na convivência diária quase não se encontravam outros colegas negros. Nesse momento, segundo ela, entrava em cena a sua capacidade de *“ser híbrida”*, lembrando a experiência como filha de zeladora e vivendo em um lugar no qual as diferenças eram escancaradas. Com o tempo, diante do movimento *“natural”*, segundo ela, de aproximação entre os colegas negros, passando a conhecer e conviver em alguns espaços da USP que acabavam congregando e aproximando esses alunos e alunas, Ana Paula diz que foi fortalecendo sua identificação enquanto mulher negra, passando a perceber a importância política de sua presença na USP. Foi com o tempo, portanto, que começou a estar junto e conviver diariamente com *“a galera do CRUSP, que veio da periferia e era negra”*.

O espaço que, segundo ela marcou essa aproximação foi o *“Núcleo de Consciência Negra”* – NCN, já na parte final da sua graduação. Seu contato com o Núcleo se iniciou através do oferecimento de *“dança afro”* nesse espaço, atividade que ela acabou se interessando e a partir daí foi abrindo portas para outras sociabilidades e discussões dentro da universidade. Suas próprias visões sobre a presença negra na universidade, de certa forma, parecem ser reflexo do forte discurso que essa entidade defende. Um pouco diferente da experiência relatada pelo professor Geraldo, que fala sobre o cotidiano do cursinho e trata do Núcleo exclusivamente por essa iniciativa, a professora Ana Paula explora as ações e o papel político do NCN dentro do espaço universitário onde está presente. A atuação dessa entidade vai além do cursinho pré-vestibular, ainda que essa seja a sua iniciativa de maior destaque e que mais demanda esforços. Em sua história o NCN se consolida como um centro de referência para questões que envolvem a negritude, e acaba assumindo um papel efetivo de pressão sobre ações racistas e discriminatórias dentro da própria Universidade de São Paulo, e da sociedade em geral, numa perspectiva mais alargada.

Para a professora Ana Paula, portanto, todo esse processo na universidade levou a consolidação da sua identificação racial. Foi dentro desse espaço que aprendeu, segundo ela, “*a importância de dizer “eu sou negra”*”. Antes de entrar na universidade, a questão racial praticamente não havia sido discutida em nenhum dos espaços que frequentou. No seu relato não aparece menção a qualquer discussão ou defesa da negritude dentro da sua família, sugerindo que as reflexões identitárias não eram parte do cotidiano de seus pais. Já ao retratar o cotidiano escolar da década de 1980, ela lembra que injúrias de cunho racial disfarçadas de piadas era algo comum e naturalizado. Embora não lembre de ter sido alvo de muitos desses ataques, sobretudo de maneira sistemática como sofreram alguns colegas no seu período escolar, Ana Paula expõe que em alguns momentos chegou a “*maquiar*” sua condição racial para tentar fugir de algumas situações: “*Eu já falei: – não sou negra, sou morena*”. Apesar da existência desses problemas a questão não gerava qualquer discussão nas aulas e uma preocupação institucional efetiva de combate às violências como essas.

Ana Paula, hoje, se vê não apenas como uma mulher negra, mas como “*uma mulher educadora negra*”. Toda a vivência dentro da universidade e fora dela, desde seu ingresso na graduação, passando pelo mestrado, até o ingresso na carreira docente em 2008, a levaram a refletir sobre a maneira como se vê hoje, a partir da trajetória que se dispôs a contar: “*nunca me esforcei muito para pensar e qualificar o que é ser mulher negra, acho que processei mais sobre isso agora, falando com você*”. Para ela, o retrato social de “*coitada*” cotidianamente colocado sobre as mulheres negras, é um lugar do qual prefere se afastar. Ana Paula expõe que é inegável a condição da maioria dessas mulheres, “*último lugar na fila da opressão*”, e que acredita que ela própria “*não ter sido uma mulher negra periférica livrou de algumas coisas*”. Entretanto, ao falar sobre relacionamentos pessoais que tivera, deixa claro que determinadas situações comuns às vivências de grande parte das mulheres negras, como a objetificação de seus corpos, a preferência dos homens por mulheres brancas na construção de relacionamentos mais sérios, e mesmo agressões de seus parceiros amorosos, também estiveram presentes em sua vida. Apesar de reconhecer muitos desses problemas, a narrativa de Ana Paula mostra sua busca por uma construção de narrativas mais positivas, criticando alguns caminhos adotados por parte da militância feminina negra:

Apesar de todas essas questões, me esforço para construir para mim e por outras mulheres uma identidade de alguém que tenta reverter e tente para que esses quadros não se passe em sua vida... por exemplo, eu não uso meu cabelo

armado e eu não uso simplesmente porque ele não é, não é que eu tento abaixá-lo, esse é meu cabelo. Mas, as vezes parecia que eu tinha que transformá-lo, para ter a minha “carteirinha de negra”, algo que eu não queria. Dá mesma forma que eu nunca tive que fazer uma intervenção nele para que ficasse liso, também não sou obrigado a comprar vestido étnico, apesar de achar lindo... acho legal que a gente se afirme, valorize, mas a gente vai criar um outro padrão? Uma outra caixinha onde tem que ser desse jeito para ser uma mulher negra? Ou a gente vai criar uma liberdade de possibilidades? O que a gente quer? E nem me pergunte o que eu acho do turbante... eu sei de toda história de opressão, de apropriação, mas o mundo que eu quero construir é o que a gente censure uma outra mulher de usar um objeto? Enfim, eu acho o desenho da mulher negra muito difícil... eu não me sinto confortável de assumir o lugar da coitada na última posição da opressão, não me sinto confortável de assumir o lugar “Djamila lacradora”. Por mais que eu gosto dos textos dela, pra mim a lacração é o fim do diálogo. Não quero ser a exótica, não quero ter que usar apenas vestido étnico e ter que intervir no meu cabelo, ou seja, não quero mudar meu visual pra ser aceita como mulher negra, então, eu acabo vendo mais lugares que eu não quero ocupar, do que lugares confortáveis de se estar e pra mim tudo isso é bem dramático...

Dessa forma, sua vivência acaba se desenhando com mais clareza a partir do espaço escolar, por onde ela procura se afirmar e construir para si uma forma de militância: *“eu acho que eu dei mais vazão à mulher educadora negra, ponto. É uma militância como mulher educadora negra, porque no restante da minha vida eu não precisei muito resolver isso”*. Sua primeira experiência docente, após a aprovação no concurso público para acesso a rede municipal de educação, se deu a partir de 2008 na EMEF Conde Eduardo Matarazzo, localizada no bairro Parque dos Príncipes – zona oeste da cidade de São Paulo. No ano seguinte seguiu para outra escola da mesma região, a EMEF Educandário Dom Duarte, onde ficou até 2015. Ao acessar o ensino público como docente, ela acreditava que sua atuação seria um *“retorno para sociedade”* de todo investimento que havia garantido sua própria formação. Porém, indica que foi no dia a dia escolar, enfrentando os desafios cotidianos e passando a conhecer de maneira mais direta vários aspectos das realidades dos seus alunos, moradores de zonas de alta vulnerabilidade social e alvos de uma série de violências – alguns deles inimagináveis até aquele momento –, que ela passou a de fato ter maior clareza dos papéis que deveria assumir:

“porque a gente não se forma como professora na USP, a gente passa a ter um diploma, mas se forma mesmo dando aula todo dia, batendo cabeça... foi principalmente no Educandário que eu fiz uma reflexão sobre ser educadora, onde eu passei a sempre pensar na minha posição e buscar soluções”

Nesse sentido, começa a compreender o quanto a sua presença dentro da sala de aula seria fundamental. Além dos conteúdos e debates levados para os alunos e alunas, o “simples” fato de ser uma pessoa negra dentro daquele espaço, conforme ela sublinhou, mostrou a importância que a representatividade adquire na escola: *“porque você é (negra)... os alunos falam: “você não é negra, você é morena”... aí eu falo, “não, eu sou negra”... e ter segurança e se afirmar como, quando você faz isso você abre a porta para algumas meninas e também meninos se afirmarem”*. Nesse sentido, a ausência de professoras e professores negros ao longo de sua própria trajetória escolar ganha peso. Através das histórias de vida desses docentes, muitas vezes perguntadas pelos alunos, seria possível contribuir para abertura de caminhos de possibilidades para os jovens: *“ao contar para os alunos que viemos da escola pública e fomos para universidade mostramos que isso é possível”*. Nesse sentido, a professora Ana Paula faz questão de chamar atenção, sobretudo, para a ausência de homens negros professores dentro da escola, que poderiam contribuir para que os meninos pudessem se enxergar em outros papéis que não os de *“traficante, cobrador e jogador de futebol”*. Ela entende que as mulheres negras de alguma forma já conquistaram certo espaço dentro do ensino superior, e que as meninas, portanto, por verem mais professoras negras e outras profissionais, acabam tendo um referencial maior de possibilidades.

A autodenominação como educadora, em lugar do tradicional título de “professora”, foi a forma que Ana Paula encontrou de indicar que vê na sua prática certas preocupações que não vê comumente entre seus pares. Para ela, seu trabalho deve ir além do ensino de história, utilizando as temáticas trabalhadas pela disciplina como *“ferramentas importantes”*, porém sem uma *“finalidade por si”*. Relatando alguns trabalhos que vinha desenvolvendo com as turmas da escola, Ana Paula indicava que boa parte da sua preocupação estava voltada para como os alunos e alunas conseguem ler os textos indicados nas aulas e a partir deles expor de maneira escrita a compreensão que tiveram, ressaltando que, progressivamente, a preocupação com o letramento das crianças vem tornando-se para ela uma preocupação ainda maior do que a História. Na sua concepção, quando a escola deixa alguns dos seus alunos chegarem ao 9º Ano sem praticamente saber ler, silábico-alfabético, como ela observou em muitas ocasiões, normalmente *“ele é mais um menino negro que repete uma história desgraçada de escolaridade”*. Essas dificuldades por parte dos alunos, ao não saber ler e escrever, seria algo que, para a professora Ana Paula, os *“priva de acesso, e de acesso de direitos”*.

