



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TESE DE DOUTORADO

**PROFESSORA FORMADA,
PROFESSORA EMPOSSADA:**

Narrativas de vida, escolarização e
profissionalização de Professoras
Afrodescendentes no Magistério (Santa
Catarina, anos 50 a 70 do século XX)

MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO

FLORIANÓPOLIS, 2017

MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO

PROFESSORA FORMADA, PROFESSORA EMPOSSADA:

Narrativas de vida, escolarização e profissionalização de Professoras Afrodescendentes no Magistério (Santa Catarina, anos 50 a 70 do século XX)

Tese submetida a defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva

FLORIANÓPOLIS/SC

2017

Clemêncio, Maria Aparecida
C625n Narrativas de vida, escolarização e
profissionalização de Professoras Afrodescendentes no
Magistério (Santa Catarina, anos 50 a 70 do século XX) /
Maria Aparecida Clemêncio. - 2017.
191 p. il.; 29 cm

Orientador: Vera Lucia Gaspar da Silva
Bibliografia: p. 170-182
Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação -
FAED, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Florianópolis, 2017.

1. Educação e Estado - Santa Catarina. 2. Professores
formação. 3. Negros - Emprego. 4. Século XX. I. Silva,
Vera Lucia Gaspar da. II. Universidade do Estado de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD: 370.8 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

MARIA APARECIDA CLEMÊNIO

PROFESSORA FORMADA, PROFESSORA EMPOSSADA: Narrativas de vida, escolarização e profissionalização de Professoras Afrodescendentes no Magistério (Santa Catarina, anos 50 a 70 do século XX)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Banca Examinadora

Orientadora:

Orientadora: Prof^a Dr^a. Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Prof.^a Dr^a. Claudia Mortari
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Prof. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis (SC), 29 de maio de 2017

Dedico esta tese, *in memória*, a Maria Orlanda Maciel, afrodescendente, professora, normalista, ingressa no magistério público estadual catarinense no ano de 1957, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho foi um percurso, com certeza longo, de desafios, angústias, descoberta, paciência e confiança. Agora, finalizando, sei que esta é uma construção coletiva, feita de momentos prazerosos, com a participação de muitas pessoas, de instituições, com as quais pude delinear esta pesquisa. Por isso quero agradecer.

Quero agradecer a toda a ancestralidade. À professora Tereza Franzoni pela leitura atenta de meu Projeto de Pesquisa, brindando-me com contribuições substanciais. Ao incentivo de professores, colegas e familiares. Agradecer a delicadeza, o carinho, a acolhida e a confiança da professora Vera Lucia Gaspar da Silva, minha orientadora, que, com paciência e rigor na orientação, me motivou e incentivou em mais essa trajetória.

À Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), ao Programa de Pós-Graduação em Educação, aos colegas técnicos da Secretaria do Programa, da Biblioteca, pelo carinho, atenção e pronto atendimento em todas as demandas ao longo destes quatro anos de estudo, em especial ao Mauricio, à Janeth Gueller, aos bolsistas, que sempre me auxiliavam na busca de livros, principalmente quando chegava à biblioteca sem meus companheiros inseparáveis de uns tempos para cá, meus óculos.

Quero agradecer aos colegas Maria Helena, Luani Liz, Noemia Prado, Loreni Vicente, Nadir, Cleia Sérgio, Renilda Costa, Gelsi Rostirolla, Jeruse Romão, Ivo Godois e Denise Clemêncio, que contribuíram sobremaneira para que eu conseguisse, no universo de tantas professoras, em meio ao vasto estado catarinense, na peculiaridade de sua cultura, de seus grupos étnico-raciais, acesso aos sujeitos desta pesquisa.

Aos professores do PPGE, aos colegas de classe (primeira turma do programa), Cristiane Castro Ramos Abud, Fernanda de Sales, Alain Souza Neto, Luani de Liz Souza, Patrícia Justo Moreira, Yalin Brizola Yared, Luci Schmoeller, Sandro de Oliveira e Tania Córdova: pelos momentos de angústia, prazer, alegria e descontração nas diversas aventuras na busca pelo conhecimento.

Aos membros da Banca de Qualificação, professores/as Claudia Mortari, Ellizeu Clementino de Souza, Gladys Mary Ghizoni Teive, Ione Ribeiro Valle e Marcus Vinícios Fonseca, por sua leitura atenta e pelas sugestões, contribuições, trocas e enriquecimento do texto. Aos membros da Banca de Defesa, professore/as Claudia

Mortari, Ellizeu Clementino de Souza, Gladys Mary Ghizoni Teive, Marcus Vinícios Fonseca e Paulino de Jesus Francisco Cardoso, seja por haverem aceitado o convite, seja pela disponibilidade em contribuir com este rito de passagem.

Aos colegas do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Udesc, professor Paulino Cardoso, Vera Marques, Neli, Fátima, Claudia, todas as bolsistas, em especial à Graziela.

Agradecer aos funcionários do Arquivo Público de Santa Catarina, em especial à bibliotecária do arquivo, Giovania, que, junto com sua equipe, não mediu esforços para me auxiliar na busca por documentos. Aos servidores da Secretaria Estadual de Educação, principalmente da Coordenação de Tratamento, Disseminação das Informações e Estatísticas, na pessoa de Rita de Cássia Cardoso; agradeço, igualmente, à Associação Catarinense de Professores.

Ao acadêmico de Design Diego Godinho, que, com muito critério, competência, sensibilidade e dedicação, deu forma às imagens de capa, gráficos, quadros, ao cartaz de divulgação da tese e às demais imagens no texto desta pesquisa. Pela leitura criteriosa do texto final feita pela colega Janaí de Abreu, minha gratidão.

A todos os familiares, principalmente à minha filha Iolanda Maria Clemêncio Pereira, pela paciência, compreensão e, claro, seus protestos durante estes quatro anos, mais intensamente nos últimos dois anos, quando dizia: “Eu quero minha mãe de volta”. Valeu filha! A meu pai, Nascimento Geraldino Clemêncio, meu grande incentivador; à minha irmã Denise Maciel Clemêncio, por seu afeto, apoio e incentivo, minha gratidão.

A todas as professoras entrevistadas, que, com muita gentileza e entusiasmo, concordaram em se lançar nesta aventura comigo, mostrando, falando e expondo o que a memória guardava sobre o tema aqui proposto. Sem essa contribuição, não teria sido possível a realização deste trabalho; a todas elas, gratidão infinita.

“E o que sente a inquietação viva, palpável, dominadora do momento atual, olhando, com a vista e o pensamento, o panorama psíquico do universo, e sentido com o ouvido e o coração, toda a tortura do desejo de compreender, desvendar, que domina as criaturas, e vendo, no acaso da civilização, o acaso do próprio homem, na acepção elevada do vocábulo, indaga de si mesmo:

“Para onde iremos? Até onde chegaremos? ”

Excerto poema, Maria da Ilha
Farrapos de Ideias

RESUMO

Esta pesquisa apresenta aspectos da história da profissão docente através da trajetória escolar e de profissionalização de quinze professoras afrodescendentes que ingressaram no magistério público catarinense entre 1950 e 1970. Fomos buscar em sua memória, em diferentes regiões e cidades do estado de Santa Catarina, como elas interpretam a política de governo operada neste estado no arco de tempo escolhido. O período, definido em base à expansão do ensino que, neste estado, ganha força na segunda metade deste século. As memórias das professoras ajudam a recompor, por meio de seus relatos, este processo e a descortinar contribuições do que possa ter, de algum modo, influído em sua trajetória de educação, compreendendo o período de escolarização e profissionalização. Pretendemos, pois, percorrer os caminhos investigativos acerca dos discursos legitimados sobre a expansão do ensino em Santa Catarina e as consequentes iniciativas e/ou políticas públicas de Estado quanto a escolarização, formação e ingresso de professores para o magistério público estadual. Para escrever este texto, nos valem os recursos da história em seu aspecto sociocultural e da história oral, através das narrativas de vida, escolarização e profissionalização das professoras, para dar visibilidade aos episódios narrados e atribuir-lhes significados, analisando-os de modo contextualizado. Consideramos, aqui, que a memória não pode ser vista somente no campo da subjetividade, já que as experiências se situam num contexto histórico-sócio-cultural. É deste lugar que o sujeito se manifesta. É possível afirmar que o professorado foi elemento fundamental no projeto de expansão do ensino, que ganha força em meados do século XX, articulado ao plano governamental de modernização do País, eivado de ideais e de esperanças sociais, econômicas e políticas. Se, por um lado, há um projeto estatal que estabelece grandes linhas para a formação e o ingresso, é necessário reconhecer que cada um viveu a experiência de escolarização, profissionalização e atuação de modo também particular. A partir de aspectos particulares é que procuramos construir uma narrativa articulada ao contexto que ajuda a compor o amplo, rico e plural quadro da história da profissão docente e história da educação do negro no estado de Santa Catarina, a partir do universo de professoras afrodescendentes. Analisando os objetivos que nos propusemos nesta pesquisa, podemos falar, com base nas entrevistas, das novas necessidades que revelaram ao País, pois protagonizaram uma época que a educação não podia ignorar. Era um período de transição, de intensas manifestações a respeito dos rumos do sistema educacional. Os muitos debates travados mostraram o predomínio de uma formação elitista, eurocêntrica, que seguia um modelo pedagógico voltado ao perfil do aluno da classe média, caracterizada por não atender, e até mesmo, expulsar as crianças das classes populares da escola, sobretudo as afrodescendentes e indígenas. Foi um período marcado pelo silenciamento das questões de etnia/raça, em que a opressão do regime político, sob o dogma da democracia racial, exclui do debate público este tema, considerando a não existência de discriminação racial, o que explica a ausência de medidas para assegurar a igualdade neste segmento. Ainda que as professoras vissem a profissionalização como um processo meritocrático e técnico, haja vista o ingresso por concurso público, estavam sujeitas a uma política que determinava vencedores e perdedores.

Palavras-chave: História de Vida. Afrodescendência. Narrativas de Escolarização e Profissionalização.

