

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

TAIS PEREIRA DE FREITAS

**TINTAS PRETAS E PAPÉIS BRANCOS:
EDUCADORAS NEGRAS E EMANCIPAÇÃO**

FRANCA

2015

TAIS PEREIRA DE FREITAS

**TINTAS PRETAS E PAPÉIS BRANCOS:
EDUCADORAS NEGRAS E EMANCIPAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social - Trabalho e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Helen Barbosa Raiz Engler

FRANCA

2015

Freitas, Tais Pereira.

Tintas pretas e papéis brancos : educadoras negras e emancipação / Tais Pereira Freitas. – Franca : [s.n.], 2015.

230 f.

Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Helen Barbosa Raiz Engler

1. Trabalho feminino. 2. Negras. 3. Direitos das mulheres.

I. Título.

CDD – 362.8105

TAIS PEREIRA DE FREITAS

**TINTAS PRETAS E PAPÉIS BRANCOS:
EDUCADORAS NEGRAS E EMANCIPAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais como pré requisito para obtenção do título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social - Trabalho e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profa. Dra. Helen Barbosa Raiz Engler

Examinador 1: _____

Profa. Dra. Ana Cristina Nassif Soares

Examinador 2: _____

Profa. Dra. Célia Maria David

Examinador 3: _____

Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso

Examinador 4: _____

Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca

Franca, ____ de abril de 2015.

Para meus pais Fátima e Ronaldo que me ensinaram a ser guiada pelas estrelas mantendo os pés no chão. Para Nice de Fátima, que nascerá de mim e de Arlei e que já é a razão dos nossos passos caminharem ainda mais firmes rumo à nossos sonhos.

AGRADECIMENTOS

Nasci livre nesse solo Brasil, mas para que isso acontecesse muitos de meus ancestrais morreram com o corpo escravizado nesse mesmo solo, nessa mesma terra. Sou por todos eles. Ubuntu. Mas mesmo tendo nascido livre, ao longo da vida tentaram me colocar cadeias e eu nem sempre passei ilesa. Sucumbi várias vezes. Dogmas, doutrinas, teorias sociais, partidos políticos...esquerda, direita, eclética, pós moderna, crente, desviada, mística... tantos rótulos, tantas prisões. E prá ser livre foi preciso começar de novo... e de novo... e de novo... e sempre. E isso não consegui sozinha. Por isso meus agradecimentos. **Meu Deus**, Criador de todas as coisas, Alfa e Ômega, Princípio e Fim. **Minha família**, minha grande e linda família. Minhas raízes e meu porto seguro. Meus pais, Fátima e Ronaldo, irmãos, cunhadas, sobrinhos e sobrinha, tios e tias, tias avós, sogros (Dona Nice e Seu João) e enteado. Todos me apoiando nessa trajetória. Acho que sou a primeira a ir tão longe nessa caminhada acadêmica, mas a alegria é saber que não serei a única. Estamos caminhando. **Meus professores e professoras**... tantas escolas, tantas séries. Na Graduação, Mestrado e Doutorado em Serviço Social, entre todos os professores com os quais tive a alegria de conviver, destaco meus orientadores, Professora Doutora Irene Sales de Souza na Graduação, Professor Doutor Ubaldo Silveira no Mestrado e em especial, no Doutorado, Professora Doutora Helen Barbosa Raiz Engler, que fecha esse meu ciclo com a alma, a pluralidade e a genialidade que só os grandes mestres possuem. Ainda em relação aos professores, impossível não me referir a Professor Doutor Dagoberto José da Fonseca, referência desde a minha Graduação, e Professora Doutora Célia Maria David, que na minha Qualificação me inspiraram a prosseguir no sonho dessa tese. **Meus amigos e amigas**, os mais especiais que alguém poderia escolher: Luciene Albuquerque, Kelen Gonçalves, Regina Souza, André Carloni, Abílio Gonçalves, Rosemeire Alves e Viviane Leporacci. **Meus amigos e inspiração para a vida toda** no estudo da questão racial desde o NUPE (Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão): Christian Moura, Jean Manuel e Isis Conceição. **Meu companheiro Arlei Rosa dos Santos**. Encerro meus agradecimentos com ele, porque é com ele que passado, presente e futuro se fundem na minha vida. Sonhamos juntos esse sonho, construímos juntos essa tese, essa vida, essa história, essa trajetória. E assim vamos. Caminhando. Juntos. Movidos pela utopia, pelo sonho, pela esperança.

“A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.” (Amadou Hampâté Bâ).

FREITAS, Tais Pereira. **Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação**. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2015.

RESUMO

A presente tese tem como objetivo entender como mulheres negras, educadoras na educação infantil, compreendem e significam o trabalho que desenvolvem, tendo em vista a construção da igualdade racial. O estudo estrutura-se a partir da (re) leitura da presença da mulher negra na história da educação no Brasil, e da compreensão de como o trabalho como educadora na contemporaneidade pode apontar para a igualdade racial, na medida em que essa tenha como horizonte ético a emancipação humana. Para o entendimento da importância da mulher negra nas práticas educativas no Brasil retomou-se as tarefas exercidas pelas amas-de-leite e amas secas, buscando compreender como nelas havia o componente educativo, mostrando que as amas eram responsáveis por todas as tarefas em relação às crianças, alimentá-las, vesti-las, orientar-lhes as brincadeiras, enfim, cercá-las de todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essas responsabilidades, outrora atribuídas às amas, continuam sendo exigidas das educadoras infantis no presente, pois, quando se analisa a proposta da educação oferecida nas creches, percebe-se que esse espaço não se constitui unicamente como estabelecimento de ensino regular, mas prioritariamente para cuidados e aprendizagem primária, onde a função das educadoras não se restringe ao ensino-aprendizagem, mas, requer a mesma dimensão do cuidado com o desenvolvimento infantil, seja na alimentação, higiene pessoal, desenvolvimento motor e psicológico. A partir desse estudo é possível visualizar a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança e daí a possibilidade e necessidade do trabalho com vistas à emancipação humana. Buscou-se compreender emancipação para além do atrelamento a idéia de cidadania, mas como proposta radicalmente relacionada à liberdade e autonomia. A partir dessas leituras e reflexões procurou-se conhecer como as educadoras negras inseridas na educação infantil na atualidade compreendem e significam o trabalho que desenvolvem. A pesquisa de campo foi realizada em Patrocínio Paulista/SP, sendo estruturada em duas fases: na primeira buscou-se dados gerais acerca do perfil das educadoras inseridas na educação infantil no município e na segunda foram entrevistadas educadoras auto-declaradas negras. A partir da fala das educadoras construíram-se as análises acerca da relação entre educação e emancipação. O texto, portanto, parte de uma revisita ao passado, buscando configurar a presença da mulher negra na educação no Brasil, se concentra no presente, no trabalho das educadoras negras e aponta para o futuro, a utopia da emancipação humana.

Palavras-chave: trabalho. mulheres negras. educação. emancipação. ética.

FREITAS, Tais Pereira. **Pinturas negras y papeles blancos: educadoras negras y emancipación.** 2015. 230 h. Tesis (Doctorado en Servicio Social)- Universidad de Historia, Derecho y Servicio Social, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Franca, 2015.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo entender cómo mujeres negras, educadoras en la educación infantil, entienden y representan el trabajo que hacen, en vista de la construcción de la igualdad racial. La reflexión está estructurada a partir de la (re) lectura de la presencia de la mujer negra en la historia de la educación en Brasil y en la comprensión de cómo el trabajo como educadora en el tiempo contemporáneo puede apuntar a la igualdad racial, con el horizonte ético de la emancipación humana. Para entender la importancia de las mujeres negras en las prácticas educativas en Brasil, investigó-se las tareas llevadas a cabo por las nodrizas negras, tratando de entenderlas con el componente educativo, mostrando que las nodrizas fueron las responsables de todas las tareas en relación los niños, darles de comer, vestirlos, los guiar los juegos, por último, los rodear de todos los cuidados necesarios para su desarrollo. Estas competencias, desarrolladas por las nodrizas negras, hoy son responsabilidad de las educadoras de niños, debido a que, al considerar la propuesta de la educación que se ofrece en los viveros, uno se da cuenta que este espacio no es sólo como una institución de educación regular, pero sobre todo para el cuidado y el aprendizaje de primaria, donde el papel de los profesores no se limita a la enseñanza y el aprendizaje, sino que requiere la misma dimensión de la atención al desarrollo del niño, ya sea en alimentos, cuidado personal, desarrollo motor y psicológico. De esta reflexión se puede ver la importancia de la educación inicial para el desarrollo del niño y por lo tanto la posibilidad y necesidad de trabajo con miras a la emancipación humana. Tratamos de entender la emancipación allá de aprovechamiento de la idea de ciudadanía, sino como una propuesta radicalmente relacionada a la libertad y la autonomía. A partir de estas lecturas y reflexiones, intentamos saber cómo los educadores insertados en la educación de la primera infancia entienden y representan el trabajo que hacen hoy en día. El estudio de campo se realizó en Patrocinio Paulista / SP y está estructurado en dos fases: la primera dirigida a los datos generales sobre el perfil de las educadoras insertadas en la educación de la primera infancia en la ciudad y en la segunda se entrevistaron educadoras autodeclaradas negras. Del discurso de los educadores fueron construidos los análisis de la relación entre educación y emancipación. El texto, por lo tanto, parte de una revisita el pasado, tratando de establecer la presencia de las mujeres negras en la educación en Brasil, se centra en la actualidad, el trabajo de las educadoras negras y mira el futuro, la utopía de la emancipación humana.

Palabras clave: trabajo. mujeres negras. educación. emancipación.ética.

FREITAS, Tais Pereira. **Encres noires et papiers blancs: educatrices noires et émancipation.** 2015. 230 f. Thèse (Doctorat en Travail Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2015.

RESUMÉE

Cette thèse vise à comprendre comment femmes noires, educatrices dans l'éducation de la petite enfance, de comprendre et de représenter le travail qu'ils font, en vue de la construction de l'égalité raciale. L'étude est structurée en la (re) lecture de la présence de la femme noire dans l'histoire de l'éducation au Brésil et de la compréhension de la façon dont le travail d'educatrices dans le contemporain peut pointer vers l'égalité raciale, en ce qu'il a l'horizon éthique l'émancipation humaine. Pour comprendre l'importance des femmes noires dans les pratiques éducatives au Brésil prises les tâches effectuées pour les nourrices en essayant de les comprendre comme ce était le volet éducatif, montrant que les nourrices étaient responsables de toutes les tâches en relation les enfants, les nourrir, les vêtir, les guider les jeux, enfin, les entourer tous les soins nécessaires à leur développement. Ces responsabilités précédemment attribuées à les nourrices, continuera étant requis de les educateurs d'enfants de nos jours, parce que, lors de l'examen de la proposition de l'enseignement dispensé dans les crèche, on se rend compte que cet espace ne est pas seulement comme une institution d'enseignement ordinaire, mais surtout pour les soins et l'apprentissage primaire, où le rôle des enseignants ne se limite pas à l'enseignement et à l'apprentissage, mais nécessite la même dimension de attention avec le développement de l'enfant, dans les aliments, l'hygiène personnelle, le développement moteur et psychologique. De cette étude, il est possible de voir l'importance de l'éducation de la petite enfance pour le développement de l'enfant et donc la possibilité et la nécessité du travail en vue de l'émancipation humaine. Nous avons essayé de comprendre l'émancipation delà exploiter l'idée de citoyenneté, mais aussi radicalement proposition connexe à la liberté et à l'autonomie. De ces lectures et réflexions, nous avons essayé de savoir comment les educatrices noires de nos jours, insérées dans l'éducation de la petite enfance comprendre et représentent le travail qu'ils font. L'enquête de terrain a été menée dans Patrocínio Paulista/SP, étant structuré en deux phases: la première visait à données générales sur le profil des éducateurs insérées dans l'éducation de la petite enfance dans la ville et dans la seconde ont été interrogés educatrices autoproclamés noirs. De l'intervention des educatrices ont été construits pour les analyses de la relation entre éducation et émancipation. Le texte, par conséquent, une partie d'une revisite le passé, cherchant à mettre en place la présence des femmes noires dans l'éducation au Brésil, se concentre sur le présent, le travail des educatrices noires contemporaine et des points à l'avenir, l'utopie de l'émancipation humaine.

Mots clés : travail. femmes noires. éducation. emancipation. ethique.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Definição de Sexo	100
Gráfico 2 – Faixa Etária das Educadoras	102
Gráfico 3 – Cor/Raça das Educadoras	103
Gráfico 4 – Escolaridade das Educadoras	103
Gráfico 5 – Áreas de Pós Graduação	104
Gráfico 6 – Tempo de Trabalho na Educação Infantil	105

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Maria do Rosário.....	33
Foto 2 – Ama de leite Monica com Arthur Gomes Leal.....	62
Foto 3 – Ama de leite Monica com Isabel de Miranda Leal.....	63
Foto 4 – Anastácia.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mulheres alfabetizadas em 1950 com faixa etária de 15 anos	87
Quadro 2 – Mulheres alfabetizadas em 1950 com faixa etária de 60 anos	87
Quadro 3 – Anos de estudo de mulheres negras e brancas	87
Quadro 4 – Professores e professoras na educação formal	89
Quadro 5 – Taxa de desemprego de pessoas acima de 16 anos	134
Quadro 6 – Taxa de informalidade de pessoas acima de 16 anos	134
Quadro 7 – Rendimento por hora de trabalhadores formais	135
Quadro 8 – Rendimento por hora de trabalhadores informais	135
Quadro 9 – Comparativo de taxas de analfabetismo (1988-2008)	142
Quadro 10 – Anos de estudo	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CONHECENDO A CARTILHA	14
Percurso Metodológico	26
PARTE 1 BUSCANDO OS PAPÉIS: AMAS E PROFESSORAS NEGRAS	38
1.1 As amas: bem mais que afeto e resignação	52
1.2 As mulheres negras na educação pós abolição: da Escola Normal para os Doutorados	73
1.3 Educação infantil e educadoras negras: debates contemporâneos	92
PARTE 2 DEFININDO AS TINTAS: A EMANCIPAÇÃO ENQUANTO HORIZONTE ÉTICO DA EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE RACIAL	112
2.1 A emancipação: conceitos e entendimentos	115
2.2 Experiências de trabalho e formação educacional: possibilidades de construção de autonomia?.....	127
2.3 O trabalho como educadora na contemporaneidade: desafios e possibilidades	152
2.3.1 A educação infantil e o desenvolvimento integral das crianças.....	161
2.3.2 Educação infantil e questão racial.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ABRINDO O CADERNO	175
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICE	
Apêndice A - Solicitação de Autorização da Pesquisa	207
Apêndice B - Formulário para Pesquisa.....	208
Apêndice C - Convite para Educadoras	209
Apêndice D - Roteiro de Entrevistas	210
ANEXO	
Anexo A - Termo de Cessão de Imagem Utilizada na Tese	212
Anexo B - Termo de consentimento livre e esclarecido	213

Anexo C - Lei Eusébio de Queirós.....	214
Anexo D - Lei do Ventre Livre	216
Anexo E - Lei do Sexagenário	221
Anexo F - Lei Afonso Arinos	229



INTRODUÇÃO: CONHECENDO A CARTILHA

Sankofa. Essa expressão, um conjunto de ideogramas da escrita dos povos akan, da África Ocidental, pode ser entendida a partir da ideia de que nunca é tarde para voltar e recolher/retomar o que ficou para trás, ou que “[...] não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu.” Essa filosofia implica no entendimento de que para o desenvolvimento futuro, o passado (e tudo que as vivências possibilitaram) é essencial. A ideia de *sankofa* é usualmente representada por um pássaro que voa para a frente tendo a cabeça voltada para trás, sendo que no bico carrega um ovo, o futuro. *Sankofa* portanto, possibilita o entendimento de que a volta ao passado permite resignificar o presente, ou ainda, nos ensinaria a voltar às nossas raízes (passado), para realizar o nosso potencial e avançar (SANKOFA, 2008, online).

Essa é a ideia que orienta essa tese. *Sankofa* auxilia na discussão sobre como as trajetórias das mulheres negras africanas e brasileiras escravizadas construíram a resistência e, foram fundamentais no processo educativo que se desenvolve no Brasil.

Mas, mesmo olhando para trás com o ovo no bico, o pássaro voa para frente, e assim, destacando a experiência pedagógica das mulheres negras, educadoras na educação infantil na contemporaneidade, busca-se construir a reflexão acerca da emancipação, o futuro sonhado e construído com a argamassa do presente.

Desse modo, no limiar do tempo presente, tendo em vista o horizonte ético da emancipação humana, essa construção só se efetiva tendo como referência a pluralidade, e que, portanto, não pode prescindir da participação dos diversos atores sociais, sujeitos individuais e coletivos.

Nessa dimensão dos sujeitos coletivos, tem-se as diversas profissões, entre eles, o Serviço Social, inserido na divisão sociotécnica do trabalho. A profissão encontra na questão social, em suas múltiplas formas de expressão, o objeto de seu trabalho, sendo que essa questão pode ser entendida a partir da concepção de Lamamato (2005, p. 27), ou seja, a sociedade capitalista torna a produção social cada vez mais coletiva, enquanto a apropriação do que é produzido, mantém-se privada e monopolizada, sendo que a partir dessa forma de produção e apropriação, têm-se a gênese de um conjunto de desigualdades, denominado questão social.

Tal questão, expressa-se nas mais variadas formas, entre elas, as questões relacionadas a gênero e raça, que portanto estão no âmbito de trabalho do Serviço Social que tem como princípios fundamentais para o seu exercício, entre outros o

reconhecimento da liberdade como valor ético central e a ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras.

Esse compromisso com as classes trabalhadoras, sempre foi a tônica do discurso da profissão, ainda que em seu surgimento no Brasil, estivesse legitimando uma atuação comprometida com a reprodução das relações sociais orientadas pela lógica capitalista, buscando apenas a amenização das desigualdades surgidas nessa lógica. No seu processo histórico de desenvolvimento, a profissão foi sendo (re) pensada e (re)construída de forma que o compromisso com as classes trabalhadoras não estivesse apenas no plano do discurso, mas que se tornasse efetivo no trabalho cotidiano, nas orientações teóricas e nas concepções ético-políticas.

A ampliação do arcabouço legal dos sistemas de garantias de direitos traz uma contribuição significativa nesse processo, e a reflexão crítica acerca da dinâmica da sociedade brasileira mostra que na legislação do país, têm-se uma caminhada histórica no sentido de estabelecer-se a base legal para a garantia de direitos, não se podendo negar o avanço que representaram as mudanças na legislação a partir da Constituição da República Federativa Brasileira (BRASIL, 1988).

Para o trabalho profissional do assistente social, essa ampliação do arcabouço legal para a garantia de direitos implica em avanços e entre eles, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei Orgânica da Assistência Social (BRASIL, 1993) que vem para regulamentar a política de assistência social e assim garantir o desenvolvimento de programas, projetos, serviços que realmente entendessem a assistência social como direito do cidadão. É preciso mencionar ainda, a Legislação para a Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1989) o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) e o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010).

Todavia a existência de uma legislação que contemple minorias sociais não garante por si só condições de igualdade, trazendo no máximo os elementos para uma condição mínima de cidadania. E é partir da crítica a essa ideia de cidadania que está posta, que insere-se a discussão acerca da emancipação, enquanto horizonte ético para as ações de enfrentamento às expressões da questão social, entre elas aquelas relacionadas a gênero e raça.

Os assistentes sociais, sujeito coletivo, têm o compromisso ético com a luta para a efetivação dos direitos garantidos para a população negra no Brasil, entendendo que a desigualdade no país tem sua origem tanto na constituição das relações econômicas, como também no histórico de formação cultural de uma sociedade “racista, patriarcal e sexista” (CFESS, 2011, online).

Tem-se um avanço no reconhecimento da existência dessa desigualdade, mas diante da amplitude dos rebatimentos da condição vivida pela população negra no país, há um longo caminho a ser percorrido, contemplando a defesa de direitos, criação e efetivação de políticas públicas.

O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) em documento intitulado “CFESS Manifesta – Dia Nacional da Consciência Negra”, de 20 de Novembro de 2011 (CFESS, 2011, online) reconhece a necessidade de políticas públicas voltadas para combate ao racismo, sexismo e homofobia, apontando o compromisso expresso nos princípios do Código de Ética do/a Assistente Social.

O compromisso histórico do Serviço Social com as classes que vivem do trabalho, tem que se traduzir cotidianamente em ações de enfrentamento da desigualdade, pautadas nas orientações do projeto ético político da profissão que tem em seu núcleo os princípios fundamentais do Código de Ética, defendendo a construção de outra ordem societária sem exploração/dominação de classe, raça e gênero e que afirma a defesa intransigente nos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, posicionando-se a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais.

Uma atuação que se proponha comprometida com o Projeto ético político da profissão deve caminhar no sentido da construção de uma sociedade diferente desta que está posta e que assenta-se sobre a reprodução da desigualdade, afetando de forma nítida as mulheres negras, mas comprometendo o desenvolvimento do país de forma geral.

Mas essa discussão acerca de gênero e raça já vem sendo feita no Serviço Social, em especial a partir da primeira década do século XXI, onde, segundo lamamoto (2005, p. 19), a realidade atual da globalização, a alteração das relações entre Estado e sociedade civil, o agudizamento da questão social em suas múltiplas manifestações provocam a profissão à intervenção crítica frente à realidade. Assim,

o Serviço Social encontra-se as voltas com o desafio de desenvolver o trabalho profissional articulado às atuais configurações da sociedade, o que significa (re) pensar também os focos da práxis profissional.

Contudo, é necessário mais do que a leitura e análise crítica, afinal práxis se constitui a partir da fundamental interação entre aspectos teóricos e práticos. **Essa inquietação, acerca do que fazer em relação à desigualdade de gênero e raça no Brasil motivou essa pesquisa dentro do âmbito do Serviço Social.**

E nesse pensar sobre o que fazer, os caminhos foram se desenhando. Não se trata de mais uma vez estudar sobre os fundamentos da desigualdade racial no Brasil, como ela se manifesta, mas também não se trata de “inventar” uma forma de enfrentamento, buscar um projeto ou alternativas que busquem promover a igualdade. Essas já existem. De forma incipiente, é bem verdade, mas existem. Estão aí as ações afirmativas, valorativas e repressivas, que buscam enfrentar a desigualdade racial existente no Brasil e se constituem hoje foco de análise de diversos estudiosos, além de estarem razoavelmente contempladas nos planos políticos para o Brasil.

Mas o que existe para além? Como homens e mulheres negros constroem a resistência no Brasil em relação à desigualdade racial? Mais do que isso, historicamente eles não se constituem protagonistas em alguma dimensão?

Dessa forma, o foco da lente para análise foi se ajustando. Mulheres negras estão presentes no histórico de formação e desenvolvimento do Brasil. Mulheres negras estão ocupando cargos importantes no Brasil hoje. Mulheres negras estão cotidianamente resistindo. Mulheres negras são protagonistas. Sujeitas de sua própria história. Essa ideia do protagonismo no enfrentamento da desigualdade, em especial a partir da educação, foi sintetizada na imagem que ilustra essa tese (ANEXO A).

Mas não se trata de respostas prontas. Não existe fórmula mágica. É construção cotidiana, articulada entre ciência (no sentido estrito da palavra), arte, cultura, história. E nesse sentido, não é apenas racionalidade, na compreensão estrita do termo. O humano, constrói-se ser social, o que contempla multidimensionalidades como cultura, religião, linguagem. E nessas multidimensões é possível pensar o humano na perspectiva da construção do conhecimento, do qual o científico é apenas mais uma dimensão.

Esse conhecimento científico precisa ser entendido enquanto uma possibilidade para a análise da realidade. De acordo com Turato (2003) é possível entender as formas do conhecimento humano a partir das seguintes tipologias: senso comum, empírico, filosófico, mágico, religioso e científico. Em relação ao senso comum é o conhecimento construído a partir de opiniões acerca da realidade, mas opiniões que não se baseiam em análises críticas. No conhecimento do senso comum é possível encontrar elementos que podem ser verdadeiros, mas também elementos que não resistem a uma análise acurada, que não se sustentam enquanto expressão da realidade.

No que diz respeito ao conhecimento empírico, ele se constrói a partir das vivências dos sujeitos, que ao longo de suas histórias vão experimentando diferentes situações, realidades e a partir delas constroem um conhecimento significativo acerca de determinadas dimensões. Todavia, essa forma de conhecimento encontra suas limitações no fato de que as experiências humanas são diferenciadas e a familiaridade com determinada situação por vezes não permite que o sujeito visualize outras possibilidades de entendimento daquela realidade.

O conhecimento filosófico é o que perdurou por muito tempo na história da humanidade. Trata-se de exercício de racionalização sem necessidades de observações, experimentações. O conhecimento filosófico busca através da razão entender a realidade, mas sem que seja preciso observá-la, experimentá-la ou mesmo verificá-la. É fundamentalmente um exercício da razão.

Os conhecimentos mágicos e religiosos por vezes parecem se fundirem em algumas análises. Contudo, há uma diferenciação que precisa ser feita: o conhecimento mágico se baseia em credices, fantasias que não passam necessariamente pelos aspectos religiosos. O conhecimento mágico pode ser denominado uma forma de não conhecimento, de explicações e entendimentos baseados em mitos e outros elementos presentes principalmente no imaginário. Já o conhecimento religioso possui a dimensão da fé, da crença em uma divindade e da concepção de que as “verdades” propagadas são infalíveis.

E onde se situa o conhecimento científico nessa perspectiva de análise? O conhecimento científico não é senso comum, não é apenas filosófico e nega o conhecimento mágico e por vezes também o religioso. E o que vai caracterizar essa

forma de conhecimento? Essas são reflexões fundamentais para o entendimento da pesquisa enquanto ação que volta-se para essa forma de conhecimento.

Segundo Demo (2009) o que permite que o conhecimento seja considerado científico são as dimensões da coerência, a sistematicidade, a consistência, a objetivação e a discutibilidade. Esses são aspectos que precisam ser observados para o entendimento da dimensão onde situa-se o conhecimento científico. Trata-se de uma forma de conhecimento que precisa ser coerente, estar articulada em todas as suas etapas.

Construir conhecimento científico pode ser entendido como busca, de forma sistematizada, por conhecer como a realidade se mostra em determinado momento histórico a partir de todas as configurações presentes, e é a partir dessa dimensão que torna-se possível entender e discutir pesquisa.

De forma geral, o conhecimento científico, em sua forma chamada clássica, pensa o ser humano apenas na perspectiva da racionalidade, *homo sapiens*, em oposição ao que é imaginação, fantasia, construções do espírito. Ou seja, *sapiens* é o racional e tudo o que não está inserido neste entendimento estrito de racional, é por consequência, irracional. Mas essa racionalidade é por demais estreita. A construção da ciência não pode prescindir do imaginativo. O humano não pode se limitar ao que é considerado racional, ao que se pode quantificar, observar, racionalizar; é preciso mais, encontrar aquele que sonha, que imagina. Reencontrar o *homo demens*, o que tem a capacidade de imaginar, de criar, de ir para além do que está posto. É o conceito de *demens* que comporta as possibilidades de superação da realidade. Por isso é necessário pensar os conceitos *sapiens-demens* não em oposição ou contradição, mas como complementares ao mesmo tempo que antagônicos (MORIN, 2005).

É preciso pensar a complementaridade dos conceitos de *sapiens* e *demens*. Imaginar é tão necessário à condição humana quanto o raciocinar. Imaginar oferece tantas possibilidades quanto quantificar e observar. Portanto imaginar pode ser um caminho para superar a atrocidade; pode ser um caminho que realmente limite as desumanidades porque é no ato de imaginar que se pensa um mundo diferente, que se pensam formas de ir para além do que está posto (MORIN, 2005).

Daí, a educação infantil é o que mais se aproxima, na realidade que está posta, em termos de sistema formal de ensino no Brasil contemporâneo, dessa articulação

que não se limita e não restringe o conhecimento ao que é quantificável, medido, racional. A pedagogia infantil não apenas aceita, como incentiva a imaginação, no sentido de que é através desse mundo mágico que as crianças iniciam o processo de construção de sua identidade pessoal e social.

Ora, se na educação infantil é possível visualizar esses aspectos e se a ciência se constrói na necessária dialética entre *sapiens e demens*, nessa etapa da educação podem haver construções que possibilitem o inédito no que diz respeito às relações de gênero e raça e no Brasil.

E a partir dessas aproximações, foi se desenhando o objeto de pesquisa, que resultou no trabalho ora apresentado. A desigualdade de gênero e raça é real no Brasil e vitimiza as mulheres negras em todas as dimensões de sua vida pessoal e social. Mas, dialeticamente, as mulheres negras, são também protagonistas. E, na educação infantil podem encontrar espaços para trabalhar a emancipação, enquanto horizonte ético para a construção da igualdade racial.

Para essa discussão, é preciso entender que as mulheres negras historicamente se construíram como sujeitos históricos, e no que diz respeito a educação infantil, é possível apontar o protagonismo das mesmas desde as formação do país. Assim, se essas mulheres estão inseridas de forma precária no mercado de trabalho o que contribui para a (re) produção da desigualdade e do não reconhecimento enquanto sujeito no processo histórico, paradoxal e historicamente elas desempenharam funções essenciais para a formação da sociedade brasileira, e entre elas destaca-se o papel de ama, como educadora.

Para tal empreitada foi preciso percorrer algumas páginas da história brasileira procurando redimensionar o foco da imagem retratada. Alguns personagens foram simplesmente esquecidos e outros foram desfigurados, cobertos com tinta que lhes apaga a contradição e complexidade. São homens e mulheres com vivências intensas de perdas e ganhos, sonhos e decepções que, de alguma forma contribuíram para o país ser como é, participaram de cada momento, fosse intervindo ou mesmo observando, se defendendo.

Mulher negra, assistente social e professora universitária o olhar voltou-se para enxergar, nessas páginas revisitadas, como as mulheres negras sempre estiveram presentes em todos os cenários, nos mais diversos matizes e texturas,

mas foram deliberadamente reduzidas a figuras estáticas, retratadas com traços definidos sempre em preto e branco.

Nessa busca por redimensionar o olhar, as amas foram saindo das sombras, emergindo do retrato em que negras e resignadas acolhem ao colo felizes crianças brancas. Foram mostrando como sua ocupação teve um componente educativo, como antes de as crianças brancas terem mestres que lhes ensinaram as letras, foram colocadas sob seus cuidados, amas-de-leite, amas secas, mulheres negras.

Nesse sair das sombras das amas, a educação se redefine como um processo ampliado que contempla personagens que mesmo não estando nas escolas e colégios, foram também fundamentais para a socialização das crianças brasileiras.

Os caminhos percorridos nesse voltar de olhos trouxeram indagações sobre o presente, sobre os significados de ser educadora infantil na contemporaneidade. Não se resume a uma história individual, mas de luta coletiva de tantas que resistiram e sonharam ir além.

É possível afirmar que, em se tratando de Brasil a temática igualdade é uma das mais recorrentes discussões, seja no âmbito político, social ou jurídico e, para a reflexão proposta nesse estudo, é deveras importante, na medida em que buscam-se compreensões acerca do panorama da desigualdade social que desprivilegia a população negra no país, sobretudo as mulheres.

Todavia, mesmo que de forma sistemática haja a referência à *igualdade*, seja no âmbito estatal, mercantil ou da sociedade civil organizada, as intencionalidades são também as mais variadas, sendo que na contemporaneidade ganha destaque o atrelamento à sociedade de consumo, característica da ordem do capital e que busca se referendar especialmente na dimensão da igualdade jurídica.

Sob o panorama da igualdade jurídica, compreendida limitadamente na perspectiva da norma, não existe no Brasil problemáticas quanto a gênero e/ou raça. A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 5º que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, (BRASIL, 1988, online) assegurando logo em seguida, no primeiro inciso que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações. Sob a perspectiva rígida da norma tem-se no país a garantia da igualdade, para homens e mulheres, negros e brancos, o que tornaria sem sentido o debate acerca da desigualdade de gênero e raça no país.

No que diz respeito à população negra, ainda regulamentando a garantia de igualdade prevista na Constituição, tem-se o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) que mesmo apresentando significativos limites¹, trata-se de uma legislação que reconhece em termos práticos que a igualdade constitucional não é igualdade de fato e que, portanto, existe a necessidade de ações que visem *corrigir* tal disparidade. O Estatuto estabelece já no artigo 1º que o objetivo da lei é a garantia de igualdade de oportunidades e traz ainda uma conceituação que é fundamental para a reflexão aqui proposta, na medida em que define como desigualdade de gênero “[...] assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais [...]” (BRASIL, 2010, online).

A partir dessas definições, evidencia-se no Estatuto a concepção de que a igualdade constitucional não existe de fato, e que especialmente as mulheres negras encontram-se em situação desprivilegiada em relação aos demais brasileiros, o que caracteriza desigualdade.

Contudo, com a breve desconstrução da perspectiva jurídica (ou seja, o que está na lei não acontece de fato) persiste o questionamento acerca de qual dimensão de igualdade abordar, o que remete à reflexão acerca das significações do conceito de igualdade na sociedade que se constitui sobre os fundamentos do modo de produção capitalista. Não se trata da igualdade cuja finalidade maior seja permitir que todos consumam igualmente, ou seja, concepção circunscrita a dimensão da manutenção e reprodução da ordem social do capital. Trata-se antes do entendimento de que todos os seres humanos tem direitos iguais, e portanto, devem ser asseguradas condições objetivas para que possam acessar e usufruir desses direitos, que relacionam-se com todas as esferas da vida social (renda, trabalho, lazer, saúde, educação, moradia, convivência familiar e comunitária, acolhida). Desigualdade pode ser compreendida assim na afirmação de que pessoas que em tese, deveriam ter os mesmos direitos (sejam eles de que natureza forem) estão submetidas à condições que lhes limitam/impedem o acesso a tais direitos

¹ O Estatuto da Igualdade Racial foi aprovado em 2010 depois de 07 anos de tramitação (a proposta inicial de autoria do senador Paulo Paim é de 2003) e para que ocorresse tal aprovação diversas dimensões foram excluídas do texto da lei, sendo entre elas, a não definição explícita das cotas nas universidades, as questões relacionadas aos meios de comunicação, além da ausência de uma regulamentação mais específica em torno das terras quilombolas. Esses são alguns dos aspectos que levam a afirmação dos limites do Estatuto.

Igualdade deveria constituir-se dessa forma princípio para a vida social, mas é possível observar que historicamente foi se transfigurando e reduzindo-se apenas a busca de garantia para condições iguais de consumo. Torna-se necessário a ação a partir da perspectiva do acesso e usufruto de direitos que são comuns a todos os seres humanos, mas que na sociedade contemporânea estão acessíveis a alguns e inalcançáveis para outros, o que objetivamente torna aqueles sujeitos e esses seres descartáveis e invisíveis.

No que diz respeito às dimensões categoriais, metodologicamente, **gênero** pode ser compreendido na relação com a categoria sociedade e, que portanto, varia com a história, a cultura, com o modo com que cada grupo de indivíduos (uma tribo, uma nação, uma família) estabelece as suas regras. Ou seja, sendo *gênero* uma construção social, ele não se apresenta sempre da mesma forma em todas as épocas e lugares, não é uma categoria invariável, mas está relacionada com os costumes de cada lugar, da experiência cotidiana das pessoas, variando de acordo com as leis, as religiões, a maneira de organizar a vida familiar, a vida política de cada povo ao longo da história (SAFFIOTI, 1987, p. 10).

Destaca-se ainda que na sociedade estabelecida na ordem do capital, é preciso pensar gênero no “[...] bojo da contradição entre capital e trabalho e das forças sociais conflitantes das classes fundamentais que determinam essa contradição.” (CISNE, 2012, p. 89) não se podendo analisar tal categoria separada das determinações econômico-sociais.

Tais determinações remetem também à divisão sexual do trabalho, que segundo Cisne (2012, p. 109) “[...] é uma das formas centrais para a exploração do capital sobre o trabalho”, pois resultante de um sistema patriarcal reserva às mulheres os trabalhos mais precarizados e, portanto, desprestigiados. Gênero compreende também a percepção de que a classe trabalhadora não é homogênea, que tem dois sexos e que os significados atribuídos ao ser homem/ser mulher interferem no mundo do trabalho. Ainda em relação à divisão sexual do trabalho é possível conceitua-la como “[...] atribuição de atividades sociais diferentes e desiguais segundo o sexo, como fruto de uma construção sócio-histórica, com nítido caráter econômico/de classe sobre a exploração e opressão da mulher.” (CISNE, 2012, p. 114).

Nessa perspectiva processa-se uma naturalização dos ditos papéis femininos, onde o trabalho doméstico, apesar de essencial para a reprodução da força de trabalho (diminuindo os custos da mesma) não é remunerado. Assim, o capitalismo apropria-se e refuncionaliza desigualdades a ele anteriores, entre elas, aquelas relacionadas à exploração/opressão da mulher e de povos e culturas diversos.

Persistindo na digressão metodológica, **raça** é categoria que aponta uma construção histórico-social com significações concretas na estrutura da sociedade brasileira e que contribuiu para a instituição, manutenção e reprodução de diferenças e privilégios. De acordo com Guimarães (1999, p. 153), mesmo que não se possa falar em raças humanas, no sentido estrito do componente biológico, elas são “[...] plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos.”

A amplitude categorial de “raça” contudo remete à necessidade de compreensão da mesma imbricada à questões culturais, políticas e econômicas. Trata-se de categoria que permeia as relações que se estabelecem no Brasil, seja na forma de identificação oficial (documentos, censos e outras formas de pesquisa) ou no próprio cotidiano.

Rezende e Maggie (2001, p. 21) apontam certa tendência a construir raça com significado único e que acaba por reforçar um cunho biológico. Para elas, não se trata de uma “categoria monolítica e substantiva”, mas que se desenha de forma “adjetiva e relacional”.

Todavia, se raça não existe biologicamente quais seriam os elementos que contribuíram para que passasse a ser realidade no âmbito político e social?

Paixão e Gomes (2010, p. 71) apresentam algumas considerações acerca dessa discussão, ressaltando que mesmo não havendo (como queriam as teorias racistas do século XIX) diferenças biológicas que levassem um grupo a ter aptidões psíquicas, mentais e físicas diferentes de outros grupos, é concreto que existem aparências físicas comuns entre grupos de seres humanos, que são transmitidas de forma intergeracional. Essa concretude da diferenciação da aparência física ao longo da história serviu para a instituição de ideologias, teses e teorias que acabaram por legitimar a exploração de um grupo por outro. De acordo com os autores “[...] raças não existem, mas os tipos físicos com toda a carga de valoração hierarquizadora que eles contêm, sim [...]” (PAIXÃO; GOMES, 2010, p. 72).

Ou seja, mesmo que a ideia de raça negra não encontre sentido na perspectiva biológica, dentro do plano político e social, partindo de diferenciações físicas, ela é plena de significados, apontando formas de compreensão e abordagem das relações sociais no Brasil.

Feitas essas análises categoriais aproximativas, é possível apresentar a forma através da qual se desenvolveu a pesquisa, que resultou na tese, ora apresentada.

Percurso Metodológico

Para a análise proposta a partir do projeto de pesquisa, fez-se necessário as abordagens quantitativas e qualitativas que permitiram a aproximação com aspectos complementares no processo de análise da realidade.

Segundo Turato (2003), as abordagens quantitativas e qualitativas são propostas diferenciadas e possuem paradigmas próprios, distintos epistemologicamente, sendo a partir da hipótese construída que o pesquisador identifica qual a abordagem que irá melhor permitir a obtenção e análise dos dados.

De acordo com Demo (2009, p. 148) como a realidade é complexa faz-se necessário pesquisar também seus aspectos qualitativos, sendo necessário para isso abordagens qualitativas, entendidas a partir do conceito de qualidade que é mais do que simplesmente “o que qualifica”, mas que relaciona-se com ideias como essência (a parte mais relevante e central das coisas) e intensidade (aponta para o melhor e não para o maior).

A abordagem qualitativa, segundo Minayo (1999, p. 25) se atém a um nível de realidade que não pode ser quantificado. Em outras palavras, aborda o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes.

Turato (2003, p. 191) analisa essa abordagem também a partir do conceito de atribuir significados. Segundo ele, a definição acerca da abordagem qualitativa não pode limitar-se a negação (o que não é qualitativo) e nem mesmo a partir da obviedade (estudar a qualidade do objeto). Para esse autor, o termo chave em relação a pesquisa qualitativa é também significado; as significações que os fenômenos ganham a partir da leitura dos sujeitos.

Esse entendimento do que é a abordagem qualitativa na pesquisa está presente também na análise de Martinelli (1999, p. 26-27), onde entende-se que tal

abordagem possui caráter inovador na medida em que se insere na busca de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais e um caráter político já que parte da realidade dos sujeitos, retornando a eles, crítica e criativamente.

A abordagem qualitativa na pesquisa em Serviço Social é portanto o que vai permitir a aproximação com as dimensões da realidade que não se mostram em números, os significados que são atribuídos aos fenômenos/objetos pelos sujeitos que estão construindo a pesquisa. Nesse sentido, tal abordagem implica análises em profundidade, diferentes da perspectiva da extensão presente nas pesquisas com caráter quantitativo.

Trata-se do enfoque nas experiências sociais e coletivas de sujeitos singulares, quais os significados que esses atribuem às suas vivências na realidade onde inserem-se. A abordagem qualitativa volta-se, portanto, para os questionamentos em relação à aspectos presentes em análises de profundidade acerca da realidade, dos significados atribuídos pelos sujeitos.

No que diz respeito a abordagem quantitativa é possível apontar que ela busca basicamente através de números (estatísticas, probabilidades) mensurar a realidade pesquisada (ENGLER, 2006, p. 25).

Emprega-se as análises quantitativas nas investigações onde os objetos de estudo demandam a quantificação para sua compreensão e contextualização. Tradicionalmente utilizadas pelas ciências naturais, as pesquisas com esse enfoque quantitativo também trazem contribuições no campo das ciências sociais, na medida em que “[...] a pesquisa quantitativa busca explicar as causas das mudanças nos fatos sociais principalmente por meio de medida objetiva e análise quantitativa.” (ENGLER, 2006, p. 29-30).

Dessa forma, mesmo que em alguma medida limitada no âmbito das ciências sociais, a abordagem quantitativa auxilia na análise em extensão dos fatos que se colocam nas dimensões sociais.

Quanto ao método dialético, é fundamental destacar que não se intenta defini-lo como uma estrutura fechada dentro do projeto de pesquisa, como técnicas e instrumentais para a realização da investigação. Tal consideração é elementar tendo em vista que no Serviço Social, a apropriação da teoria social crítica de Karl Marx se dá inicialmente de forma “equivocada” podendo-se apontar a apreensão do método

como uma das principais deficiências, já que a partir da elaboração de modelos dogmáticos, definem-se fórmulas prontas, que cristalizadas, tiram da dialética uma de suas características principais: o movimento.

Nesse sentido, a busca por conceituar/definir o método precisa estar diretamente conectada a realidade, que é dinâmica e histórica. No projeto de pesquisa, para fins exclusivamente didáticos, apresenta-se a apreensão do método a partir de três categorias fundamentais: a singularidade², a universalidade³ e a particularidade⁴, entendendo que as mesmas não são estanques, mas se inter-relacionam e se complementam na realidade que também está sempre em movimento. Dessa forma, se a realidade não é estática e nem está pronta para ser analisada e interpretada, o método para essa análise e interpretação vêm da própria realidade e, portanto, não pode ser fechado, mas antes precisa apreender o movimento do real.

A definição do *objeto de pesquisa*, nesse contexto, a *particularidade*, constrói-se a partir das sucessivas e constantes aproximações com a realidade, negando-se o imediato (singularidade) da exclusão social da mulher negra do mercado de trabalho devido a não capacitação, mas não o abandonando definitivamente, antes contrapondo sucessivamente com o universal das relações historicamente construídas no Brasil a partir do desenvolvimento do sistema do capital e da instituição do modo de produção escravista mercantil.

Esse processo de construção da particularidade se dá através das mediações, ou seja, essas aproximações sucessivas e constantes com a realidade vão possibilitando que a imediatez do real seja desconstruída, indo para além de seu caráter singular, para além do que efetivamente aparece, relacionando-se com o universal e assim criando o particular, que não é simplesmente negação do singular, mas a desconstrução do aparente.

Na proposta dessa tese, mesmo que a mulher negra esteja de fato excluída do mercado de trabalho, como apontam alguns dados, é preciso contrapor essa

² Singularidade remete à forma como os fatos aparecem na imediatez do real, o que aparece, que salta aos olhos, mas que precisa ser dialeticamente questionado, negado, buscando a aproximação com o real, que está em constante movimento.

³ Universalidade pode ser entendida a partir da aproximação com a totalidade, com os aspectos gerais, universais, com o processo histórico. Trata-se do entendimento das interações que permitem a constituição do todo, que não é a mera soma das partes mas “[...] um complexo constituído de complexos subordinados.” (LUKACS apud PONTES, 2002, p.39).

⁴ Particularidade permite o entendimento do singular no contexto do universal e do universal no imediato do singular.

singularidade com o processo histórico de formação da sociedade brasileira e assim, a partir dessas mediações de trabalho, de constituição econômico e social, de relações de gênero, de formas de sobrevivência, vai se construindo a particularidade da mulher negra, educadora, sujeito histórico no processo de construção da igualdade racial a partir da educação, tendo em visto a emancipação.

A partir dessas reflexões, para a construção que aqui se apresenta utilizou-se pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Em relação à pesquisa bibliográfica foram utilizados tanto textos considerados científicos como também, textos literários.

Acerca da pesquisa documental, buscou-se materiais como fotos, leis e demais documentos que permitiram a maior aproximação com a realidade estudada. E no que diz respeito à pesquisa de campo, utilizou-se as técnicas de entrevistas que buscaram ouvir o sujeito que fala, suas expressões, suas emoções e mesmo seu silêncio (SILVA; FERREIRA, 2012, p. 607-611).

A pesquisa de campo foi realizada em Patrocínio Paulista/SP. O município está localizado na região Nordeste do estado de São Paulo, sendo cidade limítrofe com Franca/SP.

Conforme o Censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011) o município tem aproximadamente 13.000 habitantes. Desses, no que diz respeito à cor/raça, 0,75% se declararam amarelos, 62% se declararam brancos, 0,25% indígenas e 37%, negros (pretos e pardos).

Todavia, historicamente, a cidade tem elementos que apontam uma presença negra mais expressiva do que os dados quantitativos apresentados pelo Censo 2010, além do destaque político que o município vem construindo no que diz respeito à igualdade racial.

A vice-prefeita de Patrocínio Paulista (na administração 2013-2016) se auto-declara⁵ preta (conforme os critérios cor/raça do IBGE), é militante nas questões relacionadas à igualdade de gênero e raça e, se posiciona, desde seus mandatos anteriores como vereadora, de forma favorável à inserção das questões raciais no debate político.

⁵ A auto-declaração de cor/raça da vice-prefeita, bem como o seu entendimento acerca da relevância histórica da presença da população negra em Patrocínio Paulista foram obtidas através de entrevista realizada em junho/2014.

Entre outros aspectos de sua história pessoal e familiar de mulher negra em Patrocínio Paulista, destaca-se a referência ao bisavô, Apolicarpo Ananias de Souza, negro escravizado e que hoje dá nome a uma rua do município.

O meu bisavô, avô da minha mãe. Ele era escravo... tinha um dono. Ele conta que eles tinham um dono. Quando foram libertos, eles (*os senhores*) falaram: Olha agora você pode ir. Só que ele não tinha prá onde ir, ele continuou trabalhando prá esse dono. Só que no início ele recebia só comida, como pagamento. Depois recebia algum dinheiro. Depois eles vieram para a cidade e continuavam trabalhando na roça. Como a cidade não tinha terrenos assim prá vender, cada um pegava uma área lá, fazia um barraco e morava. Foi assim que meu bisavô criou os filhos dele, dentre eles meu avô. Ele morreu com 107 anos, então ele contava muitas histórias, muitas coisas, muito sofrimento, muita luta, muita dor. Mas assim, eu percebo nas falas que eu ouço que ele tinha um poder de superação muito grande. Ele se sentia feliz por estar livre disso. Acho que ele previa que a nossa geração seria mais..... mais assim... aceita pela sociedade e teria um futuro melhor que a dele. Acho que ele previa isso. Ele morreu com essa alegria de saber. Porque era o que ele falava: Olha vocês não passarão por isso mais. Ele tinha aquela convicção de que não retrocederia a escravidão. (Vice-prefeita de Patrocínio Paulista - grifo nosso).

De acordo com a vice-prefeita, a cidade tem uma presença negra significativa, que, por vezes, não aparece nos dados censitários e históricos.

Tem uma relevância histórica grande, mesmo que historicamente não foi citado tanto isso. [...] Você percebe, que toda a construção da cidade, as casas antigas, as vezes até a cultura culinária da cidade, ela foi tradicionalmente implantada pelos negros. Há relevância também de quantidade. A gente tem uma quantidade grande de negros, apesar que alguns não se declaram pretos no IBGE, se declaram pardos, mas a gente tem uma quantidade enorme de negros, de pretos, digamos assim. Isso é nítido [...] É diferente de outras cidades onde você chega e vê poucos negros. Então tem uma relevância muito grande, até regional.

Em relação a essa relevância regional apontada, é possível destacar, por exemplo, que o município sediou a Conferência Regional da Igualdade Racial da região administrativa de Franca/SP em 2013, evento preparatório para as Conferências Estaduais e Nacional da Igualdade Racial.

Historicamente, o município foi formado a partir do garimpo de diamantes. De acordo com Marconi (1978, p. 17) o povoamento se dá por volta de 1830, quando devido a descoberta de pedras valiosas o número de garimpeiros na região vai

aumentando. Segundo a autora, a partir das notícias de descobertas, em especial na fazenda Santa Bárbara dos Macaúbas, “[...] construíram-se no local inúmeras choupanas, com paredes de pau-a-pique ou de taipas, cobertas de capim, habitadas por elementos de diferentes etnias e status.” (MARCONI, 1978, p. 17-18).

No que diz respeito à população patrocínense, a autora também destaca que essa era inicialmente em sua maioria branca, mas misturadas com índios e posteriormente com “elementos africanos” (MARCONI, 1978, p. 20).

Contudo, essa maioria branca pode ser questionada na contemporaneidade, tendo em vista que, assim como em outros municípios brasileiros, em Patrocínio Paulista a presença negra parece ficar parcialmente ofuscada na historiografia oficial. Retomando os elementos apontados pela vice-prefeita, os negros estiveram presentes em todo o processo de formação da cidade, mas essa história não aparece. A partir das histórias ouvidas em sua família, e do conhecimento acerca da história da cidade, ela destaca:

Infelizmente, no Almanaque Histórico fala muito pouco sobre isso. Os únicos negros que fala é o Dominginhos e a Maria do Rosário. Mas tem muitos outros que se destacavam em várias artes, em várias áreas, mas que não foram citados.

Até porque também você pega, os grandes fazendeiros que tem, entre aspas, os renomes, quem construiu o império deles foram os negros. Quem trabalhava nas lavouras, foram os negros. É uma realidade nacional e que em Patrocínio não é diferente..... só que aí quem aparece são só os donos e não quem ajudou construir. [...]

Então, eles (*os negros*) contribuíram muito para o crescimento. Até porque também, mesmo quando surgiu a Prefeitura e algumas instituições, quem trabalhava de verdade eram os negros. Na época tinha-se mais negros que brancos. Porque os brancos não iam pegar no pesado prá construir, prá fazer, prá abrir rua. Meu avô, por exemplo, ele era maquinista. [...] Então, a contribuição do negro, ela é imensurável. A gente não tem noção, porque infelizmente não aparece. (grifo nosso).

Essa ausência, destacada pela vice-prefeita, pode ser visualizada em todos os textos históricos produzidos no município. Todavia, o olhar atento do pesquisador, aponta alguns indícios de que a população negra está presente de forma mais significativa do que quer apontar a historiografia oficial. E se olharmos mesmo na historiografia oficial (no caso, a partir do Almanaque Histórico de Patrocínio Paulista), vamos encontrar fragmentos, fiapos de história que apontam que a cidade não é tão branca como querem fazer crer os registros.

No Almanaque estão registradas algumas das festas folclóricas do município, e entre elas as festas em louvor “aos santos dos escravos”. “As festas em louvor aos santos dos escravos (São Benedito, Santa Efigênia, etc) aconteciam no mês de maio, acompanhadas por um ‘batuque’ em homenagem ao 13 de Maio.” (MATOS; COSTA, 1986, p. 135).

Ainda em relação à presença negra no município de Patrocínio Paulista, além das festas no Almanaque Histórico, faz-se também referência ao negro “Terto⁶”, como exemplo da determinação dos garimpeiros, na busca incerta por pedras e delas a sobrevivência. O texto destaca: “É disso exemplo o preto ‘Terto’ que garimpava nas Palmeiras. Sem uma das pernas fazia serviços que homens sadios e válidos nunca fizeram.” (MATOS; COSTA, 1986, p. 171).

No que diz respeito às mulheres, Patrocínio Paulista tem em Maria do Rosário, sua figura feminina negra histórica mais conhecida. Maria do Rosário dá nome a um Centro Comunitário e a um Conjunto Habitacional do município. De acordo com os registros historiográficos, Maria do Rosário do Nascimento, nasceu em 1896 e faleceu em 1977. Morava no bairro Santa Cruz e é descrita como uma mulher atuante em busca de melhorias para o bairro onde residia. De acordo com o texto do Almanaque, Maria do Rosário “Organizou e participou dos vários leilões e quermesses efetuados para a reforma da Capela Santa Cruz; os festejos de 13 de Maio contavam sempre com sua presença ativa.” (MATOS; COSTA, 1986, p. 140).

⁶ Não se encontraram fotos ou quaisquer outras referências a esse personagem .

Foto 1 - Maria do Rosário



Fonte: (MATOS; COSTA, 1986, p. 141).

Esses são alguns dos elementos que permitiram que Patrocínio Paulista se configurasse lócus da pesquisa. Dessa forma, após o Exame de Qualificação realizado em março de 2014 e a aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP/Franca em abril de 2014, buscou-se o contato com a Secretaria da Educação do município para a autorização da pesquisa nas creches e escolas de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal.

O contato foi realizado através de correspondência (APÊNDICE A) e posteriormente reunião com a Secretaria de Educação (**Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental**) que após reunir-se com os/as diretores de escolas e creches autorizou a pesquisa.

O município de Patrocínio Paulista possui três creches e uma escola de educação infantil, sendo todas administradas pelo Poder Público Municipal. Após autorização, e tendo sido previamente agendado com os/as diretores (as) das creches e escola, iniciou-se a primeira etapa da pesquisa de campo.

A pesquisadora compareceu a essas creches e a escola, realizando uma reunião em cada uma delas⁷, onde após explicar a proposta e motivação da pesquisa, solicitou a colaboração dos educadores para responderem o formulário de auto-declaração de cor/raça, formação e tempo de exercício da profissão (APENDICE B).

Todos os educadores presentes às reuniões responderam os formulários, perfazendo um total de 57 (cinquenta e sete) sujeitos. A partir dos dados obtidos nos formulários, que serão apresentados de forma detalhada na primeira parte da tese, têm-se 11 (onze) educadoras que se declararam como pretas e pardas, sendo que utilizaremos nesse trabalho a denominação “negro” para essas duas definições (pretos e pardos)

A partir desse número, optou-se por entrevistar todas as onze educadoras, sendo que inicialmente foi entregue para cada educadora autodeclarada negra o convite (APENDICE C) para participação em uma reunião de esclarecimentos acerca da segunda fase da pesquisa. Na data marcada para reunião, 17 de Maio de 2014, compareceu apenas uma educadora, que após a apresentação da proposta da pesquisa, concordou em participar.