No que diz respeito ao ensino de história em si, segundo ela, embora se preocupe em passar os conteúdos, conseguia aceitar com maior facilidade que não “gravassem” os eventos, os nomes dos envolvidos, mesmo a época dos ocorridos, mas que conseguissem compreender a historicidade por trás dos elementos e situações que fazem parte direta e indiretamente de suas vivências. Cita, como exemplo, que seria importante e que ela deseja que saibam quem é o Martin Luther King, mas caso não aconteça, *“se souberem que a lei não necessariamente está certa e que, portanto, os direitos têm historicidade, funcionou a aula”*. Sendo professora de Ensino Fundamental II, aponta que muitas das informações eles lembrariam durante o Ensino Médio, porém outras questões, pensando para a vida delas, seriam mais urgentes. Enquanto a *“mulher educadora negra”* que ela mesmo apontou, sua atuação passaria, portanto, pela construção de uma visão de mundo que leve em conta a realidade do dia a dia das crianças, com vivências marcadas pela desigualdades, e que a partir disso possam lutar e adquirir os seus devidos direitos.

Ana Paula mostra em sua narrativa que sua dedicação em pensar e atuar na educação, nos últimos 12 anos, não foi algo restrito diretamente nas salas de aula. Possuindo uma trajetória na prefeitura que esteve marcada por cargos em diferentes áreas da educação. Além de professora de História, foi também POIE – “Professor Orientador de Informática Educativa”. Trabalhou ainda junto a gestão escolar, indicada pela diretora da EMEF Educandário Dom Duarte para ser Assistente de Direção. Após dois anos nessa função e uma breve volta para a sala de aula, Ana Paula foi chamada para fazer parte da equipe do DIPED – Divisão Pedagógica – da Diretoria Regional de Ensino do Butantã, onde ficou entre as responsáveis pelas formações ligadas a temática étnico-racial para os professores e também as formações de diferentes temas voltadas para gestores, coordenadores e direção.

Em sua atuação nessas formações, principalmente para os gestores, Ana Paula buscou contribuir para uma reflexão que ampliasse a atuação da rede nas questões étnico-raciais, para que essa fosse além da discussão do racismo – superando, sobretudo, a referência a esse tema como algo abstrato, que acontece sempre em outros espaços, com outras pessoas e na maior parte das vezes de maneira escancarada – e numa perspectiva em que os sujeitos fossem verdadeiramente considerados nessas abordagens, tanto como alvo das violências, quanto em suas agências:

“É necessário que a educação étnico-racial seja mais que uma questão temática, seja uma questão de pensar no currículo, baseado na nossa sociedade... não é só

falar sobre o racismo, é falar numa linguagem que o seu estudante entenda, respeitando seus modos de falar e entender, é falar respeitando sua história [...] Não adiantar trabalhar com o racismo na sala o tempo todo, fazer gráfico em 3D sobre o racismo, histórias africanas e não perceber quem são os alunos que tem dificuldades de aprendizagem, quem são sempre colocados para fora da sala o tempo todo. Enfim, não se olha para os sujeitos... tenho uma turma, por exemplo, que os olhares sobre ela reafirmam os branquinhos loirinhos como bons alunos e os maus alunos são os negros. Eu não sei uma resposta para isso, mas tem algo a ser pensado aí... ”

Além dos espaços da prefeitura, Ana Paula também colocou a educação como ponto central em suas experiências acadêmicas. Ainda na graduação realizou uma iniciação científica no *Acervo João Penteadó* do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação (FE) – USP. Nesse momento o seu trabalho envolvia principalmente a conservação dos documentos, porém com alguns olhares e reflexões em torno do *corpus* encontrado ali. Basicamente, eram documentos de registro e materiais ligados a experiências escolares anarquista dirigidas pelo educador e militante anarquista que dá nome ao acervo, João Penteadó. Relatando a grande ajuda de professoras e colegas do arquivo, a professora foi incentivada a escrever um projeto de mestrado para o programa de pós-graduação da FE-USP. Essa instituição, segundo ela, abriu uma possibilidade que até então parecia distante: *“Na História, em meio à aristocracia entojada que dominava naquele lugar, nunca pensei que seria possível”*. Aprovada no processo seletivo, realizou sua pesquisa de mestrado entre 2007 e 2010.

Sua dissertação, intitulada *“Educação para o trabalho no contexto libertário”* (MARTINS, 2010), traz o resultado da pesquisa acerca de uma das escolas dirigidas por João Penteadó, construída sobre *“os preceitos da educação racionalista”*, a partir da análise *“em especial nos jornais escolares produzidos pelos professores e alunos da instituição”*. Com quase toda pesquisa realizada juntamente com o trabalho docente na prefeitura, Ana Paula aponta que foi um período bastante difícil, de enorme desgaste mental, trazendo à tona as dificuldades que grande parte daqueles que necessitam trabalhar e desejam realizar uma pesquisa acabam enfrentando. Em muitas experiências, como indica, a questão do tempo colocava um grande desafio, mas, para ela, a maior dificuldade era *“ficar mudando a chave”*. A sua avaliação final, entretanto, foi bastante positiva e ressalta que foi a sua própria trajetória de vida, junto à de sua família, que lhe deu forças para continuar, apesar dos problemas: *“eu olhava no espelho e me apegava no fato de não ser sempre que a filha do zelador entrava na faculdade e no mestrado, então eu falava: “conclua”. Senão eu, os ancestrais e os que viriam mereciam”*.

Ancestralidade. Ana Paula narra uma vida que é composta por diferentes experiências, próximas em alguns pontos, distantes em outras. Se de um lado ressalta em muitos momentos que não viveu na periferia – pensada mesmo como um território negro, como o lugar onde a maioria da população negra da cidade está concentrada, onde, portanto, se tem uma vivência capaz de representar a da maioria do grupo –, na maioria deles mostra que é olhando para lá, compartilhando experiências desse lugar, que vai se pensando enquanto mulher negra. Ser negra e ser mulher são identidades, para ela, além dos sofrimentos, são identidades de luta. Condição que na sua vida se traduz como “*mulher negra educadora*”. Para ela isso significa uma identidade construída nesses contatos, aprendendo sobre a vivência periférica junto aos alunos e alunas, construindo com esses formas de enfrentar seus problemas, preocupada com as formas de estarem no mundo. Nas suas palavras, cada estudante que passou e cada coisa que aprenderam e levaram para vida é para ela uma parte importante da sua própria história de vida.

Ana Paula estava prestes a se afastar um tempo da escola, por um motivo que carrega no próprio nome essa ancestralidade: Daruê, seu filho. Um nome que suas leituras lhe trouxeram. Nome tirado de uma literatura que lhe permitia conhecer e enfrentar a realidade periférica. Nome apresentado por Allan da Rosa, escritor, negro, “periférico”. Nome que significa “luta”, em ioruba. Nome que ela simplesmente achou bonito.

Professor Paulo

“*Meu nome mudou recentemente...*”, essas foram as primeiras palavras do agora Paulo Roberto Firmino Marques. O motivo da mudança, o que tornou possível esse ato, foi o seu recente casamento. Ele e seu companheiro decidiram se casar no final do ano de 2018, indicando o temor com as mudanças do novo governo e o impacto de sua agenda conservadora sobre os direitos de homens e mulheres “fora dos padrões” sexuais e de gênero apontados por eles: “*talvez pela impossibilidade de se casar nesse regime aí*”. Já a mudança dos sobrenomes, dele e de seu marido, foi o modo encontrado para marcar a importância que suas mães tiveram: “*Eu tirei o nome do meu pai e o meu marido tirou o nome do pai dele, para colocarmos o nome das nossas mães, duas mulheres muito fortes... Firmino e Marques*”. O casamento e a mudança de nome traziam para ele um nova dimensão de vida. Em meio a todas as conversas com os professores e professoras que me contaram suas histórias de vida, pela primeira vez o relacionamento, o casamento e o companheiro ganhavam tanta centralidade. Seu casamento possuía, entre tantos outros ingredientes, o peso de um ato político.

A conversa com o professor Paulo ocorreu no início do ano de 2019 em uma sala de aula do Departamento de História da FFLCH-USP. A sua escolha por esse lugar era a primeira demonstração do peso que destinava a graduação realizada nessa instituição. Em meio ao seu relato, mesmo ressaltando diversos problemas, a USP foi chamada por ele de “*segunda mãe*”, por tudo que crê que ela te ofereceu. Foi também o local onde nos conhecemos e através do qual pude saber do início da sua carreira docente. Alguns anos antes desse encontro, quando ele ainda estava realizando seu curso de licenciatura, podemos conviver nas aulas da disciplina de “Ensino de História: Teoria e Prática”, onde fui o monitor. De lá cara cá, Paulo se formou no ano de 2017 e no ano seguinte tornou professor em algumas Escolas Técnicas Estaduais – ETECs – da zona oeste de São Paulo, ligadas ao Centro Paula Souza. Atualmente ministra aulas de história, filosofia, ética e cidadania organizacional na ETEC Jaraguá, no bairro de mesmo nome, e na ETEC Guaracy Silveira, no bairro de Pinheiros. A sua experiência docente nessas instituições, sobretudo nessa última, era descrita como a consolidação de um ciclo especial, pois era um aluno egresso da instituição.

Paulo começa contando que, apesar do gosto que possui hoje por sua profissão, a disciplina de história nem sempre foi algo que lhe agradou. Na verdade, seu problema tinha sido causado pelo modo como os conteúdos lhe foram passados no ensino médio. Apesar de

afirmar que hoje compreende um pouco melhor as escolhas de seu professor, na época teve dificuldades em adaptar com aulas ministradas:

Ele usava o livro didático e perguntava o que o autor defendia, mas isso pressupunha que a gente tinha lido o livro. Nem na universidade os alunos leem, imagina no ensino médio. Então, ficava uma aula meio monótona, pois ele não narrava e para mim a história ficava algo desconexo. Eu vinha de uma tradição do fundamental que os professores narravam, aí no ensino médio foi esse choque e eu não gostava muito.

De todo modo, esse mesmo professor teve um papel fundamental para sua futura escolha profissional. Segundo Paulo, ao procura-lo e perguntar sobre os temas, tentando tirar algumas dúvidas, esse professor começou a indicar alguns livros “*por fora*”, de historiadores marxistas consagrados, citando principalmente os ingleses. Um desses, “A Era das Revoluções” de Eric Hobsbawn, despertou de vez o seu interesse pela História. No terceiro ano do ensino médio ele já estava certo do seu desejo de ser professor. Em 2013, Paulo foi aprovado na Fuvest em sua primeira tentativa, saindo da ETEC Guaracy Silveira diretamente para o curso de História. Ele aponta que essa escola tinha uma tradição muito forte em relação ao vestibular, principalmente nas ciências humanas, que contribuiu bastante em sua preparação.