ABSTRACT

This research presents aspects of the history of the teaching profession through the school and professionalization trajectory of fifteen Afro-Brazilian teachers who were admitted to Santa Catarina public teaching between 1950 and 1970. We have searched in their memory, in different regions and cities of the state of Santa Catarina, to understand how they interpret the government policy carried out in this state in those years, when an expansion of education takes place, in this state, gaining strength in the second half of the twentieth century. The memories of the teachers help to compose, through their reports, this process, and to reveal contributions of what might have, in some way, influenced them in their trajectory in education, encompassing both schooling and professionalization. We intend, therefore, to follow the investigative paths that lead to the understanding of the legitimized discourses on the expansion of education in Santa Catarina and the consequent State initiatives and/or public policies concerning the schooling, training and admission of teachers to the public teaching of the state. To write this text, we drew on the in its socio-cultural aspect and oral history, through the narratives of life, schooling and professionalization of the teachers, aiming to give visibility to the narrated episodes and to attribute meanings to them, analyzing them in their contexts. We consider here that memory should not be seen only in the field of subjectivity, since the experiences take place in a historical-cultural context. It is from this place that the subject manifests itself. It is possible to affirm that the teaching staff was a fundamental element in the project of expansion of education, which was boosted in the middle of the twentieth century, articulated to the governmental plan of modernization of the country, which was filled with social, economic and political ideals and hopes. If, on the one hand, there is a State project that establishes the main lines for training and admission, it is necessary to recognize though that each teacher lived the experience of schooling, professionalization and work in a particular way. We seek to construct from particular aspects a narrative articulated to the context that helps to compose the broad, rich and plural depiction of the history of the teaching profession, and history of black education in the state of Santa Catarina, considering the universe of Afro-Brazilian teachers. By analyzing the objectives that we proposed in this research, we can talk, based on the interviews, of the new needs that they revealed to the country, for they were the protagonists of a time that education could not ignore. It was a period of transition, of intense manifestations concerning the direction of the educational system. The many debates carried out showed the predominance of an elitist, Eurocentric training that was following a pedagogical model focused on the profile of the middle-class student, characterized by not welcoming and even expelling children of popular classes from the school, especially Afro-Brazilian and Indigenous children. It was a period marked by the silencing of ethnicity/race, in which the oppression of the political regime, under the dogma of racial democracy, excludes from the public debate this topic, establishing the non-existence of racial discrimination, which explains the absence of measures to ensure equality in this area. Even if the teachers saw professionalization as a meritocratic and technical process, given the admission through civil service examination, they were subject to a policy that would determine winners and losers.

Keywords: Life's history. Afrodescendence. Narratives of Schooling and Professionalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Mesorregiões de Santa Catarina	23
Mapa 2 - Municípios de origem e de ingresso das professoras	32
Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa	33
Quadro 2 – Dados biográficos das professoras da Grande Florianópolis	34
Quadro 3 – Dados biográficos das professoras do Sul Catarinense	35
Quadro 4 – Dados biográficos da professoras da Região Serrana.....	35
Quadro 5 – Dados biográficos da professoras do Oeste Catarinense	36
Quadro 6 – Dados biográficos das professoras do Norte Catarinense	36
Quadro 7 – Dados biográficos das professoras do Vale do Itajaí.....	37
Quadro 8 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização	54
Quadro 9 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro Anterior à Reforma de 1971.....	78
Quadro 10 – Vencedoras	94
Quadro 11 - Foto de formatura e doc. do Curso Regional	101
Quadro 12 – Foto de formatura e doc. do Curso Normal	102
Quadro 13- Editais Concursos de Ingresso no magistério público catarinense 1950-1959.....	118
Quadro 14 - Editais concursos de ingresso no magistério público catarinense 1960 -1969	119
Quadro 15 - Etnia/Raça docentes que atuam nas etapas de ensino na modalidade regular (Ensino Fundamental 1º ao 4º ano)/ 2015	168
Gráfico 1 - Taxa de alfabetização e analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – Brasil – 1940-2010	55
Gráfico 2 – Política educacional catarinense.....	107
Gráfico 3 – Critérios/condições para escolha de vagas	123
Figura 1 – Conclusão do Ensino Ginásial professora Altair Alves Lucio.....	70
Figura 2 – Diploma Conclusão do Ensino Normal professora Altair Alves Lucio	71
Figura 3 – Título de Aprovação no quarto ano Primário professora Norma de Freitas do Nascimento.....	73
Figura 4 – Diploma de Aprovação Curso Complementar professora Norma de Freitas do Nascimento.....	73
Figura 5 – Certificado de Aprovação Curso Normal Regional professora Norma de Freitas do Nascimento	74

Depoimento 01 – Profa Norma de Freitas do Nascimento.....	163
Depoimento 02 – Profa Maura Martins de Vicencia.....	163
Depoimento 03 – Profa. Maria Gerdalva Borges	163
Depoimento 04 – Profa. Neuzi Conceição Rosa da Silva	164
Depoimento 05 – Profa. Maria Julia de Souza de Liz	164
Depoimento 06 – Profa. Tereza Pereira Anacleto	164
Depoimento 07 – Profa. Nair Soares da Silva	165
Depoimento 08 – Profa. Maria dos Reis Conceição.....	165
Depoimento 09 – Profa. Altair Alves Lucio.....	165
Depoimento 10 – Profa. Selma Antonia de Brito.....	165
Depoimento 11 - Tania Maria da Silva	166
Depoimento 12 - Profa. Luciana Nair Borges	166
Depoimento 13 – Profa. Olga Maria da Rosa Agostinho.....	166
Depoimento 14 – Profa. Teresinha Maria Eufrázio.....	166
Depoimento 15 – Profa. Elza Matias Martins	166

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CEPE	Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
FACIEC	Faculdade de Ciências Sociais e Tecnologia
FAED	Faculdade de Educação
FESC	Fundação Educacional de Santa Catarina
FESSC	Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FUCRI	Fundação Educacional de Criciúma
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
ONG	Organização não governamental
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PLAMEG	Plano de Metas do Governo
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SC	Santa Catarina
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDN	União Democrática Nacional
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
USAID	Agência dos Estados Unidos da América para o desenvolvimento internacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 RUMOS SEGUIDOS PELA INVESTIGAÇÃO	18
1.1 HISTÓRIA CULTURAL, HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E NARRATIVAS	22
1.1.1 Os sujeitos da pesquisa	30
1.1.2 Pesquisas sobre o negro, a educação e a profissão docente	41
1.1.3 Entre história cultural, história da educação, memória, “raça” e gênero caminho teórico	50
2 TORNAR-SE PROFESSORA: ESCOLARIZAÇÃO E TRAJETÓRIA	58
2.1 EXPANSÃO DO ENSINO PROMOVIDOS PELO ESTADO EM SANTA CATARINA (1950-60)	62
2.2 TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO	66
3 OS DESAFIOS DE SE TORNAR PROFESSORAS	95
3.1 PROFISSIONALIZAÇÃO E CARREIRA PROFISSIONAL	98
3.2 CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE GOVERNO	106
3.3 CONCURSO PÚBLICO	109
3.3.1 Concurso e discurso meritocrático	120
3.4 DEPOIS DO CONCURSO: EDUCAÇÃO, RELAÇÕES RACIAIS E RACISMO INSTITUCIONAL	125
4 FAZER DOCENTE: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NO MAGISTÉRIO	133
4.1 MEMÓRIA E NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA E/OU EM SALA DE AULA	137
4.2 NO FAZER DOCENTE AS EXPERIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS	143
4.3 JUSTIÇA SOCIAL PARA AS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA ONTEM E HOJE	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	171
ANEXOS	182

APRESENTAÇÃO (preâmbulo)

Fazemos parte da quarta geração do pós-abolição. Nosso bisavô paterno, segundo informes de familiares, tinha 19 anos quando foi decretada a Lei Áurea, ou seja, quando foi “abolida” oficialmente a escravatura. Na condição de pedagoga, numa aventura no campo da história, pesquisando história da educação e profissão docente, ancorada nas categorias de raça e gênero, sentimos necessidade de marcar o lugar social e subjetivo de onde falamos e escrevemos. No dizer de Le Goff (2003), este é um dos papéis do historiador. Dizer de onde fala, do que fala e por que fala.

A questão racial permeia o nosso cotidiano; é base estruturante da sociedade brasileira. Esta é uma característica que atinge brancos e negros, o primeiro como lugar de prestígio e poder e o segundo como subalternizado. A categoria raça é um dos fatores que constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade (SHUCMAN, 2014). A autora diz ainda que a racialização é um atributo do negro, porque no racismo à brasileira¹ só a ele é atribuída a condição de raça. Entende a autora que a hegemonia e a supremacia racial branca os colocam em situação confortável. Dentre os muitos benefícios, uma proteção pela qual não sofrerão estranhamento em diferentes ambientes. Será o reconhecimento, não da condição de integrantes de uma identidade(s) na diversidade humana, mas de sua identidade única e de referência de humanidade. Na condição de mulher negra, nascida no sul do estado de Santa Catarina, educadora, nossa fala tem origem nesta condição. Filha de uma professora normalista e de um operário (mecânico) da Rede Ferroviária Federal, fomos educada para a intolerância com qualquer forma de discriminação, de opressão e/ou racismo. Neste sentido, é um exercício que carregamos para a vida e também para o espaço escolar. Os enfrentamentos com o racismo vão surgir de forma mais significativa quando saímos do âmbito sociofamiliar para o socioescolar.

Cursando a sexta série do primeiro grau, na década de 1970, no cotidiano da sala de aula, na disciplina de história, fomos surpreendidas por uma imagem impressa no livro didático então usado. A imagem consistia num grupo de homens negros, unidos

¹ A crença na igualdade entre “raças”, na democracia racial, que nega com base nestes princípios a existência de racismo. É uma forma mais sutil, indireta, não declarada de discriminação e preconceito, que categoriza os afrodescendentes a partir da miscigenação que de forma dinâmica criou um grupo intermediário (entre brancos e negros), denominando-os de mulato, pardo ou moreno, que seria fator de distinção do sistema classificatório brasileiro (SILVÉRIO, 2002).

em fila indiana por uma corda amarrada ao pescoço, resquício de uma sociedade que não reconhece ou desconhece a sua ancestralidade africana em favor do desenvolvimento de um ideal branco. Tal imagem nos causou, de pronto, estarrecimento, revolta e indignação. Até aquele momento, não havíamos visto ainda nenhuma representação imagética de nosso povo nos livros escolares que nos causasse tanta espécie. Aquela imagem penetrou-nos a mente para nunca mais esquecer, nem dela sair. Era a primeira experiência com a representação (por imagem) de nossa identidade étnica na escola, que nos mobilizara tão profundamente. Uma pergunta que não queria calar: seria aquilo a síntese da visão do povo de origem africana, de sua história, de sua cultura? Temos certeza que não. Foi o que nos mobilizou no sentido de buscar espaço e oportunidades para desconstruir a distorção e/ou desconsideração com a cultura, dentre outras, dessa população culturalmente marginalizada.