Tendo em vista o não comparecimento das educadoras convidadas para a reunião, buscou-se no período entre Maio e Junho de 2014 novamente o contato com as 10 educadoras restantes através de telefonemas e emails (sendo que esses dados foram cedidos pela direção das creches e escola). Após diversos contatos e tentativas de contato, 02 educadoras alegaram não ter disponibilidade para participar da pesquisa e 02 afirmaram que não queriam participar, pois não tinham contribuições sobre o tema. Mesmo após a explicação da proposta, essas duas educadoras mantiveram a decisão de não participar. Dessa forma, ao final do

⁷ Creche Inês do Couto Rosa – Reunião realizada em 05 de Maio de 2014
Creche Inês do Couto Rosa Unidade II – Reunião realizada em 05 de Maio de 2014
Creche Rosa Maria de Andrade Freitas – Reunião realizada em 07 de Maio de 2014
Escola Municipal de Ensino Infantil “Gercyra de Andrade” – Reunião realizada em 08 de Maio de 2014.

processo de contato, tínhamos 07 educadoras negras, dispostas a participar da pesquisa.

A partir de conversas informais e visitas, foram sendo construídos saberes acerca do trabalho na educação infantil e sendo definidos os dias para as entrevistas, mas nesse processo, três educadoras desistiram de participar, devido a indisponibilidade de tempo. Assim mesmo após insistentes contatos e tentativas, entre as 07 (sete) educadoras foram entrevistadas apenas 04 (quatro), sendo 03 (três) auto-declaradas pretas e 01 (uma) auto-declarada parda. Entre essas 04 que concordaram em participar da pesquisa, nenhuma trabalha na escola municipal de educação infantil, sendo todas educadoras das creches, estando inseridas nas três creches municipais. Dessa forma a pesquisa traz apenas o universo das educadoras que trabalham em creche, a primeira etapa da educação infantil no Brasil.

As entrevistas foram realizadas no período entre Junho e Novembro de 2014 e registradas em gravador de áudio, sendo que as falas foram transcritas e antes da sistematização apresentadas aos sujeitos de pesquisa para revisão. O roteiro das entrevistas semi-estruturadas (APENDICE D) buscou conhecer as vivências dessas educadoras no que diz respeito à educação infantil, tendo em vista a construção da igualdade racial e ainda os significados que elas atribuem ao trabalho desenvolvido, os sonhos, anseios e limites. Os sujeitos foram orientados e esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B).

A análise dos dados obtidos foi realizada desde o momento de acesso a eles, constituindo-se um processo sistemático, mas não rígido, superando a simples descrição do que foi obtido, estabelecendo a compreensão e ampliando o conhecimento acerca do assunto pesquisado, utilizando-se a análise do discurso (AD), buscando entender a fala dos sujeitos em todos seus meandros e significações. As falas foram transcritas na íntegra, sendo retiradas apenas as expressões “né”, utilizadas pelas entrevistadas. Nos trechos utilizados nessa tese foram utilizadas reticências para significar as pausas e silenciamentos durante as entrevistas.

Para preservar a identidade das educadoras, optou-se por utilizar nomes de mulheres negras, professoras e ama, que estiveram presentes na história da educação no Brasil e que, serão referidas nessa tese e das quais apresentaremos

no texto da tese algumas referências biográficas encontradas.. Assim, temos as seguintes educadoras, sujeitos da pesquisa: **Antonieta, Luciana, Mônica e Zizinha,**

A devolutiva para as participantes se deu através de uma reunião de encerramento, planejada exclusivamente para essa finalidade, realizada em Janeiro/2015 em Patrocínio Paulista, onde foram apresentados os resultados obtidos, permitindo uma avaliação do trabalho, junto com os sujeitos da pesquisa. Além disso, exemplares da tese escrita serão entregues em cada local onde foi realizada a referida pesquisa e também para o (a) Secretário (a) de Educação do município e Biblioteca Municipal de Patrocínio Paulista, constituindo-se material para estudos acerca da presença da mulher negra no cenário da educação infantil no município.

O trabalho ora apresentado está estruturado em duas partes. A primeira, **“Buscando os papéis: Amas e Professoras Negras”**, volta-se para discussão acerca do histórico das mulheres negras na educação no Brasil, buscando “resignificar” a função das amas de leite e amas secas como a primeira inserção das mulheres negras no panorama da educação no Brasil, e discutindo ainda algumas experiências de mulheres negras educadoras na história do país destacando também a feminização do magistério e contextualizando as educadoras negras na educação infantil em Patrocínio Paulista/SP.

A segunda parte, **“Definindo as tintas: A emancipação enquanto horizonte ético da educação para a construção da igualdade racial”** discute a categoria emancipação a partir da radicalidade da liberdade, que só é possível, a partir do entendimento da autonomia do ser humano. Essa reflexão é conduzida a partir do entendimento de autonomia buscando relacionar com as vivências das educadoras, nas histórias pessoais de cada uma, no seu trabalho com as crianças, no seu cotidiano de mulher negra.

Assim, inspirado na ideia de *sankofa* o texto ora apresentado parte de uma revisita ao passado, buscando configurar a presença da mulher negra na educação no Brasil, mas se concentra no presente, no trabalho das educadoras negras na contemporaneidade e aponta para o futuro, a utopia da emancipação humana.

Assim, é no presente das mulheres negras, educadoras infantis que o trabalho se sustenta. É nesse que termina a primeira parte do texto, é nele que se inicia a segunda parte. É nessa mulher que enxergamos o que existe de processo histórico

de protagonismo no Brasil, e é também pelos olhos delas que visualizamos o que o futuro pode representar.

Dessa forma, apresenta-se a tese de que, a mulher negra, mais do que vitimizada e excluída é protagonista e sujeito histórico e político no Brasil.



PARTE 1 BUSCANDO OS PAPÉIS: AMAS E PROFESSORAS NEGRAS

“O tantã sobressai-se à guitarra...” (Provérbio africano. Amadou Hampâté Bâ)

As questões relacionadas à população negra no Brasil não podem ser compreendidas em sua totalidade sob a perspectiva exclusiva das relações econômicas que se desenvolvem sob a égide do sistema do capital, ainda que esse seja um elemento significativo para análise. Também não podem ser estudadas a luz de um enfoque puramente culturalista que termina por retirar os aspectos históricos, políticos e sociais tão caros ao entendimento da presença negra no país.

Todavia, mesmo a leitura que considere os determinantes econômicos, culturais, históricos, políticos e culturais precisa transcender os limites fronteiriços do país para entender que o compromisso com a superação do quadro de desigualdade racial que está posto não se limita aos negros brasileiros, mas é prioritariamente planetário na medida que aponta para a emancipação *humana*, por mais pretensiosa que seja tal afirmação.

Mesmo que, devido às limitações metodológicas, o recorte que se apresenta nesse trabalho esteja relacionado à questão do negro, no espaço local de Patrocínio Paulista (SP), o movimento aponta para o global e, daí a necessidade de que inicialmente, marcando os referenciais da análise aqui proposta, sejam pensados elementos que vão aproximar os debates em torno da questão negra contemporânea para além do território brasileiro.

Para a reflexão acerca do protagonismo das educadoras negras brasileiras, com vistas à emancipação, horizonte ético para a construção da igualdade racial, é necessário pensar a presença negra no Brasil não apenas sob o ponto de vista histórico e econômico (como será visto posteriormente), mas a partir da perspectiva da diáspora⁸, que vai permitir a compreensão dos aspectos que aproximam as experiências dos negros no Brasil, Américas, e demais países onde houve o tráfico de africanos e migração.

Os africanos trazidos para o Brasil, também foram levados para outros países das Américas e Europa. Essas múltiplas culturas resistiram e se re-significaram em interação tanto com as populações originárias dos territórios onde se instalaram, quanto com os “colonizadores” que também compunham esses espaços. Essa

⁸ Diáspora remete ao entendimento da dispersão ou ainda espalhamento (forçado ou incentivado) de povos de seus territórios para áreas distintas do mundo. Exemplo: Utiliza-se o termo diáspora em relação aos judeus que saem de seu território e se estabelecem em diversas partes do mundo ou ainda para os povos africanos “espalhados” ao redor do mundo, em especial pela escravidão.

dispersão de africanos por diversos países pode ser entendida a partir do conceito de diáspora, ou seja, povos descendentes de africanos vivendo nos mais diversos países, mas que, independente da forma como saíram de África (na maioria das vezes pelo tráfico de pessoas e escravidão) e de sua nacionalidade, reconhecem no continente africano suas raízes histórico-culturais.

Não é possível, portanto, entender diáspora a partir de estruturas fechadas, uma vez que esse reconhecimento das tradições e raízes culturais africanas passa necessariamente pelas interações realizadas nos territórios para onde os africanos foram trazidos e se estabeleceram. Ou seja, na diáspora, os descendentes de africanos nascidos no Brasil, vão apresentar tradições histórico-culturais em alguma proporção diferente daquelas apresentadas pelos descendentes de africanos nascidos no Caribe, por exemplo, mesmo que em sua origem essas tradições remetam a uma origem comum, o continente africano.

Na análise acerca dos centro-africanos escravizados, Heywood (2009) aponta que esses foram levados para Brasil, Estados Unidos, Cuba, Haiti, Caribe e que constitui-se uma reflexão, também metodológica, entender se essa origem cultural africana comum permitiu a continuidade dessas culturas na América, ou se não houve nenhuma permanência. A autora posiciona-se na defesa da permanência de diversos elementos socioculturais, apontando entre outros aspectos que:

Os aspectos mais distintos das vidas dos centro-africanos vitimados pela escravidão, sobre os quais eles podem ter se firmado para se redefinirem no Novo Mundo, concentravam-se na visão que compartilhavam de continuidade – geralmente nas arenas da experiência humana caracterizadas como “religiosas”, na segurança da família, nos símbolos de poder e autoridade, na prudência em relação à estranhos e particularmente nas amplas semelhanças linguísticas pelas quais as pessoas que conversavam entre si no dia-a-dia expressavam uma familiaridade de associações espontâneas. (HEYWOOD, 2009, p. 46).

Dessa forma, de acordo com a autora, não apenas é possível afirmar que alguns elementos africanos (no caso, centro-africanos) permaneceram nos países para onde esses povos foram levados, mais ainda é possível identificar alguns desses elementos, que remetem diretamente a aspectos culturais. Todavia, essa permanência não implica em elementos imutáveis, ou seja, que continuaram existindo nos países da diáspora da mesma forma que nos países africanos de origem. Houveram processos de interação que possibilitaram a continuidade

dessas tradições, e nessas trocas, foram acrescentados alguns aspectos e “esquecidos” outros. Assim, diáspora, está diretamente relacionada aos elementos culturais.

Ziegler (1996, p. 26) vai esclarecer que as culturas são produções sociais coletivas, e portanto, produzidas a partir de uma situação material concreta, para dar sentido, ordem e perspectiva a uma prática. Assim, de acordo com o autor é a história o elemento que permite a definição de culturas.

Ou seja, em nosso estudo, as culturas africanas na diáspora são compreendidas a partir da história, mesmo que esse entendimento seja complexificado na medida em que historicamente essas foram subjugadas, tornando-se “cultura dos vencidos”, porque o discurso de avanço em contraposição à atraso na perspectiva cultural foi se solidificando universalmente.

Todavia, mesmo que consideradas “atrasadas, primitivas”, algumas tradições africanas permaneceram, seja no Brasil, Caribe ou França, o que torna impossível negar a existência desses elementos culturais comuns e a interação ocorrida nos territórios.

É a partir dessas reflexões que se torna possível pensar a *diáspora*, categoria fundamental para o entendimento dos aspectos culturais da questão negra na contemporaneidade e que irão contribuir para a reflexão da emancipação enquanto horizonte ético para a igualdade racial.

Mas o que caracteriza essa questão negra na contemporaneidade?

Hall (2003, p. 31) ao pensar as questões da Diáspora Negra tendo como foco o Caribe, aponta alguns elementos que poderiam facilmente descrever o Brasil: as raízes do povo caribenho estão em todo o mundo e mesmo que a maioria tenha origens africanas, essas também são múltiplas, dadas as impossibilidades de uma denominação única de “África”. Assim, a cultura caribenha, segundo o autor, é caracterizada por essa fusão de elementos africanos, europeus e asiáticos.

Contudo, no processo de resistência ao colonialismo, de negação dos padrões culturais tradicionais, os negros no Caribe buscam reencontrar suas “origens”, e voltam-se para “África” (ou o que se tem/construiu dela) na medida em que esse retorno remete as dimensões históricas e sociais caribenhas que foram sistematicamente negadas.

[...] "África" vive, não apenas na retenção das palavras e estruturas sintáticas africanas, na língua ou nos padrões rítmicos da música, mas na forma como os jeitos de falar africanos tem estorvado, modulado e subvertido o falar do povo caribenho, a forma como eles apropriaram o "inglês", a língua maior. Ela "vive" na forma como cada congregação cristã caribenha, mesmo familiarizada com cada frase do hinário de Moody e Sankey, arrasta e alonga o compasso de "Avante Soldados de Cristo" para um ritmo corporal e um registro vocal mais aterrados. A África passa bem, obrigado, na diáspora. Mas não é nem a África daqueles territórios agora ignorados pelo cartógrafo pós-colonial, de onde os escravos eram sequestrados e transportados, nem a África de hoje, que é pelo menos quatro ou cinco "continentes" diferentes embrulhados num só, suas formas de subsistência destruídas, seus povos estruturalmente ajustados a uma pobreza moderna devastadora. A "África" que vai bem nesta parte do mundo é aquilo que a África se tornou no Novo Mundo, no turbilhão violento do sincretismo colonial, reforjada na fornalha do panelão colonial. (HALL, 2003, p. 40).

Ou seja, tem-se um referencial "africano" (re) construído a partir da interação nos territórios. Essa leitura aponta também para a realidade brasileira. Os negros brasileiros em suas mais diversas formas de organização cultural apresentam elementos de origem africana, mas resignificados a partir da interação realizada no Brasil com portugueses, indígenas (das mais diversas tribos), franceses, holandeses, italianos, japoneses.

Todavia, para além dessa referência africana comum, é possível apontar que a questão negra na contemporaneidade abrange ainda o que o Ndiaye (2008) define como "a condição negra"⁹. O autor discute o racismo na França contemporânea, apontando a heterogeneidade da presença negra no país (imigrantes de várias partes de África, franceses descendentes de africanos escravizados), mas que, segundo o autor, aponta para um elemento comum: **a experiência social de ser considerado "negro"**. Essa experiência de ser "negro" está diretamente relacionada ao fato de as populações negras ainda serem "minorias", não no sentido demográfico, mas político. Ou seja, a condição negra refere-se à somatória de atribuições dadas para essa minoria, os lugares reservados, o preconceito.

A condição negra, portanto, é o que possibilita a compreensão, nessa configuração societária, da experiência vivenciada pela Ministra de Integração da

⁹ O historiador francês Pap Ndiaye, da Université Sciences Po de Paris, França, proferiu palestra intitulada "O Pensamento e a Condição Negra" no III Seminário Internacional "Infância e Relações Étnico-Raciais" realizado no período de 17 a 19 de Março de 2014, em São Carlos/SP. Nessa conferência, o professor apresentou as ideias centrais de seu livro "*La condition noire: essai sur une minorité française*", discutindo de forma mais direta o que caracterizaria essa condição negra.

Itália, Cecile Kyenge em 2013, quando foi atingida por bananas em um protesto. Cumpre destacar que antes, a ministra já havia sido comparada a um orangotango pelo vice-presidente do Senado Italiano. Ou seja, mesmo a Ministra ocupando uma posição política importante na Itália, mesmo não sendo parte da “classe oprimida”, foi alvo de racismo, porque é negra, porque partilha dessa “condição negra”.

Ndiaye (2008) aborda ainda outra dimensão dessa “condição”, a questão da invisibilidade negra no cenário social e político francês, na medida em que as exigências das “minorias negras” são consideradas pelas lideranças como incompatíveis com os ideais republicanos do país, destacando que essa questão racial na França não é nova.

La question n'est pas nouvelle – c'est en 1969, il y a maintenant quarante ans, que le grand écrivain malien Yambo Ouologuem a publié sa Lettre à la France nègre. La question raciale se trouve donc reformulée selon plusieurs facteurs historiques et sociaux qui s'articulent autour d'un parcours lié à l'esclavage, au colonialisme ainsi qu'à l'époque proprement postcoloniale, époque à laquelle de nouveaux éléments sont venus compliquer les paramètres de la discussion, étant donné l'absence de toute homogénéité au sein de la population noire aujourd'hui en France. (NDIAYE apud THOMAS, 2009, p. 218).

Essas referências aos aspectos sociais e históricos relacionados à escravidão, o colonialismo, bem como outros elementos atuais e ainda a heterogeneidade negra na França, apontadas pelo autor, servem de referência também para a compreensão da realidade negra no Brasil.

Ou seja, temos também uma “condição negra” no Brasil. Assim, os elementos relacionados à população negra no Brasil que apontam para a necessidade da emancipação, enquanto horizonte ético, encontram referência em outros países, conforme destacado.

Essa condição negra no Brasil, pode ser visualizada especialmente no que diz respeito à mulher negra e particularmente na dimensão do trabalho. Mas, mesmo nessas configurações contemporâneas, é possível visualizar o trabalho feminino, para além dessas limitações impostas pelo sistema econômico?

Se voltarmos a análise para o processo de constituição e desenvolvimento do país, a partir do século XVI, o trabalho aqui desenvolvido pode ser compreendido em sua integralidade a partir exclusivamente da dimensão fetichizada, alienada, escravizada?

Ou é possível para além desse elemento econômico encontrar ainda outros aspectos que retomam o caráter transformador da realidade?

Exige-se um esforço ligeiramente maior, uma ampliação do foco de análise. A partir da ótica de interpretação de aspectos históricos da constituição da sociedade brasileira, adotando uma perspectiva que vai para além do olhar “senhorial” e assim aponta o protagonismo da população negra, em especial as mulheres, na formação e desenvolvimento dessa sociedade, elementos que ficaram “de fora” da visão oficial são fundamentais para a compreensão sobre os significados da presença feminina negra na formação desenvolvimento do território brasileiro.

Evidente que o interesse não se volta para a continuidade da perspectiva dual, agora sob o “olhar negro”. O que busca-se retomar é que a leitura costumeiramente realizada dos aspectos históricos no Brasil é tendenciosa, expressa uma intencionalidade que acaba por naturalizar papéis e fatos, que implica na permanência daquilo que conforme De Decca (1986) pode ser denominado “silêncio dos vencidos”.

Nesse contexto, dentre possibilidades de narrativa acerca da formação histórica do país, as leituras recorrentes continuam sendo aquelas oficialmente registradas, a dos ditos vencedores e, dessa forma tem-se a tentativa levada a cabo por anos de historiografia oficial de apagar a tradição oral das tribos indígenas e nações africanas.

Considerando o processo de construção e reprodução de desigualdades, firmado sobre o entendimento da superioridade de uns sobre outros, transformando a riqueza da diversidade em abismal desigualdade, a narrativa histórica exclui e/ou busca tornar invisíveis aqueles de quem é tirado o direito de expressar-se e contar a história da qual foram parte, para qual contribuíram e que só é assim porque eles dela participaram.

No Brasil em todas as dimensões de sua constituição de nação, estão presentes aspectos fundamentais das culturas que compuseram essa gente, esses costumes, essa língua portuguesa cheia de *milongas*, *calundus*, *batuques*, *abacaxis* e *torós*. Nesse território desenvolve-se uma forma de civilização que, ainda que buscasse copiar a metrópole, não era extensão de Portugal; mesmo com o elevado número de africanos não era um “pedacinho de África”, e também já não era mais a terra milenarmente ocupada pelos indígenas.

A partir dessa análise e, considerando inicialmente as influências indígena, portuguesa, africana, francesa e holandesa, apontar no Brasil uma delas como preponderante é desconsiderar todo o complexo sobre o qual teceu-se as cores e formas desta sociedade e, se os portugueses prevaleceram na narrativa, não foi senão por disporem de todos os mecanismos e recursos necessários para a preservação de sua leitura da história, para o que contribuiu o sistema em torno do qual estava estruturada, ou seja, um capitalismo escravista. E em tal configuração, nesse determinado período histórico, eram os portugueses que dispunham de todas as condições necessárias para a preservação de sua memória e de sua forma de olhar para a história.

Essa sistematização histórica oficial foi direcionada para relegar indígenas e africanos a segundo plano, tentou confinar os homens africanos às lavouras, “do lado de fora”, as mulheres “às cozinhas”. A história contada na versão oficial aponta como se indígenas e africanos houvessem apenas dado “uma contribuição” para a formação brasileira e não como povos que fizeram com o que o Brasil fosse desse jeito e não de outro.

Tais proposituras são mais perversas do que aparecem no imediato, uma vez que elas contribuem para o que foi colocado anteriormente, como a permanência do lugar determinado, a reprodução de papéis, mas agora com a legitimidade do discurso acadêmico, com o aval da historiografia oficial.

Todavia, mesmo nos documentos registrados a partir dessa ótica senhorial, tem-se elementos que por vezes escapam aos olhos, voluntária ou involutariamente e assim, é preciso olhar de novo, apurar os sentidos metodológicos e, buscar enxergar que, mesmo nessa história assim contada, existem elementos que permitem outras interpretações, outras leituras e abordagens.

No que diz respeito às mulheres negras no Brasil, mesmo que a historiografia que ainda perdura seja aquela que reduz as milhares de tribos indígenas à denominação de “índios brasileiros” e a multiplicidade de povos africanos à denominação de “escravos africanos”, é possível, a partir de olhares diversos apontar alguns elementos que possibilitam a superação dessa interpretação estática e reducionista da formação brasileira.

Havia no Continente Africano uma diversidade étnica ampla e significativa de tal forma, que mesmo entre os africanos traficados para o Brasil, havia inúmeros

dialetos, culturas, religiões. De acordo com Schumacher e Brazil (2007, p.15, grifo nosso):

Diferentes estudos mostram que entre meados do século XVI e a década de 1850, foram traficados para o Brasil em torno de quatro milhões de pessoas escravizadas, entre **congos, angolas, benguelas, caçanjes, minas e outros indivíduos provenientes dos mais diversos povos e grupos étnicos** que habitavam as vilas, cidades e regiões do continente africano.

A chegada no Brasil em 1530 dos primeiros navios com africanos e africanas na expedição de Martim Afonso de Souza, vai iniciar outro tempo para a nação, que aqui se formava. O continente africano vai ser fonte legítima de mão de obra para o país por aproximadamente 350 anos pois, em 1850 com a instituição da Lei Eusébio de Queirós (ANEXO C) proíbe-se o tráfico de africanos para serem escravizados no Brasil, mas como o sistema continua operando clandestinamente, não é possível estabelecer precisamente o marco para o fim desse comércio.

Estima-se que cerca de 04 a 05 milhões de africanos tenham sido trazidos para o Brasil no período em que perdurou o tráfico negreiro. Esses homens e mulheres trabalharam em todos os espaços, desenvolvendo todas as atividades necessárias à expansão do país. Assim foi a mão-de-obra escravizada que realizou todas as etapas do ciclo da cana-de-açúcar, desde o plantio até a moagem e transformação em açúcar e aguardente. Foram os negros e negras que construíram a riqueza do país na exploração do ouro, no plantio e colheita do café, enfim em todos os ciclos econômicos do país. Os africanos e africanas traficados para o Brasil ao longo do tempo se estabeleceram em terras brasileiras, formando um povo descendente de africanos, mas nascidos em solo brasileiro, gerados a partir tanto da união consentida e desejada, quanto da violência sistemática praticada contra as mulheres negras.

E nessa leitura, é preciso destacar que esse povo, e em especial essas mulheres, são parte da história construída nesse país. Não foi apenas mais uma contribuição, mas implicou em protagonismos construídos nos enfrentamentos e resistências cotidianas.

Contudo, essa ótica foi “esquecida” na historiografia oficial. Paralelo à apropriação dos meios de produção (elemento fundante de uma sociedade estabelecida sobre as bases do capital) tem-se a busca pelo silenciamento da fala e

de todos os aspectos relativos a própria vida, bem como a tentativa de apagar a própria história, o que permite entender porque a narrativa histórica que prevaleceu no Brasil foi a dos homens portugueses. Mas o fato de essa ser a narrativa que prevaleceu não significa que ela foi a única que existiu, ou conforme destacado por Marilena Chauí no prefácio do livro de De Decca (1986), a realidade não pode ser entendida como se fosse apenas os fatos ou a representação dos mesmos.

De Decca (1986) analisa o silenciamento da fala da classe operária na produção acadêmica acerca da Revolução Brasileira de 1930 e aponta a necessidade do entendimento de que a fala acerca do silêncio daqueles que foram vencidos é a palavra dos ditos vencedores, que em seus discursos, apagam a “experiência histórica dos dominados” (DE DECCA, 1986, p. 70), ou seja, reproduzem a continuidade do silêncio.

Arrancar os dominados do silêncio significa também entender como esse silêncio foi produzido, isto é, como o proletariado foi derrotado não só na luta política, mas também suprimido pela visão ideológica constituída pelo exercício de dominação. (DE DECCA, 1986, p. 69).

No contexto da análise aqui proposta, torna-se necessário o entendimento de que o silenciamento imposto ao povo negro, em especial às mulheres negras, construiu-se também através do viés acadêmico, com o não reconhecimento da produção que não estivesse referendada pelo que consignou-se chamar ciência. Assim, a riqueza presente nos cantos, nas histórias, nas roupas, na culinária, na religiosidade, entre tantos outros elementos, é descaracterizada, não reconhecida como forma de apreensão e entendimento do real.

Essa descaracterização reproduz e naturaliza o silenciamento, apontando como se esse fosse fruto da “não-ação” ou passividade dos “vencidos”. De acordo com Ziegler (1996, p. 7) esse silenciamento é resultado do processo de submissão da realidade ao comando da mercadoria.

Em nosso mundo submisso ao comando abstrato e alienante da mercadoria, o homem se torna uma mera célula de reação do processo mercadológico. Sua identidade, doravante, consiste no fato de ele ser característico [...] Toda paixão, todo pensamento, todo amor, todo sonho, toda cólera que atrapalhe sua funcionalidade mercadológica e a diminua é considerada um desvio patológico. A eficácia da acumulação, a maximização dos lucros, comandadas por um minoria, governam o planeta. (ZIEGLER, 1996, p. 7).

O Serviço Social, profissão historicamente comprometida com a transformação da realidade que está posta (ainda que tal compromisso evidencie-se mais no discurso) e que eticamente nega a exploração e opressão de classe, gênero e raça, também contribui para a permanência desse silêncio, quando desconsidera no cotidiano de seu trabalho, a multiplicidade de fatores que contribuem para as configurações atuais da questão social no Brasil e ainda, a permanência nos espaços de trabalho da negação do protagonismo do povo negro na constituição do país, uma vez que tal população não é apenas vítima, ou excluída, mas antes, sujeitos no processo de formação e desenvolvimento do Brasil.

Contudo, considerando o caráter generalista da formação profissional do assistente social e ainda sua inserção sócio-ocupacional nos mais diversos espaços, entre eles na política pública de educação, o profissional pode contribuir, a partir do olhar plural, nesse processo de leitura interpretativa que enxerga o protagonismo da população negra, em especial as mulheres, na constituição do país.

Apesar de algumas iniciativas diferenciadas, como as obras organizadas por autores como de Del Priore (2000), Schumacher e Brazil (2007), permanecem ainda as leituras que “destinam” as mulheres ao silêncio e a subserviência, resignando-se ou sendo submetidas as sombras das copas e cozinhas, enlaçadas em fios de opressão e submissão, alinhavando roupas e medos, cozendo bolos e angústias, cuidando de crias e vidas. Permanecem as impressões que as enxergam apenas sob a ótica da opressão imposta pelo sistema do capital.

O ângulo da leitura tem que ser outro, o do protagonismo. Tais mulheres recusaram os casamentos arranjados, fugiram das igrejas e seus conventos, mataram, se mostraram e se esconderam, deitaram e se levantaram de camas diversas, tiveram filhos ou os abortaram, enfim, construíram também a história cheia de idas e vindas, presenças e ausências.

Contudo, considerando o cenário retratado pela narrativa “oficial” a mulher negra foi historicamente submetida a invisibilidade, afinal privilegiou-se os homens, ou melhor, os homens brancos. Essa dupla invisibilidade, de gênero e raça, imbricada na condição de classe do sistema capitalista, busca reservar para as mulheres negras no Brasil, a pecha de coadjuvantes, um espaço extremamente delimitado, reduzido a tipos já construídos, solidificados, porque não dizer, naturalizados nas tipologias das mulatas, crioulas, escravas fiéis e infiéis, mucamas. Pode-se acrescentar ainda, as abnegadas amas de leite, as exímias cozinheiras, as

temidas macumbeiras, enfim tipos que prevalecem quando se apresentam as mulheres negras nas páginas das histórias brasileiras.

Contudo, alguns passos começam a ser dados na busca por entender o protagonismo das mulheres negras. A resistência contada sempre de forma marginal em verso e prosa nas histórias que embalam a construção militante, “agora” começam a ser publicizadas através de propostas como os livros “Mulheres Negras do Brasil (SCHUMAHER; BRAZIL, 2007) e “Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação” (XAVIER; FARIAS; GOMES, 2012).

Já no prefácio de “Mulheres Negras do Brasil”, Carneiro (2007, p. 7), destaca o protagonismo das mulheres negras:

São elas nos primeiros séculos do Brasil; são elas abolindo o Império. São elas conformando a República das Mulheres; são elas rasgando os panos; marcações dos diferentes tempos e contextos, em que elas, primeiro escravas, depois libertas, sempre oprimidas ou discriminadas, resistem, combatem, superam a negação peremptória de sua plena humanidade que a raça e o sexo lhes impõem como um atavismo até o presente.

Para além dessas abordagens, cujo propósito é evidentemente contribuir para o entendimento do protagonismo das mulheres negras em todos os períodos da história brasileira, é necessário perceber que mesmo na história que nos foi contada por anos a fio, as mulheres negras estiveram presentes em todos os momentos, participando de forma direta ou indireta de todas as ações, dando as cores, tons e formatos do quadro que deveria ser pintado para retratar a história brasileira. Necessário insistir: é preciso focar melhor o retrato, dar “zoom” na imagem registrada, e nesse movimento tirar das sombras, lançar luzes nos personagens que sempre estiveram presentes no processo histórico, contribuíram para que a cena fosse aquela, mas tiveram sua participação ignorada ou desfocada.

É possível encontrar personagens que nunca foram citados, lembrados ou referidos e uma pesquisa detalhada poderia apresentar mulheres de todas as idades, vindas de diversas regiões da África ou nascidas no Brasil e que ocuparam-se nas mais diversas atividades, desde o trabalho nos campos até as cozinhas das casas grandes, mulheres que se recusaram a aceitar o que lhes era imposto e que resistiram de todas as formas possíveis e “impossíveis”, mesmo que essas significassem em algum momento, violência, castigos, morte. Tais mulheres

inspiraram outras, fizeram parte da história do povo brasileiro mas não são lembradas.

Pensando a partir da proposta de protagonismo é possível e necessário apontar outras mulheres, para além das tipologias já referidas. No livro “Mulheres Negras no Brasil escravista e do pós-emancipação” (XAVIER; FARIAS; GOMES, 2012), tem-se diversas histórias que intentam mostrar mulheres negras também desconhecidas, mas que estavam para além das limitações impostas pela condição de escravizadas.

Gertrudes Maria, é uma mulher que sua história de vida mostra que o período escravista no Brasil é repleto de histórias de protagonismos, de luta pela conquista da liberdade. Gertrudes comprara sua liberdade em 1826, mas de acordo com o previsto na sua carta de alforria, sua liberdade era “condicionada”, uma vez que devia acompanhar seus patrões até “a morte”. Dessa forma, ela vivia na companhia deles, mas “[...] gozava sua liberdade [...] sem dar conta disso aos seus senhores.” (ROCHA, 2012, p. 85). Quando ela começa a correr o risco de perder sua liberdade, visto ser negociada para pagar as dívidas de seus antigos proprietários, Gertrudes não espera em silêncio, aguardando o desfecho da história. Ela recorre a advogados, contra seus antigos patrões. Mesmo que nos registros oficiais não se tenha o desfecho final da história, tem-se que a negra Gertrudes buscou de todas as formas possíveis garantir a liberdade que havia conquistado, o que pode ser entendido como um exemplo de que as relações entre negros e brancos no Brasil não eram sempre dicotômicas, com brancos senhores e negros escravizados, passivos.

E ainda na proposta de apresentar fragmentos de narrativas que permitam ao leitor vislumbrar alguns aspectos do protagonismo das mulheres negras no período escravista, tem-se a ex-escravizada Henriqueta.

Como escrava, Henriqueta vendia “quitanda” nas ruas com uma cesta grande equilibrada na cabeça, em sua freguesia de Santa Rita, perto do cais do Rio de Janeiro. Era um trabalho difícil, concorrido. [...] Em Julho de 1853, ela economizara o suficiente – 1.300\$000 (um conto e 300 mil réis) em dinheiro – para comprar sua liberdade [...]. Henriqueta era uma vendedora ambiciosa e bem sucedida. Menos de um ano depois, em abril de 1854, ela também comprou a liberdade de um africano com quem queria se casar. (GRAHAM, 2012, p. 138).

Essa busca por histórias e narrativas que permitam questionar o que ficou registrado, ou a “fala dos vencedores” na perspectiva apontada por De Decca (1986), possibilitam situar a discussão acerca da localização histórica da mulher negra na educação no Brasil.

Para isso, destaca-se que mesmo que sejam desconhecidas histórias de “professoras negras” durante o período escravista, é possível referir-se àquelas mulheres que estão no quadro das relações raciais no Brasil, mas compondo o que foi chamado pano de fundo, aquelas que a história refere apenas de passagem como se personagens sem importância fossem, como se sua presença não fosse essencial para o entendimento da forma como se constituiu o país. Assim, a partir dessa ótica de interpretação do que está colocado, buscando subverter a lógica dos vencedores, é possível visualizar como as mulheres negras estiveram sempre presentes no processo de educação no Brasil.

Foram as mulheres negras que ensinaram meninos e meninas negros a resistir os grilhões da escravidão, como desenvolver a resistência fosse lutando, fugindo, ou mesmo através de um falso sim, um abaixar de cabeça que camuflava uma mente ativa, sabedora e mesmo idealizadora de planos audaciosos de liberdade. Dentro do panorama complexo que foi o sistema escravista brasileiro, foram essas mesmas mulheres que cuidaram e educaram primariamente os meninos e meninas brancas antes que eles entendessem o significado de serem senhores de terras e gentes. Antes que fosse entregues aos mestres que, em colégios, igrejas ou mesmo nas casas lhes ensinariam as letras, matemáticas e ciências, foram colocados sob os cuidados das negras que lhes alimentaram e ensinaram as primeiras palavras, passos e canções, que lhes contaram as primeiras histórias e se dispuseram as primeiras brincadeiras da infância.

Sob essa perspectiva é possível entender que essas personagens estão presentes em toda a trama da educação brasileira, mesmo que em alguns momentos sua imagem pareça desfocada. Tais mulheres foram fundamentais na forma como se estruturou o país e estiveram de alguma forma presentes nas propostas de socialização e educação praticadas no Brasil.

1.1 As amas: bem mais que afeto e resignação

A instituição da escola formal no Brasil é um processo marcado desde suas origens pela desigualdade. Tem-se como marco do processo de sistematização da oferta de ensino no Brasil a presença dos jesuítas através da Companhia de Jesus, que em 1570 já contava com cinco escolas de nível elementar e três de nível médio, perfazendo oito estabelecimentos de ensino, voltados exclusivamente para a educação dos homens e com o direcionamento para o sacerdócio ou advocacia (COTRIM; PARISI, 1982, p. 260).

A partir da segunda metade do século XVIII, com o avanço dos ideais do iluminismo por toda a Europa, Portugal busca modernizar a aprendizagem tanto nas metrópoles quanto nas colônias, tornando o ensino mais utilitário nos moldes do país e não apenas com o direcionamento da Companhia de Jesus, o que implicou na expulsão dos jesuítas dos domínios de Portugal em 1759, mas que no Brasil efetivamente não alterou o panorama educacional, visto que a estrutura da Companhia de Jesus já estava solidificada no país e Portugal não ofereceu nenhuma outra proposta significativa, permanecendo o sistema educacional sem grandes alterações durante todo o período imperial. Cotrim e Parisi (1982, p. 267) destacam:

Era uma educação de fachada, ornamental, acadêmica, desvinculada da realidade social. A instrução era apenas uma forma de demonstração de status, servindo, quando muito para auxiliar a ascensão do indivíduo ao exercício da atividade política.

Para análise do que existe na atualidade em termos de educação formal oferecida pelo Poder Público, o período a partir da Proclamação da República é significativo. A Revolução de 1930, na esteira da Proclamação da República, marca significativamente a história do Brasil, na medida em que nesse período inicia-se o processo de transição de uma sociedade predominantemente agrária para uma nação industrial e moderna (AGGIO; BARBOSA; COELHO, 2002, p. 16).

Destaca-se nesse período a criação do então Ministério da Educação e Saúde (1937) e a difusão dos novos ideais para a educação, particularmente através das Constituições Federais de 1934 e 1937, que asseguraram respectivamente que os brasileiros tinham o direito a receber pela família e Poder Público a educação “elementar” bem como o ensino técnico e profissionalizante.

A ampliação das vagas nas escolas com a progressiva expansão dos níveis de ensino constitui processo em curso no país, especialmente a partir dos anos 1980, no período pós Ditadura Militar, onde busca-se assegurar para todas as crianças brasileiras o acesso a escola, oportunizando inclusive condições objetivas para tal, como merenda escolar, livro didático.

A partir de meados da década de 1990, pode-se verificar que essa “preocupação” estende-se também para os adolescentes, na busca de garantir maior número de anos de estudo para a população brasileira. E finalmente, a partir dos anos 2000, é possível observar que no Brasil amplia-se o acesso ao ensino superior, principalmente pela expansão das instituições privadas de ensino, e a implementação de programas estatais para garantia de acesso a universidade (sobretudo às instituições privadas) para jovens oriundos de famílias de baixa renda.

Essa breve sistematização, limitada como são as sistematizações, aponta os elementos históricos da instituição e desenvolvimento da escola formal no Brasil. Mas o que é educar? Limita-se ao espaço da escola? Onde se localizam as mulheres negras nesse processo da instituição da escola no Brasil?

As mulheres negras constituíam no Brasil um grupo diversificado, formado tanto pelas africanas traficadas para o país, como por aquelas nascidas no país e, diferente do que perdura na história sistemática e oficialmente narrada, participaram ativamente das relações socioeconômicas que aqui se estabeleceram, constituindo um sistema complexo, tecido com aspectos culturais, políticos e religiosos.

As relações entre negros e brancos não foram dicotômicas como os relatos que perduraram. Muito além dos quadros pintados sempre em preto e branco, com todos os espaços preenchidos, com cada personagem ocupando o seu devido lugar, as relações que se estabeleceram no diverso território brasileiro possuem uma infinidade de cores, personagens inumeráveis, espaços de ausências e indefinições.

É a partir desse cenário não tão nítido e definido, cheio de cores e sombras, que é possível entender como as mulheres negras sempre estiveram presentes na educação do povo brasileiro, educação essa que não limita-se ao espaço formal da escola, mas que se traduz também na proposta de possibilitar que o ser humano, particularmente a criança e o adolescente se desenvolva no meio em que vive, que aprenda vivências e experiências que não estão escritas ou sistematizadas, mas assim mesmo essenciais à sua sobrevivência no determinado espaço geográfico e temporal.

Educar é também permitir que a criança acesse os conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores e que possibilitem que ela desenvolva-se nesse ambiente físico e social. Constitui-se processo que não ocorre apenas em ambiente escolar, com professor e aluno em espaço destinado para tal fim, mas compõe-se de dimensões que vão desde como alimentar-se, vestir-se, falar até ao comportamento esperado em situações diversas.

Durante os primeiros séculos de Brasil, a responsabilidade para essa educação foi exclusiva das famílias e isso acarretava diferenças significativas, visto que cada família tinha sua própria maneira de “educar”, e essa variava de acordo com aspectos culturais e econômicos.

As crianças aprendiam a vivência em sociedade a partir do convívio com adultos, na medida em que esses eram suas referências. A convivência com os pares limitava-se aos vínculos parentescos e não havia um processo de aprendizagem e socialização formalmente estabelecido, mas cuidava-se e educava-se as crianças no ambiente familiar.

Essa proposta de cuidado e educação dentro de casa foi levada a cabo nos primeiros séculos de Brasil principalmente pelas amas, que eram responsabilizadas por todas as tarefas em relação às crianças, alimentá-las, vesti-las, orientar-lhes as brincadeiras, enfim, cerca-las de todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento.

Essas responsabilidades, outrora atribuídas às amas, continuam sendo exigidas das educadoras infantis na contemporaneidade, pois quando se analisa a proposta da educação infantil oferecida nas creches, percebe-se que tal etapa da educação está prevista na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e que a creche não se constitui unicamente como estabelecimento de ensino regular, mas prioritariamente como um espaço de cuidados e aprendizagem primária, onde a função das educadoras não restringe-se ao ensino-aprendizagem mas requer a mesma dimensão do cuidado com o desenvolvimento infantil, seja na alimentação, higiene pessoal, desenvolvimento motor, psicológico.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996, online):

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e

social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 2013, online).

É possível destacar assim que nessa etapa da educação a dimensão educativa pressupõe o cuidado com o desenvolvimento integral.

Conforme as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, do Ministério da Educação (BRASIL, 2010, online), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e que deve ser oferecida em creches e pré-escolas. De acordo com essa resolução, a criança é sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva através das interações e relações que vivencia. As propostas pedagógicas para a educação infantil devem, de acordo com as Diretrizes, respeitar princípios éticos, políticos e estéticos. Éticos, na medida da autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum e liberdade; Políticos, uma vez que a educação infantil deve permitir o acesso a direitos políticos e exercício da criticidade; Estéticos, uma vez que relaciona-se com o que é lúdico, com a criatividade, sensibilidade e liberdade de expressão.

Dentro desse panorama, a educação infantil constrói-se a partir de técnicas, parâmetros e indicadores, mas tem sobretudo, a responsabilidade de permitir que as crianças desenvolvam-se integralmente, e para isso, é necessário trazer também o lúdico, a imaginação, a fantasia.

Ora, o que as amas traziam? Para além do cuidado propriamente dito (alimentação, vestuário, linguagem), essas mulheres possibilitavam as crianças o crescimento intelectual, também através da fantasia e da imaginação, tão caras ao desenvolvimento infantil.

As amas constituíram-se personagens da educação no Brasil, pois mesmo que alguns anos após a Abolição da Escravatura em 1888, umas poucas mulheres negras tenham conseguido exercer a função de professoras no sistema de educação formal desenvolvido no ambiente escolar, a presença delas no processo de educação do povo brasileiro pode ser visualizada bem antes disso, nessa dimensão da educação das quais as amas se ocupavam, que se processa no

cuidado com a socialização primária da criança, favorecendo as condições para que ela aprenda as vivências da sociedade onde está inserida.

É com essa perspectiva que olhamos o papel/função das amas-de-leite e amas secas, “[...] símbolo das sociedades escravistas das Américas.” (XAVIER, 2012, p. 9, Apresentação) a partir de outro ângulo: o da sua responsabilidade e contribuição na educação das crianças colocadas sob seus cuidados. Cumpre esclarecer que amas-de-leite eram responsáveis pelo cuidado com as crianças mas também pelo seu aleitamento, enquanto as amas secas não tinham a responsabilidade de aleitar as crianças colocadas sob sua responsabilidade, ou seja ambas tinham que desenvolver funções de cuidado e socialização e, se enfocarmos os significados dessas atribuições vamos encontrar que o papel dessas mulheres expressa as contradições que envolveram as relações entre o povo brasileiro.

As amas-de-leite representaram historicamente uma “[...] imagem central de uma escravidão doméstica sentimentalizada.” (MACHADO, 2012, p. 199), um símbolo de abnegação e dedicação do escravo a seu senhor, uma espécie de doce resignação. Ainda de acordo Machado (2012), são raras (prá não dizer quase inexistentes) as indagações acerca do destino dado aos filhos dessas mulheres, já que para serem amas-de-leite precisavam necessariamente terem os próprios filhos. Os destinos dessas crianças ou mesmo os prováveis conflitos vivenciados pelas amas entre o trabalho que exerciam alimentando as crianças brancas e a necessidade de alimentarem os próprios filhos não sequer questionados.

Todavia, para além da infinidade de discussões que podem ser suscitadas acerca da figura das amas é possível pensar também o trabalho delas na educação das crianças das quais cuidavam. Ao garantirem o leite às crianças brancas, as amas-de-leite se colocavam dentro das casas grandes acompanhando e se envolvendo nas complexas relações que se estabeleciam, e com o crescimento da criança, suas atribuições se estendiam para além da alimentação propriamente dita, mas passam a incluir os cuidados básicos em relação às mesmas, tais como ensinar a andar e a falar, orientar as primeiras brincadeiras, fazer calar o choro inoportuno para não atrapalhar o descanso das senhoras, enfim cercar essas crianças dos cuidados necessários ao seu desenvolvimento.

As amas, eram assim fundamentais no processo de socialização primária das crianças brancas no Brasil, cuidando de seu desenvolvimento, *ensinando* as primeiras palavras, brincadeiras e diversões, *corrigindo* os comportamentos, enfim,

educando-os para os primeiros passos na sociedade de então e porque não ousar dizer da possibilidade de que nesse processo elas foram tecendo os ideais de liberdade para o povo negro junto a essas crianças das quais cuidavam, instigando o pensamento abolicionista, fazendo surgir nessas crianças questionamentos (mesmo primários) acerca da igualdade, da necessidade de liberdade.

Oriundas ou herdeiras de uma forte tradição oral as mulheres negras, fossem africanas, brasileiras, cativas, forras ou nascidas livres, transmitiam às crianças das quais cuidavam saberes marcados pela cultura africana fosse no som das palavras, na musicalidade das cantigas de ninar, na tradição guerreira das histórias contadas para aquietar. Assim, os mitos e lendas, quer aprendidos na diversidade do continente africano ou ouvidos, recontados e adaptados em solo brasileiro foram repassados na forma de cantigas e histórias de ninar, expressando padrões de sociabilidade influenciados pela riqueza da tradição cultural africana.

Gilberto Freyre, em sua obra “Casa Grande & Senzala” publicada em 1933, traz a importância dessas mulheres na formação e desenvolvimento do Brasil. Mesmo com todas as críticas (pertinentes, quase sempre) a obra do autor, é preciso olhar o que ele escreve de forma mais atenta. Ele está relatando a sua perspectiva (evidente que aquela da casa grande), mas traz elementos que se olhados com atenção, permitem o entendimento de que foram as amas que educaram os brasileiros na primeira infância, no início do Brasil. Ainda que Freyre afirme que os meninos brancos receberam da senzala através do contato com as amas de leite, toda a espécie de “influências ruins” (FREYRE, 2006, p. 437) evidencia-se o protagonismo das amas negras na construção da educação no Brasil.

O autor vai apontar que a influência negra está presente nos costumes brasileiros, mas é interessante destacar que praticamente toda a referência a que ele faz alusão, remete a mulher negra, aparecendo a figura masculina (o moleque) apenas no fim de seus exemplos.

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho de pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama de vento, a primeira sensação completa de homem. Do

muleque que foi nosso primeiro companheiro de brinquedo. (FREYRE, 2006, p. 367).

O protagonismo das mulheres negras na formação e educação nos primeiros séculos de Brasil, fica evidenciado, quando a proposta é uma leitura mais atenciosa que busca fugir das armadilhas de enxergar o relato apenas por uma ótica, como se a narrativa que perdura fosse suficiente para abarcar todas as dimensões do real. Freyre analisa a realidade a partir de sua ótica. As interpretações que realiza, são fruto de suas vivências. Mas para além do que ele interpreta, está em sua obra uma espécie de crônica dos costumes daquela época e, nessa, fica evidenciado aquilo que busca-se retomar nesse trabalho, ou seja, a presença das mulheres negras na educação dos brasileiros desde os primeiros século de Brasil.

As mulheres negras ocuparam-se de várias tarefas durante o período escravista no Brasil, fosse no “eito” ou na casa grande, mas entre esses, o de amas-de-leite e amas secas pode ser destacado como aquele que possibilitou maior interação entre costumes africanos e a sociedade que se estabelecia e desenvolvia no Brasil naquele período.

Esses elementos, essa função desempenhada pelas amas negras no cuidado das crianças no período escravista, não poderia configurar-se como trabalho, desenvolvido pela mulher negra no Brasil?

Ainda em relação às mulheres negras, Querino (1938), também destaca o protagonismo delas, mesmo que em alguns momentos, esse apareça sob a forma de engenhosidade e sagacidade. Citando um texto jornalístico da época, o autor aponta:

Das tribus africanas, as que assimilaram melhor a nossa civilização foram Angolas, Gêges, Congos e Minas.[...] a negra Mina apresentava-se com todas as qualidades para ser uma excelente companheira e uma creada útil e fiel [...] Com semelhantes predicados e nas condições precárias em que no primeiro e segundo séculos se achava o Brasil em matéria de bello-sexo, era impossível que a mina não dominasse a situação. **E, de feito, em toda a parte do paiz onde houve escravatura ella influi poderosamente sobre o gallego e vaccinou a família brasileira.** Não possuindo força intellectiva para elevar-se sobre a fatalidade de sua raça, ella empregava toda a sua sagacidade affectiva em prender o branco e a sua gente na tepidez do collo macio e acariciador. (QUERINO, 1938 p. 99-100, grifo nosso).

Evidencia-se no texto do autor as leituras predominantes naquele determinado período histórico, ou seja, aquelas que apontavam as mulheres negras como responsáveis pela “perdição da família brasileira”. Por outro lado, no texto também é demonstrado algumas estratégias utilizadas pelas mulheres negras, especialmente as *minas*, como quer Querino, para interferir no desenvolvimento do país, ou seja, a interferência direta e indireta nos rumos da casa grande.

As amas foram responsáveis pela educação primária de grande parcela das crianças nascidas no Brasil durante o período em que perdurou a escravidão. Foi através desse contato direto com as crianças da casa grande que as mulheres negras foram repassando seus saberes, contribuindo sistematicamente para a socialização e aprendizagem da vida em sociedade. Ainda de acordo com Freyre (2006, p. 414) a influência da ama negra pode ser percebida, inclusive na linguagem:

A linguagem infantil aqui também se amoleceu no contato da criança com a ama negra. Algumas palavras, ainda hoje duras ou acres quando pronunciadas pelos portugueses, se amaciaram no Brasil por influência da boca africana. [...] A ama negra fez muitas vezes com as palavras o mesmo que com a comida: machucou-as, tirou-lhes as espinhas, os ossos, as durezas, só deixando para a boca do menino branco as sílabas moles. Daí esse português de menino que no Norte do Brasil, principalmente é uma das falas mais doces deste mundo.

Era a mulher negra, ama-de-leite ou ama seca, a responsável por ensinar as crianças brancas as primeiras palavras, os primeiros passos, os primeiros costumes, e nesse contexto, a formação cultural brasileira vai se modificando, se constituindo de maneira diferente daquela encontrada em Portugal.

Assim, antes de ser alfabetizada pelos jesuítas, fosse nos colégios ou mesmo nas lições tomadas na casa grande, a criança, em especial o menino branco (já que para as meninas a educação voltava-se quase que exclusivamente para as prendas domésticas) já havia recebido uma educação, que não a de sua família. Uma educação repleta de histórias, lendas, brincadeiras e que conforme pode ser encontrado nas propostas pedagógicas atuais, era fundamental para o desenvolvimento infantil.

Contudo, ser ama não se limitava aos aspectos sentimentais. Por que não dizer que tratava-se antes de um trabalho desenvolvido pelas mulheres negras tanto como parte de suas atribuições de “servir” na casa grande, lavando, engomando e

também amamentando e/ou cuidando das crianças brancas, como também como ocupação única, havendo posteriormente mulheres negras que se ocupavam apenas dessa função alugando-se por períodos determinados para desempenhar exclusivamente essa função, e outras, ainda escravizadas que eram alugadas por seus senhores para aumentarem seus rendimentos.

As amas-de-leite, mais do que símbolos da candura ou da violência perpetradas pelas relações escravistas, precisam ser analisadas diante do cotidiano do trabalho ao qual estavam inseridas tais mulheres, matizando com muitas cores e possibilidades tais experiências. (MARTINS, 2012, p.141).

Como trabalho a função de ama envolvia as dimensões do cuidado e da responsabilidade com a socialização primária das crianças brancas. Envolvia a necessidade de ter o leite para amamentar a criança mas também de ser uma *boa* ama, tendo cuidado e dedicação com as crianças e ensinando-lhes as primeiras necessidades e possibilidades da vida em sociedade.

As amas de leite tornaram-se grandes contadoras de histórias, influenciando a linguagem infantil, inseriram em nosso dicionário palavras que exprimiram nossas experiências, nosso paladar, nossos sentidos e emoções. Essas crianças dão os primeiros passos de sua alfabetização com a ajuda das amas-de-leite. (OLIVEIRA, 2009, p. 156).

Todavia, esse trabalho não desenvolveu-se sem conflito, sem questionamentos e paradoxos. Questionava-se sobretudo a influência considerada negativa que essas mulheres exerciam sobre as crianças das quais cuidavam, através das cantigas, histórias de ninar, fortemente marcadas pela tradição cultural africana, por vezes denominada “bárbara”.

A presença forte de amas-de-leite na criação dos bebês brancos, por exemplo, foi sentida como elemento que “desvirtuava” os seus filhos. As cantinelas de ninar, entoadas pelas mães negras, geralmente em sua língua nativa, traziam à tona mitos e personagens africanos, tidos como oriundos de uma “crendice bárbara”, de “fanatismos e aberrações” [...]. (SCHUMACHER E BRAZIL, 2007, p. 44).

Ainda no propósito de demonstrar que as mulheres negras foram protagonistas no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, o texto citado acima, permite o entendimento de que mesmo ao retratar de forma “negativa” a influência da mulher negra no desenvolvimento da criança branca, existe um reconhecimento

implícito de sua importância nesse processo. As mulheres negras estão presentes todo o tempo, de forma significativa, influenciando os costumes do país, e no caso das amas, educando as crianças colocadas sob os seus cuidados, mesmo que historicamente, esse trabalho não tenha sido reconhecido como educativo.

As amas ficaram registradas na historiografia oficial brasileira, mesmo que a função educativa por elas desempenhadas não fique evidenciada na mesma proporção. Exemplo da marca impressa pelas amas na história brasileira, é o costume de fotografar a ama junto com a criança em estúdios fotográficos. Koutsoukos (2012, p. 186-187) tece algumas considerações sobre esse costume:

Nos álbuns sobreviventes das famílias brancas do século XIX figuram poucos empregados domésticos. Entre as poucas fotos que os trazem, a maioria é de retratos de amas (amas de leite ou amas secas) com as crianças brancas de que cuidavam. [...] Via de regra, nos estúdios fotográficos da segunda metade do século XIX, as amas foram colocadas a posar eretas, elegantemente vestidas, algumas mesmo vestidas com luxo, a moda europeia, ou à africana, com tecidos finos, xales, às vezes portando joias, com os cabelos e/ou turbantes bem arrumados, sentadas em cadeiras de espaldares rebuscados, e tendo, em geral, a criança ao colo, ou a seu lado.