A ETEC Guaracy Silveira, como sugere a grande presença na narrativa do professor Paulo, é vista como um espaço com papel central em sua trajetória. Em muitos momentos a qualidade da escola é exaltada e são ressaltados os trabalhos que era feitos pelos professores. De modo geral, no contexto da cidade de São Paulo, as ETECs são consideradas socialmente escolas públicas de maior qualidade, muitas delas são responsáveis pelos maiores índices nas avaliações institucionais, além de seus alunos representarem uma parcela significativa dos aprovados, vindos do ensino público, nos principais vestibulares. Porém, nessas unidades há uma quantidade de vagas muito menor do que a procura, gerando uma grande competição. O modo como se dá o acesso torna, de modo geral, o grupo de alunos bastante restrito. Para ter direito a uma vaga nessas escolas é necessário passar por um “vestibulinho”, como é chamado o processo seletivo anual para ingresso nos cursos técnicos regulares e ensino médio.

Paulo, descrevendo as primeiras impressões ao entrar no “Guaracy”, indica não apenas o perfil principal dos alunos aprovados junto com ele, mas também os motivos que acreditava leva-los para essa instituição: “*Não era um lugar pra mim, ela é uma escola de elite, fica em Pinheiros, são muitos alunos de escola particular que entram lá, porque assim eles conseguem a cota deles para passa na USP, UNICAMP, UNESP*”. As amizades no início do ensino médio,

recordou, eram aquelas que já haviam sido construídas na escola anterior e consolidadas ainda no cursinho, com alunos que, assim como ele, também conseguiram de alguma forma pagar o cursinho e entrar naquele espaço. Ao longo de sua trajetória nesse espaço, ressalta também a experiência com “*ótimos professores*”, que lhe ajudaram a enxergar diferentes caminhos.

Em alguns casos, nas ETECs consideradas mais tradicionais – como é o caso da ETEC Guaracy –, a grande concorrência leva muitos alunos e alunas a realizarem cursos “pré-vestibulinho” para aumentar suas chances de conseguir uma vaga. Paulo deixa claro o quão determinante foi para ele o curso preparatório para alcançar a aprovação, lembrando, emocionado, que sua realização só foi possível devido a importante ajuda de um conhecido:

“Eu tinha uma amiga que estudávamos juntos desde a primeira série. Quando estávamos na sétima série, ela virou para mim e falou que o tio dela ia matricular ela em um curso, e que seria bom para quando fossemos trabalhar. A gente fez uma prova de bolsa, eu acertei algumas questões a mais que ela e consegui uma bolsa a mais, só que a bolsa era muito pequena e minha mãe não tinha como pagar. Eu não lembro quanto que custava o cursinho na época, era um cursinho pra ETEC, só que a gente não sabia que era. O tio dela sabia, só que a gente não, pois ele só tinha falado que era um curso que seria bom para ter no currículo. Mas, não tinha como minha mãe pagar. O tio da minha amiga virou para minha mãe e falou para ela não se preocupar, que ele pagaria o curso para mim. Ele não pediu nada em troca, apenas que eu me dedicasse e conquistasse aquilo que eu buscava.... E eu sou muito grato a ele até hoje, pois eu fiz cursinho durante toda a minha oitava série, aos sábados, das oito da manhã até as duas da tarde. Eu estudei muito e consegui passar no Guaracy... Eram 50 questões e eu acertei 45, consegui bônus de afrodescendência e de escola pública, fiquei com uns 47,5 no final. Fui o quinto colocado de 240 vagas, de 1200 candidatos na época, isso tudo graças ao Eduardo.”

Segundo Paulo, o único “pedido” feito por Eduardo a ele foi que passasse essa atitude para frente. Apesar do fato de ter dado aulas em cursinhos populares por um ano e meio dentro da universidade – nos cursos pré-vestibular da FFLCH e do Núcleo de Consciência Negra (NCN), quando ainda estava na graduação, e também no mesmo cursinho preparatório para a ETEC em que estudou, ele conta que sente como se ainda não tivesse devolvido para sociedade aquilo que Eduardo fez por ele. Nessa perspectiva, seu objetivo é, num futuro próximo, poder ajudar alguém financeiramente em relação aos estudos, tal como fizeram por ele.

A Universidade de São Paulo, segundo o professor Paulo, seria um “*lugar complicado*”, pouco inclusivo, onde facilmente se perceberia a ausência significativa de pessoas “como ele”.

A primeira diferença que aponta ter vivenciado foi a “*questão da renda*”. Fez questão de contar um episódio, ocorrido ainda no seu primeiro ano, que acabou sendo definidor para que ele pudesse perceber as diferenças socioeconômicas e culturais entre os alunos da universidade, afirmando que foi a partir daí que “*a realidade caiu*” sobre ele:

Tive aula de Ibérica II e ao fim desse curso a professora falou: – “gostaria muito de fazer uma visita técnica com vocês à Península Ibérica, vamos passar pelos pontos tal, tal, tal... e eu, ingênuo, me empolguei muito. Aí ela simplesmente falou: – “vai custar 5 mil, acho que euros, algo assim. Depois perguntou: – “quem já tem certeza que vai?” e metade da sala levantou a mão... aquele momento foi uma sementinha para entender o que era a USP

Foi dentro da universidade que a auto percepção sobre ser negro aconteceu, “*no segundo ano, super recente*”. Esse processo de reconhecimento de si contou com o incentivo de uma amiga, que naquele momento vinha refletindo sobre a sua própria condição de mulher negra. Ele acompanhava de perto a transição capilar dessa amiga, que sugeriu diversas vezes que ele deixasse seu cabelo crescer: “*eu só raspava, não tinha nenhum apego*”. Aqui, como em outros relatos, o cabelo tem um papel simbólico importante no processo de “*enxergar-se*” negro, e afirmar essa identidade. Segundo Paulo, deixar o cabelo crescer, e ter aula de história da África foi o “*pacote*” necessário para que ele se visse como negro na Universidade. Ele ainda sugere que talvez nunca tivesse se enxergado como negro se não tivesse passado no curso de História na USP, conhecido essa amiga e feito a disciplina de História da África. Obviamente, Paulo é consciente que outros caminhos poderiam leva-lo a essa identificação racial, entretanto, busca dar ênfase ao papel que ele acredita que a USP teve ao longo desse processo: “*E aí eu comecei a reavaliar se eu tinha passado por situações anteriormente que eu já tinha sofrido alguma questão por ser negro*”.

Ao refletir sobre sua experiência no ensino infantil, o professor Paulo aponta indícios de que algumas das suas professoras daquela época foram racistas. Uma delas, na primeira série, fazia questão de colocar ele e outra colega, únicas crianças negras da sala, para se sentarem sempre juntos em todas as aulas, bem na frente dela. Mesmo próximos a professora, segundo ele, sentia que ela não dava a devida atenção para ele e sua colega, especialmente essa última, que tinha bastante dificuldades. Além disso, houve situações, com a mesma professora, em que sua reação diante de uma pequena confusão foi bastante pesada e constrangedora, em frente de toda turma. Já a outra professora, mostrou um grande descaso diante da sua participação em uma peça teatral que seria feita pelos alunos e alunas: “*Eu tinha me candidatado pra ser alguém*

no presépio e dos que haviam pedido pra fazer parte fui o único que ficou de fora... eu participava dos ensaios, mas não fui convidado no dia". Paulo fazia questão de afirmar que não tinha como ter certeza sobre as motivações desses atos, além de lembrar que são avaliações que só foram construídas anos depois dos ocorridos, mas tinha uma grande crença que em cada uma delas o componente racial foi algo determinante.

Após refletir sobre a atuação dessas professoras, ele também aponta outras docentes que, em um caminho contrário, marcaram sua vida. Paulo ressalta que essas eram mulheres negras, professoras, tanto pela presença, quanto por suas ações, tiveram grande impacto em sua trajetória escolar. As professoras do 3º e 4º ano do ensino fundamental aparecem no seu relato como docentes "*muito boas*", que o valorizavam a todo momento, inclusive elogiando seus traços físicos, além de "*ensinarem muitas coisas*". Mais tarde, teve ainda uma outra professora, do Ensino Fundamental II, que, segundo ele, se posicionava enquanto negra e era uma defensora das cotas. Na sala de aula, essa professora, de português, falava das suas dificuldades e defendia que a universidade deveria ser um espaço para "*todos nós*". Olhando para o ensino médio, Paulo relata que seu professor de História, já citado antes, era um "*nordestino e que tinha a pele mais escura que a minha, mas que não se via como negro*". Além desse, pensando ainda no Guaracy, existiam outros professores negros na escola, mas que não chegaram a lhe dar aula.

Paulo afirma que não sentiu ter sido alvo de discriminação em relação a critérios raciais na universidade. Porém, ressalta que perceber o racismo na USP nem sempre é fácil, pois acredita que nesse espaço a condições racial e social estariam bastante imbricadas. Sua percepção era que as diferenças socioeconômicas tinham, pelo menos de modo explícito, um peso maior nos problemas enfrentados cotidianamente. Ao mesmo tempo, relatava a presença de professores e professoras negras como algo praticamente inexistente, citando uma frase que atribui ao professor Kabengele Munanga: "*com tantos negros aqui no Brasil precisou o primeiro professor negro da USP ter vindo do continente africano para dar aula*".

Em dadas situações, Paulo sublinha que sentiu o peso de diversos estigmas e a desconfiança em relação à sua capacidade por parte dos professores: "*observarem que eu não sou uma pessoa tão culta como as outras, que eu não tinha tanto escolaridade quanto elas, ironizarem quando você vai falar de pesquisa ou de trabalho, jogar de um professor para outro, a pessoa não dar crédito pra mim...*". Apesar de afirmar que seria difícil acusar todos esses

professores de terem sido racistas, Paulo ressalta que episódios como esses demonstram a dificuldade que muitos docentes têm de compreender as diferentes realidades sociais dos alunos que compõem, cada vez mais, o espaço universitário.