O tempo passou. Concluímos o primeiro e o segundo grau, atual ensino básico. Já adulta na graduação, por influência do professor Moacir Pedro Correa que trabalhava na instituição de ensino onde cursávamos pedagogia, foi apresentada a dois autores que discutiam história e cultura negra no Brasil: Joel Rufino dos Santos e Júlio Chiavenato. Com a leitura dos dois autores, sentimo-nos instigada a buscar mais. Fomos convidada por esse mesmo professor a participar do Movimento Negro Unificado (MNU), do município de Tubarão, onde residíamos. Em continuidade, fizemos pós-graduação. Com mais elementos, engajada no Movimento Negro, matriculada em um curso de especialização em orientação educacional, entusiasmo-nos com a possibilidade, através de uma monografia, de identificar quem educava os educadores sobre a cultura africana. Afinal de contas, as aulas de história não poderiam limitar-se ao ensino sobre a escravidão, tampouco aceitar que esta fosse a síntese da cultura africana. Mais uma vez, deparamo-nos com um obstáculo: não havia professor que pudesse orientar nosso trabalho. O tema escolhido não estava incluído nos estudos do corpo docente do curso. Obstinação, não desistimos. Indagando junto à coordenação do curso sobre a possibilidade de trazer um professor de fora da Faculdade de Educação (Faed), atual Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), onde realizávamos o curso, obtivemos aprovação para buscar um professor (Flavio Cruz) em outro centro de ensino. O colegiado aprovava nossa solicitação. Enfim, conseguíamos realizar a primeira experiência em estudos sobre *educação e relações raciais*. Seguindo em frente, na década de 1990, mais precisamente em 1998, lançamo-nos, mais uma vez, aos estudos. Na expectativa de ampliar nossos conhecimentos,

fomos aprovada para uma vaga no mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), oportunidade que nos permitiu pesquisar acerca das inquietações sobre a ausência do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira nos currículos de formação de professores. Elegemos o Curso de Pedagogia da UFSC como objeto de pesquisa. Defendemos, no ano de 2000, a dissertação intitulada: *Identities e Etnias na Educação: no discurso de futuras professoras*. Doze anos se passaram. Enfrentamos novo desafio ao decidir concorrer a uma vaga no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Numa trajetória em que “quem não persegue é perseguido”, pelo mesmo tema, mais uma vez nos vimos frente a *Relações Raciais e Educação*, na pesquisa que agora apresentamos.

O capítulo 1, introdutório, visa a dar a conhecer ao leitor os rumos seguidos pela investigação; apresenta o estado da arte de pesquisas sobre negro e educação e situa a problemática e uma série de questões relativas aos objetivos do estudo, refletindo sobre história cultural, história oral e questões de etnia, raça e gênero imbricadas com a política de modernização e expansão do ensino em Santa Catarina em meados do século XX. No mesmo capítulo, também explicitamos os procedimentos metodológicos e apresentamos os sujeitos da pesquisa. Ao final, delineamos o caminho teórico, de onde tomamos a história cultural, e a história oral como fonte, articulando o discurso de modernização do governo catarinense na segunda metade do século XX e a memória das professoras que se escolarizaram e profissionalizaram neste período.

No segundo capítulo, tratamos das políticas de modernização, da ampliação do ensino e investimentos na formação de professores levadas a efeito entre 1950 e 1960 pelo governo catarinense, por terem, de certo modo, ampliado o acesso ao ensino das populações antes desassistidas, em especial a afrodescendente, no sentido de sua escolarização e profissionalização. Propusemo-nos entender como teria sido possível atender a todos e levar educação a todos com políticas universalistas.

A profissionalização docente tem lugar central nas abordagens do terceiro capítulo. Enfocamos aspectos da profissão docente, valendo-nos da história oral como fonte, por meio de narrativas de vida, escolarização e formação de quinze professoras, com fragmentos de suas histórias de vida, tecidas com múltiplos fios que englobam as relações familiares, as relações de classe, raça, etnia e gênero. A utilização do termo *história de vida*, também entendida como abordagem biográfica, corresponde, conforme Souza:

[...] a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva (2006, p. 27).

As reflexões sobre a profissão docente, tendo a história oral como fonte, nos permitem problematizar, a partir das narrativas de formação, medidas educacionais tomadas pelo governo de Santa Catarina e como sua política se tornou acessível à profissionalização de um contingente de professoras afrodescendentes. Entre as memórias, foram levantados vestígios para a escolha da carreira, possíveis contribuições da política de Estado materializadas na promoção e publicação de editais de concurso público como exigência para o ingresso na carreira do magistério enquanto mecanismo democrático em base a mérito.

O quarto e último capítulo vai dizer das memórias sobre as experiências das professoras no exercício do magistério. As que elas relatam, identificam as peculiaridades de um grupo, o das mulheres afrodescendentes, que, além de todas as situações por que uma professora normalmente passa, sofrem o entrecruzamento das categorias de classe, raça e gênero, que as coloca numa condição diferenciada. Com base em Catani (2011), podemos dizer que esta é uma condição que as diferencia no âmbito da profissão. Para esta autora, os professores operam em diferentes níveis: exercem a docência ministrando diferentes disciplinas com atuação em diversas instituições, com contratos, carga horária e em turnos variados, atendendo a faixas etárias díspares. Além destas peculiaridades e diferenciações, o fazer docente, com as experiências no magistério e em sala de aula, exigia, e continua exigindo, também das professoras afrodescendentes, vencer os obstáculos encontrados na sociedade. Para estas, os preconceitos de uma sociedade racista se expressam através das mais diferentes provocações, tendo elas que reagir à condição de subalternidade a que as querem reduzir tais preconceitos.

Em meados do século XX, as mulheres afrodescendentes eram as mais pobres dentre as mulheres e as menos escolarizadas; por sua vez, exerciam funções subalternas e de baixa remuneração, em geral atividades manuais. O alargamento da escola propiciou a elas uma ampliação dessa condição, mas não foram alteradas as condições de desigualdade com relação às dos brancos. Este quadro se mantém ainda hoje. Esperamos que as ponderações que aqui fazemos possam contribuir para refletir sobre o papel exercido pela educação como prioridade nos projetos de reconstrução nacional e

sobre o lugar da educação escolar em relação às diferentes populações no processo de modernização do estado de Santa Catarina. A formação de professoras/es catarinenses na década de 1960, com todos os seus percalços, teve seu papel no processo de modernização encampado naquela década.

Encerrando, reservamos às considerações finais probabilidades nas quais procuramos entremear a temática desenvolvida ao longo da trajetória textual para compor uma síntese, que objetiva entender a temática como não esgotada, mas lançar algumas inquietações que abram outras vias e possibilidades.

1 RUMOS SEGUIDOS PELA INVESTIGAÇÃO

Entre pressões econômicas, associadas às lutas pela escola pública, desenvolve-se, na metade do século XX, um projeto de governo cuja prioridade era a ampliação e expansão da educação de massa. A expansão do acesso à escola intensificou-se a partir de 1950, produzindo a necessidade de qualificar professores para atuarem na rede pública de ensino primário e colocou esses cursos no alvo das políticas do Estado brasileiro. A educação pública assume uma concepção produtivista, tomada pela ideologia “nacional-desenvolvimentista”, com predomínio de forte associação entre educação e desenvolvimento econômico. Com o propósito de um Brasil moderno e desenvolvido, o governo associa-se ao capital estrangeiro, estabelecendo medidas de intervenção no sentido de colocar o País na ordem mundial do desenvolvimento industrial e econômico. Os estados são acionados; Santa Catarina não fica de fora desse processo emergente.

Ancoramo-nos na política de ampliação da educação e da expansão do ensino em Santa Catarina como prerrogativas que favoreceriam o acesso à escolaridade a diferentes populações do estado, entre elas um contingente de mulheres afrodescendentes que, na segunda metade do século XX, encontraram maiores possibilidades de profissionalização através da escolarização. Destaque-se que esta política, deflagrada na década de 1960 pelo governo catarinense, desafiado a modernizar-se, estava comprometida com as exigências, de desenvolvimento no modo de produção capitalista financiado pela Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Desse modo, alguns fatores concorreram para que nem todas as crianças pudessem ser atendidas. De acordo com Auras (1995), o modelo de educação proposto não considerou as condições socioestruturais do estado, contribuindo para expulsão de muitas crianças das classes populares da escola pública (AURAS, 1995, p. 16). De modo mais explícito, dizemos que os currículos no ensino primário, organizados com viés elitizante e eurocentrista, restringia o acesso à escola, e sua permanência nelas, às crianças das classes menos privilegiadas.

Para nosso estudo, estabelecemos o recorte temporal de 1950 a 1970 por sintetizar uma época em que medidas e políticas educacionais haviam sido tomadas pela sociedade brasileira e catarinense, e para avaliar até que ponto, no esforço de expansão do ensino, haviam sido atendidos diferentes segmentos da população. O sistema escolar deu um tratamento diferenciado a homens e mulheres e também aos diferentes grupos

étnicos. Na década de 1950, 53% dos brancos eram alfabetizados, mais do que o dobro da taxa dos que se declaravam não brancos², 24%. Neste período, o grupo com maior escolaridade era o de brasileiros de origem asiática, 78% (DÁVILA, 2006).

O pensamento de que o atraso econômico brasileiro, assim como o do sistema de ensino em alguns países da América Latina, seria resultado do baixo investimento na educação, gerou medidas para alterar esta condição. Entendia-se que a ampliação dos investimentos em educação teria efeito imediato sobre o desenvolvimento econômico e social. No estado de Santa Catarina, no ano de 1956, foi criada a Secretaria de Educação e Cultura, com o propósito de administrar e orientar o ensino público. Foram criadas também a Diretoria de Administração, a de Estudos e Planejamentos e a Diretoria de Ensino e de Cultura, que passaram a fazer parte da estrutura da nova secretaria. Também surgem as delegacias de ensino em várias regiões do estado, para administração, orientação e fiscalização direta do ensino, ficando os delegados de ensino diretamente subordinados ao secretário de Estado (DAROS e MELO, 2014).

Utilizando-se da técnica do planejamento, com o propósito de desenvolver políticas públicas direcionadas às exigências do desenvolvimento do modo de produção capitalista, Celso Ramos, entre os anos de 1958 e 1959, quando ainda era presidente da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (Fiesc), organiza um seminário socioeconômico no estado (DAROS e MELO, 2014). Como resultado deste seminário, propõe um levantamento das condições de infraestrutura de Santa Catarina. A partir do seminário, foram realizadas pesquisas acerca da condição do ensino no estado. A educação assume centralidade nos projetos de reforma, com um claro objetivo de desenvolvimento educacional e socioeconômico. Lançando-se candidato ao governo, Celso Ramos, com pleito praticamente garantido, foi eleito no ano de 1961. Ao assumir a administração do estado, solicitou um levantamento-diagnóstico da educação. Segundo Santos (1970, p. 18), técnicos do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe) assumiram a tarefa da segunda meta do governo: a realização de uma pesquisa visando ao conhecimento profundo da realidade da educação catarinense no nível primário e nível secundário. Para o professor Silvio Coelho, tinha-se um plano global para o estado. Os técnicos do Cepe/Udesc sugerem uma reforma administrativa na Secretaria Estadual de Educação, medida que tem como resultado a descentralização administrativa do ensino. Por conta disso, o estado seria dividido em regionais: regiões

² Sempre que nos referirmos a expressão não brancos estaremos considerando pretos e pardos.

sul, norte, planalto, oeste, vale do Itajaí e capital. Com o intuito de melhor gerenciar, executar e aperfeiçoar a expansão do ensino, sete municípios vão sediar as delegacias regionais de educação. As delegacias, reguladas pelo Decreto nº 873, de 22 de novembro de 1955, tinham sede nas cidades de Blumenau, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Joaçaba, Joinville e Lages, com a função de supervisionar o trabalho de circunscrições escolares (SANTA CATARINA, 1959).

Era recomendação urgente para os países latino-americanos, incluía-se aqui o Brasil, o atendimento escolar de cem por cento de sua população na faixa etária de 5 a 14 anos, até o ano de 1970.