Esses registros (conforme exemplos nas fotos 2 e 3) destacam que as mulheres negras que se ocuparam do trabalho de amas no período escravista brasileira, foram protagonistas no processo de cuidado com o desenvolvimento infantil no Brasil.

Na Foto 2 de 1859, tem-se Mônica¹⁰, ama de leite junto a Arthur Gomes Leal, em fotografia pertencente ao Acervo da Fundação Joaquim Nabuco. Já a Foto 3, apresenta a mesma Mônica, agora em foto de 1882, junto a Isabel de Miranda Leal, em fotografia pertencente ao mesmo acervo. Essas fotos são emblemáticas na medida em que permitem o entendimento da permanência dessas mulheres junto às crianças que aleitavam, ou seja, não se trata apenas do “dar o leite” à criança, substituindo a mãe biológica, mas de “criar”, educar. Ainda que essa permanência longa, como no caso das fotos, onde há uma distância de 23 anos, não fosse regra, visto que muitas amas eram alugadas por temporadas, conforme constam em anúncios diversos nos jornais da época, as amas durante o tempo que permaneciam

¹⁰ Não foram encontrados relatos biográficos acerca de Mônica. Destaca-se que o nome atribuído a uma das entrevistadas da pesquisa de campo foi Monica em uma referência a essa personagem que ficou registrada na história através dessas fotografias.

junto às crianças das quais cuidavam, desenvolviam essa prática educativa que se volta para a socialização primária.

FOTO 2 – Mônica, ama de leite de Arthur Gomes Leal



Fonte: SCHUMACHER; BRAZIL, 2007, p. 56.

FOTO 3 – Mônica, ama de leite com Isabel de Miranda Leal



Fonte: SCHUMAHER; BRAZIL, 2007, p. 57.

Assim, ser ama pode ser entendido como a primeira experiência das mulheres negras em práticas educativas no Brasil, uma vez que o trabalho por elas desenvolvido vai se metamorfoseando e sendo ampliado, até que já no século XX, com a entrada maciça das mulheres no espaço das fábricas, cresce a necessidade de um espaço para atender/cuidar das crianças.

Pode-se afirmar que esses espaços que surgem são os primeiros protótipos institucionais de uma proposta de educação infantil fora da família, o que durante o período escravista foi desenvolvido pelas amas. Agora, no contexto da entrada das mulheres nas fábricas, as crianças ficam sob o cuidado de outras mulheres, que vão ter as mesmas responsabilidades anteriormente atribuídas às amas, alimentar, vestir, ensinar a falar, andar, brincar, enfim, educar na primeira infância.

Essa função, desempenhada por mulheres negras durante séculos no Brasil sempre esteve associada a um símbolo afetivo, relações marcadas pela propaganda abnegação e dedicação dessas mulheres as crianças das quais cuidavam, olhadas com certo saudosismo e que permaneceram na narrativa histórica do país limitadas a função da alimentação das crianças.

Essa análise voltada exclusivamente para o trabalho no aleitamento da criança branca, pode ser considerada uma das estratégias para o relegar das amas a segundo plano, no que diz respeito a educação. Esse “substituir” a mãe, acaba por tirar as características de trabalho e contribuir para a solidificação da imagem de afeto e abnegação. Não que não houvesse afeto. Mas o fato de existir tal sentimento não exclui o caráter pedagógico da ação.

Ser ama constituiu-se como educar. Tratou-se de um trabalho realizado dentro do contexto escravista brasileiro e que as mulheres negras desenvolveram sendo responsabilizadas pelos cuidados essenciais para o desenvolvimento das crianças.

Para além da análise que convencionou-se chamar de científica, ou seja, com materiais reconhecidos como acadêmicos, temos ainda a possibilidade da literatura, que permite entender os costumes de determinada época, a partir da linguagem literária.

De acordo com Minayo (1999, p. 10), o ser humano historicamente ocupou-se com buscar a explicação da realidade e nessa busca, os mitos, as religiões e as filosofias tem sido usados como instrumentos explicativos da existência individual e coletiva. Nesse contexto as artes (música, literatura, pintura, entre outras formas

artísticas) contribuem para a compreensão da realidade, e não apenas o que usualmente denomina-se ciência.

A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, do cotidiano e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva. (MINAYO, 1999, p. 10).

Um dos grandes equívocos da concepção clássica de conhecimento foi que sempre se pensou o imaginar em oposição e em uma posição inferior ao que era racional. Assim, buscou-se durante muito tempo o ideal da razão, desconsiderando-se (na ciência) o que não podia ser quantificado, observado, racionalizado. A imaginação, quando valorizada ficou restrita ao que foi chamado de *senso comum*, ou a ações consideradas não científicas: a literatura, cinema, música. Na maioria das vezes, contudo a imaginação foi desvalorizada, sendo julgada como loucura, demência, mágica, lenda e, portanto, não interessante à construção do conhecimento, a ciência. Imaginar era coisa de crianças ou de loucos.

Com algumas mudanças na maneira de pensar ciência, pensar as formas de conhecer e criar, é possível pensar conhecimento a partir da imaginação. Afinal, de que forma se constrói o conhecimento? Apenas de maneira formal, clássica (investigar, observar, interpretar) ou em momentos de inspiração, de imaginação, de fantasia?

A história do conhecimento mostra que muitas das “grandes descobertas” tomaram corpo em momentos de imaginação... fora dos laboratórios ou bibliotecas. Não se trata de menosprezar a forma clássica de construir conhecimento. Seria cometer o mesmo erro indo em outra direção. O que é importante destacar é que tanto a imaginação, como aquilo que é possível verificar e observar são necessários à ciência.

Dessa forma, a literatura brasileira ajuda a conhecer o histórico da presença da mulher negra na formação e desenvolvimento do Brasil, estando presente em contos, crônicas, poesias e romances que ao relatar a sociedade que se desenvolvia no Brasil, acabam por também fornecer o panorama das relações sociais marcadas pelo modo de produção escravista.

Nos mais diversos textos literários do fim do século XIX e início do século XX, aparecem personagens negros que permitem o entendimento do cenário doméstico e familiar do Brasil escravista.

Entre as personagens negras femininas na literatura, as mais conhecidas são as escravas de casa, amas e mucamas. Enquanto as amas, eram responsáveis pelos cuidados e educação das crianças pequenas, buscando garantir o seu crescimento saudável, as mucamas¹¹ cuidavam dos afazeres domésticos e das crianças maiores, também acompanhando as brincadeiras, a alimentação, enfim, o cotidiano da vida dentro da casa grande.

Buscando essa aproximação com a literatura, José de Alencar (José Martiniano de Alencar, 1829-1877), Monteiro Lobato (José Bento Renato Monteiro Lobato, 1882-1948) e José Lins do Rego (1901-1957) contribuem de forma significativa para análise proposta.

José de Alencar é significativo entre tantos outros autores, por sua preocupação em fazer um retrato (romântico, é bem verdade) do Brasil de seu tempo. Conhecido principalmente por seus romances indigenistas, que reforçam o mito do “bom selvagem” entre eles “O Guarani” (ALENCAR,1961) e “Iracema” (ALENCAR,1955) Alencar ao retratar a sociedade de sua época, aborda também a presença negra, mesmo que de forma secundária, sendo exemplo disso o romance, “O tronco do Ipê” (ALENCAR, 1967)

Em “O tronco do Ipê”, Alencar descreve a história de Mário e Alice, criados juntos na Fazenda Boqueirão e envolvidos em uma trama de traições, lendas e mistérios. Sem nos determos na história propriamente dita, é preciso destacar os personagens negros envolvidos. Benedito, negro velho, que havia sido pajem do pai

¹¹ Entre os registros literários acerca das mucamas, talvez o mais detalhista (na medida em que a mucama é a personagem principal) seja o conto de Joaquim Manuel de Macedo, intitulado “Lucinda, a mucama”, parte do livro “As vítimas algozes”. No livro, publicado em 1869, o autor faz uma defesa da abolição, mas sob o viés de que os negros e negras, uma vez escravizados, se tornavam “algozes”, responsáveis pela corrupção de costumes na família brasileira. No conto em questão, a menina Cândida, branca, ganha em seu aniversário de 11 anos, uma mucama de presente. Lucinda, a mucama negra tem 12 anos, e a partir daí passa a ser a confidente e amiga de Cândida, corrompendo-lhe a pureza e transformando-a ao longo dos anos. No trecho abaixo, em destaque, o autor mostra a influência da mucama na formação do caráter das jovens brancas e , como vem sendo discutido ao longo desse capítulo, o olhar mais atento percebe que para além da crítica racista, existe uma afirmação da influência negra na educação informal no Brasil.

A regra é esta: toda família que não é indigente ou pobre possui uma, algumas ou muitas escravas, e uma dessas escravas é mucama da filha, da menina da família e companheira assídua da infeliz donzela, condenada às infecções da peste da escravidão. (...) a mucama escrava toma conta da roupa da senhora-moça, ajuda-a a despir-se e a vestir-se, é a conselheira do seu toucador, e na costura a executora das modas dos seus vestidos, confidente obrigada dos segredos das imperfeições do seu corpo que se disfarçam, e das belezas de suas formas que se fazem sobressair. A senhora-moça torna-se por isso muitas vezes dependente e quase escrava da sua mucama escrava. Compreendeis bem toda a extensão dos abusos, dos males, das consequências perniciosas e até mesmo desastrosas, e às vezes fatais e irremediáveis, que podem provir e que têm provindo da influência das mucamas escravas sobre a educação, a moralidade, a vida, o destino das donzelas? (MACEDO, 2005, p.92).

de Mário e que tem verdadeira adoração pelo menino Mario; Tia Chica, mulher de Benedito, ama-de-leite da mãe de Alice, e que nutre pela menina Alice a mesma paixão desmedida que Benedito tem por Mário; Eufrosina, mucama de Alice; Felícia, mucama da amiga de Alice, Adélia e Martinho, pajem do pai de Alice.

Sem desconsiderar a importância dos tipos masculinos, Pai Benedito e Martinho, o que nos chama atenção no texto são as mulheres negras presentes, Tia Chica, Eufrosina e Felícia.

São elas as responsáveis pelos cuidados com as crianças, seja nas brincadeiras, nas roupas, na alimentação. No decorrer do texto vamos encontrar diversas cenas em que aparece essa responsabilidade. Começamos pela cena em que Adélia, decide experimentar uma fruta, mas não o faz, sem antes perguntar a sua mucama, Felícia, se a referida fruta está boa, e a mucama, experimenta primeiro antes de dar a Adélia.

Alencar (1967, p. 21, grifo nosso) destaca nesse trecho:

Naturalmente, a Felícia, alguma vez, escutando a porta da sala, ouvira dizer que o médico dos soberanos tinha por encargo do ofício provar as régias iguarias antes de serem servidas a seu amo. **Na sua qualidade de mucama, incumbida de velar sobre a formosura e o bem estar da menina**, ela considerava-se obrigada a partilhar com a laia todas as guloseimas.

Ainda em relação à importância que as mulheres negras tinham no que diz respeito ao cuidado e educação das crianças negras destaca-se também que o autor afirma que assim como Benedito tinha com Mário cuidados como de um avô, Tia Chica dedicava a Alice quase uma devoção. “Da mesma forma **tia Chica, que tinha criado a mãe de Alice**, olhava para esta como se fosse em parte sua netinha.” (ALENCAR, 1967, p. 49, grifo nosso).

Ao analisarmos este trecho de Alencar e comparar com o que escreve Freyre (2006, p. 435) acerca da importância das amas negras para as crianças brancas, destaca-se que esse sentimento de Tia Chica, percebendo Alice como se fosse sua neta, encontrava eco nos costumes da época.

Quanto as mães pretas, referem as tradições o lugar verdadeiramente de honra que ficavam ocupando no seio das famílias patriarcais. Alforriadas, arrendondavam-se quase sempre em pretalhonas enormes. Negras a quem se faziam todas as vontades: os meninos tomavam-lhes a benção. Os escravos tratavam-nas de senhoras; os boleeiros andavam com elas de carro. E dia de festa,

quem as visse anchas e enganjentas entre os brancos da casa, havia de supô-las senhoras bem nascidas, nunca ex-escravas vindas da senzala.

É possível destacar que as relações estabelecidas entre negros e brancos no Brasil não foram dicotômicas e estáticas. Evidente, que o regime escravista as marcou profundamente, mas de formas também plurais.

Monteiro Lobato, o segundo autor escolhido para apresentar as visões literárias acerca da influência da mulher negra na educação do povo brasileiro, marca a literatura brasileira escrevendo para crianças. Lobato se destaca também ao criticar a visão romântica de alguns escritores brasileiros (entre eles José de Alencar) apresentando personagens cheios de “defeitos”, contrariando a ideia do “tipo nacional”, sendo exemplo disso o “Jeca Tatu” descrito pelo autor como o “símbolo do atraso do Brasil”.

Mas é com o sítio do Picapau Amarelo que Lobato deixa sua marca na literatura brasileira. Dona Benta, Tia Nastácia, Tio Barnabé, Narizinho, Pedrinho e Emília são alguns dos personagens que se eternizaram.

A obra de Monteiro Lobato volta e meia está no centro de debates polêmicos, sendo o autor acusado de racismo. Em 2010, o Conselho Federal de Educação, classificou uma das suas obras (*Caçadas de Pedrinho*, 1933) como racista e mesmo o Ministério da Educação vetando o parecer, a obra foi retirada do currículo escolar de alguns estados, como Mato Grosso e Paraíba (REIS, 2012, online)

No centro dessa polêmica está Tia Nastácia. A personagem, perpassa todas as histórias do Sítio do Picapau Amarelo. Ora, é “lerda”, devagar, bonachona, preta como carvão. Ora, é esperta, hábil cozinheira, costureira. Por vezes, disputa com Dona Benta o lugar de contadora de histórias. Conforme descreve Lobato, Tia Nastácia é “[...] negra de estimação que carregou Lúcia (*Narizinho*) em pequena.” (LOBATO, 2008, v. 1, p. 12).

Tia Nastácia compõe o núcleo central da obra de Monteiro Lobato para o público infantil. Em uma das histórias presentes em “Reinações de Narizinho” (Lobato, 2008, v. 2 p. 75) está acontecendo uma apresentação de circo realizada no Sítio do Picapau Amarelo para convidados de todas as partes do mundo, na realidade mágica criada por Lobato. Dona Benta e Tia Nastácia são convidadas de honra. Explica-se na história que ambas são princesas, mas Tia Nastácia é negra porque uma “fada malvada a amaldiçoou” e a condenou a ser cozinheira. Tenta-se

explicar aí que a personagem é boa, mas a “cor é que ruim”, uma marca, uma maldição, remetendo aqui também ao período escravista;

Mas dialeticamente, Tia Nastácia também é fada da cozinha. Bolinhos, pipoca e toda a sorte de delícias saem da cozinha onde ela trabalha, espaço esse que passa a ser quase que exclusivamente seu, a “cozinha de Tia Nastácia”.

Tia Nastácia é mais que isso. Tia Nastácia é quem “cria” Emília. A boneca de pano que se torna falante posteriormente, surge a partir do trabalho da negra. Ao fazer Emília, tia Nastácia traz o lúdico, a imaginação.

Tia Nastácia também chama atenção, também educa. Ainda em *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 2008, v. 2, p. 43), Emília tenta trapacear todos em um jogo. Tia Nastácia intervém, com o que Dona Benta concorda, provocando a cólera de Emília.

Che, que fiasco! — exclamou tia Nastácia pendurando o beijo. — Nunca vi ação mais feia. Eu, se fosse Dona Benta, não deixava que essa cavorteiragem fosse passando assim sem mais nem menos. Dava umas palmadinhas nela, ah, isso dava mesmo! Onde se viu querer empulhar a gente dessa maneira? Credo!

Emília, cada vez mais furiosa, botou-lhe um palmo de língua — ahn!

— Tia Nastácia tem razão, Emília — observou dona Benta. — O ato que você praticou é dos mais feios e só perdôo porque você é uma bobinha que não distingue o bem do mal. Fosse algum dos meus netos e eu o castigaria.

É Tia Nastácia quem indica a necessidade de Emília ser corrigida. A leitura detalhada da obra de Lobato mostra uma personagem fundamental em todas as histórias, participando de todos os momentos e situações. Evidente que as análises do autor são de um ponto de vista que exprime a visão da sociedade de então, e que, mostra negros e negras dentro dos estereótipos já construídos, herança do período escravista. Contudo, na proposta desse trabalho, o convite é olhar para o que está nas entrelinhas. Romper com a análise imediata que se limita ao racismo presente na obra (entenda-se que não se trata de negar esse racismo, mas ir além dele) e possibilitar o entendimento de que Tia Nastácia é bem mais importante na obra de Lobato do que o que já ficou registrado.

Dorival Caymi, compositor brasileiro (1914-2008) retrata essa Tia Nastácia contadora de histórias, educadora, através da música “Tia Nastácia”, adaptação feita pelo autor de outra canção sua para o Sítio do Picapau Amarelo. Na primeira canção “Historia pro Sinhozinho”, tinha-se uma Sinhá Zefa, que na versão de 1977 se torna Sinhá Nastácia.

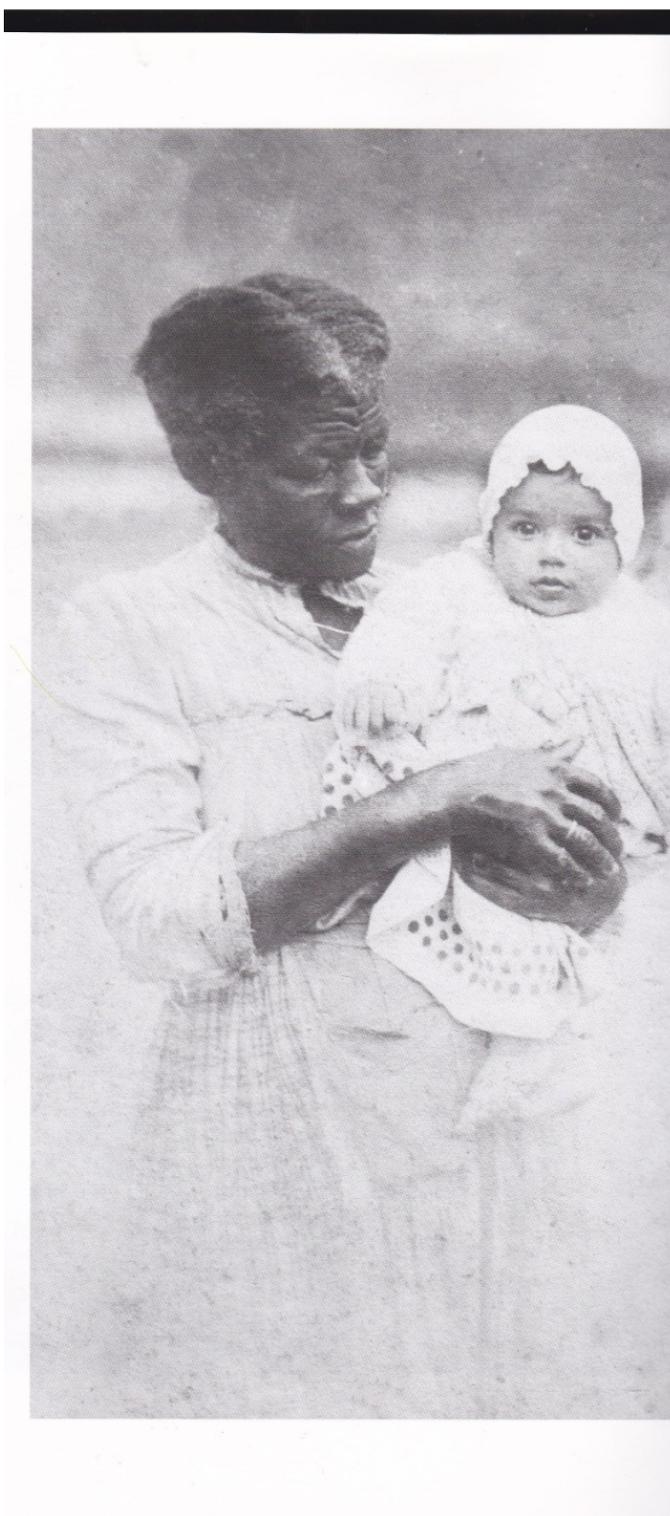
Mas seja Zefa ou Nastácia, temos uma mulher negra que cuida de um sinhozinho e que nesse cuidar, conta histórias, acalma, agrada, conforme registra a letra da música apresentada abaixo:

Na hora em que o sol se esconde, E o sono chega, O sinhozinho vai procurar, Hum hum hum, A velha de colo quente, Que canta quadras e conta histórias, Para ninarHum hum hum
Sinhá Nastácia que conta história, Sinhá Nastácia sabe agradar, Sinhá Nastácia que quando nina, Acaba por cochilar, Sinhá Nastácia vai murmurando, Histórias para ninar
Peixe é esse meu filho, Não meu pai, Peixe é esse mutum,,manganem, É toca do mato guenem, guenem, Suê filho ê, Toca aê marimbaê. (CAYMMI, 1977).

E complementado a composição da personagem é preciso destacar que Tia Nastácia é inspirada em Anastácia, empregada na família de Monteiro Lobato, conforme descrito por ele, em uma entrevista ao repórter Silvio Peixoto na Revista Gazeta Magazine: "Tive em casa uma Anastacia, ama do meu filho Edgard. Uma preta alta, muito boa, muito resmunguenta, hábil quituteira... Tal qual a Anastacia, ou a tia Nastacia dos livros." (TIA..., 2014, online).

Tia Nastácia é Anastácia. É sinhá Nastácia. Mulher negra, ama, empregada doméstica, babá. E entre esses tantos papéis está também o de educadora. Trabalho desempenhado sob as determinações sociais e econômicas de um Brasil construído sob as influências culturais de povos diversos. Trabalho muitas vezes desconsiderado como educativo, pedagógico e relegado a segundo plano, como se fosse limitado ao cuidar e alimentar. É preciso destacar que nessas tarefas, está presente o componente pedagógico.

FOTO 4: Anastácia. Trabalhadora doméstica da família de Monteiro Lobato



Fonte: SCHUMAHER, BRAZIL, 2007, p. 276. Na foto Anastácia está com Guilherme, terceiro filho do escritor Monteiro Lobato. Acervo Fundo Monteiro Lobato, Centro de Documentação Alexandre Eulálio.

O terceiro autor escolhido é José Lins do Rego que marca um período em que a literatura brasileira pode ser definida a partir do que foi denominado Modernismo. Em sua obra, o cenário é a economia açucareira no Nordeste, e em cada um de seus livros, ele vai abordar ciclos dessa economia.

“Menino de Engenho” (1932) é o primeiro livro do autor e que marca também o que é chamado de romance regionalista. A obra nos interessa porque assim como Gilberto Freyre faz um retrato das relações que se estabelecem entre Casa Grande e Senzala, numa perspectiva que se pretende mais científica, José Lins do Rego faz essa mesma análise, de forma despreocupada, pelo viés da literatura.

E como não podia deixar de ser, em Menino de Engenho, as mulheres negras também estão presentes de forma significativa no processo de educação/cuidado. Elencamos alguns trechos, onde Carlinhos, personagem principal, “o” menino de engenho”, fala das negras que, mesmo abolida a escravidão permanecem na fazenda de seu avô.

E elas a trabalharem de graça, com a mesma alegria da escravidão. As suas filhas e netas iam-lhes sucedendo na servidão, com o mesmo amor à casa grande e a mesma passividade de bons animais domésticos. Na rua a meninada do engenho encontrava seus amigos: os moleques que eram os companheiros, e as negras que lhes deram os peitos para mamar; **as boas servas nos braços de quem se criaram** [...]. (REGO, 2012, p. 76, grifo nosso).

Ainda nas lembranças do personagem, tem-se destaque algumas negras em particular, entre elas, Galdina.

A velha Galdina era outra coisa. Africana também, de Angola, andava de muletas, **pois quebrara uma perna fazendo cabra-cega para brincar com os meninos. Fora ama de braço de meu avô e todos nós a chamávamos de vovó**. As negra queriam-lhe um bem muito grande. A tia Galdina era para elas uma espécie de dona da rua. Não se falava com ela gritando, e davam-lhe o tratamento de vossa mercê. Eu vivia em conversa com ela, atrás de suas histórias da costa da África [...]. (REGO, 2012, p. 79, grifo nosso).

Dessa forma, José Lins do Rego também traz a tona, aqueles elementos apontados por Gilberto Freyre e que mostram a mulher negra presente nas intrincadas relações que se desenvolveram entre negros e brancos no Brasil, e de forma muito particular no processo de educação do povo brasileiro.

Retomando a análise sob a perspectiva do trabalho das amas negras no período escravista no Brasil, foram essas mulheres as responsáveis por criar, educar as crianças brancas no Brasil.

Ressalte-se que para a proposta deste trabalho, a ênfase está nas crianças brancas, porque nesse contexto as mulheres negras estavam desenvolvendo trabalho, o que difere das relações que estabeleciam com as crianças negras, essas pautadas na perspectiva familiar e comunitária.

Foi como amas que as mulheres negras começaram a escrever sua história no cenário da educação no Brasil, constituindo-se as tarefas por elas desenvolvidas no cuidado com as crianças como as primeiras formas de socialização destas fora do âmbito das relações familiares. As amas são assim as personagens principais nas protoformas da educação infantil no Brasil e algumas das funções por elas desenvolvidas continuam sendo cobradas de educadoras, agora nos espaços de educação infantil por todo o Brasil.

A presença das mulheres negras na educação no Brasil é, portanto, anterior a luta pela entrada na escola normal, no magistério ou mesmo na universidade; encontra sua origem na função das amas, ofuscada na narrativa oficial, mas compondo desde sempre o cenário da educação no Brasil, fazendo com que fosse dessa forma, e não de outra, protagonizando construções, que de essenciais, perduram na contemporaneidade.

1.2 As mulheres negras na educação pós abolição: da Escola Normal para os Doutorados

Considerando que a sociedade que se estabelece no Brasil assenta-se sob o regime do capital, os aspectos econômicos são também fundamentais para o entendimento das questões que relacionam-se com o desenvolvimento socio-histórico do país e para a reflexão acerca do processo de inserção das mulheres negras na Escola Normal e no Magistério torna-se essencial a compreensão do processo de abolição da escravatura no Brasil.

De acordo com a análise de Fernandes (2011) a ocupação do território (que depois passa a ser chamado de Brasil) por Portugal deu-se não pela necessidade de povoar mas antes pela premência de produzir, já que a escravidão colonial dava suporte material ao capitalismo comercial na Europa.

Essa escravidão é caracterizada principalmente por ser mercantil, ou seja:

[...] o escravo não só constitui uma mercadoria; é a principal mercadoria de uma vasta rede de negócios (que vai da captura e do tráfico de escravos e à forma de trabalho), a qual conta, durante muito tempo, como um dos nervos ou a mola mestra da acumulação do capital mercantil (FERNANDES, 2011, p. 365).

Tem-se uma formação onde a colônia (Brasil) é parte do sistema econômico da metrópole (Portugal) mas também de toda a rede de centros econômicos mundiais da época (Inglaterra, por exemplo) e nessa análise o proprietário do escravizado não era o detentor exclusivo do excedente gerado pelo trabalho. Tal excedente entrava no sistema de apropriação do capital mercantil, constituído por dimensões não apenas econômicas, mas legais, políticas e fiscais. Mesmo o escravizado sendo propriedade (no âmbito da economia) do senhor, a escravidão mercantil não era um “negócio privado”, mas tinha como finalidade produzir e reproduzir rendimentos econômicos gerados nas transações comerciais, que Fernandes (2011) denomina *butim*, cujo significado remete aos bens materiais de escravos ou prisioneiros que é tomado durante um ataque ou guerra e ainda o resultado de um roubo, de uma pilhagem.

Esse *butim*, no plano em que se dava a partilha colonial dos frutos da pilhagem, perdia qualquer ligação com suas origens. Aí, nem a produção escravista nem a propriedade do senhor contavam para qualquer efeito. O que importava eram as “mercadorias” e as “riquezas” que entravam, através desse singular rateio – provavelmente o mais odioso tipo de pilhagem da história humana – na circulação engendrada pelo capital mercantil. (FERNANDES, 2011, p.373).

Com a transição do período colonial (onde se constituem as bases para a formação de um capitalismo dependente no Brasil), a escravidão mercantil continua a existir mas os senhores agora têm como desafio adequar a força de trabalho escravizado às configurações das formas de produção que já não se limitavam às plantações. Esse desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo que dependente do sistema escravista traz também a necessidades de outras formas de trabalho, contribuindo para a desagregação do sistema que existia e que até então havia possibilitado a formação da riqueza da colônia e principalmente do Império, cumprindo a função de fator de acumulação de capital.

Historicamente, esse fator tornou-se ineficaz, sendo substituído por formas de acumulação mais apropriadas e rentáveis ao desenvolvimento do capital, o que vai “condenar” a escravidão mercantil ao desaparecimento (FERNANDES, 2011, p. 420-421).

Assim como a escravidão, o processo de abolição da escravatura foi também complexo e paradoxal, contemplando dimensões construídas entre os movimentos dos então escravizados (revoltas, fugas, formação de quilombos) passando pelas pressões dos abolicionistas e suas campanhas, até as legislações que foram promulgadas, como a Lei do Ventre Livre (Lei 2.040 de 1871 – ANEXO D) e Lei do Sexagenário (Lei 3.270 de 1885 – ANEXO E).

O período pós abolição foi significativo para as configurações que se desenvolveram nas relações sociais e que em alguma escala perduram na contemporaneidade. Com o fim do período escravocrata marcado oficialmente pela abolição da escravatura em 13 de Maio de 1888, tem-se uma situação diferenciada para a população negra. Não houve nenhuma ação significativa no sentido de garantir a esses trabalhadores condições mínimas de sobrevivência nessa sociedade que se formava e assim o “liberto” era agora o único responsável por sua própria manutenção, mas sem nenhuma iniciativa por parte dos antigos senhores ou mesmo do Estado que lhe garantissem a oportunidade de prover o necessário para sua sobrevivência, conforme análise de Florestan Fernandes (FERNANDES, 2008, v. 1).

Tais configurações vão direcionar os trabalhadores a buscarem manter as mesmas ocupações que exerciam antes, às vezes trabalhando por comida e moradia, às vezes recebendo salários quase insignificantes, ou seja, mantendo as mesmas dinâmicas dos últimos anos de escravidão oficial.

De acordo com Fernandes (2008, v. 1, p. 31) é possível apontar três diferenciações principais em relação à absorção da mão de obra negra no período pós abolição: Nas áreas onde não havia prosperidade econômica, a Abolição permitiu que os senhores se livrassem de suas obrigações com os escravizados, encerrando assim as oportunidades de trabalho para os negros e negras. Já nas regiões com prosperidade e baixo níveis de produção, os ex-escravizados encontravam duas possibilidades: ou continuavam trabalhando nas mesmas condições ou se incorporavam aos “desocupados” que não entravam possibilidades de trabalho em nenhum espaço. Em relação à terceira diferenciação, ela remete a

áreas com prosperidade e altos níveis de produção, onde os ex-escravos tinham que concorrer com outros trabalhadores nacionais e ainda mão de obra importada. Ou seja, não existiam possibilidades concretas para a inserção da população negra no mercado de trabalho e conseqüente na sociedade que se formava.

Fernandes (2008, v. 1) faz uma análise que constitui-se um marco para o entendimento do processo de desagregação do regime escravocrata e constituição da ordem capitalista. Aponta que nesse processo o negro não encontrou alternativas concretas de inserção no mercado de trabalho o que vai “barrar” o acesso a sociedade que se formava, sendo fator essencial para a marginalização (no sentido de estar a margem) da população negra.

Contudo, até mesmo paradoxalmente, as mulheres negras, especialmente, vão manter-se quase que no mesmo lugar: nas cozinhas das casas grandes, cozinhando, limpando, engomando, ou seja, as mudanças que ocorrem a partir do contexto da Abolição, não alteram de forma significativa e positiva a vida das mulheres negras e, se para os homens negros o não acesso ao mercado de trabalho implicou em marginalização, para as mulheres negras, a permanência nos mesmos espaços de trabalho implicou na mesma marginalização, com lugares reservados em funções precarizadas, mal remuneradas e não reconhecidas socialmente.

Fernandes (2008, v. 1) afirma em sua análise (com foco na cidade de São Paulo) que a permanência da mulher negra nos espaços domésticos, no período pós abolição é inclusive fundamental para a sobrevivência da “família negra” nesse período, visto que é a mulher negra que vai a partir de sua inserção (mesmo precária) no mercado de trabalho, garantir a subsistência do homem negro, barrado por questões econômicas, culturais e políticas no acesso a esse mercado. No trecho a seguir, o autor sintetiza essa análise, apontando que mesmo quando a renda era garantida pela mulher através de atividades não aceitas moralmente (como a prostituição, em alguns casos) essa era a única possibilidades que muitas famílias encontravam para sua subsistência.

A mulher negra avulta, nesse período, qualquer que seja a depravação aparente de seus atos ou a miséria material e moral reinante, como a artífice da sobrevivência dos filhos e até dos maridos ou “companheiros”. Sem sua cooperação e suas possibilidades de ganho, fornecidas pelos empregos domésticos, boa parte da “população de cor” teria sucumbido ou refluído para outras áreas. [...] Ninguém pode olhar para essa fase do nosso passado sem se enternecer diante da imensa grandeza humana das humildes

“domésticas de cor”, agente a um tempo da propagação e da salvação do seu povo (FERNANDES, 2008, v. 1, p. 254).

Porém, uma vez mais é preciso buscar superar a visão dicotômica, alimentada pela perspectiva do vencedor que mantém (ou mesmo que indiretamente, se esforça para tal) o silenciamento da fala dos chamados “vencidos”.

Paixão e Gomes (2012, p. 298) ao abordar a presença da mulher negra no Brasil no período escravista, destacam que elas (escravas, crioulas, africanas e libertas) construía formas de enfrentamento da escravidão, se responsabilizando pela proteção de suas famílias e mesmo suas comunidades.

Em um mundo cercado de opressão, tais mulheres construíram ambientes de autoestima e se tornavam decisivas, por exemplo, para viabilizar fugas ou obter informações a respeito de vendas e transferências indesejáveis. Muitas delas prestavam auxílio àqueles interessados em escapar, além de providenciar suprimentos aos escravos em fuga. Ajudando a manter a integridade dos arranjos familiares, assim como a riqueza e a originalidade da cultura forjada em trono deles, elas foram os primeiros agentes da emancipação das comunidades afrodescendentes da Diáspora (PAIXÃO; GOMES, 2012, p. 298).

Após a Abolição esse panorama de protagonismo persiste mesmo que oportunidades de trabalho para as mulheres negras não se alteraram efetiva e significadamente no Brasil. Pode-se apontar inclusive que essas oportunidades escassearam, uma vez que se tomarmos como exemplo o trabalho das amas, as influências médicas acabam por tornar tal prática quase obsoleta e, no que diz respeito ao cuidado com a casa, ou com as crianças, avulta-se a imagem das governantas.

Contudo, a resistência processa-se. As mulheres negras vão entrar na dita Escola Normal, vão concluir seus Magistérios e lecionar nas escolas, públicas ou particulares que se estabelecem no Brasil nas primeiras décadas do século XX. A presença da mulher negra nas histórias do Magistério no Brasil é também repleta de ausências e limitações, mas nem por isso menos verdadeira.

É notório que a sistematização do ensino, a abertura de escolas para formação de mulheres voltadas para o exercício do magistério a partir principalmente do século XX, de forma geral não contemplou as mulheres negras. A historiadora Jane Soares de Almeida, ao analisar o que pode ser chamado “feminização do magistério no Brasil”, corrobora essa análise, ao apontar que esse processo ficou restrito as

mulheres das classes abastadas e que nesse panorama as mulheres negras continuaram sem acesso a instrução (ALMEIDA, 1998, p. 35).

Todavia, mesmo que de forma limitada e restrita numericamente, algumas mulheres negras conseguiram chegar a essas escolas, e formarem-se professoras, passando a trabalhar na educação particularmente de crianças, agora na forma regularizada e sistematizada pelo Estado Brasileiro. Tais mulheres mesmo em pequeno número estão também presentes no retrato da educação no Brasil, guardadas nas lembranças de meninos e meninas que se recordam da professora das primeiras séries, das primeiras letras e operações matemáticas.

A análise acerca da inserção da mulher negra no espaço da educação através da formação na Escola Normal, não pode, porém ser descolada do contexto social, econômico e cultural que permitiu a entrada da mulher (independente da raça) nesse lócus.

A análise histórica do processo de “feminização do magistério” no Brasil pode apontar alguns elementos para a compreensão acerca das razões que levaram as mulheres a ocuparem-se na função de professoras sendo fundamental a compreensão acerca das mudanças ocorridas principalmente a partir dos últimos anos do século XIX e início do século XX (LOURO, 2000, p. 443-481).

Destaque-se ainda que, após a Proclamação da Independência, havia um discurso acerca da necessidade de tirar do Brasil a imagem de país atrasado e, portanto, a ideia de que a educação era fundamental para modernizar o país, era recorrente. Todavia, concretamente, a maioria da população naquele período continuava analfabeta.

Existiam escolas voltadas para a instrução para meninos e meninas, mas essas possuíam currículos diferenciados, sendo que para os meninos haviam disciplinas como geometria e, para as meninas, bordado e costura.

É possível, portanto, afirmar que no Brasil pode-se falar em educação sistemática e oficial para as mulheres apenas a partir do século XIX e que mesmo assim voltava-se basicamente para o aprendizado das prendas domésticas e “boas maneiras” destacando-se o pensamento de que era necessário educar as mulheres, porque elas educavam os homens.

A profissionalização privilegiava primeiro a necessidade da presença feminina no âmbito da família e assim as mulheres, caso precisassem ou quisessem trabalhar deveriam buscar uma ocupação que não destruísse as representações ligadas a

casa e a maternidade e, dessa forma, o Magistério representava a possibilidade de permanência de tais representações, conforme o discurso oficial da época.

Para entender os significados desse processo de entrada das mulheres no Magistério, é preciso destacar que essa foi durante décadas uma profissão exclusivamente masculina, sendo exemplo disso o dado de que a Primeira Escola Normal de São Paulo criada pela Lei 34 de 16 de Março de 1846 era apenas para o sexo masculino. A Escola Normal com seção masculina e feminina passa a funcionar somente em 1875, sendo que as estatísticas de matrículas no período de 1880 a 1883 mostram maioria feminina, mas quanto aos formandos no período de 1881 a 1893 a maioria era do sexo masculino. O sistema educacional da época vai sendo ampliado, reformulado, buscando-se garantir que a mulher tivesse acesso a educação (mesmo que o propósito maior ainda fosse assegurar mulheres bem educadas para a vida em família) e a partir de 1908 o número de formandas ultrapassa o de formandos (ALMEIDA, 1998, p. 52).

Com um número cada vez maior de professoras se formando no Magistério e ainda tendo em vista o processo de urbanização e industrialização que abre cada vez mais mercado de trabalho para os homens, as mulheres vão ocupando esse espaço, o que explicita a referência anterior à "feminização do magistério".

Louro (2000, p. 450) vai destacar que haviam teses contrárias a entrada maciça das mulheres no Magistério, justificando que elas estariam despreparadas para a educação de crianças. Por outro lado, haviam outras teses (e de forma geral foram essas que prevaleceram) de que o magistério representava uma "extensão da maternidade".

Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula – dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rentosas – e legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar seu universo –, restrito ao lar e a igreja. A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como tipicamente femininas: paciência, minuciosidade, afetividade, doação". (LOURO, 2000, p. 450).

A análise de Almeida (1998, p. 66) complementa essa leitura acerca da "saída" dos homens desse campo profissional, apontando que em vista da ampliação do sistema educacional, passa-se a exigir mais certificados, mais tempo de dedicação (períodos letivos alongados) maior controle sobre o ensino e se antes, os homens podiam exercer o magistério de forma ocasional conjuntamente com outras

profissões (engenheiros, médicos, advogados), a partir das mudanças ocorridas não havia vantagem ocuparem-se da função de professor tendo que abrir mão de outras melhor remuneradas.

Evidente que não foi um processo objetivo, sistemático, mas esses são fatores que também contribuíram para que houvesse uma rápida “feminização” do Magistério no Brasil. Por outro lado há que se destacar ainda que as mulheres inseriram-se neste espaço com o apoio de uma ideologia feminista que pregava que as mulheres poderiam alcançar poder através da instrução mas que poderiam também continuar exercendo seu papel social: o de donas-de-casa e mães.

O magistério primário trazia em si esses dois determinantes: dava espaço para a inserção no mundo público e no trabalho assalariado e, como mulheres, não precisavam renunciar ao poder da reprodução da espécie, que por sua vez, só era viável socialmente com o sacramento do matrimônio. Dessa forma, viabilizavam um cruzamento entre o público e o privado dentro das condições concretas apresentadas na época. Nesse plano simbólico, talvez possa ter-se a explicação da grande popularidade do magistério entre as mulheres e, no plano objetivo, a sua condição representada pela única opção possível para elas dentro do contexto social do período. (ALMEIDA, 1998, p. 69).

Dessa forma, é possível entender que a inserção das mulheres no espaço do sistema formal de educação, particularmente no Brasil processou-se de forma articulada com as transformações que ocorriam no cenário nacional e internacional e a possibilidade de educação para as mulheres ocasionou também transformações sociais uma vez que com a ocupação do magistério as mulheres foram alcançando outros níveis de ensino e daí dirigindo-se para outras profissões.

Exercer o magistério, no início do século XX no Brasil era uma das únicas possibilidades para as mulheres de maneira geral desenvolverem alguma função remunerada, e mesmo assim, apesar de representar oportunidade de profissionalização, ainda estava diretamente influenciado pelo dever de cumprir uma missão, cuidar. Foram poucas as mulheres negras que estiveram inseridas nesse processo de formação na chamada Escola Normal, e profissionalização do exercício do magistério, mas ainda assim escreveram outro capítulo das histórias da participação negra na construção da educação no Brasil.

Essas mulheres, em número quase insignificante para as estatísticas foram fundamentais para a construção da igualdade racial no Brasil, quando, vencendo

barreiras (visíveis e invisíveis) e superando estigmas, entraram em sala de aula para ensinar as primeiras letras, as primeiras operações da matemática, história, geografia, ciências.

A guisa de ilustração, partindo da pesquisa bibliográfica, selecionamos 05 (cinco) pequenos excertos de algumas bibliografias¹² de professoras negras no Brasil na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX. Apresentaremos esses trechos para, mesmo que de forma resumida, marcar o protagonismo dessas mulheres que exerceram o Magistério tanto na vigência do regime escravocrata, ou em um país passando por mudanças significativas, como foi a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República em 1889.

- Professora Luciana de Abreu

Em 11 de Junho de 1847 Luciana foi colocada na roda dos expostos¹³ da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, tendo sido posteriormente adotada. Ao terminar os estudos primários, ela permaneceu na escola, como ajudante e em 1869, foi uma das primeiras mulheres negras a matricular-se na Escola Normal de Porto Alegre, concluindo o curso em 1872, sendo nomeada professora de uma escola pública em 1873. Luciana, defendia os ideais abolicionistas e republicanos e ainda se posicionava de forma veemente em relação à emancipação feminina, e a igualdade de oportunidades (SCHUMAHER, BRAZIL, 2000, p.341).

- Professora Eufrozina Amélia Guimarães (Zizinha Guimarães)

Nascida em 1872, no estado do Sergipe, filha de pai branco e mãe negra, livre, foi registrada como parda. Aos 17 anos, entrou no Colégio Inglês e depois da formação básica, passou a dar aulas como “professora leiga”, uma vez que não possuía formação na Escola Normal. A partir de sua experiência pedagógica, Zizinha conseguiu ser nomeada professora na rede pública, mas depois de 06 anos (em 1902) foi exonerada, voltando a dar aulas particulares e em 1904 fundou a Escola Laranjeirense, que marcou o histórico da cidade de Laranjeiras (SE), mantendo-se

¹² Três educadoras entrevistadas na pesquisa de campo receberam seus nomes fictícios em referência a algumas dessas professoras.

¹³ Mecanismo que permitia que crianças que “não desejadas”, fossem deixadas nas Santas Casas de Misericórdias e outras instituições (como conventos) sem que fosse identificada a pessoa que estava deixando a criança. A criança era colocada na roda, do lado de fora da instituição. Girando-se a roda, a criança era levada para dentro da instituição, garantindo-se o anonimato de quem a estava deixando.

ativa até meados da década de 1950, quando devido a crises financeiras de amplitudes nacionais, a escola fechou. Zizinha faleceu em 1964, e seu nome ficou marcado na história do município de Laranjeiras (DOMINGUES, 2012, p. 261-281).

- Professora Auta de Souza

Nasceu em 1876, no estado do Rio Grande do Norte. Depois da morte dos pais (quando ela tinha seis anos) Auta foi criada pela avó. Frequentou o Colégio São Vicente de Paula, dirigido por freiras francesas em Recife, sendo a primeira aluna da turma. Poetisa, escreveu diversos versos, sendo colaboradora em diversos jornais e revistas. Sua carreira de poetisa e escritora permitiu algumas rápidas experiências docentes em colégios regulares, mas sua grande dedicação como educadora foram as aulas de catecismo. Tuberculosa, Auta faleceu em 1901, aos 24 anos, mas em 1900, seu livro “Horto” já havia sido publicado, com prefácio de Olavo Bilac (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 94).

- Professora Antonieta Barros

Nascida em 1901, no estado de Santa Catarina, era órfã de pai. Kursou a Escola Normal e após a conclusão do Magistério criou seu curso de alfabetização, chamado “Antonieta de Barros” cujo público alvo era a população carente e também deu aulas em diversos colégios em Florianópolis. Além de educadora, Antonieta desenvolveu trabalhos como jornalista e participou ativamente da vida política, elegendo-se deputada estadual em 1934, a primeira deputada negra do Brasil (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 82-83).

- Professora Maria Dimpina Lobo Duarte

Nascida em 1891 em Mato Grosso, Maria Dimpina foi a primeira mulher no Liceu Cuiabano. De acordo com os registros biográficos, além do conhecimento esmerado na Língua Portuguesa, durante o curso no liceu ela destacou-se nas línguas grega, latina, inglesa, alemã e Francesa. Também bacharelou-se em ciências e letras, lecionou na escola modelo Barão de Melgaço, conhecida por estar na vanguarda das teorias pedagógicas e ajudou na fundação do Colégio São Luis, em Cuiabá (SCHUMAHER; BRAZIL, 2007, p. 219).

Schumacher e Brazil (2007, p. 216) ao discutirem a inserção das mulheres negras como educadoras no final do século XIX, destacam:

Incentivadas por uma ambiente mais favorável a disseminação do ensino e pelo avanço dos ideais abolicionistas, as afro-descendentes ocupariam um papel de destaque nesse processo de integração, fundando escolas, escrevendo manifestos, pressionando as autoridades para que tomassem atitudes mais definitivas em relação às enormes diferenças existentes na sociedade brasileira da época.

O processo de inserção das mulheres negras como educadoras nas escolas brasileiras vai acompanhando o desenvolvimento da educação no Brasil. É conhecido que essa inserção se dá de forma lenta, se comparada às mulheres brancas, mas trata-se de um processo que desenvolveu-se no Brasil de forma significativa e gradativa desde as últimas décadas do século XIX.

Desde esse período, tem-se momentos de ausências e limitações, mas as mulheres negras continuam se ocupando das funções de educadoras, ampliando sua participação nos espaços educacionais.

No que diz respeito a esses períodos de limitações e ausências, é possível destacar que a partir da década de 1930, a sistematização do ensino público, e ainda o fortalecimento da ideologia do branqueamento¹⁴ no período limitou a inserção das mulheres negras como professoras.

Acompanhando as teorias raciais do período, a contratação das professoras estava vinculada a critérios que envolviam o julgamento de aspectos físicos e psicológicos que acabavam quase sempre por favorecer aquelas que tinham o fenótipo “europeizado”. [...] Esses critérios com base na ideologia do branqueamento, contudo, não foram suficientes para ofuscar a destacada presença de algumas

¹⁴ Ideologia do Branqueamento. Esta definição, aborda uma gama de categorias que passam por ações políticas, teorias raciais, miscigenação. A título de esclarecimentos breves, pode-se apontar que já no período de desestruturação do regime escravocrata, o Governo Brasileiro começa a política de “branqueamento” da população, incentivando a vinda para o país de imigrantes europeus. Com a abolição da escravatura, os negros brasileiros encontram sérias dificuldades para a inserção social, já que não são mais escravizados, mas de fato não estão inseridos na ordem econômica que se forma. Não existem políticas públicas e/ou ações da sociedade civil para acelerar essa inserção e nesse contexto, ganham destaque as teorias que tentam explicar essa “não inserção” pelo viés biológico, de raças inferiores. Essa marginalização do povo negro vai relacionar-se, a partir dessas teorias, com aspectos biológicos, e não com a situação econômica, social e cultural vivenciada. Paralelamente, tem-se o atrelamento estético do negro ao que é ruim e feio, o que implica na negação do negro e na busca pelo branco em todas as dimensões, seja na vida familiar (casamento com brancos para melhorar a raça), cultural (negação das “coisas de preto”, a exaltação do “preto de alma branca”), estética (cabelos, comportamentos). Esses elementos articulados, indicam, sinteticamente, o que convencionou-se chamar-se de ideologia do branqueamento (GUIMARÃES, 2012).

professoras em instituições e outros espaços de ensino (SCHUMAHER; BRAZIL, 2007, p. 221).

Contudo, a análise dessas dificuldades encontradas pelas professoras negras nesse período não pode ser descolada do panorama socio-político do país e da resistência construída pelo povo negro. No país começam a ser gestadas as condições para a vinculação da economia ao mercado mundial, processando-se a já referida passagem do modelo agrário-exportador para a formação de um polo industrial.

Aggio, Barbosa e Coelho (2002) analisam esse período destacando que até 1930, as relações econômicas, políticas e sociais no Brasil são marcadas pela economia agrário-exportadora de café, e a República que se iniciava tem a participação política limitada a São Paulo e Minas. Após disputas políticas e armadas (Revolução de 1930) o processo culmina na chegada de Vargas ao poder onde “[...] inaugura-se nova fase na relação Estado-Sociedade, privilegiando o papel do Estado como garantia do bem comum.” (AGGIO; BARBOSA; COELHO 2002, p.21). O país busca entrar na fase de desenvolvimento industrial, mas, para a população negra não houve mudanças significativas, permanecendo a negação da desigualdade historicamente construída.

Para as mulheres negras o acesso a escola como oportunidade de trabalho, é também limitado, como já referido, devido a tentativa oficial brasileira de apagar a presença negra no país, reforçando os ideais de branqueamento do país.

Pode-se estabelecer que apenas a partir da década de 1950, inicia-se o processo de reconhecimento por parte do Estado Brasileiro de que o país não é uma democracia racial. A Lei 1390 aprovada em julho de 1951, que ficaria conhecida como “Lei Afonso Arinos” (ANEXO F) pode ser considerada um marco ao proibir a discriminação racial, desencadeando a quebra do “espelho montado para o Brasil”, onde o que se via era uma imagem de harmonia social e racial (VIEIRA, 2007), mas que, nem de longe correspondia a realidade de exclusão e invisibilidade vivenciada pela população negra no Brasil.

Evidente que uma lei que proíbe a discriminação racial não é o suficiente para processar mudanças significativas na estrutura das relações raciais no Brasil, todavia ela simboliza um ponto de partida das ações do Estado Brasileiro em relação à situação da população negra no Brasil.

Contudo, se no cenário pós-abolição é só na década de 1950 que surge no plano das ações estatais, o que pode ser considerado primeira iniciativa para o reconhecimento da desigualdade e conseqüente necessidade de ações para a igualdade, na sociedade civil o povo negro organizava-se desde as primeiras décadas do século XX, criando clubes e grêmios que ainda que com caráter quase exclusivamente assistencial e cultural/recreativo buscavam mobilizar e lutar contra a marginalização, criando espaços de conscientização, sendo a Frente Negra Brasileira (1931) um dos principais exemplos dessa mobilização. (DOMINGUES, 2008, p. 102)

Acerca da Frente Negra Brasileira, Santos (2009, p. 53) destaca:

Em 1931 surgiu a Frente Negra Brasileira, associação de caráter socioeducacional e político que reivindicava um novo padrão de cidadania para os negros brasileiros, reunindo mais de 20 mil associados em todo o Brasil. Foi a mais importante organização da primeira metade do século XX.

No que diz respeito à educação, especificamente, a Frente Negra Brasileira oferecia um curso primário além de ensinar música, educação física, corte e costura e inglês. Nesse mesmo contexto de resistência, é possível referir ainda o Centro Cívico Palmares, fundado também nesse período em São Paulo a partir da iniciativa de mulheres negras e onde ensinava-se desde a leitura e escrita até aritmética, prendas domésticas, além da preparação para ingresso nos cursos superiores. (SCHUMAHER; BRAZIL, 2007, p. 221).

Contudo, assim como os demais movimentos sociais brasileiros, o que pode ser denominado movimento negro organizado (clubes, associações, grêmios, irmandades, partido político) sofreu violenta repressão durante o período do Estado Novo (1937-1945), mas “ressurge” no fim da ditadura de Vargas, com entidades como a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental Negro. (DOMINGUES, 2008, p. 102-103)

Abdias Nascimento, fundador do Teatro Experimental Negro (TEN), escreveu sobre esse movimento:

Quando em 1944, fundei no Rio de Janeiro o Teatro Experimental Negro – TEN, o processo de libertação do negro uma vez mais retomou seu caminho, recuperou suas forças e seu ritmo. O que é o TEN? Em termos dos seus propósitos ele constitui uma organização complexa. Foi concebido fundamentalmente como instrumento de

redenção e resgate dos valores negro-africanos, os quais existem oprimidos ou/e relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira, onde a ênfase está nos elementos de origem branco-européia. (NASCIMENTO, 2002, p. 78).

As propostas do TEN estavam assim articuladas à valorização da arte e da cultura herdadas da tradição africana apontando ao mesmo tempo para uma intervenção política que buscava uma intervenção antirracista (SANTOS, 2009, p. 57).

Esses movimentos negros vão ser desarticulados durante a vigência da Ditadura Militar que se estabelece na década de 1960, sendo possível apontar que a rearticulação vai processar-se apenas nos fins da década de 1970 (DOMINGUES, 2008, p. 103), e um dos principais acontecimentos desse período é a fundação do Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR) em 1978, que posteriormente seria denominado apenas Movimento Negro Unificado (MNU) e cuja bandeira de luta se estruturou em torno da denúncia da desigualdade racial.

Dessa forma é possível compreender que, a inserção das mulheres negras como professoras na educação formal está diretamente relacionada com o processo de resistência negra que se desenvolve de formas diversas na história do Brasil.

No contexto de transformações políticas e culturais no cenário nacional, o trabalho como professora vai se profissionalizando, em especial a partir do final dos anos 1960 e na década de 70 do século XX, onde valoriza-se, sobretudo, que a prática docente seja “eficiente e produtiva” (LOURO, 2000, p.473) o que acaba por ir “transformando” a prática docente em trabalho dentro da ótica industrial, atribuindo para a prática docente significados diferenciados.