Se por um lado algumas relações interpessoais foram por vezes conturbadas, por outro, Paulo pôde contar, ao longo dos anos de graduação, com a ajuda de algumas professoras e auxílios institucionais que possibilitaram sua permanência na universidade. Segundo ele:

“A USP foi uma segunda mãe, ela me deu tudo que eu precisei, consegui ter as bolsas, não precisei trabalhar, me dediquei a pesquisa, fiz o que a universidade exigia, tirava notas, e ela foi me recompensando... eu não acredito no mérito, mas eu fui muito privilegiado de ter conhecido muita gente que me ajudou aqui”

Paulo teve diversas as experiências de trabalho e pesquisa durante a graduação. Foi escolhido para duas bolsas de trabalho, uma no MAE-USP – Museu de Arqueologia e Etnologia – onde teve contato com a cultura material africana; e outra no Projeto Negritude da Escola de Aplicação³³, em que elaborava kits didáticos com a temática de trabalho. Durante a narrativa, no entanto, a experiência que parece ter marcado sua trajetória universitária de modo especial, foi a iniciação científica em História da África por três anos, o primeiro deles formulando o projeto de pesquisa, e os dois subsequentes com financiamento. O gosto pela História Contemporânea, anteriormente mencionado, o teria levado a estudar o século XX no Congo.

Sua pesquisa de iniciação científica foi premiada no “Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica” (SIICUSP) da USP em 2017 e escolhida para ser apresentada em um evento na Alemanha³⁴. Assim, Paulo teve a oportunidade de, pela primeira vez, viajar para fora do Brasil. Contava com bastante orgulho a sua conquista: *“foi bem incrível”*. Conheceu vários lugares, laboratórios, professores, ótimos almoços, tudo financiado pela a USP. Além disso, a oportunidade de falar e fazer uma apresentação em uma grande

³³ O projeto Negritude da EAFEUSP (Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP) tem por objetivo mostrar a história e a cultura dos povos de origem africana no mundo e discutir as questões étnico-raciais, tanto do ponto de vista cultural quanto político. Assim sendo, constitui-se como uma ação afirmativa, com vistas a incentivar uma atitude positiva em relação à identidade negra, principalmente no que diz respeito à formação da identidade afro-brasileira. O projeto teve início em 2004, em um movimento da comunidade escolar para articular ações em torno da questão do preconceito. Além disso, relaciona-se de forma direta ao tema transversal proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (a pluralidade cultural) e a lei 11645 (sobre o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena). Criou-se desta forma uma demanda interna de tornar visível a história e a cultura de origem africana na Escola de Aplicação, reconhecendo-as como traços constituintes de todo e qualquer cidadão brasileiro. [<http://www3.ea.fe.usp.br/negritude/>]

³⁴ Viagem para a 2º Konferenz für studentische Forschung (2º Conferencia de Pesquisas Estudantis) organizada pela Humboldt-Universität zu Berlin.

universidade europeia. Dos próprios professores da universidade alemã escutou um convite para voltar no futuro e realizar ali sua pesquisa de doutoramento. Por outro lado, as circunstâncias que envolviam essa viagem acabaram ressaltando mais uma vez, aos seus olhos, a discrepância da sua condição social em comparação à de seus colegas. O desconforto gerado por ser o único dentre o grupo escolhido que não tinha experiência semelhante em sua vida, e sua dificuldade em realizar coisas simples, que para os demais eram tão banais, foi relatado com uma certa indignação:

“A USP bancou depois de eu ter sido selecionado... fui para a Universidade Humboldt em Berlim, ficamos uma semana e eu chorava toda noite. Fomos num grupo de alunos, uma professora e eu era o único negro e pobre do grupo... eu já tinha passado por toda essa construção de ser negro, ser pobre aqui na Universidade de São Paulo e em momento nenhum eu fui desrespeitado ali, mas eu tinha um misto de felicidade e o sentimento de que “esse lugar não é pra mim”. E isso começou já na saída, pois eu não sabia fazer check-in e a professora teve que fazer para mim, então eu me senti humilhado... não por ela, mas por ver que todos ali estavam acostumados com aquilo. [...] Eu fui para essa universidade, ia apresentar numa conferência, num lugar que o Hegel deu aula e Hegel dizia que a África não tinha história... então, eu ia apresentar minha pesquisa sobre história da África para os alemães, alemães esses que colonizaram o continente africano, falar que eles pegaram esses artefatos, então eu tinha que tomar um cuidado muito grande... tinha um peso político muito grande pra mim”

O “encantamento” pela pesquisa, segundo Paulo, acabou o afastando da questão do ensino. Porém, ele relata que “no último um ano e meio da graduação”, quando enfim foi cursar as disciplinas da licenciatura, “*ai voltou a paixão*”. Entre diversas vivências e discussões relatadas, ele dá ênfase em suas experiências de estágio, realizadas em duas das escolas em que estudou, que marcaram sua futura prática docente. Na ETEC Guaracy Silveira, menos de 5 anos após ter concluído o ensino médio, se propôs a pesquisar a intensificação da entrada de alunos vindos de escolas particulares a partir de 2013. Sua primeira conclusão indicava que muitas famílias de classe média utilizavam o discurso da crise para justificar essa procura pela ETEC, mas que isso era também uma estratégia para cumprir critérios necessários para acesso às cotas de estudantes de escolas pública nos vestibulares. No processo de investigação foi, ainda, se aproximando dos alunos negros da instituição e tentando verificar até que ponto as políticas afirmativas praticadas ali se mostravam efetivas no processo de inclusão de alunos e alunas negras, onde pôde aferir que além dos bônus sobre as notas praticamente não fazer diferença,

esses jovens se recusavam muitas vezes a solicitar o direito a essa política, explicando que queriam *“entrar com o próprio esforço”*.

Um segundo caso, esse mais detalhado, representou a volta à escola em que estudou no fundamental II, “Escola Estadual Presidente Kennedy”, onde Paulo decidiu analisar o racismo no espaço escolar, tentando entender *“se a condição racial teria impacto sobre o desenvolvimento da criança enquanto estudante”*, apontando o cuidado em não cair em um *“abordagem biologizante”*. O trabalho com os alunos, segundo ele, foi bastante objetivo e envolveu uma série de atividades, tentando compreender a conformação do núcleo familiar dos alunos e alunas, discutindo com eles situações de racismo na sociedade. Posteriormente, caminhou para questão das cotas no ensino superior, com debates com alunos sobre sua importância. Naquele momento, Paulo avaliou que os alunos enxergavam as cotas como algo que diminuía o indivíduo, e que as pessoas negras que se utilizasse delas estariam se auto discriminando, o que tornou necessário intervenções para que compreendessem *“que a cota faz com que pessoas diferentes, que tiveram acessos diferentes, exercendo o mesmo esforço consigam fazer a mesma atividade”*. Ao fim, segundo ele, conseguir observar que ser negro ou não afetava o rendimento dos estudantes em sala de aula, *“porque é uma questão material, não uma questão subjetiva”*, exemplificando a necessidade de alguns terem que trabalhar, afetando seu rendimento em sala de aula. Apesar de ter ficado feliz com o resultado, Paulo lamentou que a compreensão dos impactos dessas dificuldades não sejam muitas vezes levadas em conta nem na universidade: *“Vai falar isso para os professores da faculdade, que há alunos aqui que tem que trabalhar quando entra nessa universidade, que não vai ter todo tempo livre para fazer curso de francês, alemão, árabe... você vai falar um negócio desse para ele?”*

A própria trajetória do professor Paulo e sua família, conforme sua narrativa, traz as marcas dessas dificuldades materiais, vistas como elemento marcante na vida dos indivíduos negros. Sua vivência é descrita a partir de um histórico de privações e lutas contra as dificuldades financeiras enfrentadas. Seus pais vieram da Paraíba, ambos da cidade de Bananeira, migrando à procura de emprego, mas só se conheceram em São Paulo. Vieram num momento em que, de acordo com diversos trabalhos, como o de Rosana A. Baeninger (1999), a migração para a cidade se encontrava em retração e já se via um movimento de retorno para as áreas anteriormente de grande saída. Relatando a história de sua família, seu pai é descrito como um homem negro – porém, segundo Paulo, *“ele não se vê”* – que ao chegar em São Paulo foi trabalhar como porteiro e que muito cedo foi retirado da escola para ir trabalhar na roça. Já

sua mãe, apresentada como uma mulher branca e que desde os 12 anos trabalhou em engenho e oficinas de mandioca – em troca de comida e raramente um pouco de dinheiro, chegou com 16 anos em São Paulo “*porque uma italiana pagou a passagem dela para ela vir trabalhar aqui de empregada*”. Enquanto sua mãe vivia na casa de seus empregadores, pôde conhecer várias outras pessoas que também trabalhavam nos prédios da região, entre eles o seu pai:

“Depois de um tempo começaram a namorar. Minha mãe acabou ficando grávida, mas ainda assim continuou vivendo nesse quarto de empregada, que foi onde justamente eu vivi meus primeiros anos. Ela contava que às vezes tinha que ficar me segurando enquanto mexia panela, outras vezes os patrões me pegavam para balançar [...] Depois de um tempo nós fomos para uma pensão, para conseguir morar com o meu pai, que ficava comigo até a minha mãe voltar e depois ia trabalhar a noite como porteiro. Ficamos assim durante alguns meses e quando eu tinha dois anos o meu irmão, o Patrick, nasceu...”

Quando Paulo completou 4 anos, sua mãe decidiu sair do trabalho e abandonar a pensão, onde enfrentavam vários problemas, pois não tinham privacidade e eram obrigados a compartilharem áreas como banheiros e lavatórios com todos os moradores do prédio, para viver numa casa, ainda em construção, dentro de um terreno, naquele momento recém loteado, no bairro do Campo Limpo. A maior parte de suas memórias remetia ao tempo nessa casa: “*É onde eu cresço, onde nasce meu terceiro irmão, o André, e tempo depois o Arthur, que é o mais novinho*”. Paulo relata que precisou ajudar na criação de todos seus irmãos e assumir muitas responsabilidades em casa, principalmente com a ausência de seu pai “*que trabalhava demais*” e em seu tempo livre ficava cotidianamente em bares. Diante disso, diz que acabou desenvolvendo uma relação de indiferença com seu pai, lembrando que apesar de nunca ter sido agressivo, ele gastava bastante dinheiro e prejudicava a manutenção da casa. Durante a graduação Paulo, com as aulas, pesquisas e como professor nos cursinhos, ficava bastante ausente de casa e seus outros irmãos foram crescendo e dividindo as responsabilidades. Recentemente, com a separação de seus pais e saída do seu pai de casa, além do fim de sua graduação, Paulo voltou a estar mais próximo da sua família e participar das obrigações de sua casa, agora em uma nova casa da mesma região, que, com o seu trabalho, ele pôde ajudar a alugar.