Se a perspectiva era estender a cidadania às populações não brancas³, com base no princípio da igualdade de direitos, como pensar isso na sociedade brasileira que, nesse período, manteve/mantém à margem esse grupo? As desigualdades sociais entre brancos e negros no Brasil têm sido marcadas, entre outros fatores, essencialmente pela questão racial da população. A cor/raça pode determinar o *status*, a posição, o lugar das pessoas na sociedade brasileira. Dizendo isso, lembramos que inexistiram políticas de inserção desta população na sociedade brasileira no pós-abolição; somada a isso, tivemos, como agravante, a política de imigração europeia, ocorrida no Brasil entre o período 1890-1930, que contribuiu para ampliar estas desigualdades em âmbitos educacionais, no campo do trabalho, da habitação, dentre outros. Pretendeu-se entender se essas perspectivas, ditas de ordem democrática, próprias da modernidade⁴, trariam

³Entenda-se por populações não brancas as populações indígenas, asiáticas e as populações descendentes de africanos, este último alvo da pesquisa aqui em curso.⁴A modernidade, como propõe o conceito hegeliano, “não é um reflexo, nem meramente uma transição, mas um processo que não depende de comandos externos para se realizar” (FAORO, 1992, p.18), ou seja, não percorre um caminho que é imposto, direcionado, enxertado. Portanto, sob essa perspectiva, o Estado de Santa Catarina, devido às ações envolvendo intelectuais, principalmente no planejamento, em especial no setor educacional, mergulhou num processo de modernização. Considera-se que esse processo no Estado não seguiu uma “lei natural”; foi forjado sobre o Estado, por meio de um plano de governo que se instalou na primeira metade da década de 1960, tendo por base a ideologia do desenvolvimento. A modernização em Santa Catarina, considerando a participação e o envolvimento de intelectuais das diversas áreas das ciências sociais com o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, assumiu a fisionomia da educação, tendo em vista que toda inspiração partia em grande medida de suas concepções de homem, de sociedade e de educação (2006, p. 1).

⁴A modernidade, como propõe o conceito hegeliano, “não é um reflexo, nem meramente uma transição, mas um processo que não depende de comandos externos para se realizar” (FAORO, 1992, p.18), ou seja, não percorre um caminho que é imposto, direcionado, enxertado. Portanto, sob essa perspectiva, o Estado de Santa Catarina, devido às ações envolvendo intelectuais, principalmente no planejamento, em especial no setor educacional, mergulhou num processo de modernização. Considera-se que esse processo no Estado não seguiu uma “lei natural”; foi forjado sobre o Estado, por meio de um plano de governo que se instalou na primeira metade da década de 1960, tendo por base a ideologia do desenvolvimento. A modernização em Santa Catarina, considerando a participação e o envolvimento de intelectuais das diversas áreas das ciências sociais com o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, assumiu a

efetivamente por parte do governo melhorias nas condições humanas, de educação e de trabalho, à população afrodescendente. Havia realmente, de forma deliberada, essa intenção? Nas ações de governo, não constavam de forma clara e explícita políticas de integração e equiparação entre negros e brancos no campo da educação e/ou do trabalho.

Estaria a política de governo, na década de 1950-1960, investida do discurso modernista associado ao desenvolvimento capitalista na concepção de Berman (2005), propondo realmente educação para todos⁵? Estaria sendo considerada a oportunidade para que os antes desassistidos, as populações tornadas subalternas, mulheres e homens afrodescendentes na luta constante pela cidadania plena, conseguissem contrariar a lógica histórica de exclusão social e educacional?⁶ Sabe-se que as políticas até então desenvolvidas pelo governo têm sido universalistas. Essas políticas, no campo da educação, pensadas na década de 1960, não consideravam as diferenças de classe, etnia/raça, culturais e/ou de gênero. Desse modo, estas populações se encontravam e se encontram em situação de vulnerabilidade e mais expostas a opressões. Ademais, como já referido, existia, por parte do governo brasileiro, uma ação deliberada e institucional de restrição e opressão em relação às populações de origem africana.

Com base nesta desigualdade de tratamento, pensando também no que não foi dito, no que não foi mostrado, é que fomos buscar na memória de professoras afrodescendentes de diferentes regiões e cidades do estado de Santa Catarina como vivenciaram e de certo modo aproveitaram das oportunidades e fizeram uso desta política operada neste estado entre as décadas de 1950 e 1970 do século XX, que possa ter, de algum modo, exercido influência em sua trajetória de educação, compreendendo o percurso de escolarização e profissionalização.

Pretendemos, pois, percorrer os caminhos investigativos acerca dos discursos legitimados sobre a expansão do ensino em Santa Catarina, e as consequentes iniciativas e/ou políticas de Estado quanto à escolarização, formação e ingresso de professores para suprir necessidades dessa expansão no ensino público.

fisionomia da educação, tendo em vista que toda inspiração partia em grande medida de suas concepções de homem, de sociedade e de educação (2006, p. 1).

⁵ Educação dirigida a todas as populações indistintamente.

⁶ Existiam, com certeza, outros excluídos - populações da zona rural, marginalizados da zona urbana, dentre outros, considerados populares (brancos pobres). Para o presente estudo, porém, elegemos as populações de origem africana, porque esta sofre uma exclusão decorrente do racismo institucional presente na sociedade brasileira, motivo pelo qual nossa atenção estará voltada a este grupo.

Entender os dispositivos acionados pela política de expansão do ensino no estado de Santa Catarina que tenham possibilitado, ou não, a escolarização e a conquista, na carreira profissional, de professoras afrodescendentes, é nosso objetivo neste estudo. Além dos dispositivos legais que promoveram a escolarização dessas mulheres com a participação do Estado, neste caso, na promoção e ampliação do ensino, também perceber a influência dos familiares (pais, avós), que, mesmo com pouca escolaridade, estimularam as novas gerações a terem êxito na escola. O ingresso na carreira docente por meio de concursos públicos pode ter incentivado a profissionalização dessas mulheres. O modelo educativo marcado pela crença na escola e em seu próprio trabalho sintetizou um sentido histórico para a profissão docente de outrora, mas que ainda nos acompanha. Neste sentido, procuraremos analisar o processo de escolarização e profissionalização de professoras afrodescendentes em Santa Catarina, refletindo sobre o que e como populações marginalizadas criaram mecanismos de inserção dentro de estruturas muitas vezes impermeáveis.

O quadro da pesquisa histórica, no qual este trabalho se insere, valoriza a análise qualitativa da história cultural para compreender o passado. Com base em Chalhoub (1990), para além da história cultural, considera nas pesquisas históricas sob o ponto de vista da história social da cultura, “a questão do que as pessoas fazem com o que fizeram delas”. Para o autor, é necessário entender que existe no interior das políticas elementos presentes na sociedade que conduzem a procedimentos de exclusão, de reprodução de desigualdades sociais e que estruturadas reproduzem a distribuição desigual de recursos, geram privilégios que precisamos verificar como essas coisas se alteram ao longo do tempo.

Esta vertente tem estimulado pesquisadores na articulação de temas de cunho social, revalorizando sujeitos nem sempre presentes nas narrativas históricas. É o caso da pesquisa que nos propusemos. Com o interesse voltado às professoras normalistas⁷, vimos, no ingresso de mulheres afrodescendentes no magistério através de concurso público, neste período da história da educação catarinense, suas particularidades. Por isso, propomo-nos investigar, por meio da memória de algumas delas, que atuaram como professoras primárias, suas histórias de vida, de escolarização e de profissionalização neste período.

⁷ As professoras normalistas refere-se a formação do (a) professor (a) no Curso Normal o qual será tratado no capítulo 2.

1.1. HISTÓRIA CULTURAL, HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E NARRATIVAS

Admite-se a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, ampliando o universo temático, os objetos, assim como também a variedade de novas fontes. Vista dessa forma, a investigação histórica que considere o cultural e o social, o relativismo na perspectiva antropológica da existência de diferentes culturas, para além de sua própria visão e experiência é uma oportunidade. Amplia a possibilidade de estar comprometida com a crítica e a transformação da sociedade. Desse modo compreende a cultura escolar⁸ na qual se inserem e entrecruzam as temáticas da escolarização e da profissão docente, o exame dos processos de produção dessa história, ultrapassando os dispositivos de normatização e os discursos prescritivos de ordenação do Estado. Por isso, as fontes orais, através da história oral e da memória, enquanto representações narrativas, contribuem para uma construção do passado com registros do que poderíamos chamar de *ausência no tempo*. Tomando a história oral como recurso para acessar o passado, e também o presente, entendendo, com base em Portelli (1997), que esta pode ser ao mesmo tempo um gênero de narrativa e um discurso histórico, valemos da memória como representação narrativa para dar visibilidade à experiência individual e coletiva de professoras afrodescendentes em meados do século XX no estado de Santa Catarina. A história oral possibilita “um discurso dialógico, criado não somente pelo que os entrevistados dizem, mas também pelo que nós fazemos como historiadores – por nossa presença no campo e por nossa apresentação do material” (PORTELLI, 2001, p. 10).

Mais que isso, “é um procedimento destinado à constituição de novas fontes para pesquisa histórica”, na visão de Lozano (2006, p. 17). Verena Alberti (2003) nos diz que o eixo de uma narrativa, em história oral, é a diferença entre o ponto de chegada (seu fim) e o ponto de partida (seu princípio). “Apenas quando essa diferença pressupõe uma mudança conceitual, quando mudou de forma relevante, é que vale a pena contar uma história (ALBERTI, 2003, p. 7).”

⁸ Descrita por (Juliá, 2001, p.10), como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).”

Isto nos leva a crer que esta, dentre outras histórias que também poderão ser contadas à medida que se alteram a condição de educação e a condição social de um determinado grupo num determinado tempo, além de fruto de uma mobilização social, aliada a ações do poder público, poderá concorrer para uma mudança conceitual.

Nesta narrativa, a história oral também se coloca como instrumento de pesquisa e como fonte documental por entender a importância das pessoas como testemunhas do passado. Pessoas comuns, marginalizadas pelo poder, nem sempre são consideradas sujeitos da história pelos historiadores tradicionais (THOMPSON, 1992).

A história oral admite fazer uma história do tempo presente, que pode ser contada a partir da memória construída por pessoas, personagens e lugares. A memória deve ser entendida como um fenômeno individual, mas também coletivo e social, porque submetida a flutuações, transformações e mudanças constantes (POLLANK, 1999). Para Pollank:

É como se, numa história de vida individual - mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente - houvesse elementos irreduzíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos torna-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa, muito embora outros tantos acontecimentos e fatos possam se modificar em função dos interlocutores, ou em função do movimento da fala. Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não (1999, p. 2).

A memória representa um recurso de trabalho na recuperação de dimensões e questões do passado e pode também nos dizer muito mais sobre o presente. Lidar com ela a partir da história oral, buscando acionar a história em diferentes pontos de vista, contribui no sentido de se compreender transformações sociais vivenciadas, alargando seus horizontes. É um desafio que leva a aceitar o ponto de vista do outro na dinâmica social, impregnada de fronteiras sociais, políticas e culturais experimentadas no dia a dia. Sabemos que a história também se faz com documentos, mas compreendemos que ela não está na totalidade dos arquivos oficiais, e que há interesse em inquirir atores e testemunhas que ainda vivem, antes que possíveis vestígios do passado sejam apagados em definitivo.