São práticas sociais diversas, muitas delas contraditórias e, todas, produtoras de sentido. As mulheres que estão nas escolas hoje se constituem, portanto, não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram. Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico (LOURO, 2000, p. 478).

Dessa forma, ser professora na contemporaneidade, implica em relações de trabalho, perpassadas por questões de gênero, e no que diz respeito às mulheres negras, imbricadas também na dimensão de raça.

Assim, no lócus da política pública de educação, as análises que associam gênero, raça e trabalho podem ser vistas a partir de óticas variadas, as quais queremos fazer breve referência nesse texto.

Os quadros abaixo apontam dados relativos à educação das mulheres no Brasil, conforme o Censo Demográfico de 1950 (PAIXÃO, et al, 2010, p.209)

Quadro 1 – Mulheres Alfabetizadas em 1950 com faixa etária de 15 anos

Cor/Raça	Faixa Etária	Alfabetizadas
Mulheres Negras	15 anos	25,9%
Mulheres Brancas	15 anos	54,8%

Fonte: PAIXÃO et al, 2010, p. 209.

Quadro 2 – Mulheres Alfabetizadas em 1950 com faixa etária acima de 60 anos

Cor/Raça	Faixa Etária	Alfabetizadas
Mulheres Negras	60 anos ou mais	11,7%
Mulheres Brancas	60 anos ou mais	39,0%

Fonte: PAIXÃO et al, 2010, p. 209.

Evidente que nesse período, as taxas de analfabetismo eram elevadas para todos, especialmente para as mulheres, mas quando comparados os dados das mulheres negras com as mulheres brancas, vê-se nitidamente a desigualdade racial.

O quadro a seguir, também permite a visualização dessa desigualdade, mas mostra dados acerca dos anos de estudo das mulheres negras e brancas tomando como referência o ano de 2008 (PAIXÃO, et al 2010, p.209):

Quadro 3 – Anos de estudo de mulheres negras e brancas - 2008

Cor/Raça	Faixa Etária	Anos de Estudo
Mulheres Negras	15 anos	6,7
Mulheres Brancas	15 anos	8,3

Fonte: PAIXÃO et al, 2010, p. 209.

A condição de gênero e raça ainda constitui-se no Brasil como elemento que dificulta o acesso a espaços e oportunidades, configurando-se um panorama que

prejudica as mulheres negras em praticamente todas as dimensões da vida em sociedade, entre elas a do trabalho.

Segundo Borges (2005, p. 65)

Apesar das mudanças no atributo educação que expressam algumas vantagens para a mulher negra, ela perde para os homens de seus respectivos segmentos raciais no quesito renda quando a faixa salarial ultrapassa o limite de dois salários mínimos (mais de dois a cinco salários mínimos: homens brancos, 35%, homens negros, 34%; mulheres brancas, 36%, mulheres negras, 30%.; mais de cinco salários mínimos: homens brancos, 24%, homens negros, 14%, mulheres brancas, 18%, mulheres negras, 9%).

Mas, como apresentado no início deste capítulo, os dados quantitativos parecem uma vez mais apontar um determinismo que tira da realidade a contradição e o movimento e que, utilizados de forma equivocada, podem contribuir para uma naturalização de lugares e papéis.

Evidente que não se trata aqui de utilizar o avestruz como alegoria de vida, mas buscar ir para além do que aparece nos censos, pesquisas e análises críticas acerca da desigualdade de gênero e raça no Brasil. Trata-se de identificar o protagonismo, ver como essas mulheres negras se colocaram historicamente e continuam na contemporaneidade sendo sujeitas da própria história.

Nesse processo, mesmo que o enfoque dado nesse trabalho volte-se para a educação básica, o protagonismo das mulheres negras como educadoras precisa ser considerado também no contexto da educação de nível superior, e mesmo que ainda limitada, como acontece também em relação às mulheres brancas, a inserção da mulher negra como educadora na universidade, é um processo em curso.

O ingresso das mulheres, de forma geral, nos espaços da educação no Brasil é ainda um panorama complexo, alimentado por paradoxos e dicotomias. Dados do Ministério da Educação, obtidos a partir do Censo Escolar de 2010 e divulgados no Portal Aprendiz (2012, online) apontam que as mulheres continuam sendo a maioria entre os professores no ensino básico e fundamental, mas tal vantagem não permanece no ensino superior, mesmo que entre os doutores o número de mulheres seja maior. O quadro a seguir aponta alguns dados do Censo Escolar de 2010, e mesmo que não haja o recorte de cor/raça (não foi disponibilizado esse recorte) é possível discutir as questões relacionadas a gênero e educação.

Quadro 4 – Distribuição de professores e professoras nas etapas da educação formal

Fases da Educação	Número de Professoras (Sexo Feminino)	Número de Professores (Sexo masculino)
Educação Infantil	370.562	10.909
Ensino Fundamental	1.130.254	253.712
Ensino Médio	301.036	176.237
Ensino Superior	154.983	190.352

Fonte: Censo Escolar 2010 (apud Portal Aprendiz, 2012, online).

Tais dados indicam que as mulheres conquistaram espaços importantes no cenário da educação no Brasil, mas a docência no ensino superior ainda é um desafio a ser superado.

Contudo, desde as amas, que podem ser chamadas de pioneiras, as mulheres negras estão construindo sua inserção no cenário de educação, trazendo para as salas de aula os tons, constantemente esmaecidos da presença negra no território brasileiro. Não que seja tarefa fácil, levada a cabo sem esforço. Trata-se de um desafio cotidiano, vencido na corrida que é via de regra marcada pela desigualdade, vencendo indicações de confiança, critérios de aparência e outros mecanismos de segregação, instituídos e modernizados constantemente com o objetivo único de manter os mesmos lugares na sociedade, e que para os negros e negras no Brasil, não são os mais confortáveis.

Mesmo com essas limitações, com os lugares ainda reservados na cozinha e áreas de serviço, as mulheres negras desafiam o que está colocado e buscam inserir-se no espaços da universidade, ainda fechado.

Considerando a importância da “educação” no processo de desenvolvimento social, ressaltando que não se trata daquela perspectiva panfletária, do discurso inflamado e da ação nula, de que “A educação é que transforma o Brasil”, ser mulher negra e professora universitária na contemporaneidade, remete as histórias de todos os séculos da presença africana no Brasil.

Tal ocupação remete a luta de inúmeras mulheres que desafiaram o que lhes era apresentado, mesmo que em alguns momentos esse não fosse um ideal coletivo, importando em algumas situações apenas continuar vivas, garantir o sustento dos seus, cuidar de suas famílias.

Como amas, educar significava garantir os primeiros cuidados, essenciais para o desenvolvimento das crianças. Educar no espaço universitário é prioritariamente contribuir para a formação de profissionais, mas, também suscitar a reflexão-ação a partir de valores que não esses sobre os quais estão construídas as relações sociais na contemporaneidade.

Trata-se de árdua tarefa, considerando que na maioria das vezes, mesmo a reflexão que se denominar crítica acerca de tais relações limita-se a analisar como os valores sobre os quais se funda essa sociedade vulnerabilizam as mulheres negras, suas famílias, comunidades. Todavia, se a concepção de mundo que orienta o trabalho profissional é aquela de que como partícipes da condição de humanidade somos eticamente responsáveis, **tal realidade não é prejudicial apenas às mulheres negras, mas o humano é prejudicado nessa concepção que privilegia alguns e inferioriza outros.**

Assim, como mulheres negras, herdeiras e conhecedoras dessa história secular de luta e resistência, é necessário para além de formar profissionais, contribuir para a formação de sujeitos éticos, capazes de entender que a desigualdade a que está submetida a população negra no Brasil assenta-se também na permanência de valores que perpassam a história da sociedade brasileira, e que remetem a uma concepção que inferioriza mulheres, negros, crianças, idosos partindo de um modelo considerado ideal, qual seja o homem, branco e jovem e os que não se encaixam em tal padrão estão em histórica “desvantagem”. O humano passa a valer o que pode produzir, o que consegue ter, acumular, atribuindo-se valor financeiro até mesmo a afetividade.

Faz-se necessário travar essa discussão também na universidade, proporcionando a oportunidade de reflexão-ação que questione os valores sobre os quais se assenta essa estrutura social constituída e buscar a construção de um padrão de sociabilidade, onde o valor não seja exclusivamente aquele atribuído pelo capital.

Pode-se afirmar que educar nessa perspectiva não se reduz a formação de profissionais, mas sim de sujeitos éticos, responsáveis pelo ambiente, pelas gentes, pelo planeta, e as mulheres negras, estão secularmente preparadas para desempenhar essa tarefa de maneira contundente, contribuindo para outras formas de refletir e olhar para a sociedade brasileira, despertando consciências, **para**

enxergar que o quadro das relações sociais no Brasil não pode ser visto em preto e branco.

É preciso caminhar por essas históricas, tornando visíveis todas as suas contradições, lançando luzes sobre personagens encobertos pela sombra do que foi contado até aqui por aqueles que foram julgados vencedores. As mulheres negras sempre estiveram presentes e quem não percebeu essa presença precisa ser convidado a olhar com mais atenção, a observar de outro ângulo, ajustar o enfoque.

Dentro da universidade as mulheres negras, possuem também uma história. Recente, limitada numericamente, mas intensa, ativa, militante. Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Petronilha Beatriz Silva, Luiza Bairros, Eunice Prudente, Joselina da Silva algumas, entre as mulheres negras que não apenas ocuparam a cadeira de professora nas universidades mas fizeram e fazem desse espaço também uma possibilidade para a reflexão-ação para promoção da igualdade racial no Brasil.

As histórias continuam sendo escritas, caminhos que estão sendo trilhados cotidianamente e constantemente por inúmeras mulheres negras no Brasil, que individual e coletivamente vão rompendo barreiras, vencendo desafios, assegurando que essa história de inserção na educação seja ampliada, que os passos nesta trajetória, iniciados com a função das amas, atinjam todos os espaços possíveis, e entre eles a universidade.

Tais construções são fundamentais para a compreensão dos significados que esse trabalho assume na construção do que aponta-se como horizonte ético, ou seja a construção da igualdade racial.

Entre os diversos aspectos que podem ser apontados para essa construção, destaca-se o protagonismo dos educadores, aqui especificamente as mulheres negras, enquanto sujeito coletivo, que encontra no cotidiano possibilidades para construção da resistência ao projeto de educação que está posto, trabalhando na perspectiva da emancipação, de que trataremos de forma detalhada na segunda parte desse trabalho.

O professor, malgrado todas as limitações impostas pelo sistema educacional vigente, é o profissional competente para *iniciar* o processo de desconstrução de práticas excludentes que perpetuam a desigualdade e possibilitar a construção da igualdade racial. Evidente, que não de forma solitária ou messiânica, mas vanguardista na estratégia de permitir que a criança acesse o conhecimento necessário para a transformação.

E nesse processo, o educador está desenvolvendo trabalho. Educar na perspectiva da emancipação é trabalho que desenvolve-se enquanto possibilidade para a transformação social.

Para esse trabalho, é essencial a perspectiva dos educadores enquanto sujeitos éticos, e portanto, imbuídos da capacidade de ação. É através desse agir, que o educador, ser humano ético, contribui para o inédito, neste texto, a igualdade racial.

O novo sempre acontece em oposição á esmagadora possibilidade das leis estatísticas e à sua probabilidade que, para todos os fins práticos e cotidianos equivale à certeza; assim, o novo sempre aparece na forma de um milagre. O fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável (ARENDRT, 2010, p. 222).

O educador se mostra dessa forma como o humano que age, que faz nascer o inesperado, o improvável. E tal capacidade não advém exclusivamente de sua qualificação profissional, ou mesmo de suas vivências e experiências pessoais, profissionais, religiosas, ou quaisquer outras. Ela só é possível devido ao que faz do educador um ser que age e que nessa ação, cria, ou seja, o que Arendt (2010) denomina condição humana.

Assim, a mulher negra, inserida nos espaços educacionais como professora, é sujeito ético que age. E nesse processo de ação, configura-se o trabalho que a mesma desenvolve ou pode desenvolver na construção da igualdade racial.

1.3 Educação Infantil e Educadoras Negras: Debates contemporâneos

Em relação à educação infantil, o trabalho com as temáticas relacionadas à construção da igualdade racial pode trazer resultados significativos. O professor da educação infantil é essencial no processo de educação e escolarização. Esse é o momento onde a criança passa a receber de forma direta influências, que não a de sua família e/ou comunidade. Essa entrada na escola marca o início da construção de identidades/papéis sociais.

Na pesquisa intitulada “A Formação da Identidade Étnica das Crianças Negras” realizada em 2002 por Tais Pereira de Freitas¹⁵ aponta-se como a escola influencia o processo de formação da identidade étnico-racial da criança negra.

A pesquisa utilizou a metodologia de desenhos e entrevistas com crianças e teve como objetivo geral conhecer como se estabelecem as relações raciais na escola e como objetivos específicos, conhecer qual a imagem que a criança negra tem de si e se a escola contribui nesse processo, e ainda investigar situações de preconceito e discriminação vividas pelas crianças negras na escola tanto na sala de aula como nas relações com educadores e colegas, buscando entender como essas influenciaram na formação do auto-conceito.

Para a realização da pesquisa determinou-se duas fases, sendo que na primeira os professores foram orientados a aplicar um exercício de auto-retrato, em todas as salas de terceira e quarta-série do Ensino Fundamental das duas escolas da rede pública existentes no município de Patrocínio Paulista.

O exercício consistiu na distribuição de folhas solicitando que o aluno identificasse seu nome, idade e sua cor (conforme critério de auto-classificação utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: amarelo, branco, indígena, negro e pardo) e fizesse um desenho colorido dele mesmo. Foram distribuídas caixas completas de lápis de cor. As folhas distribuídas perfizeram um total de 560, sendo 35 para cada uma das 16 classes de terceira e quarta séries. Dessas retornaram 399, uma percentagem de 71, 3%. Entre esses, aqueles onde as crianças identificaram por escrito sua cor como negro (a) perfizeram um total de 62 desenhos, ou seja 15% do total de desenhos que retornaram. Dessa forma, a primeira fase da pesquisa contribuiu para maior amplitude dos questionamentos acerca da forma como as crianças negras se percebem. Os desenhos apontaram questões relacionadas à cor e raça, que instigaram a segunda fase da pesquisa, utilizando a metodologia de entrevistas com uma amostra aleatória de 10% das crianças que se declararam negras.

Para as entrevistas, foram elencadas três grandes dimensões, quais sejam: compreensão do conceito de raça, vivência de situações de preconceito e conhecimento da história do negro. Verificou-se, em linhas gerais, uma

¹⁵ A pesquisa resultou no trabalho de conclusão do curso de graduação em Serviço Social intitulado “Relações raciais e o sistema educacional brasileiro: análise de uma prática” apresentado à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP Franca, sob orientação da Professora Dra. Irene Sales de Souza.

compreensão deficitária acerca dos significados de raça, além de vivências significativas de preconceito e total desconhecimento da história do negro do Brasil.

Considerando a importância do sistema educacional no processo de construção da identidade, a educação infantil como primeira etapa do ensino formal, início da escolarização, constituiu-se como um lançar bases para o processo de construção de identidades.

A educação infantil tem um histórico bastante peculiar. Durante séculos a responsabilidade para essa educação foi exclusiva das famílias que no Brasil, as colocavam sob a responsabilidade das amas, conforme analisado inicialmente.

Tendo como referência as sociedades da cultura ocidental, essa forma de “educação” das crianças vai perdurar por um período relativamente longo e o marco para as primeiras iniciativas relacionadas a organização de um espaço com destinação exclusiva a crianças, longe do ambiente doméstico vem com o advento do Capitalismo na Europa, a partir da transição do feudalismo.

Nessa transição pode-se falar de uma mudança de modo de produção, onde o modelo já não é o do trabalho doméstico, mas o sistema fabril, o que acarreta mudanças profundas e significativas na organização da sociedade, começando pelas famílias. No processo de substituição de ferramentas e força humana por máquinas, criou-se uma classe operária que passou a viver conforme o regime que a fábrica impunha. Era preciso grande número de trabalhadores para garantir o desenvolvimento dessa indústria que se formava e então a mulher passa a compor também o mercado de trabalho, o que vai alterar a forma como até então se cuidava e educava as crianças no ambiente familiar.

Surge então a necessidade de um espaço para atender/cuidar de crianças que nesse período ficavam em casa com suas mães até a idade escolar propriamente dita. Pode-se dizer num primeiro momento que esses espaços que surgem são os primeiros protótipos de uma proposta de educação infantil fora da família. As mulheres que passam a sair de casa para o trabalho nas fábricas, deixam os seus filhos com outras mulheres, que precisam então organizarem-se para garantir para efetivamente cuidarem dessas crianças.

Essa forma de atendimento vai sendo ampliada, organizada, conforme as necessidades que vão se apresentando e durante muito tempo tem-se um atendimento emergencial, sem planejamento, sem proposta pedagógica efetiva. As

atividades realizadas dirigiam-se mais para ocupar o tempo da criança do que para processos de socialização e aprendizagem.

Considerando o caso brasileiro, o que cumpre destacar é que esse trabalho de cuidado com as crianças tinha como foco garantir que as mães tivessem onde deixar seus filhos para trabalharem. O objetivo não era proporcionar as crianças espaço para socialização e aprendizagem mas sim garantir que as mulheres que assim desejassem pudessem então trabalhar sem a preocupação com o cuidado cotidiano com os filhos.

Dessa forma, podemos então definir dois grandes períodos no histórico do cuidado com as crianças: I. Todo o cuidado era desenvolvido pela família e a criança aprendia a partir da convivência com o adulto. II. A entrada da mulher no mercado de trabalho cria a necessidade de um espaço onde as crianças pudessem ficar durante o dia.

A Constituição da República Federativa do Brasil é um marco para a educação infantil brasileira ao preconizar que esse atendimento é um direito da criança. A partir dessa Constituição a legislação brasileira reconhece então que a educação infantil é um processo amplo e que a criança tem portanto direito a educação. De acordo com o texto da lei, a educação é dever do Estado e será efetivado através da oferta de ensino em diferentes níveis. Em relação a educação infantil especificamente, o Estado deve garanti-la em creches e pré escolas, até 05 anos de idade.

Antes da Constituição de 1988, não havia no Brasil nenhuma legislação que garantisse esses direitos às crianças, o que fazia perdurar a situação de um atendimento cujo objetivo principal era assegurar que a mãe trabalhadora pudesse cumprir sua jornada de trabalho completa sem “preocupações” com os seus filhos. A partir do estabelecido na Constituição buscam-se referenciais diversos, ou seja o direito da criança a receber educação em ambiente apropriado, respeitadas as particularidades de cada fase de seu desenvolvimento, e desenvolvendo-se um projeto de atendimento voltado para as reais necessidades das crianças em relação a aprendizagem e socialização.

Ainda no campo legal merece destaque também o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1993, que reconhece os direitos humanos das crianças e adolescentes, entre eles a educação, e ainda a Lei 9.394/1996 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação e se constitui um instrumento

normativo fundamental para o entendimento de como se desenvolve essa política no Brasil da contemporaneidade.

Em relação à educação, de forma mais específica, é importante destacar

A educação segundo Piaget, deve possibilitar a criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. A escola deve partir dos esquemas de assimilação da criança, propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento (CAVALCANTE, 2011, p. 32).

Entender as fases do desenvolvimento da criança é fundamental para a construção de projetos pedagógicos que se voltem para o atendimento real as necessidades das crianças. A educação tem então como propósito garantir as condições para o desenvolvimento integral da criança (conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em todas as fases estudadas e sintetizadas por Jean Piaget.

A escola é assim o espaço da educação formal, sistematizada, mas que deve contemplar as particularidades e peculiaridades de cada criança, identificando os potenciais e oferecendo condições para o seu desenvolvimento pessoal e humano. Para identificação desses potenciais e conseqüente desenvolvimento, a escola precisa ter profissionais que estejam preparados para o trato com as particularidades de cada criança.

[...] uma ação docente baseada nesta abordagem teórica, pautar-se-á nas condições concretas do aluno, no conhecimento dos períodos de seu desenvolvimento em relação aos esquemas de elaboração mental, no respeito a sua individualidade dentro do contexto grupal em que está inserido. (CAVALCANTE, 2011, p. 32).

Tal proposta é evidentemente desafiadora, na medida em que apresenta a necessidade do (a) professor (a) construir sua proposta de ensino considerando as individualidades dos alunos e ao mesmo tempo garantir que todos tenham condições ambientais iguais de aprendizagem e que construam o seu conhecimento a partir de sua própria realidade.

A partir dessas considerações, o que propomos é a discussão da escola como um espaço para a socialização infantil e os processos de aprendizagem, mas que para tanto precisa preparar-se para trabalhar as potencialidades e dificuldades individuais. Trabalhar as potencialidades e dificuldades de cada aluno implica em

considerar a necessidade de inclusão, de garantir o acesso e a permanência das crianças na escola de crianças mas pautado no desenvolvimento integral.

E é nesse contexto de desenvolvimento integral que ganha destaque o trabalho do educador. Nos espaços da educação infantil, esse profissional passa a ser a referência da criança, na medida em que ensina a andar, falar, comer, enfim, todas as ações necessárias ao pleno desenvolvimento das habilidades para a vida em sociedade.

Mas quem são esses educadores ? O que pensam? Como significam o trabalho que desenvolvem? O trabalho aqui apresentado foca-se nas educadoras negras, na busca por possibilitar a voz daquelas que historicamente foram silenciadas. Trata-se de uma opção metodológica. Está pautada na tentativa (esboço de tentativa?) de questionar a lógica da “supremacia da metrópole”, que conforme aponta Ziegler (1996) é uma arma simbólica particular.

Esta arma simbólica é um poderoso instrumento de dominação. Sua eficácia vem do fato que ela acrescenta sua própria força à violência de outras formas de dominação: militares, econômicas, políticas, financeiras, sociais, dissimulando-a pela pretensão de ser fundamentada sobre valores humanos universais. Uma taxionomia dualista estrutura assim toda a sociedade planetária. Ela cria categorias míticas que sobrevivem às situações históricas contingentes, conjunturais, concretas que as fizeram nascer (ZIEGLER, 1996, p. 48).

Chamar as mulheres negras a falar sobre educação, reconhecendo sua presença histórica nas práticas educativas no Brasil, configura-se portanto como uma possibilidade de efetivamente questionar as estratégias de dominação, e pensar o horizonte ético da emancipação.

Na educação infantil, o debate sobre professor x monitor é bastante profícuo. Historicamente, se atribuiu a nomenclatura de professor apenas para os que trabalhavam diretamente com a alfabetização e escolarização (em creches ou escolas de educação infantil) e monitor ou auxiliar para os profissionais que trabalhavam diretamente com o cuidado (alimentação, banho, vestuário).

Todavia com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e suas alterações, a creche passa a ser considerada também educação infantil, e portanto, seus trabalhadores, seja na alfabetização/escolarização ou no cuidado são educadores. Evidente que ainda existem distinções, inclusive de exigências para o cargo e conseqüente remuneração, mas objetiva-se concretizar a valorização do profissional

do “cuidado” como educador, uma vez que na educação infantil “cuidado e escolarização” são indissociáveis, na medida em que para o desenvolvimento integral são considerados os aspectos *físico, psicológico, intelectual e social*.

Em Patrocínio Paulista (SP), lócus da pesquisa, persiste a distinção entre professor e monitor de creche. O último concurso público para professor de creche Professor Educação Básica I (PEBI) e monitor de creche no município foi realizado em 2012, sendo que as exigências para professor foram Ensino Superior, e o salário oferecido R\$ 1064,85 (Hum mil e sessenta e quatro reais e oitenta e cinco centavos). Em relação ao monitor de creche, as exigências para o cargo foram ensino médio completo e o salário oferecido foi de R\$ 748,06 (Setecentos e quarenta e oito reais e seis centavos) (PREFEITURA DE PATROCÍNIO PAULISTA, 2012).

No que diz respeito às atribuições dos cargos, disponível no Anexo I do referido Edital, tem-se elementos que permitem a discussão de que a distinção, na verdade, atende mais a organização de RH e de planejamento financeiro, do que demonstram uma separação de competências. Para melhor compreensão optamos pela citação literal das atribuições dos cargos, para em seguida, proceder a análise das mesmas sob a ótica do trabalho no desenvolvimento integral da criança, dentro das creches e escolas de educação infantil.

MONITOR DE CRECHE: Executar atividades diárias de recreação com crianças e trabalhos educacionais de artes diversas; acompanhar crianças em passeios, visitas e festividades sociais; **proceder, orientar e auxiliar as crianças, no que se refere a higiene pessoal;** auxiliar as crianças na alimentação; servir refeições e auxiliar crianças menores a se alimentarem; auxiliar a criança a desenvolver a coordenação motora; **observar a saúde e o bem estar das crianças,** levando-as quando necessário, para atendimento médico e ambulatorial; ministrar medicamentos, conforme prescrição médica; prestar primeiros socorros, cientificando o superior imediato da ocorrência; orientar os pais quanto à higiene infantil, comunicando-lhe os acontecimentos do dia; manter boas relações com os pais; levar ao conhecimento do chefe imediato qualquer incidente ou dificuldade ocorridas; vigiar e manter a disciplina das crianças sob sua responsabilidade, confiando-as aos cuidados de seu substituto ou responsáveis, quando afastar-se, ou ao final do período do atendimento; **apurar a frequência diária e mensal dos menores;** auxiliar no recolhimento e entrega das crianças que fazem uso do transporte escolar, acompanhando-as na entrada e saída do mesmo, zelando assim pela sua segurança; integrar-se positivamente no seio da equipe; com todas as crianças; participar nas formações e realizar as atividades previstas; executar tarefas afins.

PROFESSOR PEB I: Cuidar e educar crianças de zero a cinco anos nas Escolas Municipais de Educação Infantil, proceder, orientar e auxiliar as crianças no que se refere à higiene pessoal; auxiliar as crianças na alimentação, promover horário para repouso; garantir a segurança das crianças na instituição; **observar a saúde e o bem-estar das crianças**, prestando os primeiros socorros; comunicar aos pais os acontecimentos relevantes do dia; levar ao conhecimento da Direção qualquer incidente ou dificuldades ocorridas; manter a disciplina das crianças sob sua responsabilidade; **apurar a frequência diária das crianças**; respeitar as épocas do desenvolvimento infantil; planejar e executar o trabalho docente; realizar atividades lúdicas e pedagógicas que favoreçam as aprendizagens infantis; organizar registros de observações das crianças; acompanhar e avaliar sistematicamente o processo educacional; participar de atividades extraclasse; participar de reuniões pedagógicas e administrativas; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino (PREFEITURA DE PATROCÍNIO PAULISTA, 2012, online, grifo nosso).

Optamos por grifar alguns elementos que possibilitam o entendimento de que na creche, mesmo com as especificidades de cada cargo, as funções de cuidado e alfabetização/escolarização estão imbricadas, construindo o que se denomina “educar”, e que portanto, professores e monitores, estão cuidando de aspectos diferenciados do mesmo processo, o educar crianças de 0 a 05 anos, tendo em vista o desenvolvimento integral.

A partir desse entendimento de educação que envolve cuidado e iniciação no processo de escolarização, optou-se pela denominação de *educador*, englobando, “*monitores e professores*”.

Na primeira fase da pesquisa, realizada em Abril de 2014, na Escola Municipal de Educação Infantil “Gercyra de Andrade” e nas creches municipais “Professora Rosa Maria de Andrade Freitas”, “Professora Inês do Couto Rosa – Unidade I” e “Professora Inês do Couto Rosa – Unidade II”, para auto-declaração de cor/raça, escolaridade e formação não se distinguiu monitor e professor, realizando-se a pesquisa com todos, abrangendo assim todos os educadores da educação infantil de Patrocínio Paulista.

Na segunda fase, optou-se pela continuidade das entrevistas sem distinção de monitores e professores, todavia, respeitando-se essa diferença, apenas quando ela foi apontada na fala das entrevistadas. Mas, por motivos que não saberíamos apontar aqui, apenas monitoras concordaram em participar das entrevistas. Assim as 04 educadoras entrevistadas na segunda fase da pesquisa são monitoras nas creches municipais de Patrocínio Paulista.

Retomando a primeira fase da pesquisa, identificou-se 57 educadores, sendo 40 das creches municipais e 17 da EMEI Gercyra de Andrade. Em relação ao sexo dos educadores, têm-se as percentagens conforme gráfico a seguir:



Fonte: Elaborado por Tais Pereira de Freitas. Resultado da Primeira fase da pesquisa de campo.

Esses dados são significativos na medida em que apontam a permanência da feminização no trabalho de professor (a) no Ensino Infantil. É possível destacar que também em Patrocínio Paulista, a função é exercida majoritariamente por mulheres, e esse elemento remete ao processo histórico/cultural que levou as mulheres no Brasil a se ocuparem das funções que estão ligadas a dimensão do cuidado, entre elas a educação de crianças.

É preciso atentar-se para a não naturalização desses dados. Eles resultam de um processo histórico. As funções relacionadas ao cuidado, remetem também à permanência do espaço doméstico/privado na dimensão pública. Ou seja, a mulher vai trabalhar “fora”, mas nesse “público” devem ser preservadas as características do “privado”, a permanência dos padrões e tarefas de “dentro”. Essa análise aliada a dimensões econômicas, políticas e culturais permitem alguns indicadores para o entendimento das razões da feminização do trabalho de professor da educação infantil.

Saffioti (1987, p. 9) discute a questão da identidade social da mulher e do homem, construída através da distribuição de diferentes papéis. Segundo ela, a

partir das diferenças de classes sociais, o papel da mulher relaciona-se com o lar (mesmo que ela saia para trabalhar, ela ou faz também o serviço da casa ou contrata “outra” e não “outro” para seu lugar). Atribuiu-se a mulher o espaço doméstico. “A mulher é socialmente responsável pela manutenção da ordem na residência e pela criação e educação dos filhos”. Investe-se na naturalização desse tipo de relação. Por exemplo: Assim como o dar a luz é naturalmente da mulher, é natural que ela tenha a obrigação de cuidar dos filhos e da casa. Contudo ser homem ou ser mulher vai ser diferente nas distintas sociedades.

Ainda em relação a esses “papéis”, Almeida (1998, p. 43) aponta a necessidade de recusa do determinismo/reduccionismo biológico que estabelece correlações entre diferenças anatômicas e fisiológicas e “diversificações e aptidões” para exercer “determinadas funções sociais e no mundo do trabalho”. o que implica em dizer que existem funções e trabalhos que se adequam melhor ao homem ou a mulher. Tal processo leva a uma “ditadura do gênero”, que historicamente prejudica as fêmeas porque suas atividades ditas naturais sempre foram consideradas em segundo plano.

O processo de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica a existência de uma ditadura de gênero para os dois sexos que, infalivelmente leva a hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica na qual as fêmeas sempre saem perdendo, dado que as atividades masculinas sempre foram consideradas de primeira ordem e as femininas de segundo escalão. Essa dupla (des) valorização conduz a diferentes implicações no mundo do trabalho, no espaço público, as esferas do privado e nas instâncias do poder (ALMEIDA, 1998, p. 44).

Complementando a análise que aponta os riscos da naturalização dos dados relacionados a presença majoritária das mulheres na educação infantil, historicamente foram construídas as representações que levaram a associação do magistério a características consideradas femininas, entre elas o afeto, a paciência. Essas representações serviram para justificar a saída dos homens do Magistério (motivada por razões fundamentalmente econômicas) e a entrada das mulheres. Criou-se o “jeito de professora”. E portanto, essa criação não pode ser naturalizada. Ela é histórica. Fortaleceram-se nas formações destinadas ao exercício do Magistério os considerados atributos femininos, docilidade, dedicação, humildade, vocação. Os currículos, a estrutura física e hierárquica

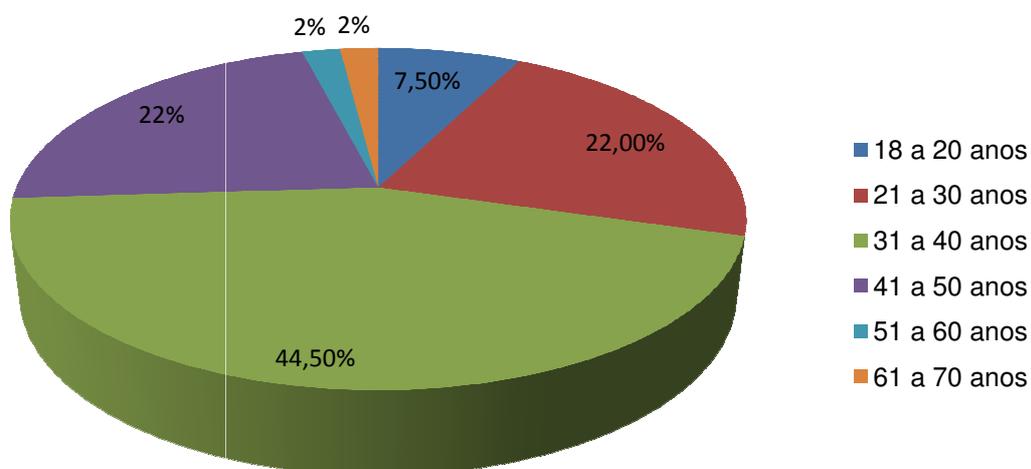
dentro das escolas apontava a disciplinarização, a constituição desse “jeito”, conforme aponta Louro (2000, p. 464)

Em outras palavras, as representações de professoras tiveram um papel ativo na construção da professora, elas fabricaram professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora. Ao se observar tais representações não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através do qual uma dada posição era (e é) produzida.

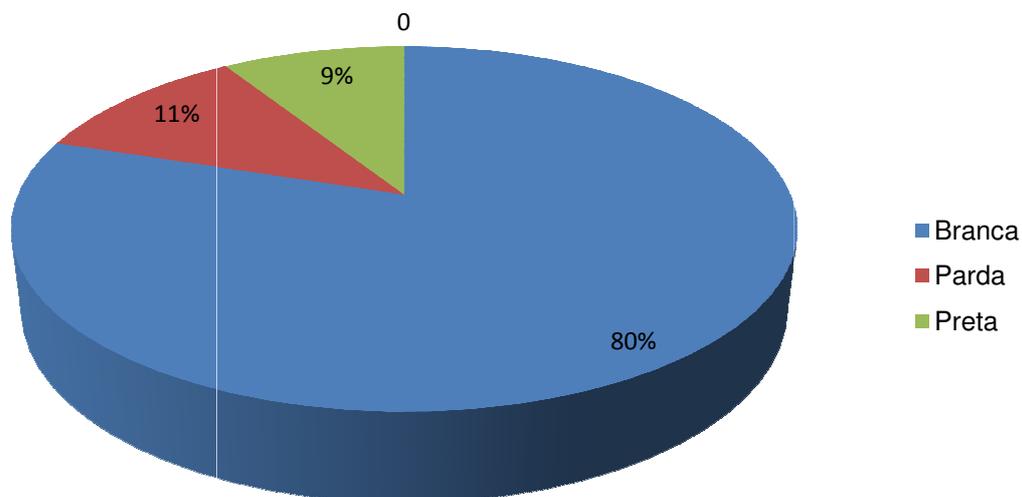
É com essas ressalvas que devemos olhar para os números da pesquisa que apontaram a presença maciça de mulheres na educação infantil. Elas são maioria incontestável, mas é preciso ressaltar que isso não se dá devido a “maior habilidade” das mulheres com crianças pequenas, ou mesmo porque existe um “jeito de professora” que só as mulheres possuem, ou qualquer outro aspecto que desconsidere a construção histórico/social/cultural.

Considerando a proposta da pesquisa, os dados a seguir fazem referência apenas às educadoras do sexo feminino, ou seja, um universo de **54 sujeitos**. Os gráficos apresentados mostram os aspectos relacionados ao perfil das educadoras obtidos a partir de formulário previamente elaborado para identificar cor/raça, formação e tempo de trabalho como educadora.

Gráfico 2 Faixa etária das educadoras

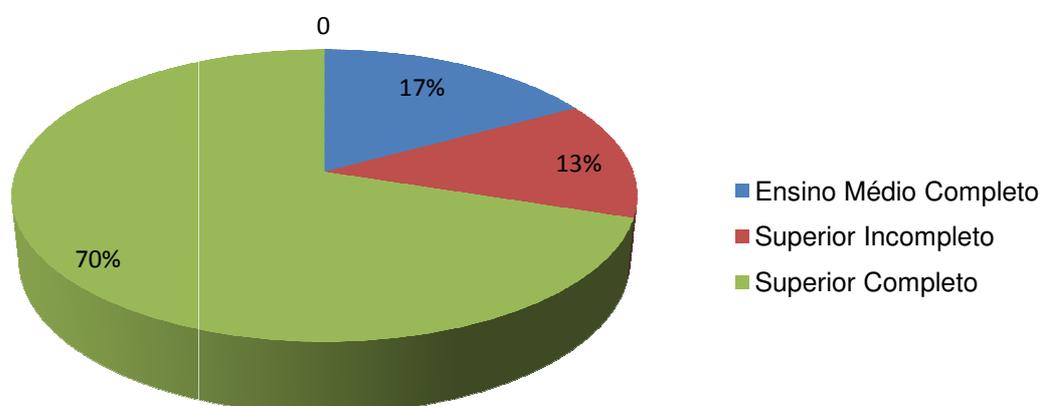


Fonte: Elaborado por Tais Pereira de Freitas. Resultado da Primeira fase da pesquisa de campo.

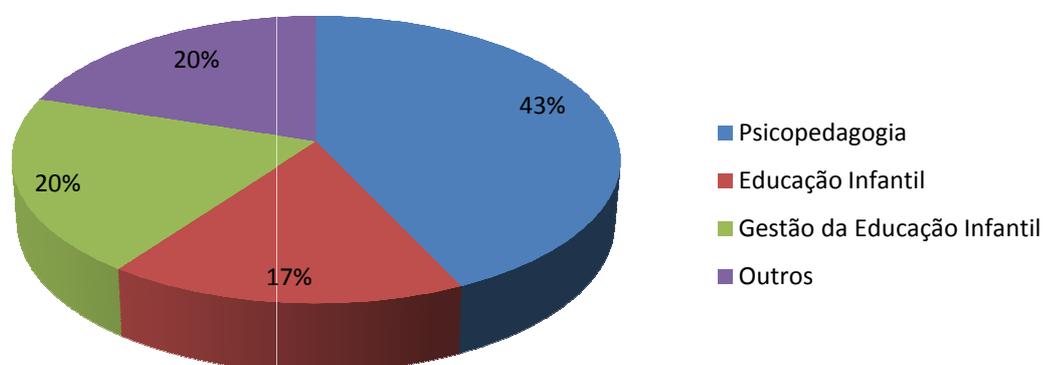
Gráfico 3 Cor/Raça das Educadoras

Fonte: Elaborado por Tais Pereira de Freitas. Resultado da Primeira fase da pesquisa de campo.

Tem-se, portanto, que as educadoras da educação infantil em Patrocínio Paulista, estão majoritariamente (88,5%) na faixa etária de 21 a 50 anos e são em sua maioria (80%) brancas, ressaltando-se que no que diz respeito à definição de cor/raça, no universo pesquisado não houve educadoras auto-declaradas amarelas ou indígenas.

Gráfico 4 Escolaridade das Educadoras

Fonte: Elaborado por Tais Pereira de Freitas. Resultado da Primeira fase da pesquisa de campo.

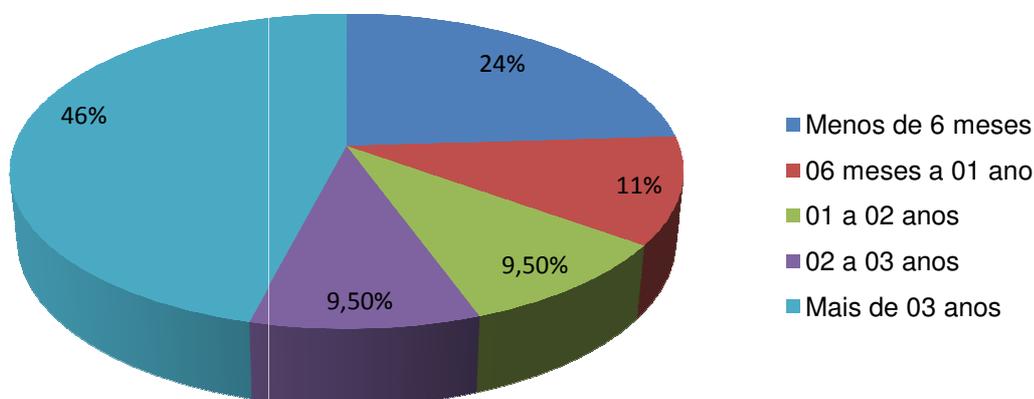
Gráfico 5 Áreas de Pós Graduação

Fonte: Elaborado por Tais Pereira de Freitas. Resultado da Primeira fase da pesquisa de campo.

No que diz respeito à formação escolar, não houve referência à formação menor que Ensino Médio. Entre as educadoras com Ensino Superior Completo, tem-se que 30 sujeitos possuem Pós Graduação, ou seja, 80% daquelas que possuem Ensino Superior e 55% do total de educadoras que colaboraram com a pesquisa.

E encerrando a primeira fase da pesquisa, os dados apontaram que as educadoras da educação infantil de Patrocínio Paulista, possuem em sua maioria, experiência no trabalho que desenvolvem.

Gráfico 6 Tempo de trabalho na educação infantil



Fonte: Elaborado por Tais Pereira de Freitas. Resultado da Primeira fase da pesquisa de campo.

É possível apontar que entre as educadoras da educação infantil no município de Patrocínio Paulista, 70% possuem nível superior, uma percentagem ligeiramente maior que a média nacional de 63,6% conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2012 (INEP, 2013, online).

Esse elemento é fundamental na medida em que as questões relacionadas a raça e educação sempre foram muito caras ao movimento negro brasileiro (ou aos movimentos negros brasileiros). Temos educadoras, em sua maioria com Ensino Universitário e que, teoricamente, estão capacitadas para trabalhar as questões fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. A questão da capacitação docente para trabalhar as temáticas relacionadas à raça no Brasil esteve no centro de debates significativos no âmbito da educação, sendo parte de seminários, formações, cursos e afins e mesmo sendo ainda precária na formação docente inicial é possível destacar que ampliou-se muito (em especial a partir das novas tecnologias para o estudo a distância e do alcance da internet) o arcabouço de informações disponíveis para o trabalho em relação a temática racial.

Todavia, a discussão que se desenha nesse contexto é: a questão racial é fundamental para esse desenvolvimento integral?

Santana (2011, p. 41) vai discutir que a formação inicial e continuada é importante para o processo de enfrentamento da desigualdade a partir da escola,

mas a compreensão dos professores acerca da questão racial não pode ser desconsiderada.

Em outras palavras, talvez mais diretas, as capacitações (seja inicial ou complementar) não vão surtir efeito por si só. Os educadores precisam perceber a necessidade/importância do trabalho relacionado à questão racial dentro da escola/creche, precisam compreender que essa não é uma questão secundária, mas que está presente na forma de constituição da sociedade brasileira, da qual a escola é legitimadora, mas pode paradoxalmente constituir-se como espaço para desconstrução, ressaltando-se a importância do educador como agente desse processo.

Para essa compreensão, Santana (2011, p. 42) vai apontar como fundamentais a percepção dos professores sobre as relações raciais e a influência de suas trajetórias pessoais nessas percepções.

Sem dúvida, a formação inicial e continuada têm um papel fundamental na preparação profissional, mas julgo necessário compreender como os professores percebem as relações raciais e de que modo suas trajetórias pessoais podem estar relacionadas com essas formas de pensar a educação e a questão racial.

A partir dessa compreensão, analisar a formação (inicial ou continuada), o currículo escolar, a estrutura da política de educação são também fundamentais, mas não podem estar desarticuladas do enfoque do sujeito que age, o educador que está lá na sala de aula ou nos espaços da creche, cuidando, alfabetizando, educando.

Se esse educador não compreender a necessidade de se trabalhar a questão racial na escola, não tem currículo que faça a diferença, não existe Lei 10.639 que possibilite a transformação. O contrário aqui é verdadeiro. Os educadores que compreendem essa necessidade a trabalham, por vezes, sem o incentivo do currículo ou sem utilizar as prerrogativas da Lei 10.639. Todavia, são dimensões complementares. Precisam estar articuladas, imbricadas em um projeto de enfrentamento da desigualdade.

Metodologicamente, o enfoque do trabalho ora apresentado são os educadores, ou melhor, as educadoras negras. Partimos do entendimento que essas mulheres, sujeitos coletivos, possuem histórica, cultural e politicamente

conhecimentos, trajetórias e experiências que lhes permitem compreender a necessidade de trabalhar a questão racial.

Trata-se de uma opção metodológica voltada para revelar a singularidade do olhar do professor negro acerca da questão racial, singularidade essa marcada pela construção histórica que remete a aspectos individuais e coletivos.

Individuais, na medida que apontam histórias de vida que em algum momento foram marcadas por preconceito, discriminação e que são sentidas e experienciadas de forma particular por cada sujeito. Individuais também na medida em que apontam a busca por ascensão, por superação dos lugares reservados. Coletivos, por que através do processo de inserção nesse determinado espaço de trabalho e do estabelecimento de relações sociais pautadas em elementos diversos, as mulheres negras constroem a partir de sua prática pedagógica, referenciais que podem contribuir tanto para a superação do atual quadro de relações raciais desiguais, quanto para reprodução do que está posto.

As mulheres negras, educadoras, tem sido sujeitos de diversos estudos que fazem o recorte das questões raciais e educação. Gomes (1996, p. 67-82) realizou uma pesquisa que buscou analisar como se constrói a identidade racial e profissional das educadoras negras, estabelecendo as relações entre essa construção, trabalho e questão racial. A autora discute inicialmente a escola como um dos espaços que interfere na construção de identidades, mas destaca que na escola do final do século XX (espaço temporal da pesquisa) o discurso sobre o negro ainda é marcado pela teorias raciais do fim do século XIX e início do XX.

A partir dessa conceituação do lócus, a escola, Gomes vai destacar como as mulheres negras educadoras vivenciam essa experiência profissional, nesse espaço cujas contradições irão marcar também sua práxis profissional. Essa inserção da mulher negra nos espaços escolares, tem rebatimentos também individuais e coletivos.

Coletivos, por que a partir dessa inserção pode-se ter a ampliação de elementos e temáticas que possibilitem a discussão de relações raciais e de gênero na escola, possibilitando estratégias de rompimento com o discurso homogeneizante e que teima em permanecer na escola, sendo fator fundamental para a reprodução do que está posto e naturalização disto.

Individuais, porque significam em alguma instância o rompimento com os “lugares historicamente determinados”.

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, “sairam do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal. (GOMES, 1996, p. 77-78).

Sob essa perspectiva da “ascensão social”, Oliveira (2009, p. 20), também estuda a inserção da mulher negra como educadora. A autora vai ressaltar que entre os objetivos de sua pesquisa está encontrar bases sociais e construções simbólicas que alicerçam as possibilidades de ascensão educacional e social de mulheres negras em meio às barreiras que buscam impedir tal ascensão, considerando a educação como “[...] como forma preponderante da participação das mulheres negras na história”

Oliveira destaca que no recorte espacial de sua pesquisa, o município de São Paulo, existe um número expressivo de mulheres negras trabalhando como educadoras em creches e daí faz uma análise do histórico dessas instituições no município, apontando que elas se desenvolvem nesse município a partir de 1910, com a iniciativa de algumas empresas, tornando-se obrigatória a partir de 1943, persistindo algumas propostas como creches comunitárias e mães crecheiras. Como não havia curso específico de formação para as profissionais que trabalhavam nesses espaços, (as pajens) a autora destaca que as primeiras professoras eram inicialmente donas de casa e empregadas domésticas e acredita-se que muitas das mulheres negras que assumem essa função a partir de concurso público enxergaram a possibilidade de se tornarem professoras (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

A inserção nos espaços da educação, como professora, constitui-se dessa forma, historicamente, como resistência e possibilidade de ascensão social. Considerando as histórias de vida as quais teve acesso durante a pesquisa, a autora conclui que:

De amas-de-leite a professoras, as mulheres negras em suas narrativas mostraram as dificuldades que encontraram para obter ascensão social e respeito no exercício do magistério. Conhecemos as pressões a que foram submetidas, e como, de certa forma, estas conseguiram construir novos significados às suas histórias de vida. Num esforço contínuo, elas caminham e se fortalecem marcando suas vidas com histórias de sobrevivência. (OLIVEIRA, 2009, p. 172).

E ainda em relação aos estudos que se referem a mulher negra educadora, Santana (2011) discute que a forma como os professores negros enxergam e se posicionam frente às questões raciais está diretamente relacionada às suas vivências que por sua vez, influenciam sua construção identitária. De acordo com a autora, a “[...] indissociabilidade do eu profissional do eu pessoal.” (SANTANA, 2011, p. 30) precisa ser considerada para entender que o trabalho das professoras negras está diretamente relacionado à forma como se constituem como pessoas e que tal forma possibilita a compreensão de sua práxis pedagógica.

Esse ser pessoal que compõe o ser profissional vai influenciar diretamente a forma como se exerce o trabalho, e assim, as questões relacionadas ao debate e o enfrentamento da problemática racial no contexto da escola, passa prioritariamente pelo sujeito que está nesse espaço coletivo.

Não se trata de dizer que toda professora negra, necessariamente é militante, no entendimento estreito do termo. Mas que, as vivências e experiências pessoais (sonhos, frustrações, conquistas e perdas) influenciam seu trabalho profissional como educadora, e portanto, podem apontar para a emancipação, enquanto horizonte ético da construção da igualdade racial.

Mesmo que muitos professores negros não se posicionem frontalmente contra o racismo em suas atividades docentes, isso não significa retrocesso. Poderá significar uma compreensão diferente das formas como se dão as relações raciais no Brasil e na escola. E estas estão intimamente relacionadas com as suas vivências, enquanto pessoas negras, associadas às diferentes formas de se pensar o racismo no Brasil. Significa ainda a necessidade de ampliação do debate sobre as relações raciais, para que as pessoas tenham a oportunidade de refletir melhor sobre a nossa realidade social e política. (SANTANA, 2011, p. 141).

Assim, essa mulher negra, educadora, dentro dos espaços escolares pode trazer, de forma direta ou indireta, possibilidades para a reflexão-ação acerca da igualdade racial.

A necessidade de construção da igualdade racial está para além da constatação da desigualdade racial que vitimiza a população negra no Brasil, e em outras partes do mundo. E o que está no cerne dessa discussão é a necessidade de que se perceba que o povo negro, e no foco desse trabalho, as mulheres negras não se constituem exclusivamente vítimas dessa situação de desigualdade.

Como protagonistas, sujeitos dessa história, as mulheres negras podem contribuir para a emancipação humana através da educação transformadora, na medida em que a sociedade da forma como está constituída, assentada sobre as bases da desigualdade, não alcançará o desenvolvimento humano em sua integralidade.

A desigualdade racial é um entrave ao desenvolvimento pleno do ser humano e as mulheres negras podem ser protagonistas no processo de desconstrução do que está posto e de forjar o “novo”, a emancipação humana.

Travar essa discussão no campo da ética implica em entender que é preciso questionar os valores sobre os quais se assenta essa estrutura social constituída e buscar alcançar uma ética planetária, onde o valor não seja exclusivamente o atribuído pelo capital.

Trata-se, portanto de partir de um entendimento que coloca o humano como ponto de partida e chegada em toda e qualquer reflexão/intervenção. A busca do bem desse humano é de onde se parte e para onde se volta. Para isso a idéia do sujeito eticamente responsável é essencial. Impossível não pensar a responsabilidade do ser humano frente à conservação da vida (num entendimento mínimo) e no desenvolvimento da mesma, ideal máximo para que se possa chegar ao *bem comum*, que não se limita ao “bem estar social”, a ausência de guerras, e outras expressões, mas que se configure como a construção de uma sociedade planetária, assentada sobre as bases da liberdade.

Conforme apontado anteriormente, para essa construção a partir do espaço escolar¹⁶, destaca-se o protagonismo dos educadores, enquanto sujeito coletivo, que encontra no cotidiano possibilidades para construção da resistência ao projeto de educação que está posto, trabalhando na perspectiva da emancipação. Gramsci (1989, p.183) trabalha essa categoria (emancipação) a partir da interação com hegemonia e democracia, em uma perspectiva que entende os limites de tal construção na ordem societária burguesa vigente, mas que também visualiza as possibilidades que tal ação representa.

A construção emancipatória assenta-se, portanto, sobre o entendimento da interação existente entre os conceitos de classe, gênero e raça. É a partir dessas

¹⁶ Note-se que esse não é o único espaço, ou seja, não atribui-se a escola a responsabilidade total pelo processo de construção da igualdade racial. Mas ela é um desses espaços.

discussões que se torna possível situar a reflexão aqui proposta dentro do compromisso com a emancipação humana.

A partir das especificidades históricas do trabalho de professora no Brasil, e que para as mulheres negras tem um protótipo na função das amas, buscou-se entender de que forma as mesmas percebem e significam o trabalho que desenvolvem no espaço educacional, relacionando à construção da igualdade racial no Brasil.



**PARTE 2 DEFININDO AS TINTAS: A EMANCIPAÇÃO ENQUANTO HORIZONTE
ÉTICO DA EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE
RACIAL**

“Esteja à escuta”, dizia-se na velha África. “Tudo fala, tudo é palavra, tudo procura nos comunicar um conhecimento”. (Amadou Hampâté Bâ).

As mulheres negras, educadoras na educação infantil no município de Patrocínio Paulista, desenvolvem ações que influenciam na formação de centenas de crianças, e é possível através desse trabalho construir espaços para a reflexão acerca da igualdade racial.

Mas, porque a preocupação com a igualdade racial? Trata-se exclusivamente de uma questão reparatória, de reconhecimento de direitos? Pode ser garantida exclusivamente através de medidas judiciais, políticas, garantindo aos desiguais o tratamento justo? Ou seria essa igualdade um ponto de partida/chegada de um projeto ético, de reconhecimento do humano em sua pluralidade?

Falar de humanos/humanidades no tempo presente pode soar estranho. Pós-moderno demais, conservador demais, religioso demais, eclético demais. Na contemporaneidade, o humano é visto/lido/observado/estudado/analizado em fragmentos: trabalhador, explorador, bom, mau, cidadão, excluído, eleitores e eleitos. E nessa fragmentação/categorização, perde-se a complexidade.

Seres humanos autônomos. Seres humanos totais. É a partir dessa ideia de autonomia e integralidade, que é possível pensar a igualdade racial para além da perspectiva do hoje, da necessidade de reparação, de garantia de direitos. Circunscrever a “igualdade” a essa dimensão é limitar demais, é tirar a complexidade, a beleza que só é possível no entendimento do horizonte para onde ela aponta: a emancipação humana.

Esse processo só é possível a partir do entendimento do humano integral. Sem totalidade, emancipação se converte em vislumbres falsos, arremedos de um projeto ético, caminhos construídos no discurso fácil de cidadania, nas propostas de palanque acerca de direitos iguais. Sem integralidade, emancipação é elucubração, arranjo teórico que facilita a propagação de ideologias as mais diversas, planos de governo os mais esdrúxulos, concepções utilitaristas.

Dessa forma, o processo de fragmentação do humano torna impossível o horizonte ético da emancipação humana. Daí, que mesmo diante da amplitude e complexidade da abordagem, igualdade ganha sentido apenas a partir do

entendimento do humano enquanto sujeito integral e tal integralidade só é concreta na medida da emancipação.