O trabalho do professor Paulo, atualmente, se desenvolve em duas escolas, onde assume aulas não apenas de História, mas também de outras disciplinas: “*Eu estou com muita aula,*

mas é porque eu preciso... tenho que pegar para poder ajudar em casa, porque mudamos para que eu tenha o meu quarto e tivesse uma escrivaninha, que era o meu sonho, além de um lugar para meus livros". Embora sua atuação nessas escolas venha possibilitando que ajude sua família, aponta que seu vínculo, não sendo efetivo, traz bastante insegurança em relação ao planejamento do futuro. Mesmo casado, se vê impossibilitado de morar com seu marido e mesmo o valor recebido é descrito como *"insuficiente"* para ficar guardando e tentando se preparar para possíveis eventualidades: *"o que eu ganho vai praticamente inteiro para aluguel, para comida, para você sair, ir no cinema"*. Com todas essas questões, Paulo relata com bastante alegria e orgulho o trabalho que vem realizando como professor.

Paulo ingressou no exercício docente alguns meses após o fim da licenciatura, a menos de dois anos. Essa experiência veio a partir da contratação ligada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), para atuar inicialmente na ETEC Uirapuru, localizada no bairro João XXIII, na zona oeste da cidade de São Paulo. Alguns meses depois teve que atribuir aulas também em outras unidades, primeiro na ETEC Jaraguá e posteriormente na ETEC Irmã Agostina, na região de Interlagos. Nessa última, segundo ele, não teve uma boa experiência, mesmo tendo ficado pouco mais de um mês, enquanto nas outras com mais ou menos tempo, construiu boas relações e sente que conseguiu realizar um bom trabalho. Mais recentemente, após sair da ETEC Uirapuru, manteve-se no Jaraguá e pegou aulas também na escola que fez o ensino médio, ETEC Guaracy Silveira, no bairro de Pinheiros. Entre essas duas escolas vê grandes diferenças, indicando, sobretudo, a existência de perfis de alunos quase opostos, lembrando mais uma vez o *"elitismo"* marcante do *"Guaracy"*.

Quando ele fala do cotidiano em sala de aula e de suas escolhas metodológicas, deixa clara a sua grande preocupação com o futuro de seus alunos dentro do ensino superior público: *"eu não esqueço o vestibular, caso contrário, estaria abandonando seus alunos"*. Diz não ter dúvidas da necessidade de realizar um trabalho que ajude os seus alunos e alunas a compreenderem suas próprias realidades e que *"comecem a ter autonomia suficiente para olhar para o mundo"*. Porém, não vê esse como caminho único de ação, indicando que o vestibular também seria uma forma de preparar seus alunos para vida. Refletindo sobre a imagem que tem de si enquanto docente, Paulo se descreve como um professor *"muito tradicional"*, que tem um grande compromisso com o conhecimento histórico e com a aprendizagem por parte dos alunos:

"Eu digo para meus alunos: – "minha relação é com o conhecimento". Não tenho obrigação de gostar deles, embora eu goste muito deles e ache que eles

também gostam de mim ... a ideia ali não é uma pedagogia do afeto, de forma alguma, meu compromisso é com o conhecimento. Eu quero mostrar pra eles que aquele conhecimento é super importante para eles poderem interpretar a sociedade atual, não quero que eles saiam decorando... Enfim, meu objetivo é justamente mostrar pra eles que o passado tem relação com o presente, mas que essa relação não é direta...então eu estou ali para ensinar eles a lerem, olhar para realidade de outra forma, olhar para um texto de outra forma, e perceber que aquilo foi construído e poderia ter sido escrito de outra forma”

Para alcançar seus objetivos em sala de aula diz gostar de provocar os estudantes e colocar suas próprias opiniões para gerar discussões. Apesar de gostar de trabalhar com documentos históricos, Paulo indica que vê muitas dificuldades em deixar que os alunos os analisem sem ter uma “*base anterior*”. Apesar de ver possíveis problemas teóricos em sua abordagem – “*porque eu estou usando o documento como ilustração*” –, a escolha por esse caminho se deu após algumas tentativas e o choque que teve diante dos resultados com os alunos e alunas. Nesse sentido, afirma tentar sempre “*narrar uma parte considerável*”, o que seria importante dentro do tema trabalhado, para somente depois tentar introduzir os documentos. O compreensão do ensino como um constante “*fazer e refazer*” que o professor Paulo aponta é a mostra de um docente, como ele próprio sugere, que está ainda em formação, em busca de um caminho para orientar sua prática.

Para ele a graduação não ajudou a se preparar para a sala de aula, o que aponta como uma grande frustração. Ainda que considere que o papel do curso não tenha que ser o de “*ensinar a dar aula*”, diz que faltou qualquer reflexão em como levar as discussões e os documentos trabalhados para as salas de aula, a partir de quais questões. Vê sua prática em muitos pontos baseada no *construtivismo*, ao mesmo tempo que sugere não gostar dessa linha. Mesmo com todas essas questões, Paulo diz que consegue desenvolver seu trabalho de maneira privilegiada, ressaltando o nível dos seus alunos e o padrão das escolas que trabalha.

Ao falar sobre os conteúdos disciplinares, Paulo começou criticando o modo como vê o ensino de história da África sendo realizado nas escolas, como algo muito diferente e separado do resto da história. Para ele a África deve aparecer como parte de todo conteúdo e deve ser ensinada em conjunto. Questões étnico-raciais, de modo geral, são trabalhadas em vários momentos do seu planejamento, mas tornam-se de fato protagonista das discussões quando ocorre algum comentário racista. Para Paulo é importante, nesses momentos, intervir e se posicionar, trazendo argumentos sólidos, apresentando dados, mas também se reafirmando como uma pessoa negra. Quando passou por situações desse tipo, conta, ouviu risadas ao falar

que era negro, então sentiu que era seu dever discutir as nuances desse tipo de identificação. Explicava o que significaria ser negro no Brasil, remetendo a história, indicando que se tratava de uma “*categoria social, diferente da questão da cor*”. Com bastante detalhes explicava o funcionamento das pesquisas do IBGE, o que o instituto considerava cor e, por fim apontava que a categoria negro se referia, então, as pessoas que se autoidentificavam tanto como *pretos*, quanto aqueles que se viam como *pardos*. Ao retomar os motivos da risada, dizia: “*Então, eu tenho a cor parda, mas sou negro*”.

Ao ser questionado em relação ao significado de ser um professor negro, que se afirma como tal nas salas de aula, Paulo fez uma rápida reflexão a partir de um caso ocorrido logo no começo do seu exercício docente. O episódio remeteria às intervenções escolares na semana da consciência negra, em novembro de 2018, quando o chamaram para ser o coordenador das atividades, mesmo sendo novo na escola e nunca tendo participado do evento. Sua avaliação era que aquela indicação tinha a ver com o seu estilo, pois deviam ter considerado que ele provavelmente se identificasse como negro, que deveria estudar África, além da expectativa normal de que essas discussões seriam feitas pelos professores de História: “*acho que eles pensaram: - vamos deixar pra ele, assim a gente não tem “BO”, ele faz as coisas e assim ele não vai questionar as coisas se a gente se meter*”. Segundo Paulo, sua proposta era que todos participassem e cada professor ficasse responsável pelo trabalho de uma sala, mas que buscassem abordagens e temas novos ao invés de reforçarem sempre as mesmas histórias. Ele sente que muitas vezes há uma grande demanda sobre os professores de História nessas discussões:

“A gente passa por chato, ao mesmo tempo a pessoa que vai lidar com isso... você pensa que estão te empoderando na escola, mas na verdade eles estão se isentando de discutir isso, isentando de tomar a frente, mesmo não sendo negros ou não se vendo como negros...”

A narrativa do professor Paulo traz ainda um outro aspecto com grande peso em sua trajetória de vida e na construção de sua autoimagem: sua “*orientação sexual*”. Em nenhum momento do seu relato tentou se definir de maneira incisiva, expondo apenas que até os 22 anos praticamente nunca havia pensando sobre relacionamentos. Foi uma colega que o alertou da importância de refletir sobre “*essa dimensão da vida*” e tentar encontrar alguém que pudesse tentar uma relação. Sua decisão de seguir esses conselhos passou pelo uso da tecnologia, através de aplicativos de relacionamentos. Uma “*simples*” pergunta colocada no cadastro, segundo ele,

o levou a refletir sobre sua orientação sexual: “*Na época pensar no Foucault me ajudou, porque eu gostei bastante da história dele, do relacionamento que ele viveu, então eu comecei a pensar que se eu tivesse algo parecido com aquilo eu ia gostar muito... então eu coloquei a opção só meninos...*”. Logo conheceu um rapaz, ficaram alguns meses juntos e “*não deu certo*”. Pouco tempo depois conheceu o homem que se tornaria seu marido. Paulo afirma não ter enfrentado qualquer problema com a família, pais e irmãos, mas que assumir e estar junto ao seu marido, em diversas ocasiões, adicionou uma nova “*camada*” de discriminação em sua vida, por vezes, segundo ele, ainda maior que a racial.

Nas entrelinhas do seu relato, Paulo mostra os desejos de uma vida melhor e novos desafios. A construção da sua trajetória, mais do que raça, traz o peso de uma condição financeira marcada por estar sempre no limite. Se não faltou o mínimo para a sobrevivência, raramente teve as condições necessárias para realizar “*pequenos sonhos*”, como viagens. Suas duas únicas viagens para fora de São Paulo, como faz questão de lembrar, foram pagas pela USP e realizadas devido a suas pesquisas. Além da viagem para a Alemanha, lembrou também da sua ida para cidade de Perdizes, em Minas Gerais, para realizar escavações a partir de um projeto do Museu de Arqueologia e Etnologia – MAE-USP, trabalhando como arqueólogo. Porém, ainda não conseguiu ter uma viagem a passeio para o estado de seus pais ou uma grande viagem com o marido, por exemplo. Seus esforços no trabalho hoje estão quase todos destinados a ajudar sua família, mas já começou a ter conquistas que por muito tempo pareciam distantes: “*Quem sabe um dia eu não consiga pagar uma viagem para algum lugar do Brasil?*”. O trabalho de professor, mesmo com suas precariedades, significa a consolidação da trajetória planejada e a possibilidade de ver seus desejos se realizando cada vez mais.