Assim como Ferreira (2002, p. 330), acreditamos na história oral como um método de pesquisa, um instrumento que nos possibilita uma melhor compreensão “da construção de estratégias de ação das representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades. Na miragem de Portelli:

as fontes orais dão-nos informações sobre o povo iletrado, ou grupos sociais cuja história é ou falha ou distorcida [...]; fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez (1997, p. 31).

É também pela história oral que conseguimos ampliar a compreensão de diferentes experiências nos mais distintos acontecimentos. Neste sentido, pensando também no que não foi dito, no que não foi mostrado, é que fomos buscar na memória de professoras afrodescendentes, de diferentes regiões e cidades do estado de Santa Catarina, a maneira como interpretam a política de governo operada neste estado entre as décadas de 1950 e 1970 do século XX, e o quanto pensam possa ter influenciado em suas trajetórias de educação e formação.

A intenção é trazer ao palco atores que sobrevivem a este apagamento e/ou invisibilidade nas construções da imagem do professor. Dentro de uma estrutura social regulatória, excludente e elitista, buscamos entender como mulheres afrodescendentes se escolarizaram e conseguiram inserir-se no mercado de trabalho pela profissionalização na docência no estado de Santa Catarina.

Trata-se, portanto, de uma investigação qualitativa, método que, para Minayo, Deslande e Gomes:

Se ocupa, dentro das ciências sociais, com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (2016, p. 20).

Para apreender os dados, foi utilizada como instrumento a entrevista, orientada por um roteiro de perguntas semiestruturadas, “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2007, p. 64). Ainda que tenhamos noção de que nenhuma entrevista possa conter a totalidade de uma experiência, nos valem dela por considerá-la a mais adequada para apreender as trajetórias de vida das

professoras. A entrevista é uma das formas mais difundidas de coleta de dados orais; ela é ainda, no dizer de Minayo, a técnica privilegiada de comunicação:

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por uma iniciativa do entrevistador. É por meio de entrevistas, também, que realizamos pesquisas baseadas em narrativas de vida, igualmente denominadas ‘história de vida’, histórias biográficas’ ou ‘étno-histórias’ (2007, p. 64-65).

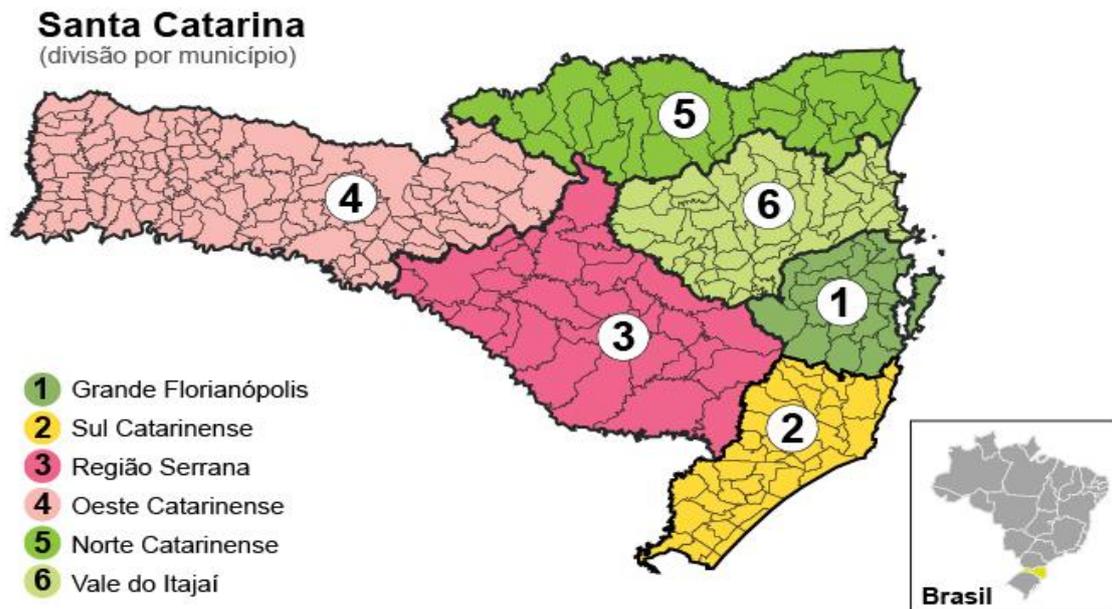
Sobre a narrativa, Souza nos diz:

[...] remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si suas próprias experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do **conhecimento de si**. É com base nesta perspectiva que a abordagem biográfica se instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício da tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (2004, p.13, grifo nosso).

O proveito deste estudo de pesquisa e sua vinculação ao âmbito da abordagem da história de vida ou biográfica, como entende Minayo (2007), evidencia-se no fascínio de suscitar novas abordagens no campo da profissão docente, constituindo seu principal fundamento à investigação sobre o tema proposto (o negro e educação).

A necessidade de utilização de novas abordagens autobiográficas é vista por Novoa (1992, p. 18) “como a insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”.

O trabalho centrado na memória de escolarização e profissionalização de professoras do ensino primário toma por base a região e municípios do estado, dividido em seis mesorregiões, sedes das delegacias regionais de educação do estado de Santa Catarina (Mapa 1).



Mapa 1 – Mesorregiões de Santa Catarina

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_de_Santa_Catarina

Arte final: Diego Godinho Farias.

As delegacias regionais ocupavam condição estratégica e tinham como propósito a cobertura estadual no que tangia à educação. Esta condição veio para que conseguíssemos localizar os sujeitos da pesquisa. Os sujeitos, que obedecerem aos seguintes critérios: no quesito relativo ao sexo que fossem do sexo feminino e no quesito cor/raça que fossem afrodescendentes e também, que tivessem ingressado no magistério público estadual neste período, nas regionais sul, norte, serrana, oeste, vale do Itajaí e capital. Nos municípios de Criciúma, Blumenau, Joinville, Lages, Chapecó, Joaçaba e Florianópolis. Estes foram os municípios sede das delegacias regionais de educação, eleitos pelo governo para executar e aperfeiçoar a política de expansão do ensino. Também foram incluídas professoras dos municípios de Tubarão e Laguna, por se entender que se situam na Regional Sul.

O contato com os sujeitos se deu por meio de indicação de amigos, do conhecimento da pesquisadora com uma professora amiga de sua mãe e também por sugestão e indicação dos sujeitos depois de estabelecido o contato inicial. O fato de a pesquisadora ser filha de professora normalista, ingressada no magistério público catarinense em 1957, possibilitou a localização de duas das professoras entrevistadas oriundas da região sul do estado, das cidades de Criciúma e Tubarão. O primeiro contato foi estabelecido com a professora Altair Alves Lucio, natural de Tubarão,

colega de curso de Maria Orlanda Maciel⁹. No contexto das relações de Altair, também entrevistamos a professora Maura Martins Vicência, de Criciúma e a professora Elza Matias, de Tubarão. As demais entrevistadas surgiram através de uma rede de relações que incluíram contatos com amigas de diferentes regiões do estado e de uma colega de curso, que se dispôs a localizar professoras afrodescendentes que tivessem ingressado no magistério no período de 1950 a 1970 em Lages. A partir daí, foram surgindo as demais candidatas das diferentes regiões e cidades sede das delegacias regionais. Salienta-se, no entanto, que o contato com cada professora não ocorreu de modo fácil, para cada uma das entrevistadas uma peculiaridade; seja quanto ao interesse em participar da pesquisa e/ou até mesmo de localização e acesso a pessoa em seu domicílio. Com as professoras localizadas na Região Sul o acesso foi mais fácil, considerando ser esta a região de origem da pesquisadora, a existência de um grau de conhecimento maior entre as pessoas, potencializado também pela influência advinda de sua mãe que fora professora normalista. Essa condição facilitou o acesso a colegas de trabalho de sua mãe a época e também o acesso as entrevistadas.

Nas regiões Norte, Serrana, Oeste catarinense e Vale do Itajaí, exigiu da pesquisadora um esforço redobrado para conseguir localizar professoras com o perfil desejado. Na região Norte a localização das professoras só foi possível com a colaboração do marido de uma amiga da pesquisadora que intermediou um encontro com uma professora da qual este havia sido aluno no ensino primário. Por meio do contato com esta professora, para surpresa da pesquisadora surgiram mais professoras, totalizando quatro entrevistadas.

Na Região Serrana o contato com a professora entrevistada só foi possível por intermédio de uma colega de classe do Curso de Doutorado da pesquisadora. A colega Luani, nativa da cidade de Lages, indicou uma professora que apesar de reunir os critérios e se interessar pela pesquisa, não se disponibilizou a participar por motivo de saúde. Por sorte esta professora possuía duas irmãs também professoras e indicou suas irmãs, porém somente uma estava apta a participar da pesquisa. Passados sessenta dias do contato inicial foi possível entrevistá-la.

Na Região Oeste, foi como procurar “agulha no palheiro”. Mesmo mobilizando amigos da região, não foi possível encontrar sujeitos que se enquadrassem no perfil da pesquisa. Por fim, através de um professor da UFSC, professor Elison Phaim, quando a

⁹ Mãe da autora.

pesquisadora cursava sua disciplina como aluna especial no PPGE/ UFSC, foi possível encontrar uma professora na Região Oeste, na cidade de Chapecó. Essa professora, havia sido colega do professor Elison, quando este residia em Chapecó. Estabelecemos contato por telefone e o encontro ocorreu quando a professora em visita a sua filha que morava em Florianópolis, no bairro de Capoeiras, concedeu a entrevista.

No Vale do Itajaí, foi de uma dificuldade imensa, não tínhamos nenhuma pista. A cidade de Blumenau era o nosso maior interesse, considerando o fato de ser uma das cidades mais alemã do estado, sabíamos que não seria uma tarefa fácil. Porém, ao participar de um evento realizado em São Paulo, a pesquisadora conheceu uma blumenauense, Gelsi Rostirolla, funcionária da FURB – Blumenau. Aproveitando da oportunidade a pesquisadora indagou sobre a existência de professoras afrodescendentes no ensino público em Blumenau entre as décadas de 1950-1960. Por acaso, Gelsi conhecia uma professora que ministrava aulas no Curso de Pedagogia da FURB. Enfim encontrava a representante do Vale do Itajaí. Após inúmeras tentativas no intuito de um encontro, vários telefonemas (recados na caixa de mensagem de seu celular) e recados em seu local de trabalho, conseguiu marcar entrevista.

É importante dizer que todas as professoras que participaram da pesquisa, não demonstraram resistência em narrar suas histórias de vida; pelo contrário, foram solícitas e receptivas e, na maioria dos casos, extremamente entusiasmadas em participar da pesquisa. Sentiram-se lisonjeadas em terem sido escolhidas, lembradas; interpretaram como valorização pessoal e profissional.