Ciente do risco de sermos por demais sintéticos, mas entendendo que tal construção é necessária para marcar a discussão que se desenvolve nesse texto, somente a partir do entendimento do ser humano integral e total é possível pensar a igualdade e, esse ser integral e total existe apenas a partir da concretude da emancipação.

Mas o que é esse ser integral? Podemos entendê-lo a partir da ideia de emancipação que remete prioritariamente a discussão ética da não fragmentação do humano, que é social, biológico, político, cultural, artístico, religioso.

Assim, trabalhar emancipação na educação depende de sujeitos emancipados. Não se trata de ensinar a ser autônomo, livre. Mas de ser autônomo, livre. Daí a dimensão de que a emancipação não é individual. Necessariamente implica na construção de outra forma de ser sociedade.

Antonieta, Luciana, Mônica e Zizinha são mulheres, negras, educadoras na educação infantil em Patrocínio Paulista. São humanas, e como tal, tem em si dimensões as mais diversas compondo o todo. Essa totalidade pode se apresentar no espaço do trabalho? A partir da auto-definição das educadoras, temos os seguintes elementos utilizados aqui para apresentá-las:

- Antonieta, 33 anos, auto-declarada de cor/raça parda conforme critério do IBGE. Educadora na educação infantil há menos de 06 meses. Curso Superior e Pós Graduação concluídos na área de Educação. Divorciada, 02 filhos com idade de 12 e 10 anos. Frequenta às vezes culto religioso de orientação evangélica. Quando tem tempo livre gosta de dormir/descansar.
- Luciana, 21 anos, auto-declarada de cor/raça preta, conforme os critérios do IBGE. Educadora há menos de seis meses. Estudante universitária em Faculdade do Município de Franca. Solteira, sem filhos. Frequenta culto religioso quase todos os fins de semana. Quando tem tempo livre gosta de sair com as amigas (“prá jogar conversa fora”) visitar os parentes, além de cuidar da aparência, “fazer unhas, arrumar cabelo”.

- Mônica, 33 anos, auto-declarada de cor/raça preta, conforme critério do IBGE. Educadora na educação infantil há menos de 06 meses. Curso Superior concluído. Solteira. Sem filhos. Frequenta às vezes culto religioso de orientação evangélica.
- Zizinha, 23 anos, auto-declarada de cor/raça preta conforme critério do IBGE. Educadora há mais de 02 anos. Curso Superior Concluído. Solteira. Sem filhos. Frequenta culto religioso de orientação evangélica.

Esses são apenas alguns elementos utilizados para apresentação dessas mulheres, ou seja, não são somente educadoras na educação infantil, são negras, mães, amigas, parte de grupos religiosos. Pensar a emancipação a partir da educação, a partir do trabalho dessas mulheres envolve considerar a totalidade que cada uma delas representa.

Ser mulher negra remete ao histórico de totalidade apresentado e discutido na primeira parte desse trabalho. Envolve a história coletiva do povo negro no Brasil, o processo de desigualdade ainda hoje experienciado pela mulher negra no país, o protagonismo registrado de forma opaca nas páginas da historiografia oficial, o trabalho cotidiano na educação de crianças.

É com o reconhecimento dessa totalidade complexa, com a necessidade dela vir a tona, que falamos em emancipação e de como o horizonte ético não se limita às crianças educadas na creche, a partir do trabalho das educadoras, mas precisa abranger elas, sujeitos nesse processo. Tal formulação remete à necessidade de discutirmos o entendimento de emancipação e como ela está diretamente relacionada a perspectiva da autonomia.

2.1 A emancipação: conceitos e entendimentos

Emancipar. Emancipação. Sujeitos emancipados. Palavras utilizadas sempre que se busca construir uma reflexão que perpassa dimensões de direitos, de conquista, de liberdade e autonomia. Mas seria possível definir emancipação a partir dessas referências?

Acreditamos que sim. Mas é preciso ter tais conceitos como ponto de partida, ou seja, partindo deles, construir o entendimento dessa categoria fundamental para

o projeto de sociedade radicalmente oposto a esse que está colocado na contemporaneidade.

Emancipação é o horizonte ético, a possibilidade de o humano ser em sua integralidade e nessa compreensão está intrinsecamente relacionada à autonomia. Entre várias explicações e leituras sobre o conceito emancipação, nos parece bastante propícia para a reflexão aqui proposta, uma definição que se volta para os aspectos históricos e etimológicos da palavra.

De acordo com Gabriel Perissé, Doutor em Filosofia da Educação, autor do livro e do blog “Palavras e Origens” (2012, online) emancipação remete a libertar-se.

Na antiguidade romana, um senhor podia *emancipare* (libertar) um escravo. A palavra era composta pelo prefixo *ex* (indicando a ideia de "saída" ou de "retirada"), pelo substantivo *manus* ("mão", simbolizando poder) e pelo verbo *capere* ("agarrar", "pegar"). **Emancipar** é "retirar a mão que agarra". E **emancipar-se** será, portanto, dizer a quem nos oprime: "tire a sua mão de cima de mim!" (PERISSÉ, 2012, online, grifo do autor).

Esse “retirar a mão que agarra”, nos é bastante caro. Remete a um processo de liberdade que não é dada, mas é construção. E no que diz respeito ao histórico da população negra no Brasil, não é possível ainda falar em emancipação. A abolição da escravatura foi “liberdade” institucional, garantia de alguns direitos civis, políticos e sociais, mas não “retirar a mão que agarra”, porque essa é tarefa mais complexa e que só é possível na relação entre quem está com a mão sobre e quem está debaixo dela.

Emancipação não pode, portanto limitar-se a libertação. Remete antes a liberdade plena, e o histórico processo de desigualdade vivenciado pela população negra no Brasil é um exemplo, de que, sem o horizonte ético da humanidade em integralidade, não existe liberdade, e conseqüentemente emancipação.

A abolição garantiu direitos. Ampliou garantias. Mas não retirou a mão que agarra, porque isso só é possível no entendimento e compromisso com outra ordem societária, na transformação radical das bases da exploração, na superação das relações que sustentam essa “mão que agarra”. Não existe enquanto a realidade for sair do controle de um senhor e submeter-se às ordens de um patrão. Não existe enquanto para sobreviver o humano precise submeter-se a mãos que o agarram.

Adorno¹⁷ (1995, p. 119-137) também discute emancipação como algo mais amplo do que usualmente é colocado, destacando inclusive que a educação, não é, “necessariamente, um fator de emancipação”. O autor aponta que os educadores não podem estar vislumbrados no que diz respeito à educação, ou seja, não podem pensar num processo educacional que esteja centrado exclusivamente numa perspectiva de “esclarecimento da consciência”, sem considerar que a educação, socialmente, se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos. Adorno destaca que o desenvolvimento da humanidade a partir do Iluminismo, ou do “triunfo da razão” (e aqui destaca-se a educação, a formação cultural como elementos que possibilitaram esse triunfo) conduziu não a emancipação mas a barbárie.

No caso específico da população negra no Brasil, a análise de Fernandes (2008) acerca da integração do negro na sociedade de classes que se formou após a Abolição parece apontar que o povo negro tinha esse vislumbre de que a liberdade deveria ser total, e portanto, uma parcela dessa população ao perceber que não havia de verdade “tirado a mão que agarra”, mas simplesmente trocado a mão, recusa-se inicialmente a assumir o trabalho assalariado. Fernandes (2008) aponta que os ex-escravizados queriam um trabalho “livre”. Mas o trabalho assalariado não tinha essas características que buscavam, não se constituía no que idealizaram, a negação da escravatura.

No fundo de toda essa questão, está a natureza das reações dos negros e dos mulatos ao trabalho livre. Para o branco, que contratava os trabalhadores em termos puramente mercantis, o que contava era rendimento do trabalho, a observância das cláusulas dos contratos e o nível de remuneração desse fator da produção. Para o negro e para o mulato, tudo isso era secundário, como meros atributos do **homem que fosse livre** para vender e aplicar sua força de trabalho; o que adquiria caráter essencial, no cerne de suas

¹⁷ Theodor W. Adorno foi um pesquisador do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. A Escola de Frankfurt é nome pelo qual ficou conhecido o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. O Instituto foi criado oficialmente em 03 de Fevereiro de 1923, mas é possível apontar como princípio da ideia de sua existência, a Primeira Semana de Trabalho Marxista, idealizada por Felix J. Weil. A partir da realização dessa semana começa a ganhar corpo a ideia de algo mais duradouro e permanente. O Instituto recebeu inicialmente doações do pai de Weil, mantendo assim sua independência econômica e intelectual. Weil não tinha grande influência sobre as questões intelectuais do Instituto, que teve como primeiro diretor Gerlach, mas como esse morre jovem, Gruenberg assume a direção do Instituto. Quando esse se afasta da direção, em 1929, Pollock assume interinamente e em 1930 Horkheimer assume a direção, trazendo mudanças significativas para o Instituto, ao partir do entendimento de que a filosofia social não deveria continuar sendo apenas ciência em busca de uma verdade imutável. Devia ser entendida como uma teoria materialista enriquecida e suplementada pelo trabalho empírico. Assim, em linhas gerais, o Instituto configurou-se como um centro de estudos e pesquisas voltados para a Teoria Social Crítica. (JAY, 1989).

avaliações, **era a condição moral da pessoa e sua liberdade de decidir como, quando e onde trabalhar.** (FERNANDES, 2008, v. 1 p. 45, grifo nosso).

Côncios de que uma leitura simplista dessa análise pode implicar uma culpabilização do negro por não conseguir trabalho no pós-abolição, é preciso destacar que na análise de Fernandes evidencia-se o fato de que **a população negra no Brasil sonhou e lutou por liberdade, mas teve que se conformar com a Abolição do regime da escravidão. Propostas eticamente diversas.**

Assim, emancipação não é simplesmente “libertação”. Aponta para a radicalidade da liberdade, que é possível, a partir do entendimento da autonomia do ser humano. E aqui é necessário pensar outro elemento que caracteriza a emancipação: Ela não é possível na concepção individualizada, mas, tendo como elemento fundante a autonomia humana, só é possível no contexto da pluralidade, das relações sociais. Ou seja, não tem sentido dizer que o negro, a mulher, ou qualquer outro grupo considerado “minorias” deve emancipar-se. Isso não vai acontecer sem a pluralidade, sem a participação das “maiorias”. Sem essa construção plural, coletiva, o que existe é a conquista de alguns poucos direitos, o assegurar de algumas garantias, um arremedo de igualdade.

Vale ressaltar que a proposta não é negar essas pequenas conquistas. Elas são fundamentais, até porque séculos de privilégios não são esquecidos de forma pacífica e sorridente. Mas é preciso ir para além disso, uma vez que igualdade só tem sentido se apontar para o horizonte ético da emancipação.

Nesse contexto, ainda com enfoque na questão racial, a luta do povo negro no Brasil pela igualdade têm uma trajetória intensa, mas as conquistas ainda são limitadas, na medida em que a própria concepção de igualdade é limitada. Não é que a luta esteja simplesmente desarticulada, ou que o povo negro não saiba o que buscar. Sabe-se muito bem, mas dadas as condições políticas e econômicas, é possível apontar uma conformação que limita as ações. Briga-se por ações afirmativas como sendo o fim maior. Não são e nunca deveriam ser. Ainda que essenciais para o processo de reparação, e auxiliares na construção de propostas plurais de desenvolvimento econômico e social, são limitadas.

No Estatuto da Igualdade Racial conceituam-se ações afirmativas como “[...] programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para

a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.” (BRASIL, 2010, online).

Dagoberto Fonseca (2009) ao discutir as políticas públicas e as ações afirmativas, aponta tais ações como uma forma possível de resposta a desigualdade de oportunidades. “Na realidade a sociedade não é igual, e tratar pessoas de fato desiguais como iguais só amplia a distância inicial entre elas, mascarando e justificando a perpetuação de iniquidades.” (FONSECA, D., 2009, p. 121).

As ações afirmativas, portanto, tem como público alvo imediato à população prejudicada pela desigualdade. Dessa forma, são fundamentais para o processo garantia de direitos iguais e foram utilizadas sempre que determinado grupo de pessoas (devido a fatores culturais, econômicos e históricos) encontrava-se em desvantagem no acesso a direitos. Pode-se apontar como exemplo dessas ações as leis que estabeleceram cotas para as mulheres nos partidos políticos, artigo 3º da Lei 12.034 de 29 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009) e as cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho na iniciativa privada, conforme artigo 93 da Lei 8.213 de 24 de julho de 1991 (BRASIL, 1991).

Ou seja, ações afirmativas são a busca por corrigir uma desigualdade, e deveriam ser entendidas como a garantia de condições para que se inicie um processo mais amplo, e não como fim em si mesmo, ou como alternativas concretas para a igualdade racial. São políticas dentro de uma ordem competitiva e como tal não podem impedir o desenvolvimento do sistema capitalista, conforme discute Dagoberto Fonseca (2009), utilizando o exemplo das cotas, enquanto ações afirmativas.

Desse modo, é oportuno frisar que as cotas estabelecem e definem um percentual para cada grupo social, dependendo de sua representação na sociedade, sem impedir com isso a manutenção da ordem competitiva e o caráter liberal que marcam a estrutura social capitalista. (FONSECA, D., 2009, p. 123).

Dessa forma, ainda que extremamente necessárias, as ações afirmativas são limitadas e paliativas, podendo-se apontar ainda a necessidade de complementaridade, de estratégias que não se voltem exclusivamente para a população vítima da desigualdade, mas, que se desenvolvam ações com vistas a envolver diretamente todos os segmentos da população brasileira no processo de

enfrentamento da desigualdade racial. Trata-se das ações valorativas (AGUIAR, 2009, p. 101).

eticamente, valorar implica em atribuir significados, não ser indiferente, importar-se, significar coisas, relações sociais. As ações valorativas inscrevem-se no compromisso com a resignificação das relações desiguais travadas na sociedade brasileira; configuram-se como formas de estimar a presença dos africanos no país e assim, contribuir para o enfrentamento da desigualdade racial, apontando o protagonismo do povo negro, conforme descrito na Primeira Parte desse trabalho.

Mesmo que as ações afirmativas sejam, na atualidade, a maneira mais direta de busca pela reparação, assegurando oportunidades de inserção para a população historicamente alijada de direitos, **elas são intrinsecamente paliativas, emergenciais e, portanto, é preciso ir para além das mesmas, desenvolvendo também ações valorativas, que dado seu caráter permanente e educativo permitem alcançar objetivos mais amplos que as ações afirmativas.**

Mas as ações valorativas também são limitadas. Permitem apenas um vislumbre do que estamos debatendo como ponto de partida para a igualdade, que tem como horizonte ético a emancipação, que está muito além da concepção de cidadania, bastante utilizada para legitimar tanto ações afirmativas quanto valorativas.

De acordo com Tonet (2013, p. 55) cidadania é parte integrante da emancipação política, conforme a tradição marxista. Mas não é necessariamente liberdade, e portanto, não é emancipação humana. Emancipação política está fundamentada na concepção de sociedade civil, e portanto, dentro das relações econômicas características da ordem do capital. Para essa sociedade organizada sob essa ordem, é necessário existir homens livres e iguais, mesmo que apenas no aspecto formal e jurídico.

Assim cidadania remete a ideia de direitos iguais, mas de forma limitada, na medida em que não é possível haver de fato igualdade e liberdade na ordem estabelecida pelo capital. No Brasil em especial, a busca por um projeto de resistência ao capitalismo, esbarra na proposta de social democracia.

Conforme Del Roio (2013, p. 4) a tradição marxista do século XX mesmo em suas expressões mais críticas não consegue levar a cabo na concretude o processo emancipatório. Paralelamente, as lutas para a democratização se fundamentam

numa concepção teórica de cidadania, especialmente na educação. Nesse contexto, a ideia da cidadania é incapaz ontologicamente de dar conta do processo emancipatório, uma vez que compõe uma visão de liberdade determinada e limitada historicamente (DEL ROIO, 2013, p. 4).

Na construção histórica do liberalismo, cidadania está diretamente relacionada a uma visão positiva do Estado, entendido como forma de controle da natureza humana, julgada egoísta e destrutiva. Nesse Estado, a dimensão político-jurídica é o espaço para manifestação da liberdade e da igualdade e a liberdade proposta nesse contexto exacerba o subjetivo, ou seja, a política e o direito. Na sociedade capitalista, mesmo que todos os seres humanos forem portadores de direitos civis, sociais e políticos, não estaria superada a barbárie.

De acordo com Del Roio (2013, p. 6) essa é a “crença” do trabalho realizado na educação para a cidadania. Mas segundo ele, isso contribui para

[...] no máximo radicalizar a emancipação política e estabelecer um perímetro para a liberdade do homem. Homem esse que, no entanto não transcende a cisão entre particular e universal, privado e público, sociedade civil e estado, permanecendo alienado.

Emancipação constitui-se, portanto, na negativa concreta dessa ordem que está colocada? Efetivamente. A emancipação, enquanto “[...] determinada forma de sociabilidade.” (TONET, 2013, p. 106) não pode existir nessa ordem tendo que em vista que não é possível sem a concepção de sociabilidade de forma integral e ilimitada, conforme explicita Tonet.

Integral porque não é apenas parte dos homens que é livre, nem a totalidade dos homens que é livre apenas em parte, mas porque todos os homens estão situados no interior do patamar humano mais livre possível. Ilimitada porque faz parte de uma forma de sociabilidade indefinidamente aperfeiçoável, porque não traz em si por natureza, como a liberdade da comunidade política, obstáculos insuperáveis. (TONET, 2013, p. 106-107).

Assim, referimo-nos a emancipação entendida enquanto a possibilidade do ser humano entender-se, construir-se de modo integral e autônomo. Não se trata de simples ideologia, de fechar os olhos a essa realidade que está posta e defender uma forma de sociedade que nunca vai chegar. Emancipação humana tem raízes no

presente, mesmo sendo sua existência apenas uma possibilidade, um potencial, ou como desenhado na alegoria de Sankofa, um ovo no bico do pássaro.

Dessa forma, podemos falar em educação para emancipação? Concordamos com Adorno (1995) na afirmação de é preciso conduzir para a emancipação. O autor, no texto “Educação para quê” (ADORNO, 1995 p. 139-154) vai apresentar o que chama de concepção inicial de educação, apontando que não se trata de “modelagem de pessoas”, ou ainda não a mera transmissão de conhecimentos, mas sim “[...] a produção de uma consciência verdadeira.” (ADORNO, 1995, p. 141).

Atrelado a esse debate acerca de produção de consciência, que em alguma escala vai levar a discussão acerca da emancipação, Adorno discute que existem dois problemas difíceis quando se trata de emancipação: “[...] a própria organização do mundo em que vivemos e sua ideologia dominante” e ainda a questão da adaptação, na medida em que a educação precisa necessariamente considerar o objetivo da adaptação sem o qual seria impotente e ideológica (ADORNO, 1995, p. 143) e preparar os seres humanos para “se orientarem no mundo”. Mas se ela ficasse apenas nisso (preparando os homens para o mundo, produzindo pessoas bem ajustadas) ela também seria impotente e ideológica. Segundo o autor a educação está submetida a um paradoxo:

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez a adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência. (ADORNO, 1995, p. 154).

Assim, temos que a educação para a emancipação, ou melhor, a educação que permita conduzir para a emancipação está repleta de desafios. No texto “Educação e Emancipação” (ADORNO, 1995, p. 169-185) Adorno vai continuar discutindo essa relação entre educação e emancipação, apontando a emancipação como categoria dinâmica, um vir a ser e não estática. Segundo ele, para não se falar em emancipação, nos mesmos moldes utilizados por tantos, em um sentido retórico, é preciso pensar nos limites encontrados para a emancipação nessa atual organização societária e que, portanto, a educação para emancipação, nesta

sociedade, precisa ser compreendida nos termos de educação para a contradição, para a resistência.

E aqui, nesse marco, de que a educação para a emancipação só é possível a partir da educação para a contradição e para a resistência, é possível visualizar de forma mais nítida as contradições em relação à educação da forma que está colocada no Brasil hoje. A educação formal na atualidade está voltada para a conformação, desde os primórdios da educação infantil.

As educadoras infantis entrevistadas, apontam a busca em romper com essa conformação, mas ainda assim são alternativas limitadas, na medida em que o próprio sistema educacional não está preparado estrutural e pedagogicamente para a contradição e a resistência.

Eu trabalho bastante nessa linha. A Coordenadora sempre fala prá gente trabalhar muito a opinião da criança. Falar assim: Vamos fazer isso? O que vocês acham? Tem uns que falam que não quer. Tem uns que fala que quer. Tem muito disso. Ah! Vamos assistir um filme. O que vocês acham? O que vocês preferem? Acho que a gente tem que dar assim uma liberdade prá eles opinar sobre isso. Se fala que vai assistir um filme, um quer assistir a Peppa, o outro quer outra coisa. Um quer a galinha pintadinha, então assim, a gente tem, a coordenadora fala prá gente trabalhar bastante essa questão, essa lado da criança para ela opinar sobre. Ah!! Vamos brincar? O que vocês acham? Então eles opinam bastante sobre essa questão. Na questão da roupa também. Às vezes a gente vai trocar de roupa, ele querem dar opinião na roupa que eles vão por. Lógico que às vezes tá frio, eles querem por um short a gente fala não, tá frio, tudo bem. (Luciana).

Percebe-se a busca por possibilitar escolhas (que poderíamos apontar como um princípio para a liberdade e autonomia) mas tais escolhas ainda estão dentro do esperado, ou planejado para aquela faixa etária. E assim não são evidentemente uma possibilidade de autonomia.

Mas o que é autonomia? Optamos por retornar a tradição kantiana para os primeiros entendimentos acerca dessa categoria. Kant (Immanuel Kant, 1724-1804) traz a contribuição chave para o entendimento de autonomia que perpassa essa tese. Evidente que a obra de Kant, dada sua complexidade e amplitude aborda temáticas que poderiam em algum momento ser questionadas, como por exemplo a crítica que o filósofo faz ao fato de algumas pessoas, em especial as mulheres não quererem deixar a menoridade, ou seja, não quererem fazer uso de seu entendimento, sem a orientação/direção de outros. Contudo, especialmente nos

interessa, não as críticas e aplicações que Kant faz acerca do uso ou não da razão, mas sim o que ele caracteriza como autonomia, na medida em que esta categoria é vital para a proposta de entendimento da emancipação (KANT, 2011).

O pensamento de Kant é denominado por vezes de “teoria crítica”, na medida em que até sua obra podemos apontar que o centro da filosofia era a metafísica, ou seja, a busca pelo conhecimento absolutamente verdadeiro sobre a essência da realidade, a essência do mundo. Mas, na metafísica não se tem resultados considerados absolutamente certos, na medida em que cada autor/filósofo busca o que é mais importante, a essência. E aqui temos a quebra de paradigmas proposta por Kant. Ele propõe um processo de análise, que ao invés de estabelecer uma base e partindo dessa construir a análise, vai em busca dos fundamentos e bases e não da essência. Ele examina as possibilidades do conhecimento, e a partir dele pode-se afirmar que a filosofia passa a assumir a crítica (kritiké, em grego, a capacidade ou arte de julgar, diferenciar, avaliar, decidir) como possibilidade (LEBRUN, 1993).

Para o entendimento do que Kant apresenta em termos de autonomia, precisamos necessariamente entender o que autor coloca como razão, uma vez que os seres humanos se distinguem de todos os demais seres pela sua capacidade de escolha racional de ações e a única forma de o ser humano exercer sua liberdade e autonomia é através da razão (PASCAL, 1985).

Contudo, para o entendimento da razão, precisamos ressaltar que de acordo com Kant nosso conhecimento está estruturado em dois aspectos: matéria e forma. No que diz respeito a forma, ela não é dada pela experiência (e aqui está um dos principais elementos da crítica de Kant aos empiristas) porque ela é o pressuposto necessário para que possa haver experiência. A forma portanto está no ser humano antes e se manifesta a partir de dois aspectos: as formas da intuição e aqui poderíamos apontar espaço e tempo e as formas do entendimento, categorias como unidade, substância, casualidade. Assim, esquematicamente (e correndo todos os riscos inerentes a esquematização) é possível estruturar que nessa formulação acerca de formas, temos o indicativo da razão, na medida em que o entendimento é o que permite fazer a ciência, ou seja compreender o que as coisas são; a imaginação é a capacidade de criar formas, de dar um desenho das categorias; a sensibilidade é o que me dá os dados, o que eu apreendo pelos sentidos e a razão é o que pensa o sentido de todos essas coisas (LEBRUN, 1993).

Assim, só é possível *entender, imaginar e sentir* a partir da razão e todos esses aspectos estão diretamente relacionados com o que chamamos de autonomia.

Autonomia na obra de Kant pode ser entendida especialmente a partir das discussões relacionadas a liberdade e ao esclarecimento e esse compreendido como “[...] a saída do homem de sua menoridade.” (KANT, 2011, p. 63).

A análise de Kant acerca do esclarecimento está diretamente relacionada ao processo de superar a ignorância, de fazer uso de seu entendimento sem necessitarem da direção de outros, e aqui podemos apontar que é possível desenhar-se as primeiras linhas do que estamos chamando de autonomia.

Autonomia está, nessa análise, diretamente relacionada à capacidade de que o ser humano, partindo de seu entendimento, tome as próprias decisões, conduza a própria vida. Contudo, mesmo que a partir de Kant entenda-se que o ser humano que encontra-se em posição contrária a esse pressuposto, ou seja, na menoridade, seja responsável por essa condição, a análise do processo histórico, dos determinantes históricos, econômicos, sociais, culturais vão demonstrar que por vezes essa menoridade é imposta, como pode ser visualizado na análise da escravidão negra no Brasil, e posteriormente do processo de abolição.

A partir da análise do que Fernandes (2008, v.1), aponta como heteronomia racial na sociedade de classes, podemos destacar que em relação aos negros no Brasil, essa menoridade foi historicamente construída e, portanto, para sua desconstrução faz-se necessário processo mais amplo que o esclarecimento na perspectiva individual.

Retomando o apontado por Kant acerca da liberdade e do esclarecimento pode-se ressaltar, a intrínseca relação entre esses dois aspectos:

Para esse esclarecimento (*Aufklärung*), porém, nada mais se exige senão *liberdade*. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer *um uso público* de sua razão em todas as questões. Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: *não raciocineis!* O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: *raciocinai*, tanto quanto quiserdes e sobre o que quiserdes, mas *obedecei!*) Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade. Que limitação, porém, impede o esclarecimento [*Aufklärung*]? Qual não o impede, e até mesmo o favorece? Respondo : o uso *público* de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [*Aufklärung*] entre os homens. (KANT, 2011, p. 65, grifo do autor).

Kant vai, portanto, apresentar sua concepção acerca do esclarecimento enquanto liberdade de agir conforme o próprio entendimento, ou seja, não sendo dirigido pelo entendimento de outrem. Cumpre destacar que ao referir-se ao uso público da razão, Kant refere-se a exposição que uma pessoa, um sábio, faz publicamente utilizando sua razão. Destaca-se aqui que Kant vai ampliar essa ideia de sábio e ainda, pontuar exemplos desse uso público da razão. Vale destacar um desses exemplos:

O cidadão não pode se recusar a efetuar o pagamento dos impostos que sobre ele recaem; até mesmo a desaprovação impertinente dessas obrigações, se devem ser pagas por ele, pode ser castigada com um escândalo (que poderia causar uma desobediência geral). Exatamente, apesar disso, não age contrariamente ao dever de um cidadão se, como homem instruído, expõe publicamente suas ideias contra a inconveniência ou a injustiça dessas imposições. (KANT, 2011, p. 66).

Temos assim que o esclarecimento é o que permite ao ser humano agir, sendo que tal agir não é determinado pela natureza, ou por Deus, mas pelo livre arbítrio é aqui reside o princípio da autonomia destacada pelo autor. Autonomia é o ser humano orientar-se por suas leis internas, que não devem ser submetidas aos aspectos exteriores, mas sim ser por si e em si mesmas submetidas ao que Kant vai denominar “vontade boa”.

Kant (1964) vai formular suas ideias iniciais acerca da autonomia mais especificamente no texto “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, mas os indicativos para a compreensão dessa categoria podem ser encontrados em diversos de seus textos. Autonomia consiste em governar-se por si mesmo, é escolher sem levar em conta punições, benefícios, interesses, mas antes uma escolha pautada no dever com o bem. **É em nossa capacidade para a liberdade da ação que encontra-se a fonte de nossa dignidade**, e assim qualquer imposição externa limita-nos a liberdade, e conseqüentemente nossa autonomia.

Portanto, a partir dessa aproximação com Kant, estamos denominando autonomia essa liberdade para agir, esse compromisso com as próprias leis, com as próprias motivações. Evidente que não se trata de uma perspectiva egoísta, na medida em que essas leis interiores devem estar de acordo com leis universais, mas essa as motivações devem ser diretamente influenciadas pela vontade, que não é meio para qualquer outro fim, mas que seja boa em si, e essa vontade boa em si é o

que se pode denominar de “Bem Maior” ou ainda a possibilidade de todos os outros bens.

Assim, quando pensamos em emancipação, e a relacionamos com autonomia, estamos afirmando que a sociedade firmada em relações de igualdade, só será possível quando todos os seres humanos tiverem liberdade de agir tendo em vista suas motivações influenciadas por uma “vontade boa” em si mesma.

Em nossa tese, a emancipação é o horizonte ético da igualdade racial, ou seja, igualdade racial só tem sentido, se trabalharmos com a ideia de emancipação, que por sua vez está diretamente relacionada a esclarecimento, autonomia, liberdade.

Dessa forma, a partir da pesquisa realizada junto às educadoras de creche em Patrocínio Paulista é possível relacionar autonomia, esclarecimento e liberdade no contexto das seguintes categorias de análise identificadas a partir da fala das educadoras: experiências de trabalho e formação educacional e o trabalho como educadora na atualidade. Essas categorias nos permitirão compreender no âmbito dessa tese, o que podemos significar enquanto autonomia (ou não autonomia), possibilidade para emancipação a partir do trabalho dessas mulheres.

2.2 Experiências de trabalho e formação educacional: possibilidades de construção de autonomia?

Como referido na primeira parte, o trabalho continua ocupando centralidade na organização social da vida humana, e através dele o ser humano pode, tanto encontrar formas de desenvolver sua autonomia, quanto acabar por submeter-se cada vez mais a determinantes que são alheios a sua vontade.

A partir das experiências apontadas pelas entrevistadas, é possível mostrar essas contradições no que diz respeito ao trabalho. Todas elas apontaram experiências precoces de trabalho, quase sempre relacionadas a trabalhos domésticos e ao cuidado com crianças.

Quando eu me entendi por gente, 09 anos, uma vizinha de casa, eu tinha 09 anos, ela tinha uma louça, uma casa enorme assim e aí ela falava para minha mãe: Ah!! deixa ela lavar aí, eu dou alguma coisa prá ela. E aí eu limpava toda sexta. Era faxineira no começo. Eu ganhava cinco reais não tinha que ajudar em casa não. Era meu. E aquela sexta-feira era a melhor sexta-feira porque eu catava, eu ia no

mercado. Hoje, não faz nada com cinco reais mas eu lembro que eu comprava tanta bolacha, tanto salgadinho, tanta bala... Beleza. E aí quando eu fiz 12, uma banca de pesponto, em Franca me pegou. Como eu morava em Franca, lá o que dá é o sapato, o calçado. Uma banca de pesponto me pegou. Aí eu passava cola e cortava linha do sapato, tinha que aparar... Era assim, tranquilo. Hoje eu vejo assim que, nossa, olha prá você ver, que exploração infantil, o perigo, mas tinha cola, era cortar linha. Eu estudava de manhã e pegava a tarde. Ele me pagava acho que meio salário mínimo ... não lembro direito. Eu sei que era muito dinheiro. Eu sei que cheguei a comprar bicicleta com esse dinheiro, celular, essas coisas. Aí fazia a festa. O que eu acho assim que todo mundo que era criança e vivia estudando só e ganhava de boa, eu tinha que trabalhar para ter (Zizinha).

Eu sempre trabalhei assim com criança. Era babá de criança. O meu contato com criança assim em olhar mesmo, ser babá, baby sitter, do jeito que eles fala, desde os 09 anos de idade, desde os 09. E de lá para cá esse sempre foi o meu interesse né? (Antonieta).

A experiência de trabalho, portanto, sempre fez parte da construção social dessas mulheres, não necessariamente como forma ou possibilidade de autonomia (mesmo que com o dinheiro recebido aos nove anos se faça festa, comprando balas e bolachas) mas muitas vezes como elemento para permanência da condição de desigualdade.

A fala de Zizinha acerca de suas experiências de trabalho é bastante rica em detalhes e traz diversos elementos que contribuem para a análise que estamos propondo. Após relatar suas duas primeiras experiências de trabalho (como doméstica e em banca de pesponto), ela detalha toda sua experiência profissional até a aprovação no concurso para educadora em creche.

Bom, aí depois quando eu fiz 15, prá 16 anos, teve uma prova do SENAI, conhece? Eu fiz essa prova do SENAI, aí disse que era um curso eclético para calçado. O que é isso? Você aprende tudo de calçado. Desde cortar o couro, até fazer o design do sapato e tal. Nossa, eu fiquei uma das mais felizes. Meu nome tava na lista e aquela coisa assim: Eu passei. Sabe, aquela coisa quando alguém te liga você ganhou e aí você vai ver tem que pagar tudo? Mas lá, realmente era tudo de graça. Gratuito. Levei os documentos, fui fazer minha matrícula. Quando eu cheguei prá contar para o meu pai, que era blaqueador (hoje meu pai já é falecido. Blaqueador faz tudo de novo a costura do calçado prá reforçar). Aí, quando contei para o meu pai, ele: **“IMAGINA que você vai fazer esse curso. Você não vai ser sapateira. Porque eu não criei filha no mundo prá ser sapateira”**. Aí a cabeça do meu pai já era uma cabeça mais centrada. Eu fico olhando: Hoje eu faço muita coisa pensando: Meu pai não ia deixar eu fazer isso. Mas as circunstâncias não vai, sabe?

Aí eu lembro que ele pegou e me matriculou na Microlins. Eu sei que ele foi lá e comprou um pacote. Eu fiz Secretariado, Auxiliar Administrativo, Fiscal, Escriturário.... um tanto. E era cada módulo e informática. Aí lá dentro da Microlins tinha um quadro de vagas. Esse quadro falava assim: Vagas como Secretário. Aí lá um dia eu encontrei uma espécie de avaliação. Uma seleção entre os próprios alunos da Microlins. A gente estudou a apostila da Microlins... é... Informática. No setor de Informática. Estudamos. E fizemos uma prova. Quem passasse (não sei se acertasse assim, quais os critérios) mas quem passasse eles iam selecionar. De todos os alunos, eles escolheram 10. Aí graças a Deus eu saí entre os 10.

[...]

E aí, graças a Deus, eles me colocaram dentro do Magazine Luiza Virtual no Leporacci. E eu ficava lá. Monitorando os alunos fazer pesquisa. Muitos faziam jogos, porque na época não tinha tanta pesquisa assim. **Qual era a minha remuneração? Era o vale transporte e o abatimento no curso.** Então assim, eu não tava ganhando. Eu tava ajudando meu pai a pagar o curso. Aí quando eu fiz 01 ano de Contrato no Magazine, o que aconteceu? Eles me dispensaram. Porque tinha a proposta de contratar. Eu tava com 16, prá 17... 15 prá 16... Não sei. O certo é que não podia me contratar porque eu era menor na época. Então, eu tinha que ficar lá mais um tempo, fazer mais cursos na Microlins. Ah!!! Sabe o que eu fazia prá ter um dinheirinho? Como você vive sem dinheiro? E com essa idade, meu pai e minha mãe com 04 filhos, sempre muito complicado.

Aí eu tinha feito um curso, em Franca também, um curso de culinária e eu aprendi a fazer bombom, aquelas trufas. Aí eu comecei a fazer. Porque aí eu ia lá na Microlins, comia e ia prá escola. Então, na escola eu ganhava dinheiro. Eu cresci com isso. E mostrando as responsabilidades. Acho eu hoje eu to voltando de quem eu sou. Eu acho que me esforço porque eu vejo a dificuldade que é, você sobreviver num mundo que é complicado assim... tanto a questão racial quanto a questão econômica também. Se você é pobre, você não pode comprar isso, aquilo.

Aí eu lembro que quando fiz esses bombons, eu tava vendendo na escola, vendia, vendia... tudo assim: vendia e recebia. Quando eu comecei a marcar, veio aquela coisa: "Ah!! tô sempre comprando." Aí eu lembro que uma vez me deu uma canseira para receber de algumas pessoas.... parei.

[...]

Quando eu fiz 16, meu pai faleceu. Aí a gente deixou a casa que a gente tinha no Aeroporto (**bairro de Franca**) e veio prá uma roça que a minha tia tem aqui em Patrocínio. Até aqui eu não tava trabalhando. Só que surgiu uma vaga. Surgiu uma vaga não. Abriu uma seleção para guardinha mirim... na época tinha. Hoje acho que ainda tem. Não sei. Aí abriu uma vaga, graças a Deus eu prestei a prova, porque a vovó falava: tem que estudar ... prá ser alguém na vida.

Prestei a prova. Me chamaram. Fiquei 02 anos na Guarda Mirim.

A coordenadora, super me ensinava um monte de coisas. Pegava no meu pé.

[...]

Acontece que a minha tia, que é advogada., sempre falava: você tá fazendo cursinho, faz Kumon. Eu comecei a fazer Kumon. Aí, um dia

a coordenadora do Kumon me viu e falou assim: **Você não quer trabalhar prá mim? E aí, nossa, monitora e tal. A gente imagina né: a pessoa que corrige minha tarefa e tal. Aí fiquei toda empolgada.** Falei: ah!! eu quero. Quanto? Ela falou: é tanto. Eu lembro que não era muito também. Mas era mais que na Guarda. Eu falei: vou sair, vou prá um melhor não é? Nessa época aí eu já tava, a gente já tava com dificuldade, a igreja tava ajudando e tal, prá comer, prá vestir e tal ... e aí ela me ofereceu essa vaga. Fui para o Kumon, virei monitora do Kumom, uma delícia. Tem a parte ruim claro. Tinha um menininhos meio mimados.[...]

Aí, entrei na faculdade. Saí do Kumon. Porque aí a minha mãe começou a trabalhar e falou prá mim: Olha você não precisa trabalhar. Eu estou trabalhando, tem a pensão do seu pai. Pode estudar. Aí nessa época eu vi o que era realmente estudar. Porque era aquele tempo só focado nos estudos, aí eu fiz 1º e 2º ano só estudando. Só que aí chegou no 2º ano, ela saiu do serviço (doméstica). Mandaram ela embora. Então ficou aquela coisa: Aí eu tinha que tirar uma xerox. Ah!! filha, você tem mesmo que tirar? Ah!! aquela coisa. É complicado porque você precisa muito de xerox, é quando você não tem o material prá estudar, é muito difícil. Se você pega com alguém, você fica com aquela preocupação.

Sem trabalhar foi difícil. **Voltei a vender bombom. Na faculdade. Voltei a vender bombom.** Aí os bombons tava saindo e tal. Era só prá tirar xerox mesmo, nada prá ganhar dinheiro. Peguei e fiz uma seleção... concursinho seletivo para o IBGE, 2010. Lembra? **Aí trabalhei como recenseadora.** Ganhei R\$ 1.500,00. Catei esse dinheiro, fui para São Paulo.... O que que eu fiz? **Enchi uma sacola de roupa e comecei a vender para a irmandade.** (risos) Ganhei dinheiro com isso também.

[...]

Bom, 3º, 4º ano tudo estudando assim. **No terceiro ano parei de vender roupa, comecei a estagiar na Prefeitura. Terceiro e Quarto ano, estágio jurídico.** Quando tava no quarto ano, findando meu estágio, surgiu esse processo seletivo, esse concurso para a creche. O que eu fiz? Fiz a inscrição. Todo mundo. Nossa, não tem nada a ver com o que vc está estudando. Mas eu pensei: Vou ganhar meu dinheiro. E aí minha tia que é advogada, falou: Fia, mas não tem nada a ver com a sua área. Mas eu: Tia, se eu passar eu vejo. E aí eu passei. (Zizinha, grifos nossos)

Na fala da educadora evidencia-se o trabalho como necessidade, ou seja, as motivações para o exercício das mais diversas ocupações por ela desenvolvidas é a necessidade de manter-se.

Mas é possível apontar também a partir da fala de Zizinha, outros elementos bastante conhecidos no que diz respeito, de forma geral, as relações de trabalho da população negra no Brasil. No primeiro grifo nosso, destacamos as lembranças que ela tem da fala do pai, no sentido de que ela não seria sapateira, ou seja, a profissão que o pai exercia era vista, por ele próprio, como algo não significativo, ou seja, não era um legado que ele queria deixar para a filha, não foi “prá isso que ele criou filha”.

Tal fala vem carregada do sentido que o trabalho impõe a vida das pessoas. Ser sapateiro, na realidade vivenciada por ele, parece apontar para um “não ser” dentro dessa sociedade, e para ser é preciso outros investimentos, é preciso fazer cursos, mas não de sapatos, e sim, do que pode abrir outras portas, as do escritório e não aquelas já conhecidas da fábrica.

O trabalho qualificado na perspectiva que Zizinha aponta através da fala do pai, parece funcionar como um passaporte para o ser no mundo, como possibilidade de um construção diversa daquela vivenciada pelo pai. Na fala da educadora é nítida também a constatação de que algumas coisas que faz (ligadas ao trabalho) não agradariam ao pai, mas que as circunstâncias impõem essa necessidade.

São as circunstâncias também que impelem a educadora a ocupar-se nos mais diversos trabalhos, quase sempre informais, como a venda de bombons, a venda de roupas, ou ainda como estágio, como foi a Guarda Mirim.

E novamente parecem ser as circunstâncias que levam Zizinha ao trabalho como educadora em creche, ou seja, mesmo tendo uma formação superior em área que não está diretamente ligada a educação, a educadora trabalha como monitora de creche, o que segundo ela causa certo estranhamento entre aqueles que lhe são próximos. Ser educadora na creche é portanto um trabalho desenvolvido por ela para garantia de sua sobrevivência, e que conforme observado também na fala das demais educadoras entrevistadas, significa a garantia das condições de sobrevivência, e não vocação ou talento natural, como durante algum tempo se pensou nas mulheres educadoras de creche.

Olha eu sou formada em outra área. Eu não sei nem porque eu fiz esse curso, porque você viu aonde eu tô não é? Eu gosto muito de criança. Devia ter feito Pedagogia, mas não sei porque eu não fiz. E eu cheguei até aqui porque minha cunhada falou: tá tendo um concurso tal, você não quer participar? Foi de última hora, fui lá e fiz. Nem lembrava mais porque esse concurso é de 2010. Aí de repente me chamaram: Aí, tô aqui (Mônica).

Meu primeiro trabalho foi na Guarda Mirim. Em 2011 quando eu entrei. Eu estava no Ensino Médio e trabalhei na Câmara Municipal. Trabalhei um ano lá. No ano seguinte eu terminei o Ensino Médio e entrei na Faculdade. Fiz estágio de um ano aqui na creche do Planalto. Fiquei um ano aqui, trabalhando, ajudando na parte administrativa. No ano seguinte eles me chamaram prá trabalhar na Prefeitura. São dois anos o estágio na Prefeitura. Eles me chamaram para trabalhar na Contabilidade, na Prefeitura mesmo. Aí fiquei um ano lá. Aí esse ano eu voltei porque tinha até Abril prá

continuar. Aí eles me fizeram uma proposta e me contrataram no Protocolo da Prefeitura. 15 dias depois eu fiquei sabendo que ia ser chamada no Concurso. Aí fiquei numa indecisão cruel. Se ficava na Prefeitura ou se entrava no concurso. Aí acabei escolhendo o concurso e tô nele. Eu venho de um trabalho mais administrativo. Acabei escolhendo a Prefeitura (Creche) por causa da estabilidade. Porque na Prefeitura, no protocolo onde eu estava assim que o mandato terminasse acabou. A gente não tem vínculo com o próximo que vier. Ou se caso ele ficar. Agora, no concurso não. Eu tenho uma estabilidade. Pelo menos para eu terminar minha faculdade. Dá uma ajeitada na vida. Então eu escolhi o concurso por causa disso. Mas não é a minha área, a área que escolhi (Luciana).

Eu fiz Pedagogia. Eu fiz a Pedagogia em 2008. Eu comecei em 2008. Fiz o estágio durante 02 anos em uma escola aqui em Patrocínio Paulista. Antes desse contato com a educação, eu já trabalhava com crianças, o meu lidar era com crianças. De lá prá cá os concursos que vinha a partir do momento que eu estava estudando eu ia fazendo. E surgiu a oportunidade de estar fazendo esse concurso. Fiz. Terminei minha Pedagogia. Fiz Pós em Psicopedagogia, Institucional, Clínica e Hospitalar. Fui chamada aqui. Chegou a minha classificação, aí fui chamada (Antonieta).

A partir das falas das educadoras é possível, portanto, pensar como o trabalho estrutura a vida em sociedade. Essa análise das relações sociais sob a ótica do trabalho é recorrente nas assertivas críticas no campo das ciências sociais. Trabalho é mais que ocupação, exercício profissional, atividade cotidiana para garantir a subsistência, mas ainda categoria de análise da realidade, eixo sobre o qual se constituem determinadas formas de sociabilidade, parâmetro privilegiado para visibilidade das contradições da sociedade contemporânea.

Pensando os fundamentos ontológicos do trabalho, é possível o entendimento de que, através dele o humano vai se forjando ser social, na medida que no processo de transformação da natureza, transforma-se a si mesmo.

Nessa construção, o humano, ser social atribui significados e valores a materiais, instrumentos e tarefas. Ou seja, é através do trabalho que o humano, constituído ser social, posiciona-se no mundo.

Esse estar no mundo através do trabalho, diferencia homens e animais, uma vez que neste processo o ser humano, através da consciência, utiliza-se de sua capacidade teleológica, já que o objeto final do trabalho, antes da existência concreta, era real no plano da consciência, já existia no plano ideal.

Assim, o trabalho não se limita a perspectiva do capital. Existe antes. Desenvolve-se no processo ontológico de configuração do ser social. Contudo, tal

ação foi capturada pela lógica capitalista que o transforma em trabalho alienado, fetichizado, retirando-se o seu caráter criador/transformador e convertendo-se em produção/reprodução na perspectiva do capital.

As dimensões do trabalho na contemporaneidade remetem as configurações atuais do sistema econômico vigente. A forma como se estabelecem as relações econômicas de produção, sinalizam também formas de convivência, de trabalho, e porque não dizer, da maneira como a sociedade está organizada.

As mudanças nas formas tradicionais de trabalho trazem rebatimentos cujos impactos são sentidos de maneira diferenciada pelos trabalhadores devido a fatores como níveis de escolaridade, geração, formação cultural, ocupação, condição de gênero e raça.

No que diz respeito à inserção da mulher no mercado do trabalho, as últimas décadas do século XX e a primeira do século XXI apontam para uma *feminização* do mercado de trabalho, com o emprego de um contingente cada vez maior de mulheres nas mais diversas funções mas ainda com salários mais baixos que aqueles pagos aos homens, segundo estudo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em Outubro de 2014. O estudo aponta entre outros dados que o rendimento médio das mulheres equivale a 70% do rendimento percebido pelos homens (CASTRO, 2014, online).

Considerando de forma mais detalhada o mercado de trabalho, apontando o recorte de gênero e raça, no documento “Igualdade de Gênero e Raça no Trabalho: avanços e desafios” da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2010, online) reconhece-se que homens e mulheres, negros e brancos tem experiências diferenciadas em relação ao mercado de trabalho, sendo que a condição de raça é muitas vezes fator que irá determinar as oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho, incluindo-se aí as condições de trabalho (remuneração, direitos, proteção social).

Os dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) referem-se a 2006, sendo que o estudo foi publicado em 2010. Mesmo havendo um hiato significativo de tempo (2006-2015), não foram encontradas sistematizações mais recentes, e dada a importância dos elementos que podem ser discutidos a partir dessas informações, utilizaremos essas referências da OIT (2010, online).

O quadro a seguir refere-se a situação de desemprego (OIT, 2010, p. 62)

Quadro 5 -Taxa de desemprego de pessoas acima de 16 anos

Gênero e Raça	Taxa de Desemprego (pessoas acima de 16 anos)
Mulheres Negras	12,5%
Mulheres Brancas	9,6%
Homens Negros	7,1%
Homens Brancos	5,6%

Fonte: OIT, 2010, p. 62.

No que diz respeito à informalidade, as taxas são elevadas para todos os trabalhadores brasileiros, chegando a 51, 7% dos trabalhadores maiores de 16 anos, ocupados em 2006. Todavia, novamente se tem um prejuízo para as mulheres negras inseridas no mercado de trabalho, conforme demonstrado no quadro abaixo (OIT, 2010, online):

Quadro 6 - Taxa de informalidade de pessoas acima de 16 anos

Gênero e Raça	Taxa de Informalidade (pessoas acima de 16 anos)
Mulheres Negras	62,6%
Mulheres Brancas	47,5%
Homens Negros	57,1%
Homens Brancos	42,8%

Fonte: OIT, 2010, p. 62.

Finalmente, quanto aos rendimentos, os números apontam uma vez mais a desigualdade de gênero e raça presente nas relações de trabalho no Brasil. O estudo faz distinção entre trabalho formal (aquele com carteira assinada e direitos trabalhistas garantidos) e trabalho informal (sem carteira assinada e sem direitos trabalhistas garantidos). A base para a análise é o ano de 2006 e a unidade de moeda o real. Os quadros abaixo apresentam esses rendimentos (OIT, 2010, online):

Quadro 7 - Rendimento por hora de trabalhadores formais

Gênero e Raça	Rendimento por hora – Trabalhadores Formais (R\$)
Mulheres Negras	R\$ 4,69
Mulheres Brancas	R\$ 7,44
Homens Negros	R\$ 5,16
Homens Brancos	R\$ 9,09

Fonte: OIT, 2010, p. 64.

Quadro 8 - Rendimento por hora de trabalhadores informais

Gênero e Raça	Rendimento por hora – Trabalhadores Informais
Mulheres Negras	R\$ 2,46
Mulheres Brancas	R\$ 3,87
Homens Negros	R\$ 2,83
Homens Brancos	R\$ 5,14

Fonte: OIT, 2010, p. 64.

De acordo com Paixão e Gomes (2012, p. 310) ao analisar alguns conjuntos de indicadores, que apontam os mesmos dados aqui apresentados, a inserção das mulheres negras nos espaços de trabalho é pior do que os demais segmentos.

O que esse conjunto de indicadores revela é que a inserção das mulheres negras no mercado de trabalho é nitidamente pior do que os demais contingentes. Essas são as evidências obtidas de indicadores como posição na ocupação (75% dos trabalhadoras sem garantias legais, mais de 20% ocupadas como empregadas domésticas), desocupação (na qual as taxas de mulheres negras, eram em 2006, mais do que o dobro das dos homens brancos, além de terem crescido mais que proporcionalmente dentro do lapsde tempo estudado do que os demais grupos) rendimento médio do trabalho principal, no qual as mulheres negras recebiam apenas um terço do rendimento médio dos homens brancos, além de cerca de metade do das mulheres brancas e 66% do rendimento médio dos homens negros.

Tal análise aponta elementos fundamentais para a compreensão da desigualdade de gênero e raça no Brasil na medida em que demonstram a partir de dados, também quantitativos, a desigualdade tanto no que diz respeito ao mercado de trabalho, quanto do acesso a educação, dimensões essenciais no processo de

produção e reprodução da vida social, uma vez que tal desigualdade tem rebatimentos no desenvolvimento econômico e social do país.

Se observados os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em relação ao Censo 2010 demonstra-se (pela primeira vez) que a população negra (conforme a categorização do IBGE, preto e pardo) é maioria no Brasil, já que somam 97 milhões de pessoas. Segundo esses dados, considerando os 191 milhões de brasileiros, 91 milhões (47,7%) declararam ser da raça branca, 15 milhões disseram ser pretos, 82 milhões pardos, dois milhões amarelos e 817 mil indígenas (IBGE, 2011, online).

A partir dessa análise, se a maioria da população brasileira é negra (declarados pardos e pretos), se essa população tem os piores rendimentos e condições de vida, o desenvolvimento social do país está comprometido. Impossível falar em desenvolvimento econômico/social/cultural de um país/nação, se a maioria da população tem dificuldades para garantir sua subsistência. Trata-se evidentemente de uma constatação simplificada, mas que tem desdobramentos profundos na forma como a sociedade brasileira está organizada.

Barbosa (2012, p. 111) analisando as questões de renda aponta ainda que a concentração de renda no Brasil também relaciona-se a questões de raça. Segundo o estudo organizado por ele, considerando o ano de 1995, entre os 10% mais ricos no Brasil, 83,09% são brancos e considerando os 10% mais pobres, 71,47% são negros (pretos e pardos). Continuando a reflexão o autor vai destacar que:

Entre 1995 e 2009, todos os grupos raciais tiveram suas rendas médias aumentadas. Em 1995, um branco recebia cerca de 2,3 vezes mais que um preto e 2,35 vezes mais que um pardo. Em 2001, esse cenário havia mudado muito pouco, e a desigualdade de renda por raça/cor apenas acena para um leve declínio (a razão entre as rendas de pretos e brancos cai para 2,12 e entre esses últimos e os pardos passa para 2,33). Em 2009 a diferença entre a média da renda familiar para brancos e pretos cai para 1,8 vez e entre brancos e pardos para 1,94 vez – uma relativa melhora, mas dentro de um contexto de altíssimas desigualdades. (BARBOSA, 2012, p. 113).

Mas essa reflexão a partir dos elementos quantitativos, nos parece de certo modo bastante determinista; parece retirar “o movimento”, tão caro à perspectiva dialética. E é esse movimento que particularmente nos interessa. O trabalho, mesmo

nessa sociedade estruturada sob as bases do capital, pode apresentar esse elemento criador/transformador?

Tal entendimento só é possível a partir da valorização do ser humano integral. **A partir da fala das educadoras entrevistadas é possível o entendimento de que elas não veem o trabalho que desenvolvem numa perspectiva romanceada de missão, ou dom, mas ao mesmo tempo enxergam nele um possibilidade de inserção social.** Mas essa inserção implica em autonomia na perspectiva que estamos estudando? Evidente que não. Mas aponta caminhos, na medida em que ao desenvolver um trabalho socialmente aceito como importante essas educadoras começam por “deixar” o lugar socialmente imposto a mulher negra no Brasil.

Elas não estão mais “apenas cuidando de crianças”, mas estão inseridas no espaço formal de educação, contratadas através de concurso público, sendo responsáveis pela socialização primária das crianças. Diferente das amas, existe agora o reconhecimento institucional do trabalho dessas mulheres, o que possibilita a construção de identidades e o reconhecimento para as gerações futuras da existência de novas possibilidades, que não aquelas historicamente destinadas ao povo negro.

Ter educadoras negras pode significar a ampliação das expectativas para população negra, o reconhecer-se enquanto capaz de superar estereótipos, de ir além do que está colocado como possibilidade.