Paulo se prepara e faz planos para o futuro, visando seu acesso na pós-graduação e afirmando o desejo de quem sabe um dia torna-se professor universitário da licenciatura: “*ensinar alunos de graduação a pensar sobre educação*”. Ele diz que não pensa em parar e quer continuar mostrando que o espaço da universidade não é “*só para elite*”. Seu desejo é logo estar de volta a USP, agora no mestrado e provavelmente na Faculdade de Educação. Espera que nesse meio tempo consiga ver seus irmãos seguindo um pouco do que ele já realizou, tendo as oportunidades que ele teve e ampliando o direito que possuem de estarem ali.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que significa ser um professor ou professora negra? Quais são as vivências desses professores? O que ensinam na sala de aula? De que modo os professores de história negros enxergam sua própria disciplina?

Essas perguntas não encontrarão aqui qualquer resposta. Ou pelo menos, não uma resposta única. Depois de percorrido o caminho poderíamos até mesmo questionar algumas dessas formulações.

No total entrevistamos seis docentes de história, três mulheres e três homens, que se identificavam como pessoas negras. Para conhecê-los foi necessário escuta-los. Não por poucas horas. Em alguns casos por quase cinco horas diretas, em outras conversamos algumas horas divididas em dois dias diferentes, a maioria um encontro por volta de três horas. Em todos os casos, um tempo que passou voando. Conversas que começaram com o peso do gravador, que era mirado durante as falas e essas pareciam direcionadas diretamente para o aparelho, mas que em pouco tempo foi esquecido. Olho no olho, *entre-vistas*, um diálogo. No próprio decorrer de cada encontro foi se consolidando uma intensa interação. Cada um deles passava a me ensinar alguma coisa, contar o que eu não imaginava, o que não tinha como eu saber, detalhes, além de experiências que pareciam saber que eu já conhecia, ou pelo, esperavam que eu conhecesse. Daí foram articuladas e construídas narrativas orais, relatos de suas trajetórias, que passariam ao papel como parte da história de suas vidas.

É importante lembrar que toda a entrevista, desde as seleções do que seria contado, cada ênfase dada, a organização escolhida para narrativa, a linguagem e até as palavras selecionadas, tudo, teve o peso da relação estabelecida entre as pessoas que lá estavam. Entrevistado e entrevistador, cada qual com uma imagem do outro, com um peso direto no que foi narrado. Em muitas ocasiões, sabendo estarem a frente também de um professor de história e negro, aparecia o “nós” em suas falas. Esse foi o ponto de partida de muitas das narrativas. O sentimento de que conversávamos ali sobre “nós”, sobre a nossa identidade, sobre o pertencimento a um grupo comum. De alguma maneira, todos demonstraram a expectativa de que essa era a discussão que buscávamos, que era para falar sobre “nossa” raça que foram chamados a participar. E, portanto, construíram suas narrativas tentando dar centralidade para essa questão.

Entretanto, as particularidades de cada um desses homens e mulheres saltam aos olhos, pois mesmos as formas de narrar e as tentativas de explicar como se viam enquanto negros se mostraram bastante diferentes. Ao que parece, todos partiram de uma imagem comum do que significa ser uma pessoa negra, para em suas narrativas ir se aproximando, ou se afastando, até conseguirem marcar o sentido dessa identificação em suas trajetórias. Trabalhavam, sobretudo, em cima de expectativas, as suas próprias e as dos outros. “O que esperam de um homem ou mulher negra?”. As respostas normalmente trazem os estigmas, os lugares comuns sobre o negro na sociedade, a surpresa de ver alguém saindo do “padrão”. Nos seus relatos contam como eles e elas próprias saíram de um ciclo de exclusão, na maior parte das vezes remetendo as estratégias cotidianas e variadas que eles próprios e suas famílias executaram. Adotam em muitos momentos um tom de resignação e tentam justificar suas conquistas perante as dificuldades coletivas, indicando os auxílios que receberam e detalhes de suas vidas que acreditam ter proporcionado algumas “facilidades”. Em outros momento, os seus esforços individuais, suas predisposições e capacidades “intrínsecas” foram bastante exaltados.

No geral, são histórias baseadas principalmente em suas trajetórias educacionais e que podem ser apontadas como “vitoriosas”. Alcançaram não apenas o diploma universitário – o que eles próprios compreendem ser ainda incipiente dentro de suas próprias famílias e entre pessoas em condições similares –, mas foram também além da própria expectativa que possuíam inicialmente, seguindo para pós-graduação, cargos de coordenação, tornando-se formadores, realizando outras graduações. São inspiradoras, no modo que enxergam a educação e contam sobre seus próprios trabalhos. Como historiadores, eles próprios sugerem ligações das trajetórias de suas famílias e de si com os processos históricos mais abrangentes, indicando histórias comuns de migração, marginalização, baixa escolarização e os caminhos particulares de superação das barreiras colocadas por cada um desses problemas.

Vemos ainda as singularidades das vivências das mulheres, que indicam o peso não apenas de serem negras, mas também de sua condição de gênero. Principalmente sobre elas caem todo o peso dos padrões estéticos e de comportamento. Se dividem entre inúmeras responsabilidades, cuidam da própria casa e dos filhos, realizam suas pesquisas, preparam aulas, as lecionam, fazem tudo com maestria e ainda são julgadas por isso. Não escondem os problemas enfrentados, não se importam em apontar suas dificuldades, frustrações e falta de apoio. Mostram suas forças, assim como suas fragilidades, mas não parecem querer ser definidas exclusivamente por nenhuma dessas características. Contam trajetórias de luta,

sobretudo no cotidiano, contra essas opressões e expectativas, e expõe o reconhecimento que gostariam de ter. Em suas narrativas essas mulheres buscam se afastar da imagem exclusiva de “vítimas”, porém não constroem para si a figura de um mulher inabalável e resiliente.

Nessas narrativas, apesar de serem todos professores e professoras de história, o ensino da disciplina é pouco explorado e refletido, apontando apenas uma ou outra escolha temática, materiais usados e os métodos aplicados. A escolha pela discussão da educação, vista de maneira mais ampla, mesmo quando perguntados sobre o ensino de história e suas práticas cotidianas, indica onde esses professores e professoras acreditam residir muitos dos problemas que dificultam as aprendizagens. Nesse sentido, relatam práticas que se voltam muitas vezes para resolução de problemas e conflitos. Contam sobre as difíceis relações da escola diante de suas comunidade, as expectativas que os outros professores possuem diante de seus alunos, sobretudo os alunos e alunas negras, as faltas de espaços e tempos de formação e a concentração das responsabilidades de discussões raciais nas mãos dos docentes negros. Entre aqueles que lecionam para o ensino médio o vestibular aparece como uma grande questão e relatam uma preocupação dividida entre ajudar seus alunos a compreenderem a dura realidade que enfrentam cotidianamente e a instrumentalização do conhecimento para que possam ser aprovados nessas provas.

O papel principal que colocam para si, ainda com muitas variações, é a de uma figura representativa, que pode ser um exemplo e que assume muitas responsabilidades diante de alunos com vivências próximas as que tiveram. Para alguns são professores negros que conseguiram vencer os estigmas e mostraram a capacidade que possuem, para outros os maiores problemas vieram diante das dificuldades financeiras, mas conseguiram também vencer as barreiras e ascender financeira e socialmente.

Não há apenas um modo de identificação como uma pessoa negra, assim como não há apenas um modo de se ver enquanto “uma professora ou professor negro”. São construções que partem de uma identidade coletiva e com ela dialoga a todo momento, resultando numa identidade individual que traz também as particularidades que os sujeitos querem ressaltar para si. As histórias de vida, nesse sentido, são espaços de construção de identidades e ao mesmo tempo onde buscam definir posições para eles próprios dentro da sociedade. Trabalham na construção de suas memórias com objetivos que também são políticos, indicando os papéis que os docentes negros vem oferecendo nos espaços escolares.

Nosso objetivo nessa pesquisa, portanto, não visou chegar em uma conclusão definitiva ou oferecer uma explicação que dê conta de conta de todas as narrativas. São diversas as experiências relatadas pelos professores e professoras, na qual esforçamos para compreender de que maneira elas poderiam estar conectadas com uma história mais ampla, saindo apenas da particularidade de seus relatos. Tentamos apresentar, a partir das narrativas, como os próprios professores e professoras definem para si o que é ser negro, o que é ser um professor de história, o que é ser um mulher negra, além de explorar os caminhos que os levaram até essas autoimagens.

Ser negro faz parte da história de vida dos professores entrevistados, marcando suas vivências pessoais, familiares e profissionais. Ser negro modela lições de vida, constrói aprendizados sobre as relações sociais e deixa marcas na história contada e recontada por cada docente. Ser negro muda de uma época para outra, a depender da sociedade e dos espaços e direitos de liberdade e igualdade conquistados. E ao pensarmos algumas aproximações e os diálogos possíveis entre as diferentes narrativas, vimos que nas histórias de vida é possível identificar que cada geração encontrou contextos diversos, que dificultaram ou favoreceram a possibilidade de ser o que queriam ser. Uma geração que nasceu entre os anos de 1950 e 1960 ingressou em uma sociedade com menos direitos sociais, moldando imagens de superação pessoal por meio da autovalorização. Já os relatos de história de vida dos mais jovens expressam uma sociedade ainda preconceituosa, com a presença constante das dificuldades econômicas, mas com mais direitos, mais alternativas sociais e liberdade, que favoreceram reflexões de compromissos sociais para uma identidade negra de luta para negar as desigualdades.