Para identificar os sujeitos, registramos os seguintes dados: nome, local de nascimento, local de trabalho, ingresso no magistério, ano do concurso público, ano de nascimento, gênero, “raça e etnia”. Quanto ao critério de escolha, levou-se em consideração que fossem professoras primárias com ingresso no magistério público estadual entre os anos 1950 e 1970, nas diferentes regiões do estado. O pertencimento étnico-racial se deu pelo fenótipo (cor da pele), por entendermos que, no Brasil, os afrodescendentes são identificados pela marca, pelo fenótipo. Respeitou-se, sobretudo, a autoidentificação/declaração das entrevistadas, que, no quesito “raça/etnia”, se identificaram como sendo negras. Negras são denominadas as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As entrevistas foram realizadas nos meses de janeiro, março, abril e junho de 2015, respeitando a localização, o contato e a disponibilidade de tempo das

entrevistadas. A coleta de informações se deu por meio de entrevistas gravadas. Foram transcritas às falas, com pequenos ajustes ortográficos e de sentido. No ato da entrevista, as depoentes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e também um Termo de Consentimento para fotografias, vídeos e gravações. Vale salientar que, ao serem questionadas sobre a possibilidade ou não de identificação de seus nomes próprios ou pseudônimos, todas foram enfáticas em declarar que gostariam de ser identificadas por seus próprios nomes. Assim, apresenta-se a seguir, o conjunto dos sujeitos da pesquisa¹⁰.

1.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Trabalhamos com 15 professoras nascidas no estado de Santa Catarina, nos municípios de Araquari (Região Norte); Blumenau (Vale do Itajaí); Criciúma, Cocal, Urussanga (Região Sul); Corupá (Região Norte); Florianópolis (Grande Florianópolis); Laguna (Região Sul); Palhoça (Grande Florianópolis); São Francisco do Sul (Região Norte); São Joaquim (Região Serrana) e radicadas ou ingressas no magistério público nos municípios de Blumenau (Vale do Itajaí); Criciúma (Região Sul); Chapecó (Região Oeste); Florianópolis (Grande Florianópolis); Joinville (Vale do Itajaí); Lages/Painel (Região Serrana); Laguna (Região Sul) e Tubarão (Região Sul).

Na maioria dos casos, o local de trabalho não coincidia com seu local de nascimento. Isto se explica pelo interesse do governo em suprir a falta de professores no interior do estado; também se explica pela existência de uma acirrada disputa pelas vagas nos municípios mais próximos, em sua maioria no litoral e na capital do estado.

Vale destacar que todas são oriundas de um estado com a maior população de origem europeia do País, denominada branca. Conforme indicado nas tendências

¹⁰ O projeto de pesquisa executado, assim como seu instrumento, foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos sob o Caae: 36019514.4.0000.0118 com parecer de Número/Comprovante: 079687/2014 (Udesc).

¹¹ [...] atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Ele extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades. A produção e o uso do conceito de racismo institucional para a promoção de políticas de igualdade racial vêm se dando desde o final da década de 1960, vinculados a contextos pós-coloniais de empoderamento e (re)definição de sujeitos políticos negros em âmbito transnacional (LÓPEZ, 2012, p.127).

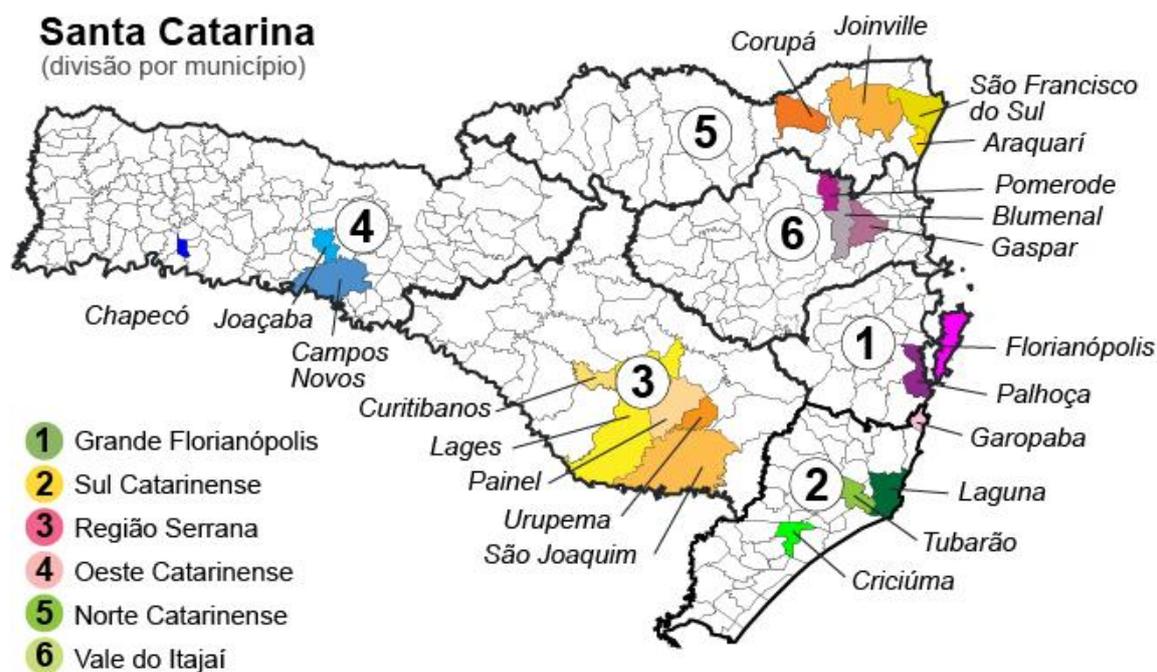
demográficas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1950-2000, temos a seguinte configuração:

A investigação da Cor ou Raça nos censos do Brasil data desde o primeiro levantamento censitário realizado no País, em 1872, ainda no tempo da escravidão. No Censo Demográfico realizado em 1872, o recenseado livre podia se auto classificar dentre as opções: branco; preto; pardo; ou caboclo, e era de sua competência a classificação dos seus escravos entre duas categorias: pretos e pardos. Nos Censos de 1900 e 1920, a informação não foi objeto de pesquisa, sendo reintroduzida no Censo Demográfico de 1940, com a inclusão da categoria amarela, em função da forte imigração japonesa para o País, posteriormente, investigada em 1950 e 1960. No censo seguinte, 1970, o quesito não foi investigado, e, no Censo Demográfico de 1980, foi novamente reintroduzido ainda com as quatro categorias: branco; preto; amarelo e pardo. A classificação utilizada pelo IBGE, no Censo Demográfico de 1991, incorporou uma nova categoria “indígena”, que nos censos anteriores era classificada dentro da categoria “parda”. Portanto, as categorias investigadas foram nesta ordem: branca; preta; amarela; parda e indígena e, para o Censo Demográfico de 2000, o IBGE manteve a mesma classificação utilizada no Censo de 1991. Pelas declarações fornecidas pela população do País, 53,7% consideram-se brancos; 6,2% pretos; 0,4% amarelos; 38,5% pardos; e 0,4% indígenas, segundo a ordem de opções apresentadas no questionário. A população branca constituiu maioria nas Regiões Sudeste e Sul do País, destacando-se 83,6% na Região Sul, cujo processo de colonização teve como alicerce uma imigração predominantemente europeia. Em contrapartida, a população parda foi maioria nas Regiões Norte (64,0%) e Nordeste (58,0%). Já a Região Centro Oeste apresentou um equilíbrio entre as proporções de brancos e o conjunto de pretos e pardos. As características diferenciais da composição da cor ou raça nas Unidades da Federação revelaram que a proporção de pessoas de cor branca atingiu maior percentual em Santa Catarina (89,3%), ficando o Estado da Bahia com a maior enumeração das pessoas que se declaram pretas e pardas (*IBGE, Censo Demográfico 1950/2000. Tabela 3 -Taxa média geométrica de crescimento anual da população residente, Grandes Regiões.*). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/.../comentarios.pdf>. Acesso em: fev. 2016).

De acordo com os dados censitários, Santa Catarina tem a menor população de afrodescendentes do Brasil, em grande parte pela forte presença de imigrantes italianos, alemães, austríacos e portugueses de origem europeia, ficando os descendentes de africanos e indígenas, dentre outros, diluídos em uma cultura de apelo europeu, tão forte que muitas vezes coloca em invisibilidade os que não os representam, embora também integrem este estado.

Santa Catarina está dividida em seis mesorregiões: Grande Florianópolis; Norte Catarinense; Oeste Catarinense; Região Serrana; Sul Catarinense e Vale do Itajaí. Cada mesorregião compreende um número de municípios. A mesorregião da *Grande Florianópolis* tem 21 municípios, dentre eles Palhoça, São José e Alfredo Wagner. O *Norte Catarinense* reúne 26 municípios agrupados e três microrregiões (Canoinhas, Joinville e São Bento do Sul); dentre eles destacamos Joinville, São Francisco do Sul,

Araquari e Corupá. No *Oeste Catarinense*, são 98 municípios, agrupados em cinco microrregiões: Chapecó, Concórdia, Joaçaba, São Miguel do Oeste e Xanxerê. A mesorregião *Serrana* situa-se numa região central do estado e é formada pela união de 30 municípios, agrupados em duas microrregiões: Campos de Lages e Curitibanos. Desta região, destacamos os municípios de Lages e São Joaquim. A mesorregião Sul Catarinense reúne 30 municípios, agrupados em três microrregiões (Araranguá, Criciúma e Tubarão). Destacam-se, aqui, Criciúma, Laguna e Tubarão. Por fim, temos a mesorregião do Vale do Itajaí, que concentra 54 municípios, agrupados em quatro microrregiões (Blumenau, Itajaí, Ituporanga e Rio do Sul). Em destaque estão as cidades de Blumenau, Brusque e Itajaí. Não foi por acaso que destacamos apenas alguns municípios em cada regional. O motivo desse destaque foi serem os municípios de origem e/ou de atuação profissional das professoras entrevistadas. No mapa 2, podemos visualizar as regiões e municípios destacados.



Mapa 2 - Municípios de origem e de ingresso das professoras

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_de_Santa_Catarina

Arte final: Diego Godinho Farias

No início do século XX, Santa Catarina se identificava como Europa brasileira e invisibilizava os descendentes de africanos e indígenas. O avanço da industrialização no período de 1950-70 impulsionou o mercado e também estendeu as possibilidades de trabalho e renda à população de afrodescendentes, que, antes desse período, ou desde o

início do século XX, era preterida pelo mercado de trabalho em decorrência da política de imigração no País, que punha barreiras aos afrodescendentes que competiam no mercado com imigrantes, profissionalmente não mais preparados que eles, mas que tinham preferência na contratação em função do racismo institucional¹¹. Dentro deste universo populacional, identificado quase que em sua totalidade com a cultura europeia predominante no estado catarinense, estavam pouco mais de 10% de não brancos (pretos e pardos).