Nessa perspectiva vale destacar a fala da vice-prefeita de Patrocínio Paulista, que acerca do fato de ser negra, afirma:

Em termos de visibilidade eu vejo que as pessoas veem um foco de esperança de que outras pessoas negras poderão ocupar, não só cargos de vereadora, de vice-prefeita mas poderão estar em outros Poderes, inclusive no Judiciário. Isso acaba influenciando as pessoas. E prá chegar lá, eu não desconsidero que ser negra me ajudou, de alguma forma, ainda em mais em Patrocínio que é uma cidade que tem muitos negros. E eu vou te falar porque isso me ajudou. Na minha opinião. Muita gente pobre, que não é negro, se espelhava em mim, por ser negra. Falava, Poxa, ela é negra. Ela vem de família humilde e ela chegou, então eu vou votar nela, porque ela me representa também. E o negro também. É claro que cada um pensa de um jeito, mas de alguma forma, mesmo aqueles que não votaram, eles se sentem representados. E é uma responsabilidade muito grande. Por outro lado, é uma satisfação você poder ser espelho prá essas pessoas. E eu acho que o mais interessante é saber, é todo negro saber que algum branco que têm

preconceito, têm que engolir isso. Entendeu? Eles têm que engolir isso. [...]

Isso é interessante. Tem uma visibilidade muito grande. As pessoas se sentem representadas. Assim, como quando eu vejo você que estudou na UNESP, eu me sinto representada lá. Na verdade, Tais, o negro sempre será embaixador dos outros. Onde a gente estiver. [...] Isso afeta uma coisa muito interessante nas pessoas e que na minha opinião é a máquina que move o sentimento, que é a autoestima. Porque se a pessoa tiver o potencial, mas ela não tiver a autoestima, ela não reconhece esse potencial que ela tem. **Então, as pessoas vêm a gente lá, seja onde for, o negro se destacando em alguma área, ele vai criar dentro dele que ele também pode, que ele também é capaz, o contrário do que a sociedade sempre pregou.** Então essa responsabilidade é muito grande e a visibilidade é muito ampla.

Dado o histórico de negação da importância da população negra na história do país, a fala da vice-prefeita é carregada de significações na medida em que aponta o reconhecimento coletivo, o que em uma aproximação bastante popularizada e na mesma medida incompreendida, pode significar o conceito de “orgulho negro”.

Essa dimensão coletiva é fundamental para a perspectiva da emancipação conforme discutimos aqui. Não se trata de um, ou outro negro que consegue caminhar numa perspectiva de superação, mas sim de movimentações na busca pela construção da igualdade e dessa forma ter vice prefeita negra, ter professoras negras acaba por representar um fortalecimento coletivo, que vai se tornando basilar para o processo de autonomia.

Fernandes (2008, v.1 p.63-64) aponta que é exatamente esse não reconhecimento do querer coletivo um dos elementos que contribuíram para a heteronomia da população negra no período pós abolição. Heteronomia aqui entendida em contraposição a autonomia, ou seja, ausência de poder de decisão acerca da própria vida, em uma definição bastante sintética.

A moral da história é simples. Terminadas as agitações, os escravos e os libertos sabiam bem, coletivamente, o *que não queriam*. Contudo, não tinham consciência clara sobre o *que deveriam querer coletivamente* nem de *como agir socialmente para estabelecer semelhante querer coletivo*. Formaram o polo heteronômico e alienado de uma “situação de castas”; lutaram com furor, mas como polo heteronômico e alienado, contra essa “situação de castas”; e emergiram, em plena era de reconstrução social, diante de uma “situação de classes”, substancialmente diversa da anterior em sua ordenação e potencialidades, com loucas esperanças mas ainda na mesma condição de polo heteronômico e alienado. (FERNANDES, 2008, v. 1 p. 63-64, grifo do autor).

A análise que destacamos aqui é que, através do trabalho, elemento central nessa forma de sociabilidade, a população negra pode construir referenciais coletivos que contribuem para a formação de uma identidade coletiva, que apontam para um querer coletivo e esse por sua vez voltado para a emancipação. Evidente que não se trata de um processo simples e automático, mas antes significa um rompimento cotidiano com o que está colocado, com os lugares reservados.

Esse rompimento por si só não significa emancipação, como se pequenas conquistas fossem somar numa conquista maior, mas sim o que já apontamos como fortalecimento coletivo.

É nessa perspectiva que valorizamos o trabalho da educadora negra na educação infantil. Trata-se da possibilidade de crianças, pais e demais educadores perceberem que a mulher negra está também na escola ou creche ocupando um espaço de destaque, o daquela que ensina as primeiras palavras, os primeiros comportamentos sociais.

O trabalho aqui é mais do que a alienação, a separação do ser social mas mesmo com essas características, próprias da ordem do capital, assume outras, como a possibilidade de inserção da população negra em espaços importantes dentro dessa forma de sociabilidade.

Para a mulher negra no Brasil que desde a escravidão desenvolve funções essenciais para o desenvolvimento do país, mas que não tinha seu trabalho reconhecido, ser educadora na creche tem uma dimensão maior do que a satisfação pessoal, ou ainda o reconhecimento individual. Trata-se de um processo mais amplo que deve ser entendido na perspectiva da dimensão coletiva, do reconhecimento e fortalecimento do grupo, no caso a mulher negra no Brasil.

Ser educadora na educação infantil é, portanto, apontar que existem possibilidades para além dos lugares reservados, que a mulher negra pode e está cada vez mais ocupando espaços de destaque dentro da sociedade que se estabeleceu no Brasil.

Não se trata de uma super valorização do trabalho do educador, mas sim do reconhecimento da importância desse profissional no contexto das relações sociais brasileiras. Ao deixar o filho na escola/creche, os pais estão estabelecendo uma relação de confiança, não apenas com a instituição mas também com os profissionais que nela atuam, e entre eles, as mulheres negras.

Essas relações tendem a ser cruciais no processo de desconstrução do preconceito, do enfrentamento da desigualdade que está posta. Portanto, através do trabalho como educadora em creche, a mulher negra vai cotidianamente rompendo amarras, construindo possibilidades outras para a população negra no Brasil. Zizinha, mesmo não reconhecendo que seu trabalho como monitora é entendido como o de uma educadora, aponta em um momento de sua fala a importância da presença da mulher negra nesse espaço:

Lá na creche, prá eles, (*as crianças*) acho que não tem relevância não. Mas pra sociedade, acho que sim, eu acho que é um avanço. Tem aquela idéia de “professorinha” era só branca. Então hoje, mas é porque como eu te falei, eu não me considero tanto educadora. Mas quando eu vejo uma professora, alguém que ensina mesmo, eu acho que é um avanço para a sociedade, prá nossa história mesmo. Então eu acho importante, para a sociedade. Não tanto lá para as crianças. Eles não tem. Ah! não, pensando bem, prá eles (*as crianças*) também tem importância. Eles vêm que isso é normal. Assusta, quando não vê. Então, quando você vê o negro dando aulas. Uma educadora, então aquilo é normal, é aceito. (Zizinha, grifo nosso)

Ser educadora negra constitui-se assim a possibilidade de questionamento do que está colocado, representa um trabalho desenvolvido dentro dessa sociedade com relativo reconhecimento e ainda indicativo de uma mudança de mentalidades.

Mas, concomitante a essa discussão acerca do trabalho como possibilidade para o fortalecimento do querer coletivo, essencial para a autonomia, a educação ou a formação educacional constitui-se outro elemento de destaque de nossa análise acerca da emancipação, enquanto horizonte ético para a construção da igualdade racial.

Destaque-se que a compreensão que estamos adotando aqui acerca de educação é aquela forjada dentro do referencial europeu, uma vez que de acordo com Silva (2010, p. 181) a referência para educação entre os africanos estaria relacionada muito mais com conhecimentos, valores e posturas que vão significar o aprendizado para condução da própria vida.

Assim, estamos pensando as possibilidades para a construção da igualdade racial dentro do sistema formal de ensino, nesse modelo de educação empreendido

a partir do referencial europeu. Em nossa análise, os referenciais africanos¹⁸ para a educação são significativamente mais amplos, estão em consonância com a perspectiva da integralidade. Todavia, na realidade brasileira, eles não são utilizados, e portanto, a partir dessa realidade de Brasil é que trabalhamos com o paradigma europeu para a educação.

Os estudos e análises acerca da relação entre educação e igualdade racial sempre tiveram destaque no entendimento das questões relativas à população negra no Brasil, na medida em que o não acesso à educação formal implica na limitação das demais possibilidades. Há que se ressaltar que não se trata de atrelar a educação a emancipação, de forma direta e intrínseca, na medida que conforme trecho já citado de Adorno (1995, p. 119-137) a educação, não é, “[...] necessariamente, um fator de emancipação.”

Assim, não se trata de atribuir a educação, na perspectiva formal, um status de “libertação”, que da forma como ela está estruturada não existe, não corresponde a realidade. Existem limites que compreendem desde a própria estruturação do sistema educacional até os fins a que ela se destina.

Mas, nessa sociedade a educação formal (a escolarização, a partir daqui) ainda se constitui forma de acesso às demais oportunidades, e especialmente para o mercado de trabalho. Estamos apontando aqui a necessidade da crítica ao sistema educacional que está posto, que por si só não significa emancipação ou libertação, mas ao mesmo tempo reconhecendo que nessa forma de estruturação das relações sociais, a escolarização representa a ampliação de possibilidades de acesso e que para o fortalecimento coletivo que apontamos anteriormente é essencial.

Dada essa importância que a escolarização assume, as reflexões e ações que se voltam para a promoção da igualdade racial, sempre estiveram de alguma forma associadas a garantia de acesso ao ensino, a necessidade de qualidade, e outras dimensões diretamente associadas a esse processo.

Dados quantitativos mostram que a desigualdade presente no sistema educacional brasileiro são significativos. Considerando inicialmente a dimensão da alfabetização, as informações sistematizadas no “Relatório Anual das Desigualdades

¹⁸ Em relação a esses referenciais africanos, apontamos dois livros muito significativos para essa aproximação: “Amkoullel, o Menino Fula” de Amadou Hampâté Bâ (2013) e “Negras Raízes” de Alex Haley (1976).

Raciais no Brasil 2009-2010” (PAIXÃO et al, 2010, p. 207) apontam o seguinte quadro comparativo entre a taxa de analfabetismo entre a população negra e branca, acima de 15 anos no Brasil:

Quadro 9 - Comparativo de Taxas de Analfabetismo (1988 -2008)

Cor/Raça	Taxa de Analfabetismo em 1988	Taxa de Analfabetismo em 2008
Negros	28,6%	13,6%
Branco	12,1%	6,2%

Fonte:PAIXÃO et al, 2010, p. 207.

Faz-se necessário destacar que, mesmo diante de considerável avanço, a taxa de analfabetismo da população negra em 2008 ainda é maior do que aquela registrada entre a população branca em 1988.

Ampliando a análise para os anos de estudos, o mesmo relatório aponta a média de anos de estudo em 2008 para pessoas com mais de 15 anos de idade:

Quadro 10 - Anos de Estudo em 2008

Gênero e Raça	Anos de Estudo
Mulheres Negras	6,7
Mulheres Brancas	8,3
Homens Negros	6,3
Homens Brancos	8,2

Fonte:PAIXÃO et al, 2010, p. 207.

Esses e diversos outros dados que poderiam ser retomados aqui mostram o já referido processo de desigualdade. Mas apenas apontar isso não basta e não contribui para o processo de construção da igualdade racial. A escola permanece o espaço privilegiado onde a criança entra em contato de forma sistemática com a sociedade na qual está inserida, sendo através do mesmo que se intensificam relações sociais com pessoas de diferentes credos e diferentes formações culturais próprias de sua família e do meio em que vive. Para a criança negra, esse pode

significar o momento em que ela é percebida como diferente, onde vivenciam-se de formas diretas situações de preconceito e discriminação.

Todavia, não se trata de buscar encontrar responsáveis, e/ou atribuir “culpas” a uma ou outra instituição. Apesar dos questionamentos relacionados ao “papel” da escola, essa representa na contemporaneidade espaços significativos para a construção do conhecimento formal acerca da vida em sociedade nas mais diversas dimensões e, portanto, através dessa instituição é possível dialeticamente pensar também o processo de construção da igualdade racial.

O Movimento Negro (melhor, os movimentos negros) historicamente têm buscado propor alternativas para o enfrentamento da desigualdade racial a partir da escolarização. Iniciativas como a Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas da educação básica, e mesmo a aprovação de cotas em universidades públicas, significam avanços (em dimensões diferenciadas) no processo de enfrentamento da desigualdade racial no espaço da escola.

No que diz respeito ao primeiro exemplo, a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e africana na educação básica, vale destacar que mesmo longe de concretizar-se na íntegra, é uma ação que começa a ser pensada de forma sistemática, em especial pelo Governo Federal.

A publicação “História de Cultura africana e afrobrasileira na educação infantil” (BRASIL, 2014), produzida em parceria do Ministério da Educação (MEC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) é um exemplo de busca pela produção de subsídios que possibilitem a inserção dos temas relacionados a história e cultura africanas de forma qualitativa na educação infantil.

Vale destacar que não se trata de uma ou outra iniciativa, um ou outro professor que resolva fazer “diferente” e incluir essas temáticas em seu plano de ensino, mas antes de um compromisso coletivo, conforme destacado no trecho abaixo.

Não se trata de uma postura individual, mas de uma prática coletiva. Sendo assim, as instituições que ofertam a educação infantil deverão analisar criticamente, sob a perspectiva da diversidade, o material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre os professores e as crianças, e entre as próprias crianças, e indagar: as crianças têm

sido pedagogicamente tratadas de forma digna? A presença negra – componente importante da nossa formação social e histórica – se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos? Como? (BRASIL, 2014, p. 15).

Assim é possível apontar que já existem, no sistema formal de ensino iniciativas significativas no que diz respeito a valorização da presença negra no Brasil, o que caracteriza-se como uma ação valorativa, como apontado no início.

Mas tais ações, mesmo fundamentais, tem alcance limitado, devido a desigualdade construída entre negros e brancos e perfeitamente visualizável no sistema de escolarização. Daí a necessidade de estarem articuladas a outras ações, e aqui destacamos nosso segundo exemplo, as ações afirmativas.

Cumpramos esclarecer que, ações afirmativas e ações valorativas são complementares e não podem ser vistas de forma isolada, numa perspectiva dual, como sendo “boas ou más”. Em momentos específicos se fazem necessárias ações afirmativas.

Assim, retomando, voltemos a análise acerca das ações afirmativas no sistema educacional. Entre as conquistas no que diz respeito à tais políticas, a mais conhecida e debatida é a reserva de vagas nas universidades. Todavia, devem ser compreendidas dentro do cenário mais amplo, o da necessidade de assegurar a população negra as condições necessárias para o desenvolvimento social e econômico, e por isso garantir o acesso da população negra a universidade torna-se fundamental. Zizinha conta os principais aspectos relativos à sua entrada e permanência como cotista dentro da universidade.

Aí, a questão é que, quando eu fiz o Ensino Médio, depois entrei na faculdade por cotas... cotas negras. E um dia na Faculdade o professor falou que era uma ação afirmativa, porque só aí eu fui entender. Porque que eu entrei por cotas negras. Eu vou te confessar: Porque eu entrei por cotas: eu já tinha prestado na UNESP, rede pública e não tinha dado conta do recado. E aí, eu acho que como limitou um pouco mais, falou assim: É para vocês, negros. E aí como entrou nessa questão, eu falei: Não, eu vou tentar. E deu certo. A minha luta foi quando eu entrei lá e eu vi essas pessoas falando assim: eles entram e tomam a nossa vaga e não dão conta de permanecer. Quando eu tava no segundo ano. E graças a Deus. Não me auto propagando mas as notas eu já fechava no terceiro bimestre. As mais difíceis no quarto, mas eu fechava. Não fiquei de exame. Porque esforçava. É tudo uma questão de esforço. E aí quando a menina falou isso, eu me lembro que eu levantei e falei assim: eu sou uma pessoa que entrei por cotas de negros. E as minhas notas eu tô permanecendo e vou me formar.

Porque aí eu quero mostrar que isso não é verdade. Que a gente não tá tomando lugar. E eu quando vou defender essas cotas, eu falo que é uma dívida histórica. Porque eu sempre falo pra minha amiga, ela é branca e ela fala: Não, eu não concordo, não tem que ter. E eu falei: quando a gente, meus antepassados saíram da escravidão, ninguém saiu com um lápis, uma caneta, ou então um pedacinho de terra prá plantar e fazer alguma coisa. Ninguém tinha estudado naquela época. Hoje, a gente tá tendo essas oportunidades. Claro que eu penso que não é para o resto da vida, eu penso que também é por um período. E agora recentemente, 09 de Junho (2014) a presidente Dilma declarou as cotas para concursos. Eu tô ralando sabe... estudando, eu falei, essa é a hora. Essa é a oportunidade. Entendeu? E se alguma pessoa falar: “Mas isso é um absurdo...Como pode? Prá começar eles mesmo, os negros e os pardos estão se discriminando.” Eu penso que é ao contrário. Porque o que eu penso: A gente fala: Não não pode falar negro, isso. Todo mundo é igual não é? Se você fala desse jeito parece mesmo que é. Mas não é. Porque assim foi difícil eu reconhecer isso. (Zizinha, grifo nosso)

Historicamente no Brasil a universidade, notadamente a pública, constituiu-se espaço privilegiado para a (re) produção das relações sociais, configurando-se como reduto exclusivo das classes detentoras de capital. Assim, a população negra historicamente esteve fora dos círculos universitários, o que vai ser preponderante na manutenção da situação de exclusão que perdura desde a Abolição, alimentando-se um jogo político fundamental para a continuidade dos privilégios (FONSECA, D., 2009, p. 128)

Para entender esse jogo político é importante consolidar a política neoliberal implantada no Brasil na década de 1990. A partir daí, surgiram novas reivindicações nos sindicatos, nos partidos políticos, nos movimentos sociais e, sobretudo, na universidade pública – lugar de produção científica, mas também de luta política num espaço de excelência. No entanto, as universidades não estavam prontas – e continuam não estando – para atender a esse contingente cada vez maior de negros, pois as exigências do mercado eram incompatíveis com a formação dos jovens. Ficou patente, então, que a juventude negra ficaria de fora das universidades e do mercado de trabalho se não se criassem mecanismos e políticas afirmativas que propiciassem a concorrência entre eles e os brancos. (FONSECA, D., 2009, p. 129).

Nesse contexto, é evidente que as ações afirmativas ainda não têm o apoio amplo da sociedade brasileira, dado seu caráter também reparatório, de reconhecimento de que a igualdade não existe de fato no Brasil e que a desigualdade prejudica diretamente a população negra. Contudo, podem ser apontados avanços na opinião pública acerca das ações afirmativas e a pesquisa

nacional “Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil” realizada em 2003 (HERINGER, 2005) aponta por exemplo, que diminui o número de brasileiros que discordam da reserva de vagas para negros no mercado de trabalho e nas universidades, quando a pergunta realizada foi se considerando a discriminação contra negros no presente e no passado o entrevistado concordava ou discordava da reserva de vagas para negros em universidades e empresas visando garantir a igualdade racial (HERINGER, 2005, p. 58).

[...] um expressivo grupo de 59% dos entrevistados concorda com a reserva de vagas para negros em empresas e universidades, enquanto o número dos que discordam é 36%. É importante destacar que esses percentuais se modificaram em relação às respostas à mesma pergunta, formulada na pesquisa realizada pelo Datafolha em 1995. Naquele momento, 48% afirmavam concordar e 49% discordavam dessas medidas. Houve, portanto, um aumento das opiniões favoráveis e um redução das opiniões contrárias em relação à reserva de vagas para negros nos últimos anos. (HERINGER, 2005, p. 58).

Todavia, na pergunta específica acerca da reserva de vagas para os negros nas universidades públicas, 59% concordavam que deveria haver reservas para estudantes oriundos das escolas públicas, sem considerar cor ou raça, 22% afirmavam que não deveria haver reserva de vagas para ninguém e apenas 14% apoiavam a reserva de vagas específicas para a população negra nas universidades. Como afirma Dagoberto Fonseca (2009, p. 130) “No Brasil o poder tem um passado e esse poder vincula-se à universidade.”

A garantia do acesso a universidade constitui-se portanto, elemento chave para o processo de fortalecimento coletivo, de autonomia. Assim, garantir a inserção de temas relacionados a história e cultura africanas e afro-brasileira em todos os níveis de educação e o acesso à universidade, são exemplos das dimensões necessárias para o enfrentamento da desigualdade racial no espaço da escola.

Esse enfrentamento aponta para as possibilidades do fortalecimento coletivo que estamos destacando nesse trabalho como possibilidade para a conquista da autonomia.

As educadoras sujeitos dessa pesquisa, são exemplos da importância da escolarização para o acesso ao mercado de trabalho. Antonieta, Luciana, Mônica e Zizinha são educadoras contratadas através de concurso público. Como são monitoras, a exigência para o cargo era de Ensino Médio concluído. Mas das 04, 03

já concluíram o Ensino Superior e uma está cursando. Destaca-se na fala delas a importância atribuída a escolarização, a permanente capacitação.

Zizinha ao falar sobre si, destaca a importância que a família, em especial a avó, atribuía a escolarização e o quanto isso vai marcar a sua trajetória pessoal e profissional.

Só que assim, a vida toda eles (*os pais*) sempre ficavam deslocando de um lugar prá outro, então teve uma parte do tempo que a minha mãe deixou eu e o meu irmão mais velho (o segundo, depois de mim) com a minha avó. E a minha avó o tempo todo falava assim que a gente tinha que estudar. Então eu agradeço a Deus pela vida da minha avó. Depois um pouco mais pela minha mãe. A importância que a minha avó causava na gente, de fazer a leitura sabe? Fazer o dever de casa, todos os dias a minha avó ficava cobrando. Ela não tinha tanto estudo, mas acho que a minha avó tinha assim uma luz, sabe? Foi um anjo assim, porque ela sempre falava: tem que estudar. E aí, um dia foi tão interessante que a minha avó pegou e eu tinha sumido com o caderno. Eu não sei se eu sumi, isso aí eu não lembro, essa parte eu não lembro. Se eu sumi com esse caderno, se esse caderno tinha sumido mesmo. Sabe... se desapareceu... o que que foi aquilo. Eu sei que a minha avó achou que eu não queria fazer o dever, mas ela fez eu ir lá, comprar outro caderno. A coisa piorou numa forma que ela mandou eu ir numa amiga e pegar todo o caderno, eu tive que fazer a tarefa do dia e naquela semana eu tive que repassar tudo a limpo. Aí, a minha avó eu lembro que ela chegou ameaçar de bater se eu não fizesse o dever, sabe? Ela era muito exigente assim. E a minha mãe depois de uma certa época falava que assim a gente tinha que estudar, tinha que estudar prá ser alguém na vida. **É tão interessante. Parece que a gente já nasce sem ser ninguém não é? E aí depois que você vira, ou tem alguma coisa, parece que aí você é alguém.** (Zizinha, grifo nosso)

Zizinha aponta em vários trechos da entrevista, essa idéia que a avó propagava de “ter que estudar”. Ressalvadas as implicações do entendimento que pode ser depreendido de que a educação é “libertação” por si só, é preciso destacar a importância que a escolarização assume para a população negra no Brasil.

É através da escolarização que é possível ocupar lugares antes reservados. É através da escolarização que a população começa a ter oportunidades de falar de “igual para igual” e faz ouvir sua voz. É a escolarização que permite o acesso ao mercado de trabalho, ainda em condições desiguais, mas com possibilidades mais amplas de transformação.

E não se trata aqui de uma super valorização da escolarização, mas antes da leitura da realidade que está posta e de que nessa sociedade o que é valorizado o saber técnico formal. Trata-se de falar a linguagem do tempo presente, criar

resistência, mas de dentro, até porque é de dentro, com a linguagem desse tempo, com os instrumentos dessa era, que é possível fazer o enfrentamento.

Não é a negação dos saberes ancestrais, dos costumes milenares, dos aspectos culturais, como pode parecer em uma leitura superficial. Não. Esses saberes e construções são parte da vivência do povo negro e devem estar presentes em todos os espaços que forem ocupados. É ubuntu¹⁹. É ancestralidade.

Mas não são suficientes para o enfrentamento da desigualdade que está colocada. Pelo contrário, podem contribuir para a permanência dos lugares reservados, do trato quase “caricato” dado pela sociedade às celebrações, crença e cultura do povo negro.

Assim, sem o acesso a escolarização, o que acontece (e uma leitura consistente acerca dos espaços ocupados pelos homens e mulheres negros no Brasil vai mostrar isso) é a valorização exclusivamente festiva da cultura africana e afro brasileira mas sem o reconhecimento da contribuição dessa mesma cultura para a formação do Brasil, ou ainda como se fossem apenas festas.

A “valorização da cultura negra” deve ser vista criticamente, na medida em que da forma como por vezes é apropriada serve para a permanência do que estamos chamando de lugares reservados, para que negros e negras permaneçam com os aspectos considerados menos importantes nessa constituição societária.

Assim, é devido a esses aspectos, aqui apresentados de forma breve, que destacamos a importância da escolarização, na medida em que ela oferece subsídios para o acesso à linguagem e aos meios de sociabilidade desse tempo.

É com este saber, possibilitado pela escolarização, que o povo negro vai retomando a palavra historicamente usurpada, deixando de ser apenas “objeto de pesquisa”, para se construir enquanto sujeito histórico, afinal em alguns momentos é preciso usar a gravata colorida.²⁰

¹⁹ Ubuntu. Trata-se de um conceito sul africano que em português poderia ser entendido a partir da idéia de “humanidade para com os outros”, ou mesmo “eu sou o que sou devido ao que todos nós somos”. Através da ética ubuntu é possível o reconhecimento da pertença a humanidade, de ser diminuído quando seus semelhantes são diminuídos, de ser reconhecido quando seus semelhantes são reconhecidos (UBUNTU, online).

²⁰ Alusão ao poema “Gravata Colorida” de Solano Trindade. “Quando eu tiver bastante pão para meus filhos, para minha amada, pros meus amigos e pros meus vizinhos; quando eu tiver livros para ler, então eu comprarei uma gravata colorida, larga, bonita. E darei um laço perfeito, e ficarei mostrando a minha gravata colorida a todos os que gostam de gente engravatada.” (TRINDADE, 2014).

Essa retomada da palavra usurpada é a busca por garantir as condições para que o povo negro fale por si só, que não precise de outros que venham a lhe “dar voz”, até porque a fala através de outros, vai ser sempre com a tonalidade e a entonação da voz do outro e que por vezes altera o sentido original da fala.

O povo negro precisa falar por si, e para tanto, precisa dominar a linguagem desse tempo, notadamente técnica, aprendidas prioritariamente através da escolarização. Um conhecido provérbio africano sintetiza essa idéia: “Até que os leões tenham seus próprios contadores de histórias, as narrativas de caçadas continuarão glorificando os caçadores”.

Dessa forma, mais do que a crítica ao enfoque culturalista dado à história do povo negro no Brasil ou ainda a super valorização da escolarização, a preocupação aqui é demonstrar que o acesso a educação formal nessa sociedade abre portas e possibilita uma construção que aponta para o fortalecimento coletivo, o reconhecimento da existência de alternativas.

Esse fortalecimento e reconhecimento da existência de alternativas apontam para o que estamos chamando de autonomia e que está diretamente relacionado à emancipação.

Mas a educação de que estamos falando aqui não limita-se ao povo negro. Não estamos propondo uma escola direcionada exclusivamente a essa população, mas antes a educação para a emancipação que envolve todos os agentes desse processo, toda a população brasileira.

Nessa perspectiva é interessante destacar a relação existente entre educação e emancipação no texto de Adorno (1995), intitulado “Educação após Auschwitz”. O autor começa por pontuar que a exigência primeira para a educação é que Auschwitz²¹ não se repita. Analisa que as possibilidades de mudança no que diz respeito aos pressupostos objetivos (elementos sociais e políticos) que geram acontecimentos como Auschwitz são extremamente limitadas e, assim, as tentativas de se contrapor a esses acontecimentos dirigem-se para o lado subjetivo e aí faz-se necessário não o enfoque nas vítimas, mas nos responsáveis, contrapondo-se a ausência de consciência.

²¹ Auschwitz : Um dos maiores símbolos do Holocausto, esse é o nome dado a maior rede de campos de concentração nazista. Consistia de Auschwitz I (*Stammlager*, campo principal e centro administrativo do complexo); Auschwitz II–Birkenau (campo de extermínio), Auschwitz III–Monowitz, e mais 45 campos satélites. Estava localizado ao sul da Polônia, nas áreas anexadas pela Alemanha Nazista (AUSCHWITZ..., 2014).

Aqui, ao contrário do que a leitura inicial poderia supor, não existe uma oposição ao que estamos discutindo. Adorno enfoca nesse texto a educação do povo alemão, responsável pelo genocídio em Auschwitz. É uma leitura complementar a que estamos trabalhando nesse texto, na medida em que enfocamos a educação como possibilidade para o povo negro, que poderíamos denominar aqui oprimidos, e Adorno vai apontar a educação para aqueles que poderiam ser caracterizados como opressores. O autor destaca que quando se refere a educação após Auschwitz, ele está partindo de duas questões: a educação infantil, sobretudo na primeira infância e ao esclarecimento geral. O autor apresenta os aspectos relacionados a “personalidade autoritária”, no que diz respeito ao fascismo, mas destaca que o retorno ou não disso é uma questão social e não exclusivamente psicológica.

Adorno vai criticar a referência feita por alguns “bem intencionados” ao conceito de vínculos de compromisso, ou seja, vínculos de compromisso para que as pessoas sejam melhores. Segundo ele, constantemente esses se convertem “em passaporte moral” na medida em que assumem-se esses vínculos apenas para identificar-se com o “cidadão de bem”. Significam uma heteronomia, ou seja, uma dependência de normas que não são assumidas pela razão do indivíduo.

De acordo com Adorno, a educação deve permitir a superação das condições objetivas que conduzem a barbárie e nesse sentido ele aponta a possibilidade de que através da educação as pessoas não se reconheçam mais em atitudes que lhes tirem a dignidade.

Temo que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que, em posições subalternas, enquanto serviçais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-as indignas, que continue a haver Bogers e Kaduks, contra isso é possível empreender algo mediante a educação e esclarecimento. (ADORNO, 1995, p. 137-138).

Assim, a educação para emancipação não limita-se ao povo negro, mas só é possível se estender-se a brancos, indígenas, amarelos, ou seja, a constituição total do povo brasileiro, representada também na escola.

As educadoras entrevistadas apresentam essa importância da educação na formação das crianças, na medida em que possibilitam liberdade e autonomia.

Educação é uma questão fundamental do ser humano e a liberdade também que anda assim, lado a lado. Não adianta a gente querer que a criança seja daquele jeito. Porque não tem como. A gente não vai conseguir lapidar do nosso jeito. A gente tem que dar liberdade para a criança se desenvolver de forma da educação dela em casa, do DNA dela, prá criança ser ela. Porque não adianta a gente querer que a criança seja do jeito que a gente quer que ela seja. Porque não tem como. Não tem como colocar todo mundo do mesmo jeito. (Luciana).

Eu acho que existe uma relação entre educação e liberdade. A gente pode ensinando desde pequeno, pelo menos a cor negra, que a escravidão acabou há muito tempo, ficou lá trás. Porque se os pais tivessem essa consciência, ensinar o filho deles que não tem mais isso, eles não chegariam discriminando coleguinhas, ou coisa parecida. (Mônica).

A educação contribui sim para a autonomia, porque assim, ela toma iniciativa dos seus atos, ela mesma, eu falo a partir das crenças, porque o que você conhece, você começa a acreditar e tomar seu rumo ali. Não pela sociedade, pelo que ela.... porque ela faz como ela quer e não como a massa impõe. (Zizinha).

Mas, para além das questões relacionadas à formação das crianças, a educação também é fundamental para a mulher negra na contemporaneidade na medida em que possibilita a desconstrução de estereótipos, a conquista de novos espaços de trabalho e ainda a inserção social.

A inserção no mercado de trabalho e a formação educacional constituem-se dois pilares para o que estamos denominando autonomia. Não que por si só eles deem conta da amplitude de significados dados à autonomia, mas representam elementos centrais no processo de ser/estar no mundo contemporâneo.

Nessa sociedade constituída sobre as bases do capital, estruturada a partir da dominação do macho, branco e jovem, a educação e a colocação no mercado de trabalho constituem-se para a mulher negra um processo de resistência, de luta cotidiana pela construção da igualdade.

E essas mulheres estão construindo esses referenciais na atualidade. As educadoras, sujeitos dessa pesquisa, com suas vivências pessoais e na medida em que essas representam também uma construção coletiva simbolizam um enfrentamento cotidiano à desigualdade que está posta, empreendem uma luta histórica (mesmo que por vezes silenciosa) para a garantia de direitos do povo negro.

Tal luta não se dá exclusivamente através do enfrentamento direto, da participação em movimentos (ainda que esses sejam elementos fundamentais para a construção da identidade) mas se perfazem no dia-a-dia. Trata-se de uma batalha travada todos os dias. E é desse cotidiano de enfrentamentos que trataremos a partir daqui.

2.3 O trabalho como educadora na contemporaneidade: desafios e possibilidades

A mulher negra no Brasil constrói histórias de protagonismos desde sua chegada no Brasil, como destacado na primeira parte desse trabalho. Na atualidade, essa mulher continua na luta pela igualdade de direitos, inserindo-se nos mais diversos espaços.

O espaço sócio-ocupacional na educação é um desses. Nas creches, escolas e universidades ainda persistem a divisão sexual e social do trabalho, com os homens ocupando os cargos de chefia, e os negros e negras nos lugares considerados subalternos (cozinha, limpeza, vigilância), mas a realidade não é estanque.

E no que diz respeito à função de educadora, no contexto desse trabalho podemos destacar que na educação infantil temos uma presença maciça de mulheres, também nos cargos de chefia. Na realidade de Patrocínio Paulista, a partir da pesquisa realizada, têm-se na chefia do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, uma educadora e na direção/coordenação das 03 creches e da escola temos três educadoras e apenas um educador.

Ainda no que diz respeito à educação infantil em Patrocínio Paulista e a inserção da mulher negra, temos uma representação, que se não é desejável, também não significa a ausência da mulher negra desse espaço. Conforme destacamos, no universo pesquisado as mulheres negras representam 20 % do total de educadoras, o que traz elementos significativos para o debate que estamos realizando.

Todas as educadoras que concordaram em participar da pesquisa exercem a função de monitoras e, portanto, podemos na análise aqui realizada focar a dimensão do cuidado, essencial na educação infantil. Poderíamos inclusive destacar

que é essa dimensão do cuidado que prioritariamente distingue a educação infantil das demais etapas da educação.

É através do cuidado, essencialmente, que a criança aprende no espaço das creches. E é do cuidado que essas mulheres negras prioritariamente se ocupam. Durante a pesquisa foi possível acompanhar vários momentos do trabalho delas, e em todos eles torna-se possível visualizar a presença do componente educativo.

Essas mulheres não estão ali apenas porque gostam de crianças, mesmo que essa seja uma fala recorrente. Não estão ali porque estão doando seu tempo, ou mesmo para lazer. Estão desenvolvendo um trabalho. Foram contratadas para tal, e precisam apresentar resultados de sua intervenção. Tem-se um cotidiano repleto de desafios e que para as mulheres negras está diretamente relacionado à possibilidade de através desse trabalho construir referenciais para a emancipação humana, na medida em que essa está diretamente relacionada à dimensão do coletivo.

O trabalho das mulheres negras na educação infantil pode ser visto a partir da ótica do compromisso com a emancipação, na medida em que ao inserir-se nesse espaço, elas estão diretamente influenciando a formação integral das crianças que estão sob seus cuidados, e ainda contribuindo para o que anteriormente apontamos como dimensão coletiva do ser negro no Brasil.

Assim através inicialmente do cuidado no dia-a-dia podemos destacar elementos que irão influenciar os referenciais de vida da criança, como hábitos de higiene, alimentares, formas de relacionar-se e ver o mundo.

A descrição das funções do cargo de monitor de creche, no último concurso realizado em Patrocínio Paulista, já citadas nesse trabalho oferecem indicativos para a compreensão de como se desenvolve o trabalho dessas educadoras. Retomamos essas exigências para construir a análise acerca do dia-a-dia dessas profissionais. A monitora de creche deve:

- Desenvolver **com as crianças** atividades de recreação e trabalhos educacionais de artes diversas;
- Acompanhar **as crianças** em passeios, visitas e festas;
- Orientar e auxiliar **as crianças** em relação a higiene pessoal;
- Auxiliar **as crianças** na alimentação;
- Auxiliar **as crianças** a desenvolver a coordenação motora;

- Orientar **as crianças**, mantendo a disciplina;
- Acompanhar a entrada e saída **das crianças** na creche, zelando por sua segurança.

Destacamos o termo “crianças”, para apontar que a função de monitor está diretamente relacionado (a partir da realidade do município de Patrocínio Paulista) ao trabalho junto às crianças e não como “auxiliar”, “ajudante” do professor. Trata-se de outra dimensão do trabalho como educador, com outras especificidades e exigências e portanto, não pode ser vista como ajuda, ou menos importante, mas efetivamente como parte da educação infantil, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Dessa forma, no cotidiano do trabalho, as educadoras que se ocupam prioritariamente da dimensão do cuidado, estão diretamente em contato com as crianças, e não com os professores. É para as crianças que elas desenvolvem seu trabalho, é junto a elas que exercem seu trabalho como educadoras.

Mônica descreve seu cotidiano de trabalho da seguinte forma:

Bom, aqui eu chego. Primeiro falo bom dia para os meninos que eles já vem tudo “doidinho” não é? Rsrtrs Colinho. Aí vem a mamadeira, a gente dá a mamadeira, depois logo vem a fruta as nove horas, depois as 10 o almoço, 10 e meia mais ou menos. Tem o banho também que a gente dá tanto de manhã como depois do almoço a gente dá o banho...tem o soninho de manhã, tudo isso. Depois do almoço vem a mamadeira uma hora, aí tem a professora né, a gente deixa por conta dela. Aí a uma hora eu vou almoçar. Volto as 15h00 mais ou menos. Aí eles já estão lanchando, já é hora do banho para dormir. Aí já acabou o dia né, porque cinco horas eles vão embora (Mônica).

É possível perceber, na fala da educadora o referencial sempre relacionado à criança, aos cuidados essenciais com ele dentro da creche.

Na fala de Antonieta aparecem outros elementos:

São 08 horas trabalhadas. Eu chego aqui 06h30, recebo as crianças até as 07h00. Horário de tolerância até as 07h00. 06h30 as 07h00. A gente (eu e mais uma monitora e mais uma estagiária) no período da manhã. A partir das 07h00 a gente dá o “mamá”, o leite. É o acolhimento esse período. E a rotina aqui é uma fruta na parte da manhã, logo vem o almoço, que seria de 03 em 03 horas a alimentação. Eu saio 10h45, volto 13h00. Nesse período a professora chegou e ela tem as atividades com as crianças. Na realidade quando a gente chega as crianças já tá almoçado, tomado banho de novo e tomado o leite da tarde. E depois a professora

trabalha com a criança, faz as atividades e eu sempre auxiliando ela, ajudando-a porque tem crianças aqui de 05 anos a 01 ano e 04 meses. Então eu vou assim auxiliando ela conforme a necessidade. 15h00 tem o lanchinho da tarde, logo o banho para poder ir embora no período da tarde. O meu horário de sair é 16h30 da tarde, mas o horário das crianças é as 17h00.

A educadora destaca o seu trabalho também no momento em que as crianças estão com a professora, diferente do apontado por Mônica. Ressalte-se que ela aponta tanto o trabalho na dimensão do cuidado (banho, alimentação) quanto na escolarização, sendo que nessa, o trabalho aparece complementar ao da professora.

Ou seja, ampliam-se as atividades desenvolvidas, contemplando todas as ações cotidianas junto às crianças. Pode-se entender a partir dessas falas que no cotidiano da função de educadora na creche, as educadoras vão estar todo o tempo em contato com as crianças, alimentando, dando banho, brincando, alfabetizando, ou seja, educando na perspectiva da integralidade.

Tem-se assim espaços e oportunidades significativos para a intervenção com vistas a formação e desenvolvimento de seres humanos integrais, e nesse contexto, a igualdade racial. Evidente que qualquer trabalho que for desenvolvido na creche precisa ser institucional, ou seja, não pode ser compromisso apenas de uma educadora, mas ações coletivas, significativas na medida em que influenciam comportamentos, atitudes e mesmo referenciais educativos.

As educadoras podem encontrar no cotidiano possibilidades concretas de intervenção com vistas a promoção da igualdade. Não se trata apenas de esperar a institucionalização de planos de ensino ou práticas transformadoras (ainda que esses sejam também fundamentais) mas de construir no cotidiano formas de enfrentamento a desigualdade e construção da igualdade.

O papel da professora e do professor da educação infantil nesse processo é importantíssimo. A esses profissionais cabe a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade. (BRASIL, 2014, p. 15).

Esse trabalho, ou seja, o processo educativo desenvolve-se na vida cotidiana e esse é um espaço significativo, na medida em que ao mesmo tempo que envolve a

alienação, significa também que é onde o ser humano é em sua integralidade, perspectiva tão cara a nossa reflexão acerca de emancipação.

Entendemos que a possibilidade para a emancipação se desenvolve através da integralidade do ser humano, que por sua vez relaciona-se diretamente com a autonomia. De acordo com Heller (1985) é na vida cotidiana que o ser humano é por inteiro. Assim, a vida cotidiana está em nossa análise diretamente relacionado com a possibilidade da igualdade racial, cujo horizonte ético é a emancipação humana.

Heller (1985, p. 17) discorre sobre a vida cotidiana, explicitando que essa é a vida de todos e que nenhum ser humano deixa de vivê-la. Trata-se da dimensão na qual participa-se de forma integral, ou “por inteiro” com toda sua individualidade, personalidade, sentidos, capacidades intelectuais, habilidades, sentimentos, paixões, ideologias.

Nessa análise, essa vida cotidiana precisa ser melhor compreendida, analisada e valorizada, uma vez que constitui-se esse espaço privilegiado, tanto para a reprodução do que está colocado, como para a construção do “novo”. Mas Heller também irá destacar que nessa vida cotidiana existem limitações para a integralidade.

O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. (HELLER, 1985, p. 17-18).

Assim, na vida cotidiana o ser humano participa de forma integral, mas suas capacidades não se realizam plenamente nessa mesma dimensão, no qual esse ser já nasce inserido e que cujo amadurecimento é percebido a partir da assimilação das habilidades necessárias para a vida cotidiana em sociedade.

O ser humano, portanto, nasce inserido na vida cotidiana, mas precisa assimilar o necessário para efetivamente participar dessa vida e a família, a escola, os grupos sociais são responsáveis por permitir esse “aprendizado” que possibilita o amadurecimento.

O adulto deve dominar, antes de mais nada, a manipulação das coisas (das coisas, certamente, que são imprescindíveis para a vida cotidiana em questão). Deve aprender a segurar o copo e beber no

mesmo, a utilizar o garfo e a faca, para citar apenas os exemplos mais triviais. [...] Essa assimilação, esse “amadurecimento” para a cotidianidade, começa sempre “por grupos” (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos face-to-face estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores.(HELLER, 1985, p. 19).

É possível, a partir desse trecho, destacar a importância da educação infantil e do trabalho do educador, como já apontado anteriormente. É na educação infantil, via de regra, que a criança tem os primeiros contatos com outros grupos que não sua família. O educador necessariamente vai ocupar um lugar de destaque no processo de aprendizagem dessa criança e tal destaque pode ter impactos tanto positivos quanto negativos.

Luciana aponta, enquanto educadora, a responsabilidade na vida da criança:

É isso que eu falo. A gente tem uma responsabilidade muito grande. A gente tem crianças. A gente tem uma criança lá que quando a gente vai dar o banho nela, a gente não consegue lavar o cabelo. A gente acredita que ela tenha algum trauma, pode ser que ela tenha se afogado, alguma coisa durante o banho em alguma outra ocasião. Então eu falo assim, tem que ter muito cuidado. Porque qualquer coisa é uma coisa que a criança vai levar pra vida inteira. A gente tenta conversar. A mãe tenta em casa, mas a gente não consegue lavar o cabelo dela lá. Então é uma responsabilidade muito grande. Uma coisa que você fizer ali pode ser um trauma que ela vai levar para vida toda. Eu falo que é muita responsabilidade (Luciana).

É possível a partir das falas das educadoras (acerca da rotina de trabalho) destacar que no dia-a-dia do trabalho como educadora de creche, a dimensão do cuidado é fundamental, na medida em que possibilita para a criança o aprendizado das habilidades para a vida cotidiana, sejam habilidades triviais (segurar o copo, os talheres, conforme citado por Heller) ou capacidades que irão acompanhá-las por toda a vida.

Essa vida cotidiana, portanto, alcança um status significativo e daí nossa opção por iniciar esse segundo tópico destacando como é o dia-a-dia do trabalho dessas mulheres, porque é a partir dele que se constituem as possibilidades para o que estamos denominando possibilidades para a construção da igualdade racial.

Tal status, porém, precisa ser pensado a partir da realidade da alienação que o acompanha. Heller (1985, p. 37) também discute que a vida cotidiana é aquela que apresenta mais elementos favoráveis a alienação. Ou seja, no cotidiano estão

presentes os principais elementos que possibilitam tal alienação e entre eles é possível destacar, em nossa análise, o que a autora vai denominar “[...] unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade.” (HELLER, 1985, p. 31).

A vida cotidiana é marcada pelo pragmatismo, na medida em que nesse espaço (o cotidiano), não são necessárias teorias e assim a atividade cotidiana, na perspectiva de Heller, não é necessariamente práxis, só o sendo quando eleva-se ao nível da universalidade, ou da atividade humano-genérica consciente. Esses aspectos presentes na vida cotidiana, a individualidade pragmatista, contribuem significativamente para o processo de alienação.

Contudo, mesmo tendo essa “propensão” a alienação, a vida cotidiana não é necessariamente alienada em suas estruturas, uma vez que esse estranhamento se constitui em circunstâncias sociais determinadas, e aqui podemos citar, a partir do que a autora discute, o desenvolvimento capitalista que leva a níveis máximos o abismos entre o “[...] desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos.” (HELLER, 1985, p. 38).

Temos, portanto, que na vida cotidiana dentro da creche, as educadoras desenvolvem atividades marcadas pela rotina, pelo atendimento às necessidades básicas da dimensão do cuidado com as crianças e que, dentro da ordem que está posta, da captura do trabalho pela ordem capitalista, pode transformar-se em um trabalho alienado. Mas essa não é uma realidade estanque, como já discutido.

Assim como a reprodução do que está posto se desenvolve especialmente a partir do cotidiano, as possibilidades vão sendo construídas também a partir dele, e daí a importância da reflexão acerca desse espaço, pleno de possibilidades e desafios, constituído de individualidades, personalidades, sentidos, capacidades intelectuais, habilidades, sentimentos, paixões, ideologias.

O trabalho como educadora constitui-se também dessa vida cotidiana, mas para a compreensão de sua amplitude, faz-se necessário ir para além dela, rompendo com o pragmatismo e refletindo suas atividades, na busca pela compreensão da práxis.

Exemplificando essa necessidade de pensar para além da rotina do dia-a-dia na creche, podemos apresentar a reflexão acerca do entendimento sobre o trabalho como educadora. As quatro educadoras entrevistadas foram questionadas acerca de serem educadoras, se viam-se como educadoras e os motivos pelos quais se

viam (ou não) como educadoras. Duas delas responderam que sim, eram educadoras, uma disse que não se via como educadora e uma afirmou que a partir da conversa (entrevista) começava a perceber-se enquanto educadora.

Com certeza eu sou educadora. Isso é fato. Não é acho. O achar é dúvida. É fato. Porque eu tenho que estar, que nem eu te falei, eu tenho que estar atendida com as informações, eu tenho que estar observando com as crianças, eu tenho que estar orientando elas, junto com as professoras e estimulando elas de alguma forma prá que elas venham ser encaminhadas porque o período que elas ficam com a gente é maior do que aquele que elas ficam com os pais. Então nada mais é que você tem que estar a todo momento atendida, com informações em observação da criança, em relação ao desenvolvimento dela (Antonieta).

Eu me considero educadora. Acredito que sim. Porque igual, oito horas, a gente ensina o alfabeto, a gente canta musiquinha, é aquela coisa. Então eu acredito que sim. É uma forma de educar. Acredito que sim. É o limite. Eu me considero uma educadora. Faço parte da educação das crianças (Luciana).

Não me sinto educadora. Acho que falta muito assim, didática. Porque eu acho que não tenho é pedagogia. Acho que tinha que exigir isso para esse concurso. Porque eu acho que assim, acho que elas (as professoras) têm uma coisa assim de saber quando a criança tá mimada, quando a criança precisa de atenção. Eu não sei se há estudo específico nisso. Eu me sinto mais uma.... Não sei se posso falar isso.... uma irmã mais velha. Uma irmã que tipo assim cuida dos irmãos. Eu cuidei dos meus irmãos, então eu acho que educação tem esse sentido de respeito, de mostrar o carinho e tal... eu acho que sim. Mas por outro lado, contar por exemplo, eu detesto. Eu não sei como passar para a criança. Ah! conta 01, 02, 03... A professora esses dias tava: Olha, você pega os cubos de EVA e começa contar né, prá ajudar a trabalhar os números e contando. Aí eu: Aí não sei! Como eu faço? Aí ela: Não. É só sentar e começar (Zizinha).

Olha, antes eu não me via como educadora não. Me via mais como cuidando lá de crianças, pronto. Ensinar o que eu sei, cantar, essas coisas, brincar. Nunca tinha me visto não. Mas agora vendo esse lado. É engraçado a gente passa por tudo, porque eles chega aqui novinho...As únicas que engatinhavam, era duas crianças que engatinhavam. As outras era tudo...Você "punha" ali, elas ficavam. Aí você vê o desenvolvimento...tudo (Mônica).

Mônica destaca que não se via como educadora, mas percebia seu trabalho mais como "cuidadora de crianças", ou seja, o que aparece no imediato do seu trabalho cotidiano. Como monitora, ela recebe as crianças, dá banho, dá comida, brinca, coloca para dormir. No imediato, dentro da realidade da creche, essas atividades não aparecem como educar e mesmo na fala das duas educadoras que

afirmam se reconhecer como tal, não aparecem esses elementos do cuidado para caracterizar os motivos pelos quais o trabalho que desenvolvem é percebido como dimensão do educar.

Antonieta e Luciana utilizam para “justificar” o ser educadora elementos diretamente relacionados ao alfabetizar, à educação vista a partir da dimensão da escolarização. Afirmam que observam, orientam junto com as professoras, ensinam o alfabeto, mas não utilizam os aspectos apresentados anteriormente por elas para descrever sua rotina de trabalho. Questionadas acerca de sua rotina de trabalho, descrevem especialmente a dimensão do cuidado (receber as crianças, dar comida, dar banho), mas questionadas sobre ser educadoras apresentam como motivações para se denominarem atividades mais diretamente relacionadas com o auxílio as professoras, ao processo de alfabetização.

Zizinha, na direção contrária, utiliza contudo os mesmos elementos relacionados à alfabetização/escolarização para “justificar” o não ser educadora. Ou seja, tanto para afirmar-se como educadora ou para não reconhecer-se como tal, as entrevistadas recorrem aos elementos que caracterizam a alfabetização ou escolarização.

Faz-se necessário romper com a análise imediata do cotidiano, na medida em que no imediato o que aparece é dar comida para criança, trocar as fraldas da criança, dar banho na criança, pôr a criança para dormir, ou seja, cuidar da criança, como destaca Mônica.

Mas nesse cuidado cotidiano estão contidos os elementos do processo educativo. A criança está sendo educada para ser parte do mundo adulto, da vida cotidiana em sociedade, e precisa necessariamente apreender essas vivências e tais processos não se dão exclusivamente a partir da escolarização/alfabetização.

No contexto da vida cotidiana constituiu-se dessa forma a necessidade de rompimento com a alienação, e tal rompimento relaciona-se diretamente com a construção que se processa pela individualidade consciente.

E aqui retomamos Heller (1985) e relacionamos com o discutido acerca da autonomia a partir de Kant (2011). Heller vai afirmar a possibilidade de “condução da vida” (HELLER, 1985, p .40) enquanto forma de rompimento com a alienação e que em nossa reflexão, tal condução relaciona-se intrinsecamente com a autonomia.

A condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade. É claro que a condução da vida é sempre apenas uma tendência de realização mais ou menos perfeita. E é condução da vida porque sua perfeição é função da individualidade do homem e não de um dom particular ou de uma capacidade especial. (HELLER, 1985, p. 40-41).

Temos assim que no cotidiano, romper com a alienação está diretamente relacionado com a condução da própria vida e tal “compromisso” aponta para a autonomia, que por sua vez caracteriza o que estamos destacando como possibilidade para a emancipação.

No trabalho cotidiano das educadoras estão presentes desafios e possibilidades que analisamos a partir da proposta de pensar o trabalho delas na perspectiva da construção da igualdade racial que deve apontar o horizonte ético da emancipação.

A partir dessa reflexão acerca do cotidiano, e sem perder de vista referências as vivências de trabalho e de formação educacional das educadoras, podemos apontar alguns elementos que possibilitam entender esses desafios e possibilidades, e entre eles, como a educação infantil possibilita o desenvolvimento integral das crianças e a necessidade e possibilidade do trabalho na educação infantil relacionado à questão racial.

2.3.1 A educação infantil e o desenvolvimento integral das crianças

A educação infantil tem um papel fundamental na educação de forma geral e por isso é essencial entender alguns de seus pressupostos básicos sendo necessário destacar que o processo de desenvolvimento da criança é marcado por fases biológicas, psicológicas e sociais.

Em relação à educação, poderíamos destacar as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, com diversas correntes, entre elas, aquela que ficou conhecida como Behaviorismo, o Gestaltismo, e ainda diversas outras. Para a nossa análise optou-se pela teoria do Construtivismo, onde o desenvolvimento se dá através da interação com o meio, sendo que o indivíduo não é simplesmente o resultado do ambiente mas também não é determinado exclusivamente por fatores genéticos.

Jean Piaget²² é considerado o fundador dessa teoria (CAVALCANTE, 2011) Segundo Piaget, pode-se falar em 04 estágios de desenvolvimento, que expressam formas diferentes da criança interagir com o mundo. São eles: Inteligência sensório-motora (até 02 anos de idade), inteligência simbólica ou pré-operatória (02 a 07/08 anos), inteligência operatória concreta (07/08 anos a 11/12 anos) e inteligência operatória formal (a partir de 12 anos).

- **Inteligência sensório-motora (0 a 2 anos)**

Esse estágio é marcado pelo nascimento até o aparecimento da linguagem e o comportamento da criança é destacadamente motor. A criança vai procurar integrar as informações recebidas pelo sentido, elaborando os esquemas de assimilação que vão ser a base para a construção das futuras estruturas decorrentes do desenvolvimento anterior.

- **Inteligência pré-operatória (2 a 7/8 anos)**

Caracterizada principalmente pelo desenvolvimento da linguagem e é a partir desse estágio que se desenvolve um pensamento simbólico e pré-conceitual.

- **Inteligência operatória-concreta (07/08 anos a 11/12)**

Tem-se o desenvolvimento de operações (classificação, ordenamento, correspondência) a partir do denominado intuições articuladas e observam-se o surgimento de noções de conservação, tempo e casualidade.

- **Inteligência operatória formal (a partir dos 12 anos)**

O modo de raciocínio desenvolve-se para além da realidade observável, construindo-se hipóteses que permitem a construção de reflexões e teorias.

A partir desse entendimento da Teoria de Jean Piaget, é possível discutir algumas contribuições para a educação, considerando que ao propor um estudo detalhado sobre o desenvolvimento da criança, esta teoria oferece subsídios para uma reflexão privilegiada sobre educação.