Existiram condições favoráveis e desfavoráveis para a escolarização dos nossos colaboradores. Os contextos históricos e as políticas públicas ampliando o acesso à educação foi um fator importante a partir da década de 1980. Mas, também os espaços da cidade onde viviam interferiram no acesso ou não aos bens culturais e convívios sociais, que formaram e favoreceram decisões e projetos individuais. As gerações mais antigas narram um esforço individual maior para superar as dificuldades impostas social, étnica e espacialmente; enquanto as gerações mais novas se colocam em uma sociedade com a mais acesso à educação e a consciência de que são livres para serem o que são, com menores preocupações de agradar padrões sociais e um discurso pautado na garantia de seus direitos.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino (Org.) *Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ARAÚJO, Marcia Luiza Pires de. A escola da frente negra brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937). Dissertação de Mestrado. São Paulo, FE-USP, 2008.
- ARAÚJO, Carlos Eduardo M.; GOMES, Flavio dos Santos; MAC CORD, Marcelo (Orgs.). *Rascunhos Cativos – Educação, escolas e ensino no Brasil escravista*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.
- ARAÚJO, Marcia Luiza Pires de. A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940). Tese de Doutorado. São Paulo, FFLCH-USP, 2013.
- AVELAR, Alexandre de Sá. “A biografia como escrita da História: possibilidades, limites e tensões”, in: *Dimensões*, vol. 24, 2010, p. 157-172.
- ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Selo Negro Edições, 1999.
- ANDRADE, Rosa Maria T. e FONSECA, Eduardo F. *Aprovados!: Cursinho pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.
- AZEVEDO, Amailton Magno Grillu e SILVA, Salloma Salomão Jovino Jovino da Silva. “*Os sons que vem das ruas*”. in: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Selo Negro Edições, 1999.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco. O negro no imaginário das elites do século XIX*. São Paulo: Annablume, 2004.
- BAENINGER, Rosana. *Região, Metrópole e Interior: espaços ganhadores e espaços perdedores nas migrações recentes no Brasil - 1980/1996*. 1999. Tese de Doutorado. Campinas, IFCH-Unicamp, 1999.
- BARBOSA, Marialva C. *Escravos e o mundo da comunicação: Oralidade, Leitura e Escrita no Século XIX*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. SILVÉRIO, Valter Silvério (Orgs.). *De Preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. Dissertação de mestrado. São Paulo, FEUSP, 2005.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de Barros de Barros. “Um balanço sobre a produção da educação dos negros no Brasil”, in: FONSECA, Marcus Vinícius e BARROS, Surya

Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.) *A História da educação dos negros no Brasil*. Niterói: Eduff, 2016, p.51-70.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. “Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX”, in: ”, in: ROMÃO, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e Outras Histórias*, Brasília: MEC/UNESCO, 2005, p.79-92.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. VIDAL, Diana Gonçalves. “Escravidão e Educação: Obrigatoriedade Escolar e a Construção do Sujeito Aluno no Brasil Oitocentista” in: SCHWARZ, Lilia M.; MACHADO, Maria Helena P. T. Emancipação, inclusão e exclusão: Desafios do Passado e do Presente. São Paulo: EDUSP, 2018

BASTIDE, Roger. FERNANDES, Florestan. *Branco e negro em São Paulo. Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulista*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BERNARDO, Teresinha. *Memória em Branco e Negro: olhares sobre São Paulo*. São Paulo: EDUC: Editora UNESP, 1998.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. “Definindo História Oral e Memória”, in: Cadernos CERU, São Paulo, n° 5, Série 2, 1994, p. 52-60.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica, in: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1996.

BUENO, Belmira O. “O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade”, in: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 28, n° 1, jan./jun. 2002, p. 11-30.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice B; et al. “Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores”, in: *Revista de Educação – USP*, São Paulo, 1993, p.299-318.

BUENO, Belmira O.; CHAMLIAN, Helena Coharik. SOUSA, Cynthia P.; CATANI, Denice B. “Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)”, in: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.32, n° 2, maio/ago. 2006, p. 385-410.

CATANI, Denice Barbara... [et. al.]. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CATROGA, Fernando. “Entrevista concedida a Marieta de Moraes Ferreira”, in: *Revista Brasileira de História (RBH)*, vol. 29, n° 58, p. 469-487, 2009.

CATROGA, Fernando. *Memória, História e Historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

CARREIRA, Denise; SILVA, Allyne Andrade e (Org.). *Educação das Relações Raciais: balanços e desafios da implementação da lei 10.639/2003*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

- CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez Editora, 1984
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000
- COSTA, Emília Viotti. *A Dialética Invertida e outros ensaios*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”, in: ROMÃO, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e Outras Histórias*, Brasília: MEC/UNESCO, 2005, p.21-33.
- CRUZ, Ricardo Alexandre. *Negros e Educação: As trajetórias e estratégias de dois professores da Faculdade de Direito de São Paulo nos séculos XIX e XX*. Dissertação de mestrado. PUC-SP, São Paulo, 2009.
- CUNHA JR, Henrique. “Contexto, antecedente, e precedente: o curso pré-vestibular do Núcleo de Consciência Negra na USP”. in: ANDRADE, Rosa Maria T. e FONSECA, Eduardo F. *Aprovados!: Cursinho pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura: Política Social e Racial no Brasil – 1917-1945*, São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- D'Andrea, Tiarajú Pablo. *A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo*. Tese de Doutorado. São Paulo, FFLCH-USP, 2013
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral - memória, tempo identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010
- DEMARTINI, Zeila. “A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX”, in: *Revista da ANDE*, São Paulo (8 - 14), 1989.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e Poder em São Paulo do Século XIX*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- DI PIERRO, Maria Clara; AGUIAR, Francisco Lopes de; MIRANDA, Cláudia (Org.). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- DOMINGUES, Petrônio. “Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos”, in: *Tempo* [online]. 2007, vol.12, n.23, p.100-122.
- DOMINGUES, Petrônio. “Um ‘templo de luz’: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação in: FONSECA, Marcus Vinícius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.) *A História da educação dos negros no Brasil*. Niterói, RJ: Eduff, 2016, p.329-362.
- DOSSE, François. *O Desafio Biográfico – Escrever uma Vida*. São Paulo: Edusp, 2009.
- FARIA, Priscilla Prado de. *Racionais Mc’s e Paulo Freire: Um diálogo sobre educação na São Paulo dos anos 90*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, São Paulo, 2017

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Diana Vidal. “História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)”, in: *Revista Brasileira de História*, 2003, vol. 23, n. 45, p. 37-70

FERRAROTI, Franco. “Sobre a autonomia do método biográfico”, in: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 17-34.

FONSECA, Marcus Viniciu. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2007

FONSECA, Marcus Vinicius. *A educação do negro: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. São Paulo: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, Universidade São Francisco, 2002

FONSECA, Marcus Vinicius. “O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX”, in: *Revista Educação e Pesquisa* [online]. 2009, vol.35, n.3, pp.585-599.

FONSECA, Marcus Vinicius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.) *A História da educação dos negros no Brasil*. Niterói, RJ: Eduff, 2016.

FONSECA, Marcus Vinicius. “A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil”, in: FONSECA, Marcus Vinicius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.) *A História da educação dos negros no Brasil*. Niterói, RJ: Eduff, 2016, p.23-50.

FONSECA, Marcus Vinicius. “Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX”, in: ROMÃO, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e Outras Histórias*, Brasília: MEC/UNESCO, 2005, p.93-113.

FONSECA, Marcus Vinicius. “A arte de construir o invisível. O negro na historiografia educacional brasileira” in: *Revista Brasileira de História da Educação*, vol.7, n°13, Jan./Abr. 2007, p.11-50.

GOODSON, Ivor F. “Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional”, in: NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. “[Entrevistas] Intelectuais negras/negros: gerações, legados e protagonismos - A geração PUC-SP”. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 10, n. 25, p. 346-372, jun. 2018.

GOMES, Nilma Lino. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão” In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GOMES, Flávio. *Negros e Político (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

- GOMES, Flávio. DOMINGUES, Petrônio (Orgs.) *Políticas da raça: experiências da abolição e do pós emancipação no Brasil*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014.
- GOMES, Nailza C. B. Uma Professora negra em Cuiabá na Primeira República: Limites e Possibilidades. Dissertação de Mestrado UFMT, Cuiabá, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. “Cultura negra e educação”, in: *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, Mai./Jun./Jul./Ago. 2003, p. 75-85.
- GOMES, Nilma Lino. “Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele”, in: BARBOSA, Lúcia M. A.; SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). *De Preto a Afro-Descendente – Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: Edufscar, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. “Movimento negro e educação”, in: *Revista Brasileira de Educação*, nº 15, Set./Out./Nov./Dez. 2000, p. 134-158.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O. “Negros e educação no Brasil”, in: FILHO, Luciano M. Faria; LOPES, Eliane M. Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HALL, Stuart. “Quem precisa da identidade?”, in: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HIRAO, Silvia Eri, Ser jovem na Cidade Tiradentes: um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2008.
- JANOTTI, Maria de Lourdes M.; QUEIROZ, Suely Robles Reis de. “Memória da Escravidão em famílias negras de São Paulo”, in: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, nº 28, 1988, p. 77-89.
- KÖSSLING, Karin Sant’ Anna. *As lutas anti-racistas de afro-descendentes sob vigilância do DEOPS/SP (1964-1983)*. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH - USP, 2007
- KOWARICK, Lúcio. *A espoliação urbana*. São Paulo: Paz e Terra: 1979
- LENHARO, Alcir. *Colonização e trabalho no Brasil. Amazônia, Nordeste e Centro Oeste*. Campinas: Ed. UNICAMP. 1985
- LEVI, Giovanni. Usos da Biografia, in: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1996.

LUCINDO, William Robson S. Educação no pós-abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931). Dissertação de Mestrado UDESC, 2010.

LUZ, Itacir Marques. “Sobre o caráter educativo das irmandades negras no Brasil Oitocentista”, in: *XXVII Simpósio Nacional de História*, 2013, *Anais*. Natal: ANPUH – Associação Nacional de História, 2013.

LUZ, Itacir Marques. “Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco”, in: FONSECA, Marcus Vinícius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.) *A História da educação dos negros no Brasil*. Niterói: Eduff, 2016, p.117-140.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. População Negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930. Dissertação de Mestrado. FFLCH-USP, São Paulo, 2009.

MACHADO, Maria. H. P. T. ; GOMES, Flavio. S. “Eles ficaram ‘embatucados, seus escravos sabiam ler’: abolicionistas, senhores e cativos no alvorecer da liberdade”, in: MAC CORD, Marcelo; ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.) *Rascunhos cativos - Educação, escolas e ensino no Brasil escravista*, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017, p. 253-283.