Nome	Local de nascimento	Local de trabalho	Ingresso magistério	Ano C.P.*	Ano de nascimento
Altair Alves Lucio	Tubarão	Tubarão/ Florianópolis	1967	1967	1944
Maria Julia de Souza de Liz	São Joaquim	Lages/ Painel	1966 (substituta)	1967	1943
Maria dos Reis Conceição	Araquari	Joinville	1964 (substituta)	1981	1947
Nair Soares da Silva	Corupá	Joinville	1969	1969	1951
Olga Maria da Rosa Agostinho	Florianópolis	Joinville	1964	1964	1944
Luciana Nair Borges	São Francisco do Sul	Joinville	1952	1958	1934
Maura Martins Vicência	Tubarão	Criciúma	1955	1955	1935
Elza Matias Martins	Tubarão	Tubarão	1955	1955	1935
Neuzi Conceição Rosa da Silva	Florianópolis	Chapecó	1969	1981	1953
Norma de Freitas do Nascimento	Florianópolis	Florianópolis	1954	1953	1934
Tereza Pereira Anacleto	Criciúma (registr. Cocal/ Urussanga)	Criciúma	1971	1966	1948
Maria Gedorvia Borges	Tubarão	Tubarão e Florianópolis	1957	1957	1938
Tania Maria da Silva	Blumenau	Blumenau	1969	1974	1952
Selma Antonia de Brito	Palhoça	Florianópolis	1956	1956	1937
Terezinha Maria Nascimento Eufrázio	Laguna	Laguna	1959	1960	1940

*Legenda: C.P. Concurso Público (ingresso efetivo)

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa

Fonte: Entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa. Dados sistematizados pela autora.

Arte Final Diego Godinho Farias

As professoras entrevistadas integravam este grupo, que se lançava no campo da educação, dadas as condições da política de expansão do ensino e de toda a mobilização por parte de familiares para que estudassem, ingressassem no mercado de trabalho e,

¹¹ [...] atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Ele extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades. A produção e o uso do conceito de racismo institucional para a promoção de políticas de igualdade racial vêm se dando desde o final da década de 1960, vinculados a contextos pós-coloniais de empoderamento e (re)definição de sujeitos políticos negros em âmbito transnacional (LÓPEZ, 2012, p.127).

consequentemente, ascendessem profissionalmente, o quadro geral (Quadro 1) identifica os sujeitos da pesquisa.

As professoras são oriundas de diferentes regiões e cidades onde foram instaladas as regionais da educação. Em sua maioria, ingressaram em locais e cidades afastadas de seu domicílio. Nos mapas (Fig. 1 e 2), demos destaque as regiões e aos municípios de origem e/ou de ingresso das professoras. No sentido de situar melhor estas informações, destacamos as regiões e municípios de cada professora nos quadros 2 a 7. Neles, é possível identificar cada uma e seu local de origem e de trabalho. O município de Joaçaba está identificado no mapa, mas não incluído na amostra, apesar de contar com uma secretaria regional. Sua não inclusão se deve à ausência de professoras afrodescendentes que tivessem atuado no município no período compreendido entre 1950 e 1970, e que ainda estivessem vivas. As professoras da pesquisa estão distribuídas por região, nos quadros 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Região	Professora/as	
Grande Florianópolis		<p><u>Norma Freitas</u></p> <p>Nascida em Florianópolis (SC) no ano de 1934, ingressou no magistério público no ano de 1953, Escola Isolada da Costeira do Pirajubaé, onde permaneceu até 1957 em Florianópolis, ingressou por meio de Concurso Público. Atuou no magistério no município de Florianópolis, representa a região da Capital do estado.</p>
		<p><u>Maria Gedorvia Borges (nome civil)</u> <u>Maria Gedalva Borges (nome de batismo)</u></p> <p>Nascida em Tubarão (SC) no ano de 1938, ingressou no magistério público no ano de 1957, por meio de Concurso Público. Atuou no magistério no município de Tubarão e Florianópolis, representa a região da capital do estado.</p>
		<p><u>Selma Antonieta de Brito</u></p> <p>Nascida em Palhoça (SC) no ano de 1937, ingressou em 1958 em Garopaba (SC) por meio de Concurso Público. Atuou no magistério no município de Palhoça, Garopaba e Florianópolis, representa a região da capital do estado.</p>

Quadro 2 – Dados biográficos das professoras da Grande Florianópolis
Dados sistematizados pela autora.
Arte Final Diego Godinho Farias

Região	Professora/as
Sul Catarinense	 <p><u>Elza Matias Martins</u></p> <p>Nascida em Tubarão (SC) no ano de 1935, ingressou no magistério público estadual em 1955, por meio de Concurso Público prestado em Florianópolis. Atuou no magistério no município de Tubarão, representa a região Sul do estado.</p>
	 <p><u>Maura Martins de Vicencia</u></p> <p>Nascida em Tubarão (SC) no ano de 1937, ingressou no magistério público no ano de 1955 por meio de Concurso Público. Atuou no magistério no município de Tubarão e Criciúma, representa a região sul do estado.</p>
	 <p><u>Terezinha Maria Nascimento Eufrásio</u></p> <p>Nascida em Laguna (SC) no ano de 1940, ingressou em 1959 como substituta em Laguna (SC) em 1981 por meio de Concurso Público. Atuou no magistério no município de Laguna, representa a região sul do estado.</p>
	 <p><u>Tereza Anacleto</u></p> <p>Nascida em Cocal do Sul / Urussanga (SC) no ano de 1948, ingressou em 1988 em Criciúma (SC) por meio de Concurso Público. Atuou no magistério no município de Criciúma, representa a região sul do estado.</p>

Quadro 3 – Dados biográficos das professoras do Sul Catarinense
 Dados sistematizados pela autora.
 Arte Final Diego Godinho Farias

Região	Professora/as
Região Serrana	 <p><u>Maria Julia de Souza Liz</u></p> <p>Nascida em São Joaquim (SC) no ano de 1943, ingressou no magistério público no ano de 1988 como substituta, no Grupo Escolar Lauro Muller, por meio de Concurso Público em 1987 na localidade de Urupema (SC) atuou no magistério no município de Florianópolis, Urupema, Lages e Painel representa a região do planalto catarinense.</p>

Quadro 4 – Dados biográficos da professora da Região Serrana
 Dados sistematizados pela autora.
 Arte Final Diego Godinho Farias

Região	Professora/as
Oeste Catarinense	 <p>Neuzi Conceição Rosa da Silva</p> <p>Nascida em Florianópolis (SC) no ano de 1953, ingressou no magistério público no ano de 1985, como substituta na Escola Estadual Padre Anchieta em Florianópolis. Ingressou por meio de Concurso Público em 1981 em Chapecó. Atuou no magistério no município de Florianópolis e Chapecó, representa a região oeste do estado.</p>

Quadro 5 – Dados biográficos da professora do Oeste Catarinense

Dados sistematizados pela autora.

Arte Final Diego Godinho Farias

Região	Professora/as
Norte Catarinense	 <p>Maria dos Reis Conceição</p> <p>Nascida em Araquari (SC) no ano de 1953, ingressou no magistério público estadual como substituta em 1969 trabalhando até 1981. Ingressou por meio de Concurso em 1981. Atuou no magistério no município de Joinville, representa a região Norte do estado.</p>
	 <p>Nair Soares da Silva</p> <p>Nascida em Corupá (SC) no ano de 1951, ingressou no magistério público no ano de 1969 por meio de Concurso Público. Atuou no magistério no município de Joinville, representa a região norte do estado.</p>
	 <p>Olga Maria da Rosa Agostinho</p> <p>Nascida em Florianópolis (SC) no ano de 1944, ingressou no magistério público no ano de 1964 em Joinville, ingressou por meio de Concurso Público. Atuou no magistério no município de Joinville, representa a região norte do estado.</p>
	 <p>Luciana Nair Borges*</p> <p>Nascida em São Francisco do Sul (SC) no ano de 1934, ingressou no magistério público estadual como substituta em 1952, trabalhando até 1957. Ingressou por nomeação (Concurso) em 1958. Atuou no magistério no município de Joinville, representa a região Norte do estado.</p>

* A inexistência da foto desta professora, deve-se ao respeito ao pedido da entrevistada para não incluir sua foto

Quadro 6 – Dados biográficos das professoras do Norte Catarinense

Dados sistematizados pela autora.

Arte Final Diego Godinho Farias

Região	Professoras	
Vale do Itajaí		<p>Tania Maria da Silva</p> <p>Nascida em Blumenau (SC) no ano de 1952, ingressou em 1969 em Blumenau (SC) como substituta e em 1974 por meio de Concurso Público. Atuou no magistério no município de Blumenau e Gaspar, representa a região norte do estado.</p>

Quadro 7 – Dados biográficos da professora do Vale do Itajaí
 Dados sistematizados pela autora.
 Arte Final Diego Godinho Farias

Procuramos recuperar as trajetórias escolares de uma a uma, passando pela escolarização até a conquista da profissão, culminando com o ingresso no magistério público. Para tanto, por meio dos instrumentos de pesquisa, buscamos investigar sua trajetória de escolaridade, a carreira profissional articulada a elementos da política de educação catarinense. Para fins de ilustração, apresentamos o exemplo da trajetória da professora Altair Alves Lucio.

Altair Alves Lucio, tornada professora, integra o grupo de 15 professoras entrevistadas pela autora da pesquisa. Faz parte do conjunto de narrativas que serão apresentadas ao longo deste trabalho e que contribuirão para dar substância e sentido às mediações que aqui estabeleceremos com as políticas de expansão do ensino no estado de Santa Catarina no período de 1950 a 1970. São professoras que ingressaram no magistério catarinense nesta época.

Em suas histórias de vida, escolarização e formação, lemos sobre as experiências de escolarização desenvolvidas em torno de temas que se entrecruzam, tendo em comum o tempo histórico, a etnia/raça e o gênero. Elas são hoje, em sua maioria, aposentadas, à exceção de Tania Maria da Silva, que, mesmo aposentada do magistério público (ensino fundamental), permanece na ativa na docência, atualmente como professora da Fundação Universidade de Blumenau (Furb). Uma das professoras, Maura Martins de Vicência, faleceu no intercurso desta pesquisa (15/05/1935 – † 08/01/2016).

A professora Altair Alves Lucio estudou em escola pública. No ensino primário, não sofreu reprovação. O primeiro e o segundo ano primário foram cursados no Grupo

Escolar Hercílio Luz¹², e o terceiro e quarto, no Grupo Escolar Henrique Fontes¹³, em sua cidade natal, Tubarão, localizada no sul do estado de Santa Catarina. Dando continuidade a seus estudos, passou para as séries do ginásio¹⁴. Fazia-se uma seleção para ascender ao ginásio, chamada exame de admissão¹⁵. Não conseguindo ser aprovada nesse exame, frequentou, por um ano, o pré-ginásio, curso preparatório oferecido pelo Colégio São José¹⁶. Por fim, ingressou no primeiro ano ginásio com um currículo no qual, além das disciplinas de Português, Matemática, Educação Física, Geografia e História, incluíam-se as disciplinas de Francês, Inglês, Latim, Desenho, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais. Era um currículo desafiante: freiras alemãs, ensinando inglês, francês e latim. Para a professora, a disciplina de francês a encantava, por ser, de seu ponto de vista, uma língua muito simpática, mas as declinações em latim, cobradas nas provas orais, com banca de duas professoras, fazendo comentários em outra língua, “era de lascar”. Achava as aulas de canto orfeônico maravilhosas. Nas aulas de desenho, os famosos miosótis¹⁷ da professora irmã Judite: qualquer milímetro de diferença nas faixas decorativas fazia chover notas abaixo de cinco. Ela, porém, desenvolveu a habilidade de desenhar e fez muitos bordados nas aulas de trabalhos manuais. Já as disciplinas de álgebra e análise sintática a fizeram pegar segunda época e duas

¹² O Grupo Escolar Hercílio Luz, atual Escola de Educação Básica Hercílio Luz, primeiro grupo escolar de Tubarão, exerce um importante papel na história da cidade. Consta que a pedra fundamental da escola data de 1919 (12/02/1919). Disponível em: <https://escolahl.wordpress.com/>. Acesso em: jun. 2016).