Na educação infantil, especialmente nas creches, temos (considerando as especificidades) o trabalho com as duas primeiras fases da teoria de Piaget, a inteligência sensório-motora e o início da pré-operatória. Esses momentos vão ser

²³ Jean Piaget nasceu em 09 de agosto de 1896 e faleceu em 17 de setembro de 1980. Foi o responsável por uma das maiores contribuições em relação ao comportamento cognitivo. Desenvolveu a técnica clínico-descritiva. As pesquisas de Piaget tinham como um dos principais objetivos mostrar que as mudanças intelectuais resultam de um processo de desenvolvimento. (CAVALCANTE, 2011).

fundamentais para o desenvolvimento da criança, na medida em que vão oferecer as bases para as construções que a acompanharão sua vida escolar.

As educadoras entrevistadas também foram questionadas acerca dessa importância da educação infantil no desenvolvimento da criança e todas elas destacaram que essa etapa é significativa, sendo que algumas delas apontaram razões que contribuem para essa importância. Zizinha destaca o trabalho realizado na creche como não sendo exclusivamente “cuidado”, e que por isso está diretamente relacionado com a educação. (Ela destaca especialmente o trabalho das professoras)

Eu acho que a educação infantil auxilia e muito. Sabe por que? Porque eu fico olhando assim: o conjunto. Porque quando tem as professoras, porque elas metem uma moral prá mim, sabe? Elas chegam ali, elas colocam prá eles assim, carinho, integral, assim. Aí, canta uma musiquinha e conta história. Se você vê o interesse deles pelas histórias assim. Na própria creche. Não é aquela coisa de assim, a gente só dá o banho, o almoço, cuida. Tem essa questão sim, eu acho de desenvolvimento integral. (Zizinha).

No processo de educação infantil, na análise da educadora, a dimensão lúdica aparece como significativa, mesmo que na leitura dela, essa dimensão seja desenvolvida quase que exclusivamente pelas “professoras”. Contudo, não apenas através da música, ou da história, mas nas atividades desenvolvidas no espaço da creche e escolas de educação infantil estão sendo trabalhados aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento da criança. Luciana irá destacar alguns desses outros elementos, apontado de forma especial a convivência das crianças na creche e o tempo que elas permanecem ali.

Eu acredito que a educação infantil é importante para o desenvolvimento da criança. Porque assim as crianças convivem ali. Elas convivem mais tempo ali com a gente do que em casa. Então é ali que elas estão aprendendo. Igual a gente tá ensinando a questão do não. A questão de dar limites. Porque eles convivem mais com a gente. Chega em casa a mãe tá chegando do serviço, tá cansada. A criança já mal convive com a mãe, já dorme. No outro dia acorda cedo e vai pra lá. Então acho que é importante sim e lá a gente consegue passar muita coisa (Luciana).

Na mesma direção de análise, com foco no tempo de convivência da criança no espaço da creche, Antonieta vai também destacar a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança.

Com certeza a educação infantil é importante para o desenvolvimento da criança. Porque aqui as crianças recebem o respaldo de uma continuidade. Por exemplo assim, de uma continuidade, se a gente percebe, observa que uma criança é quieta... a gente estimula ela de alguma forma. Agora, em casa a gente não sabe lidar do pai e da mãe, a rotina, eu não sei como funciona. Cada casa é uma forma, uma maneira e aqui é uma rotina e até mesmo porque essa rotina é seguida. Os pais são orientados para seguir essa rotina nos finais de semana, na alimentação e tem os vídeos também que são passados para as crianças que são vídeos educativos, músicas educativas. Então, de uma forma ou de outra, tanto na estimulação quanto no banho a gente estimula a criança. A gente tá em contato com a fala, com a criança o tempo inteiro. Por exemplo, banho, a gente sempre fala da água, o pé que são as partes do corpo da criança que ela desde cedo vai descobrindo, a mãozinha, o dedinho. É muito gostoso. É muito bom. Com certeza todo estímulo que você dá tanto no contato do corpo da criança que ela vai descobrindo e com a fala, com a música.... Assim, é muito válido. Porque assim como cada criança tem seu tempo de aprendizado, cada ser humano tem seu tempo de aprendizado, é.... também cada criança tem sua forma de aprender. As vezes uma aprende mais com uma música. A outra no contato, só na fala. Então, por isso tem várias estimulações, prá que ela venha ir se descobrindo, vamos dizer assim. Que entra a parte da educação (Antonietta).

Na fala de Antonietta é possível destacar ainda a diferença do processo educativo em cada criança, na medida em que cada uma vai ter suas habilidades, capacidades e formas de aprendizado. Assim, na educação infantil busca-se (ou deve-se buscar) o trabalho com vistas ao desenvolvimento da criança, mas respeitando e considerando as particularidades e especificidades.

É preciso, portanto, pensar a creche ou as escolas de educação infantil como um espaço privilegiado para a socialização infantil considerando que trabalhar as potencialidades e dificuldades individuais implica em considerar a necessidade de garantir o acesso e a permanência das crianças mas pautando-se sempre na proposta do desenvolvimento integral.

O processo de aprendizagem, portanto, é individual, sendo que apesar de aspectos comuns quanto a fases de desenvolvimento, cada criança aprende de uma forma, a seu próprio tempo e no seu ritmo.

As estratégias do professor deverão ser centradas principalmente na iniciativa da criança valorizando o conhecimento que ela já traz e oferecendo possibilidades para novas descobertas. A criança deve adquirir uma nova compreensão do significado e da utilidade daquilo que faz, do seu "fazer", e como é o agente criador e transformador do

próprio conhecimento, podemos dizer que ela constrói o seu “saber” (CAVALCANTE, 2011, p. 13).

Na perspectiva da compreensão da integralidade do ser humano, conforme destacado no início da segunda parte desse trabalho, a educação infantil deve contemplar as dimensões que permitam a formação e o desenvolvimento de seres humanos complexos, integrais.

E nessa dimensão, considerando a especificidade da formação econômica, social, político e cultural brasileira, é essencial pensar a questão racial. Silenciar-se quanto à necessidade de trabalho com a questão racial na educação infantil é contribuir para a permanência da desigualdade que está colocada.

2.3.2 Educação infantil e questão racial

A publicação “História e Cultura africana e afro-brasileira na educação infantil” (BRASIL, 2014) é um exemplo das muitas produções (institucionais, acadêmicas) voltadas para o trabalho da questão racial junto a crianças e adolescentes. Contudo, mesmo havendo um número já significativo de materiais didáticos referentes a essa temática a abordagem nas escolas ainda é vista com certo receio por educadores e pais.

Na educação infantil essa abordagem é dificultada em especial pela alegação de que as crianças não enfatizam diferenças e, portanto, desenvolver trabalhos com esse enfoque seria na verdade criar problemáticas que não existem. A ênfase do trabalho ainda é pensada sob a perspectiva das ações que visam reprimir o racismo e/ou enfrentar o preconceito racial.

Contudo, mesmo existindo situações e vivências de preconceito racial e mesmo que esse seja um trabalho essencial, não é em primeira análise o foco que estamos buscando nessa tese para o trabalho das questões raciais na educação infantil, interessando-nos, sobretudo, a dimensão da valorização do povo negro no Brasil, como elemento que possibilita o trabalho para a construção da igualdade racial no país.

A partir dessa perspectiva, o material citado (História e Cultura africana e afro-brasileira na educação infantil (BRASIL, 2014) é significativo ao propor justamente essa valorização através da aplicação da Lei 10.639 de 2003, que alterou a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996) estabelecendo que o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira será obrigatório no Ensino Fundamental e Médio e que deverá perpassar todo o currículo escolar, em especial Educação Artística, Literatura e História.

Artigo 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da **História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.**

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, online, grifo nosso).

A proposta da Lei, ainda não foi efetivamente implementada, mas a principal contribuição é estabelecer essa necessidade. Destacamos no texto da lei os principais temas propostos, identificados com o objetivo principal de fazer a (re) leitura da contribuição do povo negro na História do Brasil.

Essa retomada corrobora com o elemento central de nossa tese, a proposta de demonstrar o protagonismo da mulher negra na história do país, na medida em que histórica e oficialmente buscou-se apagar tal protagonismo.

Dessa forma, considerando a importância da escolarização oficial nessa forma de sociabilidade, entendemos que a escola constituiu-se espaço privilegiado para o trabalho com vistas à promoção da igualdade racial e essas ações devem ser desenvolvidas desde o início do processo de escolarização, ou seja, na educação infantil.

É deveras conhecido o fato de que no Brasil, com já destacado anteriormente, a escola é o espaço onde a criança entra em contato de forma sistemática com a sociedade, onde se desenvolvem relações sociais diversas daquelas encontradas no grupo familiar e comunitário.

Nessa etapa da educação a criança vai receber informações essenciais para formação de sua identidade, e daí a importância do trabalho pedagógico que contemple a questão racial.

A problemática da identidade coloca-se assim como aspecto fundamental na reflexão acerca de relações raciais no Brasil. Inicialmente, porque no aspecto metodológico essa categoria vai relacionar-se a aspectos históricos, culturais, econômicos, religiosos, não sendo possível discuti-la de forma desvinculada dessas dimensões. Além disso, porque o processo de formação da identidade engloba, conforme as constantes transformações onde o indivíduo se constitui em torno de referências, formas de viver, habitar, alimentar-se, comunicar-se, entre outros elementos.

O processo de construção da identidade étnico/racial, enquanto reconhecimento da pertença a determinado grupo envolve a socialização, que pode ser entendida a partir de dois momentos distintos: socialização primária e socialização sistemática. A criança tem (ou espera-se que tenha) na família (em todas as formas que ela assume) o espaço da socialização primária, sendo que a sistemática fica a cargo de instituições como a escola e continuidade desse processo permite o desenvolvimento de características que concorrerão para a formação de sua identidade.

A formação dessa identidade está diretamente relacionada com o grupo a que a criança pertence, e no caso específico, ao grupo racial. Assim a escola ou creche deve desde o início do processo de escolarização possibilitar a criança reconhecer-se como parte de um grupo, o que representa um aspecto primordial para a construção da igualdade racial.

Entre os desafios colocados nessa dimensão está a necessidade de se encontrar formas de trabalhar diferenças que são expressas principalmente na cor ou aparência e assim possibilitar o processo de reconhecimento de pertença grupal. Destaque-se que a sociedade brasileira, na qual a escola está inserida ainda mantém como modelo de beleza, o fenótipo branco, o que leva a permanência da negação do que é diverso e que para a criança negra pode favorecer a formação de uma autoimagem negativa e que vai sendo fortalecida a cada atitude discriminatória na qual sua cor/raça é elemento de desmerecimento de sua personalidade, caráter, história.

Concomitante a essa negação direta, é possível apontar ainda aquela que se processa pela ausência, onde a criança negra não encontra referenciais (livros, histórias, pessoas, espaços) a partir dos quais construir-se enquanto sujeito. A

realidade constitui-se dessa forma duplamente excludente: a criança negra, ao mesmo tempo em que não pode contar com ações que valorem o ser negro na sociedade brasileira, tem ainda essa característica negada, ressaltando-se a necessidade de adequar-se ao padrão de aparência historicamente imposto.

Tal forma de agir e ser implica diretamente na relação indivíduo-mundo que se torna conflituosa na medida em que novas experiências vão sendo vividas e reafirmam desigualdades. Considerando esses elementos, a formação da identidade étnico/racial adquire significativa importância na dinâmica do ambiente escolar e a escola que se constitui espaço de reprodução e afirmação das relações raciais desiguais pode configurar-se também enquanto possibilidade de construção da igualdade racial.

Pode-se apontar duas questões fundamentais no entendimento do que denomina-se identidade étnico/racial: Como reconhecer-se parte de um grupo constantemente negado na sociedade e como promover esse reconhecimento sem criar estruturas fixas que acabam por negar a liberdade enquanto valor ético central?

Estabeleceu-se no Brasil relações entre características físicas e valores morais, estereótipos que servem a reprodução do preconceito e discriminação e dessa forma, ser negro nessa sociedade passa pela percepção cotidiana dessa realidade excludente, onde ainda existem “lugares reservados”. A questão da identidade passa por esse conflito, sendo necessário encontrar oportunidades e formas de apropriação do “ser no mundo” através do conhecimento do passado e sua importância para a compreensão da atualidade e da construção do futuro.

No que diz respeito ao processo de reconhecer-se negro sem que se criem estruturas fixas que alijem o sujeito de sua liberdade, reconhecida enquanto valor ético central, não se trata apenas de assumir formas de religiosidade, de expressão cultural, de vestir-se e pentear-se que estejam ligadas a memória histórica do negro no Brasil. Reconhecer-se negro implica fundamentalmente no perceber-se enquanto membro de um grupo étnico/racial fundamental para o desenvolvimento do país e buscar intervir para a construção da igualdade e efetivação da liberdade.

A partir desses aspectos é que destacamos a importância do trabalho com a questão racial na creche. As educadoras entrevistadas concordam com a necessidade desse trabalho, apresentando em suas falas elementos que justificam tal entendimento.

Olha eu acho que sim. A hora que a criança chega a uma certa idade ela precisa ter noção realmente, porque vindo os pais, as vezes outras pessoas de fora pode ter uma consciência diferente da cor negra, vamos dizer assim (Mônica).

Eu acredito que sim. Por que? A gente tem casos lá. Assim, não casos de criança que ficava na creche, mas assim criança que convive lá com a gente que ela tem essa discriminação. Assim, quando a gente vai brincar com alguma coisa, se essa criança tá presente, assim se for uma criança de cor negra que vai para perto dela, ela já não conversa, ela esquiva mesmo. A gente já percebeu isso, já andou conversando. A gente tava brincando no pula pula e na piscina de bolinha. Teve uma criança que foi para o lado dela, ela já se esquivou. E outra que foi conversar com ela, ela deu a maior atenção e tudo. Mas e é criança. Então eu acho que já indica a necessidade de um trabalho. [...] Eu acho que seria importante um trabalho. Tudo bem que assim na nossa sala não tem. É até engraçado. Eles dividem tudo, brincam com tudo. Mas no começo eu falo que não. Eles eram bem individualistas, mas agora dividem tudo. Mas a partir desse caso que a gente viu, eu acredito que seria interessante trabalhar (Luciana).

Na fala de Luciana é possível destacar que a justificativa para a necessidade do trabalho em relação a questão racial está diretamente relacionada com problemáticas de situações de preconceito, e não da proposta de valorização que estamos apontando como necessária.

Antonieta apresenta em sua fala essa mesma justificativa relacionada a questão do preconceito, apontando inclusive que existiram avanços, no que diz respeito a diminuição da discriminação.

Acredito que deve ter um trabalho na escola sim. Não só a questão negra, mas a branca, como a ... é... os japoneses como fala? Os asiáticos. Não basicamente só dos negros porque pelo período que eu passei de estágio eu vi alguns trabalhos feitos.... sabe? Eu não vi.... eu passei por esse estágio, eu não vi discriminação, você entendeu? Então assim eu percebo que há um andamento em relação isso, muito bom não é? Por exemplo eu amo a cor negra. Eu amo. Porque eu venho de família. De familiares de raça negra (Antonieta).

Percebe-se que mesmo havendo o reconhecimento da necessidade de se trabalhar a questão racial na creche, as educadoras associam essa necessidade ao preconceito. Zizinha inicia uma reflexão relativamente mais ampla, mas apenas no final de sua fala.

Eu acho que existe a necessidade de um trabalho na questão racial sim. Sabe por que? Porque é meio estranho eu te falar isso de mim, assim. Eles, eu acho, que tudo que você coloca, eles não tem preconceito. Ah! essa professora é negra, eu não gosto. Mas acontece que eu penso que tudo que é colocado desde o início, que é trabalhado desde o início, que é fundamentado ali, então parece que cresce com mais esforço com mais compreensão, a pessoa, a criança. Eu, eu posso falar assim: Minha avó ensinou que tinha que estudar prá ser alguém na vida. **Então essas coisas também de mostrar para a criança, o negro, o pardo e tudo, ensinar agora.** É importante. Porque desde o momento que você solidifica aquilo desde o início, fundamenta, porque ele é criança. Nossa ele vai crescer com aquela idéia, aquela idéia que a gente plantou, que é a correta. Não sei se posso dizer isso, que é o certo, o justo, porque o justo é que todos sejam tratados desigualmente, porque eles são desiguais (Zizinha, grifo nosso).

Para a construção da igualdade que tem como horizonte ético a emancipação humana, combater situações de preconceito e discriminação é uma ação ínfima diante da amplitude do desafio. **Para essa proposta, o mínimo, o ponto de partida é o trabalho com vistas ao reconhecimento da diversidade humana e ainda a liberdade e autonomia.**

É interessante destacar aqui a fala das educadoras acerca do quanto liberdade e educação estão relacionadas.

Acho fundamental. Porque quando você não tem conhecimento, você trabalha a partir do que você vê, de algo concreto. Não é assim uma coisa que vc imagina que é, é concreto. Então a pessoa acho que se torna assim: ela não é prisioneira de um senso comum, ou de alguma coisa que alguém falou para ela, tem um conhecimento por trás de tudo, que dá prá pessoa se embasar, escolher, ou deixar de escolher, então ela fica mais livre mesmo, ela tem livre arbítrio. Tem que ter muito peito prá escolher e assumir o que vc escolheu. Esse conhecimento tem que ser muito forte e sedimentado dentro da pessoa, porque quando você toma aquela escolha é perigoso se vc não estiver tão... se aquele conhecimento, aquela educação não tiver tão solidificada. (Zizinha).

Eu acredito que cada ser humano ele tem a sua vontade desde cedo porque a criança ela já se expressa desde cedo as suas vontades né? Então eu acredito que de alguma forma, inconscientemente, sim. A criança ela tem sim. Ela quer a sua liberdade. Automaticamente, ela quer a sua liberdade. Inconscientemente. Consciente, com o tempo ela nas suas atitudes, ela vai buscar aquilo prá ela. Mas inconscientemente acredito que sim (Antonieta).

Educação é uma questão fundamental do ser humano e a liberdade também que anda assim, lado a lado. Não adianta a gente querer que a criança seja daquele jeito. Porque não tem como. A gente não

vai conseguir lapidar do nosso jeito. A gente tem que dar liberdade para a criança se desenvolver de forma da educação dela em casa, do DNA dela, prá criança ser ela. Porque não adianta a gente querer que a criança seja do jeito que a gente quer que ela seja. Porque não tem como. Não tem como colocar todo mundo do mesmo jeito (Luciana).

Assim o trabalho na educação infantil pode significar transformações. Permite o desenvolvimento de capacidades e potencialidades, contribuindo para a conquista da autonomia, para a valorização da liberdade. E é também significativo na medida em que pode possibilitar o trabalho para igualdade racial, tendo em vista o horizonte ético da emancipação humana.

Mas como desenvolver tal trabalho? As educadoras Antonieta e Zizinha mesmo afirmando não ter realizado até o momento nenhum trabalho relacionado a essa temática na creche, apontam possibilidades:

Justamente a gente tava até conversando esses dias prá trás sobre o trabalho de como é que fala? A gente tava conversando esses dias.... teatro musical?... Contadora de Histórias. Você tá em contato com a criança e perto dela, com a sua fala, trazer a ela , levar a ela usar seu imaginário mas trazer ela para a realidade. Eu acredito que é um trabalho assim muito interessante que desde cedo com a criança, além dela estar aprendendo artes, tá no mundo das artes ela possa estar ali sugando o melhor para ela (Antonieta).

Nossa. Nunca pensei. Acho que teria que ter alguma coisa. Sei lá... um guia... Porque assim... Ah!!!!!! (**Lembrando**) tem uns fantoches. Tem fantoche negro. Tem fantoche negro. E eles adoram. Mas tem fantoche negro (**Feliz**). Acho que dá prá trabalhar com fantoche. Eles gostam. Musiquinha, se tiver alguma coisa. Porque música, tudo que é assim visual, e digamos tudo que é assim..... eles gostam (Zizinha, grifo nosso).

É possível entender que as educadoras percebem a necessidade de se trabalhar a questão racial na escola e conseguem apontar caminhos para esse trabalho, havendo, contudo, que se construir materiais didáticos, sistemáticas de ações voltadas para essa finalidade.

Na educação infantil o educador pode encontrar possibilidades para o trabalho com a questão racial, não apenas no enfrentamento ao preconceito e discriminação mas voltado para a igualdade, cujo horizonte ético é a emancipação humana.

Mas haveria algum diferencial para a mulher negra nesse trabalho? O nosso entendimento é que existe. Mônica e Luciana nos dão indícios desse diferencial.

Eu já trabalhei essa questão de cor. Eu tenho duas sobrinhas. Lindas né? E quando elas eram um pouquinho mais novas, elas não aceitavam muito assim né? Você falava: Não, mais você é negra, você é da cor da titia, alguma coisa assim. Elas falavam assim: Não. Eu não sou negra. E sem saber o que era realmente aquilo, falava que não. Então a gente acaba trabalhando. Eu acho que poderia fazer um trabalho. As crianças aqui eu nunca vi falando da cor negra assim. Eu acho que seria importante trabalhar assim. Até eu mesmo. Trabalhar com as crianças aqui dentro (Mônica).

Eu nunca trabalhei com as crianças esse tema. Porque trabalhar com criança é difícil. Não sei. O fato de ser negra talvez ajudaria. Na questão da convivência, de estar ali, todo dia, eu acho que poderia ajudar (Luciana).

As vivências das mulheres negras em relação à condição de gênero e raça constituem elementos essenciais para o trabalho com vistas à igualdade racial, na medida em que a existência de materiais, leis, apoios e incentivos podem contribuir, mas se não existir o empenho pessoal serão apenas projetos que não sairão do papel, ou que serão realizados institucionalmente com impactos limitados, se considerado o seu potencial.

Nessa leitura as mulheres negras possuem portanto o diferencial de falar do negro, a partir da visão do próprio negro, de retomar a palavra que foi historicamente usurpada. Para o trabalho com vistas à promoção da igualdade é significativo que negros e negras ocupem espaços significativos, espaços onde a fala seja ouvida e reconhecida como legítima.

A educadora negra, na creche, ao falar do negro traz para a sala da aula muito mais do que está nos livros, filmes, materiais. Traz vivências como as de Antonieta, Luciana, Mônica e Zizinha. Traz histórias matizadas com as cores do dia-dia dos negros e negras desse país.

E por isso essa educadora nos chama atenção. Não como aquela que vai transformar a educação, que é a melhor por ser mulher ou negra. Não se trata disso. Mas de mostrar essa mulher que no cotidiano de trabalho contribui significativamente para a construção da igualdade racial.

Essa mulher é integral. É um pouco dela que buscamos trazer aqui e é com os sonhos delas que concluímos a parte final desse trabalho, onde buscamos apresentar as tintas com as quais é possível escrever a história da busca pela emancipação.

Apresentamos os sonhos delas. Sonhos, planos, projetos. Tentativas e possibilidades de continuidade da história pessoal de cada uma. Por que essas vivências e esses sonhos nos fazem continuar acreditando na “[...] condição humana da pluralidade, no fato “de que homens e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo.” (ARENDR,2010,p. 8)

Então eu acredito muito no ser humano. Sonhos, vontades eu tenho vários. Hoje no momento eu não sei te falar ao certo o que eu vou fazer. Mas assim oh... eu sempre pesquiso. Eu sempre tô pesquisando assim... busco pesquisar em várias situações que me interessa. Aí, vamos supor, se há uma oportunidade de eu estar indo em busca de alguma delas, eu tento ir, eu vou. Prá ver se eu gosto, se é realmente aquilo. Mas hoje no momento eu tenho vários sonhos, vários assim. Eu acredito muito no ser humano. Eu gosto de estar no meio, eu gosto de me envolver sabe? Eu gosto de alguma forma ajudar. Então hoje, hoje eu na educação infantil, trabalhando na creche, é uma satisfação muito grande pra mim, porque.... porque cada dia me renova. As pessoas falam assim: Ai, você cansa? Não. Assim eu não canso de vim, não canso de tá no meio, eu sinto saudades no final de semana, então eu gosto de tá aqui, eu amo o que eu faço (Antonieta).

Então, eu espero assim... eu não sei até quando eu vou ficar lá porque eu pretendo me formar... tudo é improvável, incerto, não sei se vou atuar na área que eu estou, se vou ficar, se vou acabar ficando na educação, se vou me especializar em alguma coisa e ficar lá. Mas eu espero assim, que quando eu sair, que eu tenha feito um bom trabalho, que eu tenha contribuído para alguma coisa na vida dessas crianças, que alguma coisa a gente tenha passado prá elas. Igual eu tô sempre conciliando a faculdade com a creche porque estou sempre buscando alguma atividade, levando alguma coisa, porque prá mim é tudo muito novo (Luciana).

Não sei. Eu..... Eu espero continuar nesse emprego aqui por muito tempo (risos) porque é o que eu gosto de fazer. Mesmo que eu tenha feito outra faculdade e não sei o que fui fazer lá... porque é bacharelado né... Gosto de estar aqui. É bem melhor que o serviço que eu tinha antes, na banca. Eu parei por questão de saúde. Estava recebendo auxílio doença. Mas aí chamou o concurso e eu vim. Tô aqui. A gente procura ensinar o que pode e passar os valores da vida realmente prá eles. Acho que isso é possível. Aqui eles prestam uma atenção em você... que se você fizer alguma coisa de errado, eles vão fazer também. Então eu acho que já é um ponto de partida (Mônica).

O que eu espero? Nossa.... eu quero que aquelas crianças cresçam, que elas tenham amor, dentro delas mesmas porque acho que o mundo precisa disso, crianças humanas, carinhosas, que respeitem, entendeu? Eu tento passar isso, sabe, mais de uma irmã. Aí, vem dar um beijinho na tia, vem aqui dar um abraço. Então, a expectativa que eu tenho é que no dia de amanhã eu veja que foram crianças

que eu eduquei, que eu expliquei o que é o amor, que eu consiga demonstrar isso prá eles, e eles retribuam para toda a sociedade (Zizinha).

Emancipação não se limita a palavras bonitas, discursos bem feitos, projetos bem estruturados. Retirar a mão que agarra implica em autonomia, liberdade. Implica em romper amarras. E por isso mesmo só é possível coletivamente. Enfim, as tintas que escreverão essa história são eticamente constituídas de pluralidades.



CONSIDERAÇÕES FINAIS: ABRINDO O CADERNO

Sankofa. Como ressaltado na Introdução desse trabalho, essa é a ideia que orientou essa tese. *Sankofa* auxilia na discussão sobre como as trajetórias das mulheres negras africanas e brasileiras escravizadas construíram a resistência e foram fundamentais no processo educativo que se desenvolve no Brasil. O pássaro voa (em frente) mas com o olhar voltado para trás. Por isso o passado se fez emblemático em nosso estudo, mas visto (ou buscado) sob a ótica do povo negro e nessa leitura existem dores e sofrimentos, mas existem também protagonismos.

As dores e o sofrimento decorrentes da escravização fizeram parte da história do povo negro nas Américas. Ainda há muitos fatos desconhecidos, em especial no campo da chamada ciência, mas a arte (literatura, poesia, cinema, teatro) está aí para aproximar minimamente o que foi a escravidão.

No campo da literatura, em especial, é possível citar duas grandes obras de escritores norte-americanos que contam um pouco desse período e seus rebatimentos na vida da população negra: *Negras Raízes* de Alex Haley e *Amada* de Toni Morrison.

Em *Negras Raízes*, publicado em 1976 e vencedor do Prêmio Pulitzer do mesmo ano, Alex Haley conta através da ficção a história de sua família, desde o primeiro antepassado negro, Kunta Kinte que pisou os Estados Unidos trazido por navio negreiro depois de ser capturado enquanto buscava um tronco para fazer o seu tambor. A primeira parte do livro, mais de 100 páginas, reconta um pouco a vida na tribo africana (rebuscada através da tradição dos griots, anciões que se ocupam de manter viva a tradição oral da história de cada povo), trazendo um relato especial que mostra uma parte da África, livre, rica em tradição cultural.

Mas retomando o nosso foco em relação à escravidão nas Américas, a vida de Kunta Kinte é marcada inicialmente pela tentativa de fugir. Depois de ter seu pé cortado em uma das inúmeras tentativas de fugas, ele desiste dessas tentativas resiste em se “americanizar”, mantendo viva sua religião (Islamismo) suas tradições (sua única filha recebe um nome africano, Kizzy) e tendo como principal preocupação fazer a filha saber quem ela era.

No trecho abaixo temos um diálogo entre Kunta Kinte e um amigo também negro, que lhe “esclarece o tratamento” dado aos negros durante a escravidão.

As mulheres pretas de barriga ficam deitadas com a cara no chão e com a barriga dentro de um buraco, enquanto os brancos batem nelas. Já vi negros apanharem tanto que até os ossos ficam

aparecendo. E quando os negros ficam em carne viva, cobrem eles com terebentina ou sal, depois esfregam urtiga. Já vi negros que forem apanhados falando em revolta serem obrigados a dançar em cima de brasas até caírem. Não há praticamente nada que não possam fazer com os negros. E se os negros morrem por causa disso, não é crime nenhum, se quem o matou era o dono do negro ou matou por ordem do dono. (HALEY, 1976, p. 268-269).

Assim, as dores da escravidão sempre foram uma realidade para o povo negro, seja nos Estados Unidos, no Brasil, ou em qualquer parte onde tenha existido a escravidão.

O livro “Amada” de Toni Morrison recebeu em 1993 o Prêmio Nobel de Literatura (Toni Morrison foi a primeira escritora negra a receber esse prêmio). Inspirada em uma notícia de jornal, o livro conta, através da ficção, a história de uma mulher, Sethe, que para escapar da escravidão mata a filha de colo (arremessando-a duas vezes de cabeça contra a parede) e tenta matar os outros dois para impedir que fosse devolvidos a plantação do “senhor”. “Amada” conta uma história intrigante, cheia de aspectos místicos e marcada também pelo sofrimento. Esse sofrimento é sempre causado pelo processo de escravidão. Em um trecho do livro, onde os personagens já estão residindo em outro estado e agora livres, em um momento de celebração religiosa a sogra de Sethe, chama os participantes a amar a própria carne.

“Aqui”, dizia ela, “aqui nesse lugar, nós somos carne; carne que chora, ri; carne que dança descalça na relva. Amém isso. Amém forte. Lá fora não amam a sua carne. Desprezam a sua carne. Não amam seus olhos; são capazes de arrancar fora os seus olhos. Como também não amam a pele das suas costas. Lá eles descem o chicote nela. E, ah, meu povo, eles não amam as suas mãos. Essas que eles só usam, amarram, prendem, cortam fora e deixam vazias. [...] É da carne que estou falando aqui. Carne que precisa ser amada. Pés que precisam descansar e dançar; costas que precisam de apoio; ombros que precisam de braços, braços fortes, estou dizendo [...]”. (MORRISON, 2007, p. 126).

Essas narrativas nos possibilitam uma discussão breve de um dos aspectos do passado do povo negro nas Américas e no Brasil, as dores e sofrimentos impostos pela escravidão. Na Primeira Parte do trabalho destacamos outro aspecto acerca do passado do povo negro, em especial, das mulheres negras no Brasil, o protagonismo.

Nessa análise o passado presente em *sankofa* tem em especial esses dois aspectos: o sofrimento e o protagonismo. Nenhum deles pode ser visto e abordado de forma exclusiva, correndo-se o risco de uma análise superficial, que ou coloca os negros como “coitados”, eternos sofredores, ou nega os impactos do que foi a escravidão.

Mas *sankofa* é especial em nosso entendimento porque compreende o passado dentro de uma perspectiva ampliada. Não se trata de estudar o passado para “apenas” compreendê-lo ou estudá-lo. O passado aqui é revisitado para impulsionar o voo. É orientador. É o que permite saber quem se é. Esse passado implica diretamente na condição social de ser negro no Brasil.

E assim, buscamos construir esse estudo, pontuando inicialmente quem são as mulheres negras no Brasil. Não apenas dados quantitativos acerca da desigualdade de gênero ou raça, da exclusão histórica da mulher negra dos postos de trabalho. Mas antes, retomando (ou tentando retomar) essa mulher em sua integralidade. Essa mulher que construiu a resistência negra no Brasil escravista, que esteve envolvida em fugas, quilombos, revoltas. Que se colocou como cuidadora, mãe, companheira, guerreira.

Nessa perspectiva da integralidade mostramos como as mulheres negras foram educadoras no Brasil. Apresentamos o protagonismo delas no processo de educação do povo brasileiro, retomando inclusive elementos da historiografia oficial, e em especial Gilberto Freyre, para mostrar que a negra que estava lá dentro da casa grande cuidando das crianças, não era apenas a mãe negra, mas também educadora.

Ainda que o que tenha permanecido nos relatos oficiais tenha sido a função de amamentar que as amas exerciam, ao longo do texto destacamos os componentes educativos presentes em seu trabalho cotidiano no cuidado e socialização das crianças colocadas sob sua responsabilidade.

As mulheres negras, portanto, estão presentes no cenário da educação no Brasil, desde antes de ela ser formalizada. Eram elas que ensinavam as primeiras canções, que cuidavam dos primeiros passos, das primeiras palavras.

Dessa forma, falar da mulher negra, educadora na educação infantil na contemporaneidade é também entender quem é essa mulher, enquanto sujeito histórico e coletivo. Mesmo que de forma geral as educadoras negras da atualidade não reconheçam na ama um protótipo de sua função (as educadoras entrevistadas

na pesquisa se ativeram ao aspecto da amamentação realizada pela ama, e portanto não reconheceram na figura da ama o trabalho educativo), esse trabalho realizado pelas mulheres negras no período escravista e mesmo durante algum tempo no Pós Abolição aponta a riqueza desse passado histórico da mulher negra no Brasil.

Como ressaltado na alegoria de *sankofa* nunca é tarde para voltar atrás e recolher o que se esqueceu. E assim, com essa orientação, nossos estudos voltaram-se para as páginas da história do Brasil (oficiais e não oficiais) para retomar essa mulher negra em sua integralidade, destacando o trabalho como educadora.

Mas ainda impregnados dessa percepção de *sankofa*, é preciso destacar que mesmo olhando para trás com o ovo no bico, o pássaro voa para frente. Ou seja, esse não é um trabalho preso ao passado, por mais que essa história seja rica e nos envolva.

Temos o compromisso de olhar o presente e assim entender “como construir o futuro”, por mais pretensiosa que pareça tal afirmação. Ou seja, o passado nos permite entender a integralidade de quem somos, para em nosso presente construirmos o futuro desejado. Evidente que não se trata de uma análise individualizada, de sujeitos sozinhos fazendo diferença. Por mais que isso por vezes nos atraia, a perspectiva é coletiva, protagonismo coletivo, sujeitos coletivos.

Nessa análise é que se desenvolveu a pesquisa de campo, na busca por compreender a experiência pedagógica das mulheres negras na educação infantil, com o recorte espacial do município de Patrocínio Paulista, ano de 2014.

O contato de aproximadamente 07 meses com essas educadoras (telefonemas, emails, visitas as creches e escolas, conversas informais e entrevistas) e ainda o encerramento com a reunião devolutiva permitiu conhecer como essas mulheres negras desenvolvem e percebem seu trabalho na educação infantil.

O elemento racial não é o mais destacado na fala delas. De modo geral não se recorre a ele para analisar o cotidiano, para pensar os desafios que se colocam no trabalho. A experiência social de ser negra, conforme discutido na Primeira Parte, não aparece assim como elemento determinante na significação que essas educadoras fazem acerca de seu trabalho. Mas, independente de estarem presentes diretamente na fala das educadoras, os rebatimentos aparecem, por exemplo,

quando todas elas concordam com a necessidade de trabalhar a questão racial na educação infantil, trazendo para isso elementos diversos.

Dessa forma, ainda que indiretamente, essas mulheres reconhecem a necessidade e a possibilidade da atuação frente à questão racial a partir de seu trabalho cotidiano.

Mas como é esse trabalho?

A educação infantil no Brasil tem alguns limites, e um deles, o que particularmente nos interessa, podemos apontar como sendo a não valorização do profissional denominado monitor, que via de regra, não é reconhecido como educador.

Em nossa pesquisa optamos por denominar educadores aos profissionais diretamente envolvidos tanto com o cuidado, quanto com a alfabetização das crianças nos espaços da educação infantil, ou seja, professores e os denominados monitores. Mas pudemos perceber a partir do contato com o Departamento da Educação, com diretores, coordenadores pedagógicos e mesmo com os sujeitos entrevistados que a divisão monitor/professor é bem mais nítida do que supúnhamos e que infelizmente de forma geral, mesmo os monitores, não percebem o seu trabalho como práticas educativas e pedagógicas. Ainda persiste a ideia de um “trabalho menor”, sem tanta significação como o do “professor”.

Não se trata de não reconhecer as peculiaridades do trabalho de cada profissional, como se não houvessem especificidades, mas antes de reconhecer que tanto a dimensão do cuidado quanto a da alfabetização são essenciais para o desenvolvimento integral da criança, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394 de 1996).

Nesse contexto, o trabalho que as mulheres negras entrevistadas desenvolvem (todas elas monitoras) constitui-se como parte do processo da educação infantil, o que as “legitima” como educadoras, mesmo que esse não seja o entendimento geral e por vezes nem mesmo o delas.

Esse trabalho por elas desenvolvido vai ser essencial no processo de socialização da criança, na medida em que ao ensinar comer, andar, falar, deixar de usar fraldas, a educadora está possibilitando a criança o conhecimento necessário para o acesso a vida social, da forma como ela está organizada na atualidade.

Em uma das visitas à creche, acompanhando o momento do banho nas crianças, foi possível observar com bastante nitidez essa importância, na medida em

que as educadoras vão lavando as crianças e dizendo, por exemplo “vamos lavar o pezinho, vamos lavar a mãozinha”, explicando em linguagem compreensível para a criança a importância de manter a higiene pessoal, um dos aspectos necessários à saúde, por exemplo.

Entendemos assim que o trabalho desenvolvido pelas educadoras infantis na atualidade tem rebatimentos significativos no processo de formação das crianças e que portanto constitui-se um trabalho essencial nessa forma de sociabilidade. Mesmo ainda sendo visto sob a ótica de um trabalho que não necessita de qualificações, um trabalho “quase natural” da mulher, ser educadora infantil não significa uma parte do chamado dom materno.

Ser educadora infantil não tem absolutamente nenhuma relação com ser mãe, tanto que em nossa pesquisa, entre as 04 entrevistadas, 03 não têm filhos. Ou seja, não se trata de vocação, dom ou qualquer outra definição nesse sentido, mas antes trabalho, ocupação, forma de sobrevivência, possibilidade de garantia de renda.

Como trabalho as práticas cotidianas dessas mulheres possuem, como já afirmamos, uma função social nessa organização societária. E assim podem servir basicamente a dois propósitos diversos: aquele relacionado à condução para a barbárie e outro orientado para a emancipação humana.

O trabalho que as educadoras desenvolvem pode se orientar para a barbárie na medida em que toma como valores justos e desejáveis aqueles que estão postos pela ordem do capital, tais como consumo exacerbado, despreocupação com a questão ambiental, individualismo, valorização exclusiva da técnica, e construção de padrões de indivíduos ideais e não ideais, sendo o ideal colocado pelos padrões vigentes: homem, branco, jovem, heterossexual, não portador de deficiência, não obeso. Tal trabalho, diferente do que pode se imaginar não se desenvolve apenas de forma a ser deliberadamente excludente, mas no cotidiano, em cada atividade.

De forma radicalmente oposta a essa, o trabalho desenvolvido pelas educadoras na educação infantil pode orientar-se para a emancipação, para a busca de valores que não sejam aqueles onde o ser humano passa a valer o que pode produzir, o que consegue ter, acumular. É preciso romper com esses padrões onde se atribui valor financeiro até mesmo a afetividade, e isso implica em entender a necessidade de questionar os valores sobre os quais se assenta essa estrutura social constituída e buscar uma ética planetária, onde o valor não seja aquele atribuído pelo capital. Trata-se, portanto de partir de um entendimento que coloca o

humano como ponto de partida e chegada em toda e qualquer reflexão/intervenção. E da mesma forma que a outra proposta de trabalho, essa também pode se desenvolver a partir das atividades cotidianas dentro do espaço da educação infantil.

Por isso, considerando a nossa formação em Serviço Social, entendemos a necessidade de pensar o trabalho das educadoras infantis na contemporaneidade. Para a profissão (O Serviço Social) pensar a transformação, são necessários elementos diversos, e entre eles está, em nossa leitura, a educação infantil. Assim, acerca do questionamento feito anteriormente sobre o trabalho das educadoras infantis, podemos concluir, a partir de nossa pesquisa, que é um trabalho ainda não valorizado em todas as suas dimensões (especialmente a do cuidado), mas que constituiu-se como fundamental no processo de socialização da criança e que pode apontar tanto para a barbárie como para emancipação, e se aponta para a emancipação vai de encontro ao projeto ético político hegemônico do Serviço Social.

Em relação às educadoras, enquanto sujeitos coletivos, destacamos que são mulheres com histórico significativo de trabalho informal, mas que através da escolarização vão encontrando formas de se colocarem no mercado formal de trabalho.

A partir de seu próprio processo de escolarização (e todas as educadoras entrevistadas já tiveram acesso ao ensino superior, sendo que três já concluíram e uma ainda está cursando) as educadoras compreendem a importância do mesmo para o acesso qualificado do negro ao mercado de trabalho, o que nessa sociedade estruturada sobre as bases do capital implica em melhores condições de sobrevivência.

Relembremos aqui, por exemplo, a vivência de Zizinha, que tem uma experiência intensa de escolarização com vistas a esse ingresso qualificado no mercado de trabalho. Em sua trajetória vamos encontrar sempre a recorrência à fala da avó “tem que estudar”, a importância que o pai dava ao fato de ela não ser sapateira, como ele, e para isso sendo necessário à qualificação através da escolarização.

Em nosso estudo pudemos concluir que mesmo a escolarização não sendo a única responsável por promover a igualdade racial, ela constitui-se como eixo central nesse processo. Assim, ela constituiu-se essencial, para o que estamos entendendo como emancipação, enquanto possibilidade de o humano ser de forma integral.

Vale ressaltar, uma vez mais, que como afirmado por Adorno (1995) a educação não é necessariamente um fator de emancipação, tendo em vista que pode ser utilizado para fins diversos, e na história mundial têm-se exemplos contundentes por exemplo de educação para a barbárie.

Assim não se trata de alçar a educação a um status que ela por si não possui. Educação é instrumento, ferramenta. E como tal pode ser utilizado tanto para a barbárie como para emancipação.

Adorno e Horkheimer (1985) vão discutir, por exemplo que o conhecimento propagado a partir da Modernidade não conseguiu atingir seu propósito. Eles apresentam essa ideia a partir do conceito de “esclarecimento”, apontando que esse buscou livrar os homens do medo, desencantar o mundo, dissolver os mitos, substituir a imaginação pelo saber, mas que isso não trouxe emancipação, podendo-se inclusive discutir a autodestruição do esclarecimento²³.

Esclarecimento, na análise dos autores, está diretamente relacionada à ciência, a superação da ignorância, propostas do que ficou conhecido como Iluminismo. Mas, esse esclarecimento, ao invés de levar a humanidade para um estágio verdadeiramente humano, que ousamos denominar como emancipação, a conduz para o afundar-se em “nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

Na discussão acerca de como o “esclarecimento” é dialético, Adorno e Horkheimer (1985) a partir da reflexão sobre o duodécimo canto da *Odisséia* de Homero, indicam que alegoricamente podem ser entendidos ali, elementos do que vão denominar dialética do esclarecimento. O passado é trazido no canto das sereias. Mas Ulisses, advertido do efeito da beleza do canto das sereias, tapa os ouvidos de seus companheiros com cera e ordena que lhe amarrem no mastro para que não se jogue ao mar, seduzido pelo canto das sereias. Na análise dos autores, tem-se aí uma busca pela sobrevivência, mas que cega para a beleza, para a distração, para o passado, posto de lado. O trecho abaixo apresenta fragmentos dessa crítica.

Quem quiser vencer a provação não deve dar ouvidos ao chamado
sedutor do irrecoverável e só o alcançará se conseguir não ouvi-lo.

²³ De acordo com os autores, no livro “Dialética do Esclarecimento” (1985), o processo de libertação do ser humano do medo, o processo de cada vez mais uso da razão implicou em um estado de barbárie, onde o esclarecimento ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento do ser humano, assegura as condições necessárias para sua destruição. E assim o esclarecimento se autodestrói.

Disso a civilização sempre cuidou. Alertas e concentrados, os trabalhadores têm de olhar para a frente e esquecer o que foi posto de lado. A tendência que impele à distração, eles têm de se encarniçar em sublimá-la num esforço suplementar. É assim que se tornam práticos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 39).

É direta aqui a relação com o que estamos ao longo desse estudo destacando como sankofa. Assim, o esclarecimento, dialeticamente significa a libertação dos aspectos míticos (como o canto das sereias) mas, ao mesmo tempo o cegar dos olhos, o cerrar dos ouvidos, tendo em vista apenas o compromisso com o futuro, com o alcance dos objetivos.

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. Graças aos modos de trabalho racionalizados, a eliminação das qualidades e sua conversão em funções transferem-se da ciência para o mundo da experiência dos povos e tende assemelhá-lo de novo ao mundo dos anfíbios. A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Assim, que “educar” por si só não significa muita coisa, tendo em vista que pode-se educar inclusive para a “incapacidade”, para o tapar dos ouvidos. Ao educar-se exclusivamente para a técnica (como a escola interessada discutida por Gramsci e apresentada na Introdução) a escola não apenas limita possibilidades mas incentiva a barbárie.

Dessa forma, com o entendimento de que a escolarização comporta possibilidades diversas, o nosso estudo buscou pensar também como ela poderia (na etapa da educação infantil) ser utilizada para a promoção da igualdade racial com o horizonte ético da emancipação.

Assim, a partir da experiência pedagógica das educadoras entrevistadas procuramos apresentar alguns elementos que indicam as possibilidades para o desenvolvimento de uma proposta de educação infantil que contemple a diversidade e que assim possibilite a reflexão acerca da emancipação.

Nessa construção, procuramos entender e refletir sobre emancipação para além daquela discussão recorrente que busca distinguir emancipação social e emancipação humana. O entendimento buscado foi o de qual seria a significação da

emancipação do ser humano, o que se espera ou busca quando se propõe a emancipação.

A partir dessas indagações construímos uma reflexão que entende emancipação como a possibilidade de o humano ser em sua integralidade. Seres humanos emancipados são aqueles integrais, complexos, com autonomia e liberdade para essa complexidade.

Sem autonomia, o humano pode até libertar-se de uma amarra (o senhor, o patrão) mas não pode escolher para onde ir, restando-lhe por exemplo apenas a possibilidade submeter-se a outra amarra. Sem liberdade, não é nem mesmo possível pensar autonomia.

Assim, sem propor ou analisar possibilidades de emancipação, a nossa preocupação fundamental foi entender os fundamentos, em alguma medida filosóficos, do que significa emancipação, entendendo que apenas a partir desses é possível apontar possibilidades de superação da ordem que está posta, compromisso ético-político do Serviço Social.

E essa emancipação, entendida enquanto possibilidade do humano ser em sua integralidade e, portanto, autônomo e livre, não se constrói no discurso fácil da cidadania. **Não é possível falar em emancipação enquanto forem necessárias ações afirmativas ou mesmo valorativas.** Não é dada e nem mesmo conquistada na perspectiva individual. É coletiva, com todos os paradoxos, limites e frustrações que isso possa significar.

Não é possível falar em emancipação enquanto as pessoas não puderem falar por elas mesmas, enquanto for necessário que alguém fale por elas, ou tente explicar o que elas estão sentindo. **Não é possível discutir emancipação sem que a orientação seja a pluralidade de mentalidades.**

Como dito anteriormente, sem o entendimento da integralidade, da autonomia e liberdade a emancipação é utilizada para justificar inúmeras ações que possibilitam apenas a exploração da miséria alheia, da condição de subalternidade construída historicamente.

E tal exploração se dá também através da academia. As “Ciências Sociais” não estão isentas da responsabilidade de contribuição para a continuidade de subalternização do negro, da mulher, do trabalhador. Porque é mais fácil falar por eles, do que “permitir” que eles falem. Por que não utilizar os privilégios adquiridos

como cientista/pesquisador/acadêmico para possibilitar o acesso, permitindo assim que “falemos juntos”?

Enquanto essas reflexões não orientarem nossa práxis a emancipação é só discurso. E falando “de dentro” do Serviço Social, “de dentro” da academia, é possível questionar quantas vezes a tão “desejada” participação popular é apenas para atender anseios profissionais e pessoais, sem considerar a importância disso para o sujeito que está sendo “impulsionado” a participar. Ou ainda, quantas vezes a “educação popular” é mais para “enformar”, adequar a padrões do que para permitir que o “povo” possa lutar por seus próprios interesses.

Nessa análise, a reflexão acerca da emancipação proposta em nosso estudo intenta romper com perspectivas limitadas, construindo aproximações que busquem (sim, busquem, porque trata-se um desafio sobremodo amplo) contemplar a perspectiva da integralidade.

E é devido a essa busca que construímos a tese a partir dos seguintes objetivos:

Geral:

- Investigar como as mulheres negras, educadoras na educação infantil da rede pública no município de Patrocínio Paulista/SP compreendem o trabalho que desenvolvem tendo em vista a construção da igualdade racial.

Específicos:

- Estudar as amas negras no Brasil, buscando (re) significar o trabalho por elas desenvolvido na perspectiva de prática educativa;
- Conhecer as experiências educacionais das mulheres negras educadoras na educação infantil da rede pública do município de Patrocínio Paulista/SP;
- Analisar o trabalho desenvolvido pelas mulheres negras, educadoras na educação infantil da rede pública do município de Patrocínio Paulista/SP sob a perspectiva da emancipação enquanto horizonte ético para a construção da igualdade racial.

O nosso estudo esteve portanto sempre atrelado à educação. E o Serviço Social possui uma relação intrínseca com a educação. Para além dos compromissos éticos com o *reconhecimento da liberdade como valor ético central, da consolidação da cidadania, construção de outra ordem societária, defesa intransigente dos direitos*

humanos, princípios do Código de Ética da profissão e que requerem uma dimensão socioeducativa para a práxis profissional, o Serviço Social faz uma caminhada histórica no sentido de inserir-se na política pública de educação brasileira, e assim contribuir para a consolidação do projeto societário defendido pela profissão.

A educação configura-se como elemento essencial na construção da sociedade justa e igualitária, defendida pelo Serviço Social, conforme destacado nos “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política pública de educação” (CFESS, 2012). Todavia, como já destacado, ela tem sido historicamente utilizada para manutenção da ordem hegemônica do capital mas pode também servir de estratégia para possibilitar a contra-hegemonia, e é nesse contexto que o Serviço Social encontra os elementos para desenvolver sua práxis profissional.

Nesse sentido, a igualdade racial, enquanto proposta discutida nesse texto, não pode prescindir da educação. Tal construção articula-se às mais diversas e amplas lutas sociais tendo como horizonte outra sociedade e é nesse ideário que compreendemos a contribuição que pode se originar a partir da escola, compreendida a partir da concepção de Gramsci (NOSELLA, 2010) como instituição responsável pelo ensino formal e que nesse texto refere-se a escola pública (em todos os níveis) dirigida pelos pressupostos da política pública de educação.

A concepção de escola que possibilita a reflexão acerca da igualdade racial é aquela onde a educação não é puramente tecnicista, utilitária, ou citando Gramsci (apud NOSELLA, 2010), uma escola interessada.

Trata-se antes de uma escola desinteressada, integrada, unitária onde aprende-se tanto aspectos gerais do desenvolvimento da vida em sociedade (cultura geral) quanto a preparação para o mercado de trabalho. Ou seja, não se trata da negação pura e simples da escola técnica, aquela destinada a preparar para o mercado de trabalho, mas antes da necessidade de que essa escola se construa na unidade, na integração entre escola e realidade objetiva.

O processo de modernização vivenciado na sociedade brasileira (em todas as suas dimensões) não comporta os moldes de educação das décadas passadas. Por outro lado, não se encontram alternativas/ propostas para a oferta de um sistema de educação que garanta oportunidades iguais de desenvolvimento, de construção de cidadania, de entendimento do humano para além da perspectiva utilitarista. Daí a necessidade da compreensão da amplitude do significado de *construção da igualdade* na contemporaneidade e que no espaço da escola é por demais complexa

e ampla para limitar-se as relações entre educador e educandos, ao lócus exclusivo da sala de aula.

O espaço escolar enquanto possibilidade para a igualdade racial não pode limitar-se a ação desses dois agentes (educador e educandos), podendo e devendo ser ampliado e aberto para a contribuição de outras áreas, entre elas, o Serviço Social.

A inserção do Serviço Social no contexto da escola no Brasil pode ser discutido dentro da concepção da política pública de educação e essa reflexão não é recente no âmbito da profissão, apesar de ganhar destaque a partir do início dos anos 2000 com elaboração de pareceres, formação de comissões para estudos e reflexões e grupos de trabalho.

No espaço da política pública de educação, os assistentes sociais devem atuar em consonância com o projeto ético político da profissão, e portanto na defesa da igualdade, princípio fundamental para a proposta emancipatória defendida pelo Serviço Social.

Conforme Eliana Martins (2012, p. 45) o trabalho profissional do Serviço Social nos espaços da política pública de educação ocorre a partir de três eixos, quais sejam, a dimensão socioeducativa da profissão, a democratização da educação e a articulação entre essa política e as demais. Na análise aqui proposta, ganha destaque a dimensão socioeducativa do trabalho do Serviço Social, uma vez que o profissional a partir desse aspecto pode de forma efetiva intervir no processo de construção da igualdade racial.

O Assistente Social na Educação poderá atuar com todos os membros da comunidade escolar, tendo a possibilidade de mobilizar um processo reflexivo que envolve a percepção objetiva da vida social, e da vida de cada indivíduo e das condições sociais e históricas que norteiam a sociedade. Esta atividade propicia a politização em torno de diversos temas que perpassam o ambiente escolar e social. (MARTINS, E., 2012, p. 46).

A mobilização para a reflexão apontando para a percepção das condições sociais e históricas, conforme destaca Martins no trecho citado, indica em nossa percepção as possibilidades para o trabalho do assistente social na construção da igualdade racial no espaço da escola. É nesse processo de mobilização, reflexão, politização que o Serviço Social constrói as estratégias para o enfrentamento da questão racial (expressão da questão social, objeto de trabalho da profissão) no

ambiente escolar, que configura-se enquanto espaço reprodutor da desigualdade mas também locus privilegiado para a negação dessa realidade e construção do novo.

Nessa dimensão, a proposta de educação que orienta a práxis dos assistentes sociais não pode ser aquela que reproduz as relações sociais presentes na sociedade, mas antes, uma educação orientada para a promoção do ser humano enquanto sujeito coletivo.

A educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano. Assim, na perspectiva de fortalecimento do projeto ético-político, o trabalho do/a assistente social na Política de Educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano. (CFESS, 2012, online).

Com esse direcionamento a educação onde insere-se o profissional de Serviço Social deve voltar-se para a garantia da qualidade, que vai para além de estratégias para permanência a escola, ou diminuição de índices de repetência, ou mesmo de alfabetização formal. A qualidade da educação defendida pelo Serviço Social está intrinsecamente relacionada com a construção da nova ordem societária e, portanto, não pode prescindir do compromisso profissional do assistente social com a emancipação, enquanto demanda política inerente a liberdade, valor ético central, conforme preconiza o Código de Ética Profissional.