MARTINS, Ana Paula. A Educação para o trabalho em contexto libertário. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2010.

MARTINS, José de Souza. “A reprodução do capital na frente pioneira e o renascimento da escravidão no Brasil”, in: *Tempo Social*, vol. 6, n° 1-2, 1994, p. 1-25.

MEMÓRIA da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo [Relatório Final], São Paulo: FFLCH-USP, CAPH, CX. 0, s/d.

MESSIAS, Ivan dos Santos. *Hip-hop: educação e poder. O rap como instrumento de educação*. Salvador: EDUFBA, 2015.

MOITA, Maria C. “Percurso de Formação e de Transformação”, in: NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

MORAES, Maria Blassioli. *A Ação Social Católica E a Luta Operária: A Experiência Dos Jovens Operários Católicos Em Santo André (1954-1964)*. Dissertação de Mestrado. FFLCH-USP, São Paulo, 2003.

MORAIS, Christianni Cardoso. “Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850) in: FONSECA, Marcus Vinícius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.) *A História da educação dos negros no Brasil*. Niterói: Eduff, 2016, p.95-115.

- MUNANGA, Kabenguele. “Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas”, in: *Sociedade e Cultura*, vol.4, n°2, Jul./Dez. 2001, p.31-43.
- MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. “Professoras Negras na Primeira República”, in: *Cadernos PENESB*, Niterói, vol. 1, n°1, p. 21-68, 1999.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; OLIVEIRA, Iolanda; TEIXEIRA, Moema. P. “O Lugar das Educadoras e dos educadores Negros no Sistema de Ensino Brasileiro”, in: *XXIV Encontro Anual da ANPOCS*, Petrópolis, 2000.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; VIANNA, Luciana. “Professoras negras no Rio de Janeiro: Histórias de um branqueamento”, in: *II Congresso Brasileiro de História de Educação*, 2002, *Anais*. Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.
- MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. “Professores negros na Primeira República”, in: *29º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2006a.
- MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. “Pretidão de Amor”, in: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet. Niterói: EdUFF, 2006b.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *Educadores e alunos negros na Primeira República*. Brasília: Ludens, 2008.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. “A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República”, in: FONSECA, Marcus Vinícius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.) *A História da educação dos negros no Brasil*. Niterói: Eduff, 2016, p.395-412.
- NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. *História de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- NOGUEIRA, Oracy. “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”, in: *Tempo Social*, vol. 19 n° 1, 2006, p. 287-308.
- NÓVOA, António. “O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos”, in: *Revista Portuguesa de Educação*, vol.1, n° 2, 1988, p. 7-20.
- NÓVOA, António. “Os professores e as histórias da sua vida”, in: NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.
- NUNES, Míghian Danae F. *Histórias de Ébano: Professoras negras de Educação Infantil da cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Educação FEUSP, São Paulo, 2012.
- OLIVEIRA, Acauam Silvério de. “*O evangelho marginal do Racionais MC’s*”, in: *Racionais MC’s. Sobrevivendo no Inferno*. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

- OLIVEIRA, Arlete dos Santos. Mulheres negras e Educadoras: de amas-de-leite a professora. Dissertação de Mestrado em Educação FEUSP, São Paulo, 2009.
- OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). Cor e Magistério. Rio de Janeiro: Quartet. Niterói: EdUFF, 2006.
- OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. (Org.). Negro e Educação 2: Identidade negra - Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPED, Ação Educativa, 2003.
- OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e; PINTO, Regina P. (Org.). Negro e Educação 3: Escola, Identidades, Cultura e Políticas Públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.
- OLIVEIRA, Iolanda; AGUIAR, Maria A.; SILVA, Petronilha. B. Gonçalves e.; OLIVEIRA, Rachel de. (Org.). Negro e Educação 4: Linguagens, educação, resistências, políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2008.
- PERES, Eliane Teresinha. *Templos de luz: os cursos noturnos masculinos da Biblioteca Pública Pelotense*. Pelotas: Seiva, 2002
- PAULA, Cláudia Regina de. “Magistério, renações do feminino e da branquira: narrativa de um professor negro”, in: ROMÃO, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e Outras Histórias*, Brasília: MEC/UNESCO, 2005, p.187-200.
- PINTO, Regina Pahim. “A educação do negro: Uma revisão da bibliografia”, in: *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, nº62, agosto 1987, p.3-34.
- PINTO, Regina Pahim. “Raça e Educação: Uma articulação incipiente”, in: *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, nº80, fev. 1992, p.41-50.
- POLLAK, Michael. “Memória, Esquecimento, Silêncio”, in: *Revista Estudos Históricas*, vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15.
- POLLAK, Michael. “Memória e Identidade Social”, in: *Revista Estudos Históricas*, vol. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.
- PORTELA, Daniela Fagundes. *Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FEUSP, 2012.
- PORTELLI, Alessandro. “A filosofia e os fatos. Narração, interpretação, e significado nas memórias e fontes orais”. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, n.2, 1996, p.56-72.
- PORTELLI, Alessandro. “Forma e significado na História Oral - A pesquisa como um experimento em igualdade”, in: *Projeto História*, São Paulo, nº 14, Fev. 1997a, p.7-24.
- PORTELLI, Alessandro. “O que faz a história oral diferente”, in: *Projeto História*, São Paulo, nº 14, Fev. 1997b, p. 25-39.

- PORTELLI, Alessandro. “História oral como gênero”, in: *Projeto História*, São Paulo, n° 22, Jun. 2001, p. 9-36.
- PORTELLI, Alessandro. “História Oral e Poder”, in: *Mnemosine - Revista eletrônica do Instituto de Psicologia da UERJ*. vol. 6. n° 2, 2010, p. 2-13.
- PORTELLI, Alessandro. *A morte de Luigi Trastulli e outros ensaios: Ética, memória e acontecimento na História oral*. Lisboa: Edições UNIPOP, 2013.
- PORTELLI, Alessandro. *História Oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- PREFEITURA do Município de São Paulo; Caderno de relatos Rap... ensando a educação, 1992
- REGINALDO, Lucilene. *A história que não foi contada: identidade negra e experiência religiosa na prática do Grupo de União e Consciência Negra (1978-1988)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 1995.
- ROMÃO, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e Outras Histórias*, Brasília: MEC/UNESCO, 2005.
- ROMÃO, Jeruse. “Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro”, in: ROMÃO, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e Outras Histórias*, Brasília: MEC/UNESCO, 2005, p.117- 137.
- SANTOS, José Carlos F. *Nem tudo era italiano: São Paulo e Pobreza (1890-1915)*. São Paulo: Annablume, 1998
- SARLO, Beatriz. *Tempo Passado – Cultura da Memória e Guinada Subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- SCHUELER, Alessandra F. M. “Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças (1838-1898), José do Patrocínio (1853-1905) e Manuel Querino (1851-1923)”, in: FONSECA, Marcus Vinícius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.) *A História da educação dos negros no Brasil*. Niterói, RJ: Eduff, 2016, p. 191-216.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SILVA, Adriana Maria Paulo da. “A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: das práticas de escolarização no mundo escravista”, in: FONSECA, Marcus Vinícius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.) *A História da educação dos negros no Brasil*. Niterói, RJ: Eduff, 2016, p. 142-162.
- SILVA, Adriana Maria Paulo. *Aprender com perfeição e sem coação - Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*, Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Adriana Maria Paulo. “A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista”, in: *Revista brasileira de história da educação*, n°4, Jul./Dez. 2002, p.145-166.

SILVA, Geraldo e ARAÚJO, Marcia. “Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas”, in: ROMÃO, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e Outras Histórias*, Brasília: MEC/UNESCO, 2005, p.65-78.

SILVA, Luara dos Santos. “*Etymologias preto*”: Hemeterio José dos Santos e as questões raciais de seu tempo (1888-1920). Dissertação de Mestrado em Relações Étnicorraciais CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Marcio Rufino. “*Mares de prédios*” e “*Mares de gente*” - Território e urbanização crítica em Cidade Tiradentes. Dissertação de Mestrado. FFLCH-USP, São Paulo, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (Org.). *Negro e educação 1: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Lei n.º 10.639/2003 – 10 Anos”, in: *Revista Interfaces de Saberes*, v.1, n° 13, 2013. p. 1-13.

SILVA, Viviane A. *Cores da tradição: Uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do seu corpo docente*. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 2015.

SILVA, Wilson. “*Para que se comece a fazer justiça*”. in: ANDRADE, Rosa Maria T. e FONSECA, Eduardo F. *Aprovados!: Cursinho pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

SILVEIRA, Oliveira. “Vinte de Novembro: história e conteúdo”, in: SILVIA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R; (Orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

SOUZA, Rosa de Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo, Cortez, 2008. Coleção Biblioteca básica da história da educação brasileira, v.2.

SOUZA, Rosângela Ferreira de. *Pelas páginas dos jornais: Recortes identitários e Escolarização do Social do Negro em São Paulo (1920-1940)*. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 2013.

SOUZA, Adriana B; LOPES, Fábio H. “Entrevista com Sabina Loriga: a biografia como problema”, in: *Revista história da historiografia*, n° 9, Ago. 2012, p. 26-37.

SZMRECSÁNYI, Tamás. *História econômica da cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Globo, 2004

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude (Org). *O ofício de professor: perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros e universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TIZIO, Iberê Luiz di. *Santo André - A causa toponímica na denominação dos seus bairros*. Tese de Doutorado. São Paulo, FFLCH-USP, 2009

VEIGA, Cynthia Greive. “Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, Século XIX”, in: *III Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004, *Anais*. Curitiba: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. “Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial”, in: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n° 39, Set./Dez. 2008, p. 502-596.

VEIGA, Cynthia Greive. “Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, Século XIX”, in: *Educação em Revista*, vol. 26, n° 1, Abr. 2010, p. 263-286.

VEIGA, Cynthia Greive. “‘Promiscuidade de cores e classes’: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira”, in: FONSECA, Marcus Vinícius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.) *A História da educação dos negros no Brasil*. Niterói, RJ: Eduff, 2016, p. 271-302.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e Identidades*. Porto: Afrontamento, 1999.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. “Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre os escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira”, in: MAC CORD, Marcelo; ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.) *Rascunhos cativos - Educação, escolas e ensino no Brasil escravista*, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017, p. 53-70.