A qualidade da educação, aqui referida, ao mesmo tempo em que envolve uma densa formação intelectual com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, também engloba a produção e disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito a diversidade humana e aos direitos humanos, na livre orientação e expressão sexual, na livre identidade de gênero, de cunho não sexista, não racista e não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana. (CFESS, 2012, online).

A escola no Brasil que vise a qualidade não pode, considerando as peculiaridades de formação do país, abrir mão do trabalho que objetive a construção da igualdade racial, elemento que aponta para a referida emancipação humana. O trabalho profissional do assistente social relaciona-se a esse

compromisso qualitativo, na medida em que comprometido com o projeto ético político da profissão caminha na construção de nova ordem societária.

Daí que o assistente social tem justificativa científica e profissional para buscar entender os significados que as educadoras infantis na contemporaneidade atribuem ao trabalho que desenvolvem tendo em vista a construção da igualdade racial.

Essas foram as principais reflexões que perpassaram o processo de elaboração dessa tese. Permanecem indagações e questionamentos acerca dos caminhos a serem construídos na direção da emancipação.

Ao invés de propor caminhos, optamos pela reflexão anterior a essa, que volta-se para a forma de construir caminhos.

Defendemos o entendimento do humano enquanto ser integral... um ser que é ao mesmo tempo biológico, social, cultural, metafísico. Dessa maneira temos em nossas ações comportamentos biológicos (portanto determinados), construções históricas, influências familiares, influências dos nossos sonhos, nossos ideais, nossas crenças.

Quando relacionamos estas dimensionalidades, pensando o humano na construção do conhecimento, chegamos ao ponto diferencial pensado pela ciência clássica: o conceito de *homo sapiens*, o homem racional que tem a capacidade de pensar suas ações, refletir seus comportamentos. Mas é preciso pensar, como destacado na Introdução, o conceito de *homo demens*, o louco, o imaginativo: O homem que não está preso ao que aparece, ao que se pode quantificar, observar, racionalizar; mas antes o homem que sonha, que imagina.

Assim não se constrói emancipação apenas com “racionalidades”, mas os caminhos a serem definidos passam pela valorização do lúdico, da arte, poesia, estética. Ou seja, o caminho para a emancipação só existe a partir da integralidade do ser humano.

Esperamos que o estudo aqui apresentado possibilite outros entendimentos acerca do desafio da igualdade racial, da construção da emancipação.

Considerando que uma das contribuições da pesquisa para o Serviço Social é dar visibilidade a experiências e histórias de vida de sujeitos individuais e coletivos como forma de se aproximar da realidade e, assim, possibilitar ações propositivas que atendam os interesses efetivos da população, apresentamos aqui uma sistematização de conhecimentos acerca dos significados atribuídos pelas mulheres

negras educadoras ao trabalho que exercem, relacionando o mesmo à construção da igualdade racial no Brasil.

A partir da perspectiva dessas mulheres e considerando o quadro de desigualdade de gênero e raça no Brasil defendemos a proposta da emancipação enquanto horizonte ético, deixando uma contribuição não só para o Serviço Social (através da identificação das formas de expressão da questão social e dialeticamente das possibilidades de enfrentamento), mas também para organismos responsáveis pela elaboração de programas de promoção da igualdade de gênero e raça no mercado de trabalho.

Em relação às mulheres negras educadoras trouxemos a fala delas, na esperança de garantir que suas vozes sejam ouvidas, que seja conhecido o que pensam acerca do trabalho que exercem e quais os significados que atribuem a sua ocupação.

Esperamos que através de suas vozes aqui transcritas sejam vistas mulheres negras em sua integralidade, não simplesmente exploradas, vitimizadas, subalternizadas, vivenciando os rebatimentos da desigualdade de gênero e raça no Brasil.

Procuramos mostrar a mulher negra sujeito histórico, protagonista na luta pela efetivação de direitos, que através do cotidiano constrói possibilidades, histórias de vida. Mulher cujos passos “vêm de longe”, nas palavras de Jurema Werneck (apud CARNEIRO, 2011, p. 28). Não por mérito individual mas, principalmente pela luta coletiva de tantos e tantas, essas mulheres estão chegando (numa lentidão incomôda, é verdade) nos lugares onde por séculos o seu acesso foi barrado. Filhas de auxiliares de limpeza, netas de empregadas domésticas, bisnetas de cozinheiras, descendentes de amas, herdeiras “naturais” do lugar reservado nas cozinhas, estão escrevendo mais um capítulo dessa história que desde as amas encerra dimensões educativas.

No rodar das saias, no trançado do pixaim, o pensamento vai, coletivamente, se fazendo livre. A luta é cotidiana. O mito do sankofa representa essa luta que é ancestralidade, conhecimento, conquista. É preciso voar para a frente, porque o futuro já está aqui proposto. É o ovo. Mas o voo precisa ser orientado pelo conhecimento de quem nós somos, porque estamos e chegamos até aqui. O nosso passado.

Assim, firmados no presente, mas cômnicos do nosso passado, escolhemos pensar o futuro a partir da emancipaçãõ. Utopia? O que há de concreto atualmente é a barbárie e essa não nos representa enquanto pensadores desse tempo presente. Elegemos outro caminho e foi esse que buscamos apresentar nesse trabalho.



REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGGIO, Alberto; BARBOSA, Agnaldo de Sousa; COELHO, Hercídia Mara Facuri. **Política e sociedade no Brasil (1930-1964)**. São Paulo: Annablume, 2002.

AGUIAR, Marcio Mucedula. **A especificidade da ação afirmativa no Brasil: o caso do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba/MG**. Dourados, MG: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2009.

ALENCAR, José. **O Guarani**. São Paulo: Saraiva, 1961.

_____. **Iracema**. São Paulo: Martins, 1955.

_____. **O tronco do Ipê**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALVES, Giovanni. **O Novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 2 v.

ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica Uspiana (uma experiência nos anos 60)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

_____. **O fio da meada: uma conversa e quatro entrevistas sobre filosofia e vida nacional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2007.

AUSCHWITZ. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Auschwitz>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

AZERÊDO, Sandra. **Preconceito contra a mulher: diferença, poemas e corpos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel**: o menino fula. Tradução de Xina Smith de Vasconcelos. 3. ed. São Paulo: Palas Athena : Acervo África, 2013.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. (Org.). **O Brasil real**: a desigualdade para além dos indicadores. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto. **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUfscar, 2010.

BATTINI, Odária. A pesquisa nas ciências sociais: desafios e perspectivas. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 9-23, 2003.

BORGES, Rosane da Silva. Pensando a transversalidade de gênero e raça. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Palmira. (Org.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Emendas Constitucionais. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 fev. 2014

_____. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadora Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015

_____. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015

_____. Lei 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 22 fev.2015

_____. Lei 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 dez. 1993. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em: 22 fev.2015

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 22 fev. 2015

_____. Lei 10.741 de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm> Acesso em: 22 fev. 2015

_____. Lei 10.11.340 de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm> Acesso em: 22 fev. 2015

_____. Lei 12034, de 29 de setembro de 2009. Altera as Leis nºs 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 set. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12034.htm> Acesso em: 22 fev. 2015

_____. Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015

_____. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília, DF: MEC : SECADI; São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: Análise do discurso versus análise de conteúdo. **Textos & Contextos**: Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CARNEIRO, Sueli. Prefácio. In: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Org.). **Mulheres negras do Brasil**. São Paulo: Ed. SENAC, 2007.

_____. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO, Juliana Aumenta desigualdade entre homens e mulheres no mercado formal de trabalho, aponta IBGE. **Globo**, Rio de Janeiro, 4 nov. 2014 Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/aumenta-desigualdade-entre-homens-mulheres-no-mercado-formal-de-trabalho-aponta-ibge-14414312>>. Acesso em: 2 jan. 2014.

CAVALCANTE, Rita L. **Psicogenética**: curso de especialização em práticas de letramento e alfabetização. 2. ed. São João Del-Rei: Ed. UFSJ, 2011.

CAYMMI, Dorival. Música Tia Nastácia. Interprete: Dorival Caymmi. In: GLOBO. **Sítio do Picapau Amarelo**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1977. 1 disco sonoro. Lado A. faixa 10.

CERQUEIRA, Laurez. **Florestan Fernandes**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CFESS. Diversidade, equidade e igualdade: A questão racial na agenda do Serviço Social. **CFESS Manifesta**, Brasília, DF, 20 nov. 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2010.11.20_CFESSManifesta_ConscienciaNegra.pdf>Acesso em:22 Jan 2013.

_____. Zumbis e Dandaras contra a desigualdade racial no Brasil. **CFESS Manifesta**, Brasília, DF, 20 nov. 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011_consciencia_negra_SITE.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2013.

_____. **Subsídios para a atuação dos assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF, 2012.

CHAVES, Rita. (Org.). **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2009.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

COTRIM, Gilberto Vieira; PARISI, Mario. **Fundamentos da educação**: história e filosofia da educação. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil**: ensaios sobre ideias e formas. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DECCA, Edgar Salvador de. **1930 o silêncio dos vencidos**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DEL ROIO, Marcos. Prefácio. In: TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Maceió: Edefal, 2013. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 27 Jul2014

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

DIOGO, Rosália. **Rasuras no espelho de Narciso: educadoras negras e a crítica às representações do negro na mídia**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**: Revista de História da UFES, Vitória, v. 21, p. 101-124, 2008. Disponível em: <http://www.ufes.br/ppghis/dimensoes/artigos/Dimensoes21_PetronioDomingues.pdf>. Acesso e: 22 jan. 2013.

_____. Zizinha Guimarães: entre a história e a memória. XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio. (Org.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

ELIAS, Wiataiana de Freitas; OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário Silva. As diferentes configurações da dimensão socioeducativa do Serviço Social brasileiro na trajetória histórica profissional. **Serviço Social e Realidade**, Franca, v. 17, n. 2, p. 61-83, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/73/88>>. Acesso em: 4 jan. 2012

ENGLER, Helen Barbosa Raiz Engler. Pesquisa Quantitativa: Um aporte para a apreensão da extensão da realidade investigada. In: BERTANI, Iris Fenner (Org.). **Retratos da saúde: o relatório QUAVISSS**. Franca: Ed. UNESP, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: (o legado da "raça branca**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes: (no limiar de uma nova era)**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 2.

_____. A sociedade escravista no Brasil. In: IANNI, Octávio. (Org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FONSECA, Neide. Reparação de uma dívida histórica. In: _____. et al (Org.). **Políticas econômicas e reparações**: uma contribuição ao debate. São Paulo: INSPIR, 2002.

FONSECA, Dagoberto. **Políticas públicas e ações afirmativas** São Paulo: Summus, 2009.

FREITAS, Tais Pereira. **Relações raciais e o sistema educacional brasileiro**: análise de uma prática. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

FURROW, Dwight. **Ética: conceitos chave em filosofia**. Tradução de Fernando José da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da nossa época, v. 24).

GENNARI, Emilio. **Em busca da liberdade**: traços das lutas escravas no Brasil. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e escrava**: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

GRAHAN, Sandra Lauderdale. Uma certa liberdade. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio. (Org.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Tradução de Luiz Mario Gazzaneo. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. Amas-secas e amas-de-leite: o trabalho feminino no Recife (1870-1880). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. **Anais....** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2007. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?p=16885>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito Racial**: modos, temas e tempos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 54, p. 147-156, jul. 1999.

HALEY, Alex. **Negras raízes**. Tradução de A. B. Pinheiro de Lemos. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

HERINGER, Rosana. Visões sobre as políticas de ação afirmativa. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Palmira. (Org.). **Racismo no Brasil**. Percepções da discriminação e do preconceito no século XXI. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

HEYWOOD, Linda. **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2005.

IANNI, Octávio. (Org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IBGE. **Dados sobre o censo 2010**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?>. Acesso em: 12 abr. 2012.

INEP. **Censo Escolar 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 18 jun. 2014

JAY, Martin. **La imaginación dialectica: história de la escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigacion Social (1923-1950)**. Madrid: Taurus, 1989.

JOSÉ FILHO, Mario; DALBÉRIO, Osvaldo (Org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: Ed. UNESP-FHDSS, 2006.

KANT, Immanuel. **O pensamento de Kant**. Selecionado e traduzido por Hans Koranyi. São Paulo: Iris, 1959.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes Petrópolis: Vozes, 2011.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução e notas de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1964.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. 'Amas mercenárias': o discurso dos doutores em medicina e os retratos de amas – Brasil, segunda metade do século XIX. **Historia, Ciências e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 305-324, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702009000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 jul. 2013.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEBRUN, Gérard. **Kant e o fim da metafísica**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2008. 2 v.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL Piore, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LUIZ, Danuta E. Cantoia. **Emancipação e Serviço Social** : a potencialidade da prática profissional. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2011.

MACEDO, Joaquim Manuel. **As vítimas algozes**. 4. ed. Porto Alegre: Zouk, 2005.

MACHADO, Maria Helena P.T. Entre dois Beneditos: histórias de amas de leite no ocaso da escravidão. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio. (Org.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio (Org.). **Racismos: olhares plurais**. Salvador: EDUFBA, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade. **Garimpos e garimpeiros em Patrocínio Paulista**. São Paulo: CEACH, 1978.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social. In: _____. (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999. (Núcleos de pesquisa; 1).

MARTINS, Barbara Canedo R. Reconstruindo a memória de um ofício: as amas-de-leite no mercado de trabalho urbano do rio de janeiro (1820-1880). **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 138-167, 2012.

MARTINS, Eliana. Bolorino. Canteiro. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do projeto ético político. In: SILVA, Marcela Mary José. (Org.). **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. Campinas: Papel Social, 2012.

MATOS, Carlos Alberto Bastos de; COSTA, Alfredo Henrique (Org.). **Almanaque Histórico de Patrocínio Paulista**. Patrocínio Paulista, 1986.

MELO, Elisabete; BRAGA, Luciano. **História da África e afro-brasileira: em busca de nossas origens**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 82. ed. Tradução de Maria Alexandre e Maria Alice Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORRISON, Toni. **Amada**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília, DF: Fundação Palmares; Rio de Janeiro: OR Produtor Editorial independente, 2002.

NDIAYE, Pap. **La Condition noire : essai sur une minorité française**. Paris: Calmann-Lévy, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OIT. **Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios**. Brasília, DF: 2010. Disponível em:
<http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/igualdade_genero_262.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras: de amas de leite a professoras. um estudo sobre a construção de identidade de mulheres negras na cidade de São Paulo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PAIXÃO, Marcelo et al. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____.; GOMES, Flávio. Razões afirmativas: pós-emancipação, pensamento Social e a construção das assimetrias raciais no Brasil. In: MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio. (Org.). **Racismos: olhares plurais**. Salvador: EDUFBA, 2010.

_____.; GOMES, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio. (Org.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

PASCAL, Georges. **O pensamento de Kant**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. A construção do projeto ético político do Serviço Social. In: CAPACITAÇÃO em Serviço Social e política social: crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Brasília, DF: Ed UNB, 1999.

PERISSE, Gabriel. **Tire a mão da minha emancipação.**

<<http://palavraseorigens.blogspot.com.br/2012/04/tire-mao-da-minha-emancipacao.html> 2012>. Acesso em: 29 jul. 2014.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social:** um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTAL APRENDIZ. **Maioria no ensino superior, mulheres ainda estão em desvantagem.** Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/12/09/majoria-noensino-superior-mulheres-ainda-estao-em-desvantagem>>. Acesso em: 2 set. 2012.

PREFEITURA PATROCÍNIO PAULISTA. **Editais do Concurso Público nº 01/2012.** Patrocínio Paulista, 2012. Disponível em: <<http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-patrocinio-paulista-sp-12-vagas>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

QUERINO, Manuel. **Costumes africanos no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

REGO, José Lins. **Menino de engenho.** 103. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

REIS, Bia. **Monteiro Lobato no Supremo Tribunal Federal.** Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/estante-de-letrinhas/monteiro-lobato-no-stf/>> Acesso em: 22 fev. 2015.

REZENDE, Claudia Barcellos; MAGGIE, Yvonne. Raça como retórica: a construção da diferença. In:_____. (Org.). **Raça como retórica: a construção da diferença.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

RIBEIRO, Matilde. (Org.). **As políticas de igualdade racial:** reflexões e perspectivas. São Paulo: Perseu Abramo, 2012.

ROCHA, Solange. Mulheres escravizadas na Paraíba oitocentista: trabalho, contradições e lutas por liberdade. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio. (Org.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação.** São Paulo: Selo Negro, 2012.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil.** 8. ed. Brasília, DF: Ed Universidade de Brasília, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth . **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987

SANKOFA. O conceito de Sankofa e a concepção africana de História. **SANKOFA:** Revista de História da África e Estudos da Diáspora Africana, São Paulo, n. 1, 2008. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/revistasankofa/Home>>. Acesso em: 29 jul. 2014

SANTANA, Patrícia. **Professoras negras**: trajetórias e travessias. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

_____. SILVA, Palmira. (Org.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Ivanir; ROCHA, José Geraldo. (Org.). **Diversidade e ações afirmativas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Org.). **Dicionário mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____.; _____. (Org.). **Mulheres negras do Brasil**. São Paulo: SENAC, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Marcela Mary José (Org.). **Serviço Social na educação**: teoria e prática. Campinas, SP: Papel Social, 2012.

SILVA, Martiniano. **Racismo a brasileira**: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre história social do Brasil. 4. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre os afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto. **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

SILVA, Rafael Celestino; FERREIRA, Marcia de Assunção. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 607-611, jul./set. 2012.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

STOCKETT, Kathryn. **A Resposta**. Tradução de Caroline Chang. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TEIXEIRA, Francisco José Soares; OLIVEIRA, Manfredo Araújo. (Org.). **Neoliberalismo e Reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Ed Universidade Estadual do Ceará, 1996.

THOMAS, Dominic. Pap Ndiaye, La Condition noire. Essai sur une minorité française. **GRADHIVA** : Revue D' Anthropologie et D' Histoire Des Arts, Paris, n. 10, p. 218-219, 2009. Disponível em: <<http://gradhiva.revues.org/1594?lang=en>>. Acesso em: 22 out. 2013.

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

TIA Nastácia. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tia_Nast%C3%A1cia>. Acesso em: 16 jun. 2014.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Maceió: Edufal, 2013. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2014

TRINDADE, Solano. **Poesia Gravata Colorida**. Disponível em: <<http://www.quilombhoje.com.br/solano/solanotrindade.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

UBUNTU. (filosofia) In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ubuntu_%28filosofia%29>. Acesso em: 22 fev. 2014.

VIEIRA, Andréia Lopes da Costa Vieira. A experiência da ação afirmativa no Brasil: questões sobre a implementação, institucionalização e manutenção. In: SANTOS, Ivanir; ROCHA, José Geraldo (Org.). **Diversidade e ações afirmativas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio. (Org.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

ZIEGLER, Jean. **A vitória dos Vencidos**: opressão e resistência cultural. Tradução de Vivaldo Coelho Martins. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.



APÊNDICES

Apêndice A - Solicitação de Autorização da Pesquisa

Franca, 18 de Março de 2014.

Para
Secretaria Municipal de Educação de Patrocínio Paulista
Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Sra. Liege Sabrina Messias

Assunto: Solicita autorização para pesquisa com professores da Escola Municipal de Educação Infantil “Gercyra de Andrade” e Creches Municipais de Patrocínio Paulista

Venho através dessa solicitar ao Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Infantil do município de Patrocínio Paulista/SP autorização para realizar pesquisa referente a minha tese de doutorado em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP campus de Franca.

O projeto intitulado “Tintas Pretas e Papéis Brancos: Professoras Negras na contemporaneidade” busca discutir o papel da educação para a promoção da igualdade no Brasil e destaca o protagonismo das mulheres negras nesse cenário.

Dessa forma, considerando que sou de Patrocínio Paulista e que a cidade tem se destacado na discussão acerca da igualdade racial, inclusive sediando a III Conferência Regional da Igualdade Regional em 2013, gostaria de realizar a pesquisa na Escola Gercyra de Andrade e nas Creches Municipais de Patrocínio Paulista.

A pesquisa consiste das seguintes etapas:

- Reunião com duração de aproximadamente 45 minutos na escola e nas creches (em dias diferentes) para apresentação da proposta aos professores, esclarecimento de dúvidas e resposta do formulário de auto-declaração de cor/raça (Formulário Anexo I)
- Entrevistas com professoras auto-declaradas negras e com mais tempo de exercício de magistério, que concordarem em participar da pesquisa (Roteiro de Entrevistas – Anexo II)
- Reunião Final com duração de aproximadamente 1 hora para socialização dos dados levantados.

Dessa forma solicito desse Departamento a autorização para realização dessa pesquisa.

Atenciosamente e à disposição para eventuais esclarecimentos,
Tais Pereira de Freitas
Assistente Social CRESS 33.145
Doutoranda em Serviço Social
Tel: (16) 981751372

Apêndice B – Formulário para Pesquisa

O presente formulário é parte da pesquisa realizada por **Tais Pereira de Freitas (Telefone 16 981751372)** e **Helen Barbosa Raiz Engler**, do curso de Serviço Social da Universidade Estadual Paulista, UNESP Franca. O objetivo destas perguntas é conhecer a auto-definição de cor/raça, a formação e o tempo de exercício da profissão pelos (as) educadores (as), compreendendo monitores (as) e professores (as). Desde já agradecemos sua contribuição.

Creche/Escola:.....

1. Nome:.....

2. Idade:

3. Considerando a classificação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), marque sua cor/raça:

() Amarela

() Branca

() Indígena

() Parda

() Preta

4. Em relação à escolaridade marque sua última formação

() Ensino Fundamental incompleto (1ª a 8ª série)

() Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª. Série)

() Ensino Médio incompleto (1º. a 3º. “Colegial”)

() Ensino Médio completo (1º a 3º “Colegial”)

() Magistério

() Curso Técnico Qual?.....

() Ensino Superior Incompleto Curso.....

() Ensino Superior Completo Curso.....

() Pós Graduação Área.....

5. Há quanto tempo você trabalha como educador (a) na educação infantil

() menos de seis meses

() seis meses a um ano

() 01 a 02 anos

() 02 a 03 anos

() mais de 03 anos

Apêndice C – Convite para Educadoras

CONVITE

Olá. Venho através CONVIDAR você, educadora, a participar da segunda fase da pesquisa **“Tintas Pretas e Papéis Brancos: Professoras Negras na contemporaneidade”** que busca discutir o papel da educação para a promoção da igualdade no Brasil e destaca o protagonismo das mulheres negras nesse cenário. Para maiores esclarecimentos acerca dessa segunda fase e ainda o consentimento de participação, será realizada uma **reunião**, esclarecendo que para participação na pesquisa é fundamental o seu comparecimento.

Data: **17 de maio de 2014, Sábado**

Horário: **16h00 as 17h00**

Local: **Rua Virginio Carraro 2611, Jardim Planalto, Patrocínio Paulista (casa dos meus pais)**

Qualquer dúvida você pode entrar em contato comigo das seguintes formas:

Telefones:

981751372 (TIM)

(993316994 (CLARO)

Email: taispreitas@hotmail.com

Apêndice D – Roteiro de Entrevistas

1. Quem é você?
2. O que é ser educadora na educação infantil para você?
3. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Como você vê o seu trabalho como educadora tendo essa responsabilidade?
4. Qual sua opinião acerca do trabalho em relação a questão racial junto a crianças? É necessário fazer esse trabalho? Tem alguma importância? Por quê?
5. Você trabalha ou trabalharia a questão racial junto a crianças na escola/creche de que forma?
6. Em sua opinião, como a escola/creche poderia trabalhar a construção da igualdade racial?
7. O fato de ser mulher e negra contribui para o seu trabalho como professora? De que forma?
8. Em sua opinião, a educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas? Como?
9. Qual a experiência como mulher, negra e educadora que marcou a sua vida profissional?
10. Você vê no seu trabalho como educadora algum elemento de sua trajetória pessoal? Ou seja, alguma música, alguma história, alguma tradição de sua família que você traz para sua experiência docente?
11. Na sua família tem alguma outra mulher que foi educadora? Você conhece histórias de outras mulheres negras educadoras?
12. Você considera-se uma educadora? Quais são as características que te fazem ser educadora?
13. Em sua opinião o que é liberdade? Existe relação entre educação e liberdade?
14. Em sua opinião o que é autonomia? Existe relação entre educação e autonomia?
15. O que você almeja como educadora?



ANEXOS

Anexo A – Termo de Cessão de Imagem utilizada na Tese

Termo de Doação e Cessão de Uso de Imagem

Pelo presente, eu, **Arlei Rosa dos Santos**, portador da cédula de identidade nº 30.618.471-0 e inscrito no CPF sob o nº 037.342.706-93, cedo a imagem de minha autoria, descrita a seguir, para **Tais Pereira de Freitas** com utilização irrestrita.

A imagem foi criada para simbolizar o propósito que orientava a pesquisa intitulada “**Tintas Pretas e Papéis Brancos: Educadoras Negras e Emancipação**”. A partir do briefing informado pela pesquisadora foi iniciado o processo de criação da imagem, trazendo elementos gráficos que remetiam às ideias que orientavam a pesquisa, entre elas, os referenciais afro-brasileiros, e os significados da educação no trabalho das mulheres negras. Utilizou-se os símbolos do escudo e lanças para marcar a importância da cultura africana, o pergaminho como o ícone para a educação e um perfil para evocar a imagem de uma mulher negra. A partir desses elementos, trabalhou-se com a ideia expressa no título da pesquisa, como se houvessem respingos de tinta no papel branco do pergaminho e criou-se o conceito de que a mulher negra encontra na educação, a defesa (escudo) em relação a desigualdade e ao mesmo tempo a arma para esse enfrentamento, simbolizada nas lanças, recriadas como penas para escrita.

Franca, 24 de Fevereiro de 2014.



Arlei Rosa dos Santos

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: __/__/__. IDADE: ____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____

SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____

Eu, _____, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Tintas Pretas e Papéis Brancos: Professoras Negras na Contemporaneidade**. O projeto de pesquisa será conduzido por **Tais Pereira de Freitas**, do Programa de Pós-Graduação em **Serviço Social** orientado pela Professora Doutora **Helen Barbosa Raiz Engler** pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de **Tese de Doutorado**, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Estou ciente também que a pesquisa buscará entender de que forma as mulheres negras educadoras percebem e significam o trabalho que desenvolvem no espaço educacional relacionando à construção da igualdade racial no Brasil e considerando o histórico da inserção da mulher negra no trabalho educativo. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de _____ de _____.

Assinatura do participante

(assinatura)

Pesquisador Responsável

Nome: Tais Pereira de Freitas

Endereço: Rua José Flávio de Castro 1940 Jardim do Éden, Franca SP

Tel: (16) 34097214 e (16) 98175-1372

E-mail: taispfreitas@hotmail.com

(assinatura)

Orientador

Prof. ^a Dr. ^a Helen Barbosa Raiz Engler

Endereço: Avenida Paulo VI 560, Franca SP

Tel: (16) 37068897

E-mail: helenraiz@hotmail.com

ANEXO C – Lei Eusébio de Queirós**LEI Nº 581, DE 4 DE SETEMBRO DE 1850.**

Estabelece medidas para a repressão do trafico de africanos neste Imperio.

Dom Pedro, por Graça de Deos, e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembleia Geral Decretou, e Nós Queremos a Lei seguinte.

Art. 1º As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriaes do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação he prohibida pela Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e hum, ou havendo-os desembarcado, serão apprehendidas pelas Autoridades, ou pelos Navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos.

Aquellas que não tiverem escravos a bordo, nem os houverem proximamente desembarcado, porém que se encontrarem com os signaes de se empregarem no trafico de escravos, serão igualmente apprehendidas, e consideradas em tentativa de importação de escravos.

Art. 2º O Governo Imperial marcará em Regulamento os signaes que devem constituir a presumpção legal do destino das embarcações ao trafico de escravos.

Art. 3º São autores do crime de importação, ou de tentativa dessa importação o dono, o capitão ou mestre, o piloto e o contramestre da embarcação, e o sobrecarga. São complices a equipagem, e os que coadjuvarem o desembarque de escravos no territorio brasileiro, ou que concorrerem para os occultar ao conhecimento da Autoridade, ou para os subtrahir á apprehensão no mar, ou em acto de desembarque, sendo perseguido.

Art. 4º A importação de escravos no territorio do Imperio fica nelle considerada como pirataria, e será punida pelos seus Tribunaes com as penas declaradas no Artigo segundo da Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e hum. A tentativa e a complicitade serão punidas segundo as regras dos Artigos trinta e quatro e trinta e cinco do Codigo Criminal.

Art. 5º As embarcações de que tratão os Artigos primeiro e segundo e todos os barcos empregados no desembarque, occultação, ou extravio de escravos, serão vendidos com toda a carga encontrada a bordo, e o seu producto pertencerá aos apresadores, deduzindo-se hum quarto para o denunciante, se o houver. E o Governo, verificado o julgamento de boa presa, retribuirá a tripolação da embarcação com á somma de quarenta mil réis por cada hum africano apprehendido, que era distribuido conforme as Leis á respeito.

Art. 6º Todos os escravos que forem apprehendidos serão reexportados por conta para os portos donde tiverem vindo, ou para qualquer outro ponto fóra do Imperio, que mais conveniente parecer ao Governo; e em quanto essa reexportação

se não verificar, serão empregados em trabalho debaixo da tutela do Governo, não sendo em caso algum concedidos os seus serviços a particulares.

Art. 7º Não se darão passaportes aos navios mercantes para os portos da Costa da Africa sem que seus donos, capitães ou mestres tenham assignado termo de não receberem á bordo delles escravo algum; prestando o dono fiança de huma quantia igual ao valor do navio, e carga, a qual fiança só será levantada se dentro de dezoito mezes provar que foi exactamente cumprido aquillo a que se obrigou no termo.

Art. 8º Todos os apresamentos de embarcações, de que tratão os Artigos primeiro e segundo, assim como a liberdade dos escravos apprehendidos no alto mar, ou na costa antes do desembarque, no acto delle, ou immediatamente depois em armazens, e depositos sitos nas costas e portos, serão processados e julgados em primeira instancia pela Auditoria de Marinha, e em segunda pelo Conselho d'Estado. O Governo marcará em Regulamento a fórma do processo em primeira e segunda instancia, e poderá crear Auditores de Marinha nos portos onde convenha, devendo servir de Auditores os Juizes de Direito das respectivas Comarcas, que para isso forem designados.

Art. 9º Os Auditores de Marinha serão igualmente competentes para processar e julgar os réos mencionados no Artigo terceiro. De suas decisões haverá para as Relações os mesmos recursos e apellações que nos processos de responsabilidade.

Os comprehendidos no Artigo terceiro da Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e hum, que não estão designados no Artigo terceiro desta Lei, continuarão a ser processados, e julgados no foro commum.

Art. 10. Ficão revogadas quaesquer disposições em contrario.

Mandamos por tanto a todas as Autoridades a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumprão, e fação cumprir, e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario d'Estado dos Negocios da Justiça a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palacio do Rio de Janeiro aos quatro de Setembro de mil oitocentos e cincoenta, vigesimo nono da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR Com Rubrica e Guarda.

ANEXO D – Lei do Ventre Livre

LEI 2.040 DE 28 DE SETEMBRO DE 1871

Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos.....

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Magestade o Imperador e Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os subditos do Imperio que a Assembléa Geral Decretou e ella Sanccionou a Lei seguinte:

Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniaria acima fixada será paga em titulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar á idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor.

§ 2º Qualquer desses menores poderá remir-se do onus de servir, mediante prévia indemnização pecuniaria, que por si ou por outrem offereça ao senhor de sua mãe, procedendo-se á avaliação dos serviços pelo tempo que lhe restar a preencher, se não houver accôrdo sobre o quantum da mesma indemnização.

§ 3º Cabe tambem aos senhores criar e tratar os filhos que as filhas de suas escravas possam ter quando aquellas estiverem prestando serviços. Tal obrigação, porém, cessará logo que findar a prestação dos serviços das mãis. Se estas fallecerem dentro daquelle prazo, seus filhos poderão ser postos à disposição do Governo.

§ 4º Se a mulher escrava obtiver liberdade, os filhos menores de oito annos, que estejam em poder do senhor della por virtude do § 1º, lhe serão entregues, excepto se preferir deixá-los, e o senhor annuir a ficar com elles.

§ 5º No caso de alienação da mulher escrava, seus filhos livres, menores de 12 annos, a acompanharão, ficando o novo senhor da mesma escrava subrogado nos direitos e obrigações do antecessor.

§ 6º Cessa a prestação dos serviços dos filhos das escravas antes do prazo marcado no § 1º, se, por sentença do juízo criminal, reconhecer-se que os senhores das mãis os maltratam, infligindo-lhes castigos excessivos.

§ 7º O direito conferido aos senhores no § 1º transfere-se nos casos de successão necessaria, devendo o filho da escrava prestar serviços á pessoa a quem nas partilhas pertencer a mesma escrava.

Art. 2º O Governo poderá entregar a associações por elle autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores dellas, ou tirados do poder destes em virtude do art. 1º § 6º.

§ 1º As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 annos completos, e poderão alugar esses serviços, mas serão obrigadas:

1º A criar e tratar os mesmos menores;

2º A constituir para cada um delles um peculio, consistente na quota que para este fim fôr reservada nos respectivos estatutos;

3º A procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada collocação.

§ 2º As associações de que trata o paragrapho antecedente serão sujeitas á inspecção dos Juizes de Orphãos, quanto aos menores.

§ 3º A disposição deste artigo é applicavel ás casas de expostos, e ás pessoas a quem os Juizes de Orphãos encarregarem da educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos creados para tal fim.

§ 4º Fica salvo ao Governo o direito de mandar recolher os referidos menores aos estabelecimentos publicos, transferindo-se neste caso para o Estado as obrigações que o § 1º impõe ás associações autorizadas.

Art. 3º Serão annualmente libertados em cada Provincia do Imperio tantos escravos quantos corresponderem á quota annualmente disponivel do fundo destinado para a emancipação.

§ 1º O fundo de emancipação compõe-se:

1º Da taxa de escravos.

2º Dos impostos geraes sobre transmissão de propriedade dos escravos.

3º Do producto de seis loterias annuaes, isentas de impostos, e da decima parte das que forem concedidas d'ora em diante para correrem na capital do Imperio.

4º Das multas impostas em virtude desta lei. 5º Das quotas que sejam marcadas no Orçamento geral e nos provinciaes e municipaes. 6º De subscripções, doações e legados com esse destino.

§ 2º As quotas marcadas nos Orçamentos provinciaes e municipaes, assim como as subscripções, doações e legados com destino local, serão applicadas á emancipação nas Provincias, Comarcas, Municipios e Freguezias designadas.

Art. 4º É permittido ao escravo a formação de um peculio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O Governo providenciará nos regulamentos sobre a collocação e segurança do mesmo peculio.

§ 1º Por morte do escravo, a metade do seu peculio pertencerá ao conjuge sobrevivente, se o houver, e a outra metade se transmittirá aos seus herdeiros, na fórma da lei civil. Na falta de herdeiros, o peculio será adjudicado ao fundo de emancipação, de que trata o art. 3º.

§ 2º O escravo que, por meio de seu peculio, obtiver meios para indemnização de seu valor, tem direito a alforria. Se a indemnização não fôr fixada por accôrdo, o será por arbitramento. Nas vendas judiciaes ou nos inventarios o preço da alforria será o da avaliação.

§ 3º É, outrossim, permittido ao escravo, em favor da sua liberdade, contractar com terceiro a prestação de futuros serviços por tempo que não exceda de sete annos, mediante o consentimento do senhor e approvação do Juiz de Orphãos.

§ 4º O escravo que pertencer a condominos, e fôr libertado por um destes, terá direito á sua alforria, indemnizando os outros senhores da quota do valor que lhes pertencer. Esta indemnização poderá ser paga com serviços prestados por prazo não maior de sete annos, em conformidade do paragrapho antecedente.

§ 5º A alforria com a clausula de serviços durante certo tempo não ficará annullada pela falta de implemento da mesma clausula, mas o liberto será compellido a cumpril-a por meio de trabalho nos estabelecimentos publicos ou por contractos de serviços a particulares.

§ 6º As alforrias, quér gratuitas, quér a titulo oneroso, serão isentas de quaesquer direitos, emolumentos ou despezas.

§ 7º Em qualquer caso de alienação ou transmissão de escravos, é prohibido, sob pena de nullidade, separar os conjuges, e os filhos menores de 12 annos, do pai ou da mãe.

§ 8º Se a divisão de bens entre herdeiros ou sócios não comportar a reunião de uma familia, e nenhum delles preferir conserval-a sob o seu dominio, mediante reposição da quota parte dos outros interessados, será a mesma familia vendida e o seu producto rateado.

§ 9º Fica derogada a Ord. liv. 4º, titl 63, na parte que revoga as alforrias por ingratitude.

Art. 5º Serão sujeitas á inspecção dos Juizes de Orphãos as sociedades de emancipação já organizadas e que de futuro se organizarem.

Paragrapho unico. As ditas sociedades terão privilegio sobre os serviços dos escravos que libertarem, para indemnização do preço da compra.

Art. 6º Serão declarados libertos:

§ 1º Os escravos pertencentes á nação, dando-lhes o Governo a occupação que julgar conveniente.

§ 2º Os escravos dados em usufructo à Corôa.

§ 3º Os escravos das heranças vagas.

§ 4º Os escravos abandonados por seus senhores. Se estes os abandonarem por invalidos, serão obrigados a alimentar-os, salvo o caso de penuria, sendo os alimentos taxados pelo Juiz de Orphãos.

§ 5º Em geral, os escravos libertados em virtude desta Lei ficam durante cinco annos sob a inspecção do Governo. Elles são obrigados a contractar seus serviços sob pena de serem constrangidos, se viverem vadios, a trabalhar nos estabelecimentos publicos. Cessará, porém, o constrangimento do trabalho, sempre que o liberto exhibir contracto de serviço.

Art. 7º Nas causas em favor da liberdade:

§ 1º O processo será summario.

§ 2º Haverá appellações *ex-officio* quando as decisões forem contrarias á liberdade.

Art. 8º O Governo mandará proceder á matricula especial de todos os escravos existentes do Imperio, com declaração do nome, sexo, estado, aptidão para o trabalho e filiação de cada um, se fôr conhecida.

§ 1º O prazo em que deve começar e encerrar-se a matricula será annuciado com a maior antecedencia possivel por meio de editaes repetidos, nos quaes será inserta a disposição do paragrapho seguinte.

§ 2º Os escravos que, por culpa ou omissão dos interessados, não forem dados á matricula, até um anno depois do encerramento desta, serão por este facto considerados libertos.

§ 3º Pela matricula de cada escravo pagará o senhor por uma vez sómente o emolumento de 500 réis, se o fizer dentro do prazo marcado, e de 1\$000 se exceder o dito prazo. O producto deste emolumento será destinado ás despesas da matricula e o excedente ao fundo de emancipação.

§ 4º Serão tambem matriculados em livro distincto os filhos da mulher escrava, que por esta lei ficam livres. Incorrerão os senhores omissos, por negligencia, na multa de 100\$ a 200\$, repetida tantas vezes quantos forem os individuos omittidos, e, por fraude nas penas do art. 179 do codigo criminal.

§ 5º Os parochos serão obrigados a ter livros especiaes para o registro dos nascimentos e obitos dos filhos de escravas, nascidos desde a data desta lei. Cada omissão sujeitará os parochos á multa de 100\$000.

Art. 9º O Governo em seus regulamentos poderá impôr multas até 100\$ e penas de prisão simples até um mez.

Art. 10. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém. O Secretario de Estado de Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos vinte e oito de Setembro de mil oitocentos setenta e um, quinquagesimo da Independencia e o Imperio.

PRINCEZA IMPERIAL REGENTE

Theodoro Machado Freire Pereira da Silva.

ANEXO E – Lei do Sexagenário

LEI 3.270 DE 28 DE SETEMBRO DE 1885

Regula a extinção gradual do elemento servil.

D. Pedro II, por Graça de Deus e Unânime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os Nossos subditos que a Assembléa Geral Decretou e Nós Queremos a Lei seguinte:

DA MATRICULA

Art. 1º Proceder-se-ha em todo o Império a nova matricula dos escravos, com declaração do nome, nacionalidade, sexo, filiação, si fôr conhecida, occupação ou serviço em que fôr empregado, idade e valor, calculado conforme a tabella do § 3º.

§ 1º A inscripção para a nova matricula far-se-ha á vista das relações que serviram de base á matricula especial ou averbação effectuada em virtude da Lei de 28 de Setembro de 1871, ou á vista das certidões da mesma matricula, ou da averbação, ou á vista do titulo do dominio, quando nelle estiver exarada a matricula do escravo.

§ 2º A' idade declarada na antiga matricula se addicionará o tempo decorrido até o dia em que fôr apresentada na Repartição competente a relação para a matricula ordenada por esta Lei.

A matricula que fôr effectuada em contravenção ás disposições dos §§ 1º e 2º será nulla, e o Collector ou Agente fiscal que a effectuar incorrerá em uma multa de cem mil réis a tresentos mil réis, sem prejuizo de outras penas em que possa incorrer.

§ 3º O valor a que se refere o art. 1º será declarado pelo senhor do escravo, não excedendo o Maximo regulado pela idade do matriculando, conforme a seguinte tabella:

Escravos menores de 30 anos	900\$000
» de 30 a 40 »	800\$000
» » 40 a 50 »	600\$000
» » 50 a 55 »	400\$000
» » 55 a 60 »	200\$000

§ 4º O valor dos individuos do sexo feminino se regulará do mesmo modo, fazendo-se, porém, o abatimento de 25% sobre os preços acima estabelecidos.

§ 5º Não serão dados á matricula os escravos de 60 annos de idade em diante; serão, porém, inscriptos em arrolamento especial para os fins dos §§ 10 a 12 do art. 3º.

§ 6º Será de um anno o prazo concedido para a matricula, devendo ser este annunciado por editaes affixados nos logares mais publicos com antecedencia de 90 dias, e publicos pela imprensa, onde a houver.

§ 7º Serão considerados libertos os escravos que no prazo marcado não tiverem sido dados á matricula, e esta clausula será expressa e integralmente declarada nos editaes e nos annuncios pela imprensa.

Serão isentos de prestação de serviços os escravos de 60 a 65 annos que não tiverem sido arrolados.

§ 8º As pessoas a quem incumbe a obrigação de dar á matricula escravos alheios, na fórma do art. 3º do Decreto n. 4835 de 1 de Dezembro de 1871, indemnizarão aos respectivos senhores o valor do escravo que, por não ter sido matriculado no devido prazo, ficar livre.

Ao credor hypothecario ou pignoraticio cabe igualmente dar á matricula os escravos constituídos em garantia.

Os Collectores e mais Agentes fiscaes serão obrigados a dar recibo dos documentos que lhes forem entregues para a inscripção da nova matricula, e os que deixarem de effectual-a no prazo legal incorrerão nas penas do art. 154 do Codigo Criminal, ficando salvo aos senhores o direito de requerer de novo a matricula, a qual, para os effeitos legaes, vigorará como si tivesse sido effectuada no tempo designado.

§ 9º Pela inscripção ou arrolamento de cada escravo pagar-se-ha 1\$ de emolumentos, cuja importancia será destinada ao fundo de emancipação, depois de satisfeitas as despezas da matricula.

§ 10. Logo que fôr annunciado o prazo para a matricula, ficarão relevadas as multas incorridas por inobservancia das disposições da Lei de 28 de Setembro de 1871, relativas á matricula e declarações prescriptas por ella e pelos respectivos regulamentos.

A quem libertar ou tiver libertado, a titulo gratuito, algum escravo, fica remittida qualquer divida á Fazenda Publica por impostos referentes ao mesmo escravo.

O Governo no Regulamento que expedir para execução desta Lei, marcará um só e o mesmo prazo para a apuração da matrícula em todo o Imperio.

Art. 2º O fundo de emancipação será formado:

I. Das taxas e rendas para elle destinadas na legislação vigente.

II. Da taxa de 5% addicionaes a todos os impostos geraes, excepto os de exportação.

Esta taxa será cobrada desde já livre de despesas de arrecadação, e annualmente inscripta no orçamento da receita apresentado á Assembléa Geral Legislativa pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Fazenda.

III. De titulos da divida publica emittidos a 5%, com amortização annual de 1/2 %, sendo os juros e amortização pagos pela referida taxa de 5%.

§ 1º A taxa adicional será arrecadada ainda depois da libertação de todos os escravos e até se extinguir a divida proveniente da emissão dos titulos autorizados por esta Lei.

§ 2º O fundo de emancipação, de que trata o n. I deste artigo, continuará a ser applicado de conformidade ao disposto no art. 27 do Regulamento approved pelo Decreto n. 5135 de 13 de Novembro de 1872.

§ 3º O producto da taxa adicional será dividido em tres partes iguaes:

A 1ª parte será applicada á emancipação dos escravos de maior idade, conforme o que fôr estabelecido em regulamento do Governo.

A 2ª parte será applicada á libertação por metade ou menos de metade de seu valor, dos escravos de lavoura e mineração cujos senhores quizerem converter em livres os estabelecimentos mantidos por escravos.

A 3ª parte será destinada a subvencionar a colonização por meio do pagamento de transporte de colonos que forem effectivamente collocados em estabelecimentos agricolas de qualquer natureza.

§ 4º Para desenvolver os recursos empregados na transformação dos estabelecimentos agricolas servidos por escravos em estabelecimentos livres e para auxiliar o desenvolvimento da colonização agricola, poderá o Governo emittir os titulos de que trata o n. 3 deste artigo.

Os juros e amortização desses titulos não poderão absorver mais dos dous terços do producto da taxa adicional consignada no n. 2 do mesmo artigo.

DAS ALFORRIAS E DOS LIBERTOS

Art. 3º Os escravos inscriptos na matricula serão libertados mediante indemnização de seu valor pelo fundo de emancipação ou por qualquer outra fórmula legal.

§ 1º Do valor primitivo com que fôr matriculado o escravo se deduzirão:

No primeiro anno.....	2%
No segundo.....	3%
No terceiro.....	4%
No quarto.....	5%
No quinto.....	6%
No sexto.....	7%
No setimo.....	8%
No oitavo.....	9%
No nono.....	10%
No decimo.....	10%
No undecimo.....	12%
No decimo segundo.....	12%
No decimo terceiro.....	12%

Contar-se-ha para esta deducção annual qualquer prazo decorrido, seja feita a libertação pelo fundo de emancipação ou por qualquer outra fórmula legal.

§ 2º Não será libertado pelo fundo de emancipação o escravo invalido, considerado incapaz de qualquer serviço pela Junta classificadora, com recurso voluntario para o Juiz de Direito.

O escravo assim considerado permanecerá na companhia de seu senhor.

§ 3º Os escravos empregados nos estabelecimentos agricolas serão libertados pelo fundo de emancipação indicado no art. 2º, § 4º, segunda parte, si seus senhores se propuzerem a substituir nos mesmos estabelecimentos o trabalho escravo pelo trabalho livre, observadas as seguintes disposições:

- a) Libertação de todos os escravos existentes nos mesmos estabelecimentos e obrigação de não admittir outros, sob pena de serem estes declarados libertos;
- b) Indemnização pelo Estado de metade do valor dos escravos assim libertados, em titulos de 5%, preferidos os senhores que reduzirem mais a indemnização;
- c) Usufruição dos serviços dos libertos por tempo de cinco annos.

§ 4º Os libertos obrigados a serviço nos termos do paragrapho anterior, serão alimentados, vestidos e tratados pelos seus ex-senhores, e gozarão de uma gratificação pecuniaria por dia de serviço, que será arbitrada pelo ex-senhor com approvação do Juiz de Orphãos.

§ 5º Esta gratificação, que constituirá peculio do liberto, será dividida em duas partes, sendo uma disponível desde logo, e outra recolhida a uma Caixa Economia ou Collectoria, para lhe ser entregue, terminado o prazo da prestação dos serviços a que se refere o § 3º, ultima parte.

§ 6º As libertações pelo peculio serão concedidas em vista das certidões do valor do escravo, apurado na fórmula do art. 3º, § 1º, e da certidão do deposito desse valor nas estações fiscaes designadas pelo Governo.

Essas certidões serão passadas gratuitamente.

§ 7º Enquanto se não encerrar a nova matricula, continuará em vigor o processo actual de avaliação dos escravos, para os diversos meios de libertação, com o limite fixado no art. 1º, § 3º.

§ 8º São válidas as alforrias concedidas, ainda que o seu valor exceda ao da terça do outorgante e sejam ou não necessarios os herdeiros que porventura tiver.

§ 9º E' permittida a liberalidade directa de terceiro para a alforria do escravo, uma vez que se exhiba preço deste.

§ 10. São libertos os escravos de 60 annos de idade, completos antes e depois da data em que entrar em execução esta Lei; ficando, porém, obrigados, a titulo de indemnização pela sua alforria, a prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de tres annos.

§ 11. Os que forem maiores de 60 e menores de 65 annos, logo que completarem esta idade, não serão sujeitos aos alludidos serviços, qualquer que seja o tempo que os tenham prestado com relação ao prazo acima declarado.

§ 12. E' permittida a remissão dos mesmos serviços, mediante o valor não excedente á metade do valor arbitrado para os escravos da classe de 55 a 60 annos de idade.

§ 13. Todos os libertos maiores de 60 annos, preenchido o tempo de serviço de que trata o § 10, continuarão em companhia de seus ex-senhores, que serão obrigados a alimentar-os, vestir-os, e tratar-os em suas molestias, usufruindo os serviços compatíveis com as forças delles, salvo si preferirem obter em outra parte os meios de subsistencia, e os Juizes de Orphãos os julgarem capazes de o fazer.

§ 14. E' domicilio obrigado por tempo de cinco annos, contados da data da libertação do liberto pelo fundo de emancipação, o municipio onde tiver sido alforriado, excepto o das capitaes.

§ 15. O que se ausentar de seu domicilio será considerado vagabundo e apprehendido pela Policia para ser empregado em trabalhos publicos ou colonias agricolas.

§ 16. O Juiz de Orphãos poderá permittir a mudança do liberto no caso de molestia ou por outro motivo attendivel, si o mesmo liberto tiver bom procedimento e declarar o logar para onde pretende transferir seu domicilio.

§ 17. Qualquer liberto encontrado sem occupação será obrigado a empregar-se ou a contratar seus serviços no prazo que lhe fôr marcado pela Policia.

§ 18. Terminado o prazo, sem que o liberto mostre ter cumprido a determinação da Policia, será por esta enviado ao Juiz de Orphãos, que o constrangerá a celebrar contrato de locação de serviços, sob pena de 15 dias de prisão com trabalho e de ser enviado para alguma colonia agricola no caso de reincidencia.

§ 19. O domicilio do escravo é intransferivel para Provincia diversa da em que estiver matriculado ao tempo de promulgação desta Lei.

A mudança importará aquisição da liberdade, excepto nos seguintes casos:

1º Transferencia do escravo de um para outro estabelecimento do mesmo senhor.

2º Si o escravo tiver sido obtido por herança ou por adjudicação forçada em outra Provincia.

3º Mudança de domicilio do senhor.

4º Evasão do escravo.

§ 20. O escravo evadido da casa do senhor ou d'onde estiver empregado não poderá, enquanto estiver ausente, ser alforriado pelo fundo de emancipação.

§ 21. A obrigação de prestação de serviços de escravos, de que trata o § 3º deste artigo, ou como condição de liberdade, não vigorará por tempo maior do que aquelle em que a escravidão fôr considerada extincta.

DISPOSIÇÕES GERAES

Art. 4º Nos regulamentos que expedir para execução desta Lei o Governo determinará:

1º Os direitos e obrigações dos libertos a que se refere o § 3º do art. 3º para com os seus ex-senhores e vice-versa.

2º Os direitos e obrigações dos demais libertos sujeitos á prestação de serviços e daquelles a quem esses serviços devam ser prestados.

3º A intervenção dos Curados geraes por parte do escravo, quando este fôr obrigado á prestação de serviços, e as attribuições dos Juizes de Direito, Juizes Municipaes e de Orphãos e Juizes de Paz nos casos de que trata a presente Lei.

§ 1º A infracção das obrigações a que se referem os ns. 1 e 2 deste artigo será punida conforme a sua gravidade, com multa de 200\$ ou prisão com trabalho até 30 dias.

§ 2º São competentes para a imposição dessas penas os Juizes de Paz dos respectivos districtos, sendo o processo o do Decreto n. 4824 de 29 de Novembro de 1871, art. 45 e seus paragraphos.

§ 3º O acoutamento de escravos será capitulado no art. 260 do Codice Criminal.

§ 4º O direito dos senhores de escravos á prestação de serviços dos ingenuos ou á indemnização em titulos de renda, na fórmula do art. 1º, § 1º, da lei de 28 de Setembro de 1871, cessará com a extincção da escravidão.

§ 5º O Governo estabelecerá em diversos pontos do Imperio ou nas Provincias fronteiras colonias agricolas, regidas com disciplina militar, para as quaes serão enviados os libertos sem occupação.

§ 6º A occupação effectiva nos trabalhos da lavoura constituirá legitima isenção do serviço militar.

§ 7º Nenhuma Provincia, nem mesmo as que gozarem de tarifa especial, ficará isenta do pagamento do imposto adicional de que trata o art. 2º.

§ 8º Os regulamentos que forem expedidos pelo Governo serão logo postos em execução e sujeitos á approvação do Poder Legislativo, consolidadas todas as disposições relativas ao elemento servil constantes da Lei de 28 de Setembro de 1871 e respectivos Regulamentos que não forem revogados.

Art. 5º Ficam revogadas as disposições em contrario.

Mandamos, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 28 de Setembro de 1885, 64^o da Independencia e do Imperio.

Imperador com rubrica e guarda.

ANEXO F – Lei Afonso Arinos**LEI 1.390 de 03 de JULHO DE 1951**

Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de côr.

Parágrafo único. Será considerado agente da contravenção o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento.

Art 2º Recusar alguém hospedagem em hotel, pensão, estalagem ou estabelecimento da mesma finalidade, por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de três meses a um ano e multa de Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros) a Cr\$ 20.000,00 (vinte mil cruzeiros).

Art 3º Recusar a venda de mercadorias e em lojas de qualquer gênero, ou atender clientes em restaurantes, bares, confeitarias e locais semelhantes, abertos ao público, onde se sirvam alimentos, bebidas, refrigerantes e guloseimas, por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Art 4º Recusar entrada em estabelecimento público, de diversões ou esporte, bem como em salões de barbearias ou cabeleireiros por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Art 5º Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Parágrafo único. Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular.

Art 6º Obstar o acesso de alguém a qualquer cargo do funcionalismo público ou ao serviço em qualquer ramo das forças armadas, por preconceito de raça ou de côr. Pena: perda do cargo, depois de apurada a responsabilidade em inquérito regular, para o funcionário dirigente de repartição de que dependa a inscrição no concurso de habilitação dos candidatos.

Art 7º Negar emprêgo ou trabalho a alguém em autarquia, sociedade de economia mista, emprêsa concessionária de serviço público ou emprêsa privada, por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de três meses a um ano e multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros), no caso de emprêsa privada; perda do cargo para o responsável pela recusa, no caso de autarquia, sociedade de economia mista e emprêsa concessionária de serviço público.

Art 8º Nos casos de reincidência, havidos em estabelecimentos particulares, poderá o juiz determinar a pena adicional de suspensão do funcionamento por prazo não superior a três meses.

Art 9º Esta Lei entrará em vigor quinze dias após a sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 3 de julho de 1951; 130º da Independência e 63º da República.

GETÚLIO VARGAS