¹³ Atualmente intitulado Escola de Ensino Básico Henrique Fontes, fica situada em Tubarão, à Avenida Patrício Lima, fundada no ano de 1951, ofertando apenas o ensino de 1ª a 4ª séries do primeiro grau. Em 1970, passou a oferecer o ensino de 5ª a 8ª séries, e em 1983 integrou o ensino de segundo grau, passando a condição de colégio estadual (Blog da Escola Básica Henrique Fontes. Disponível em: <http://eebhf.blogspot.com.br/p/teste.html>. Acesso em: jun. 2016).

¹⁴ A organização do ensino básico nesta época tinha a seguinte estrutura: Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância. Ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas. Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásio, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial), agrícola, comercial e de formação de professores (Ministério da Educação, Disponível em: <http://docplayer.com.br/393341-2-breve-evolucao-historica-do-sistema-educacional.html>, Acesso em: mar. 2015).

¹⁵ O *exame de admissão ao ginásio* foi instituído com a Reforma Francisco Campos, pelo Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que reformou o ensino secundário e perdurou oficialmente até 1971, quando foi extinto pela Lei n. 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus. Durante quarenta anos, estudantes do primário que desejavam ascender ao ginásio submeteram-se a provas orais e escritas, que possuíam caráter eminentemente excludente (SILVA, 2015, p.09).

¹⁶ Situado à Rua Vidal Ramos, em Tubarão, o Colégio São José é mantido pela Sociedade da Divina Providência, desde de 1895. Mantém o ensino fundamental e médio (Homepage da Escola, Disponível em: <http://www.saojose.g12.br/colégio/index/90287>. Acesso em: jun. 2016).¹⁷ Miosótis é um ponto muito utilizado em bordados e no crochê, dentre outros.

¹⁷ Miosótis é um ponto muito utilizado em bordados e no crochê, dentre outros.

reprovações no primeiro e no segundo ano ginasial. Por fim, a formatura no quarto ano do ginasial “foi muito legal, meus pais estavam lá felizes” (Altair Alves Lucio, 2015).

Quanto ao curso ginasial no Colégio São José, o fez com o objetivo de ingressar no Curso Normal, para ser professora. Não teve reprovação, nem dificuldade para frequentar esse curso, concluído no ano de 1966. As disciplinas de Psicologia Infantil e Didática eram suas matérias preferidas. Sonhava em fazer a Faculdade de Psicologia em Florianópolis (SC), mas acabou por ingressar no curso de Pedagogia - para o qual foi classificada em sétimo lugar no vestibular - na Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (Fessc), em Tubarão, sua cidade natal. Concluiu a graduação em 1974 - foi da segunda turma deste curso -, com habilitação em Orientação Educacional.

Na cidade de Tubarão, segundo a professora, havia dois cursos importantes que formavam professores, voltados quase que exclusivamente para moças. O curso Normal Regional, no Grupo Escolar Hercílio Luz, e o Curso Normal do Colégio da Divina Providência/Colégio São José, particular, frequentado em grande parte pelas moças da "elite" tubaronense. Era um sonho de seus pais, melhor dizendo, de seu pai, ter uma filha professora. Inspirava-se nas irmãs Clotildes¹⁸ e Maura Martins, ambas professoras. Clotilde tinha sido destaque no Curso Normal do Colégio São José, considerada uma *expert* em língua portuguesa. A professora teria tomado aulas particulares por ocasião das reprovações no curso ginasial. Segundo suas memórias:

Começo a lembrar o que acontecia com a gente, quem vinha de escola pública. Minha principal dificuldade no primário era acentuada por ser canhota [escrever com a mão esquerda] coisa proibida na Escola Primária. Fui muito forçada por minha professora de alfabetização a escrever com a mão direita. Era uma situação de muita violência, recebia reguada na mão quando a professora percebia que estava copiando do quadro com a mão esquerda. Minha mãe e minha avó ajudavam nas tarefas escolares, tomavam o alfabeto. Quando me alfabetizei o medo passou e eu continuei a escrever com a mão esquerda (Altair Alves Lucio, 2015).

Até os anos 1960, as teorias pedagógicas ignoravam que escrever com a mão esquerda e a troca pela mão direita nem era rápida nem fácil; implicava a formação de novas conexões neurais em seu cérebro. Infelizmente, as crianças canhotas eram castigadas ou convencidas, de alguma forma, a trocarem de mão, porque a mão correta

¹⁸ Clotildes Maria Martins, que anos depois se tornou Clotildes Maria Martins Lalau, uma mulher afrodescendente, professora normalista, nascida no município de Tubarão. Oriunda de uma família numerosa, primogênita, filha de um maquinista e de uma cozinheira, com uma prole de dezessete filhos. Os pais, mesmo com baixa escolaridade, tinham como maior preocupação a escolarização dos filhos. Clotildes estudou e tornou-se professora normalista, ativista do Movimento Negro na década de 1970 e articuladora de diversas ações de promoção e inserção de afrodescendentes na educação (inicial e profissional) no município de Criciúma, cidade na qual passou a residir depois de casada.

da escrita, até aquela data, era obrigatoriamente a mão direita. Não escrever com a mão direita era desrespeito grave e denotava também dificuldade de aprendizagem. Hoje, superadas tais práticas, é assegurado-o direito de escrever com a mão esquerda; existem, inclusive, mobiliários escolares específicos para canhotos.

O pai de Altair foi informado da existência de bolsa para estudantes de menor poder aquisitivo, mantidas pela Cooperativa dos Ferroviários. Dessa forma, a professora pôde ingressar no Colégio São José, da Divina Providência, com bolsa de estudos. As altíssimas mensalidades do colégio eram custeadas pela bolsa, mantida pela cooperativa. Diz a professora: "Hoje entendo que fiz parte de uma 'ação afirmativa da época'":

No colégio estudavam filhas de funcionários do Banco do Brasil, filhas de gente do Comércio, filhas de médicos, advogados e eu ali no meio, filha de ferroviário, de operário da Siderúrgica Nacional. As freiras faziam bem esta distinção. Eu gostava muito do Curso Normal, queria ser professora. Foi sofrido, mas foi muito bom, a formatura foi na Vila dos Engenheiros e meu pai não foi. Na semana da formatura, meus pais se separaram e éramos uma família conhecida em Tubarão, e isso fez com que eu não fosse à formatura (Altair Alves Lucio, 2015).

A interpretação das informações produzidas ao longo da investigação será tratada a partir de análises interpretativas das narrativas denominadas histórias de vida, histórias biográficas ou etno-histórias das professoras entrevistadas. Souza explica que, no campo das ciências sociais:

as pesquisas com história de vida tem utilizado terminologias diferentes e, embora considerem os aspectos metodológicos e teóricos que as distinguem como constituintes da abordagem biográfica que utiliza fontes orais, delimitam-se na perspectiva da história oral (2006, p. 23)".

Dessa forma, autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e narrativas de formação são variantes de história oral. Em pesquisas na área de educação, a história de vida e, de modo mais específico, o método autobiográfico e as narrativas de formação têm sido mais adotados (SOUZA, 2006).

Na análise, procuraremos levantar, a partir das narrativas de formação dos sujeitos, elementos sobre a trajetória da escolaridade, a trajetória profissional, as condições de ingresso no magistério e possíveis aportes das políticas de governo que possam ter contribuído como mecanismos de ascensão profissional. Também trataremos das questões de "raça/etnia" e gênero que aparecerem nas falas das professoras quando narram situações vivenciadas na escola como estudantes e no ambiente escolar na condição de docentes. No sentido de estabelecer interfaces com as vozes dos sujeitos,

procedeu-se, também, a um levantamento de indícios da política de governo sobre investimentos relativos à ampliação de acesso ao ensino, à escolarização, à formação de professores e ao ingresso no magistério público por meio de concurso público.

1.1.2 Pesquisas sobre o negro e educação e profissão docente

Não podemos nos furtar de salientar que o governo federal, em finais da década de 1990, e com maior evidência nos anos 2000, sob forte organização e parceria com o Movimento Negro, tem articulado e implementado políticas de fortalecimento e incentivo à pesquisa nesta área. Podemos citar, dentre eles, o Concurso de Dotações para Pesquisa Negro e Educação. Este concurso foi organizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação (Anped) e pela Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, com o apoio da Fundação Ford, tendo como objetivo incentivar a produção de conhecimento em educação voltada às temáticas que dizem respeito aos negros. As edições do concurso se deram entre 1998 e os anos iniciais do século XXI. As pesquisas selecionadas pelos concursos resultaram em diferentes publicações, que levaram a público uma pequena mostra dos trabalhos produzidos no Brasil nesta área. Discutir, portanto, essa temática, de certo modo ainda restrita nas pesquisas sobre a profissão docente em nosso estado, torna o trabalho instigante no sentido de trazer elementos deste campo ainda pouco teorizados. Do ponto de vista da historiografia da educação catarinense, permite ampliar as possibilidades de estudos em campos pouco explorados e de grande fertilidade.

Os afrodescendentes passam a ter destaque nos debates educacionais a partir da década de 1980, no foco de análises sociológicas indicadoras dos diferentes padrões de desigualdade entre a população branca e os afrodescendentes. Regina Pahim Pinto (1992) realizou um inventário estatístico “socioeducacional em função da raça”, revelando pesquisas realizadas em livros didáticos na área de História, Comunicação e Expressão e Estudos Sociais. Seu trabalho focaliza a representação dos afrodescendentes nos livros didáticos, apontando a maneira preconceituosa, deturpada e estereotipada pelas quais certas populações são representadas nas ilustrações e nos textos que retratam a vida cotidiana do País. As denúncias mais recorrentes dão conta do negro e do índio, de sua invisibilidade, e/ou da deturpação de sua participação na história do país. Para Pinto:

Embora nem sempre esses estudos cheguem a explicitar a linha teórica que os sustenta, pode-se perceber que todos eles, de uma maneira ou de outra, se inspiram nas teorias reprodutivas, enfatizando assim o papel da escola como reprodutora das discriminações existentes na sociedade contra determinadas categorias étnico raciais (1992, p. 42).

A exemplo de Pinto, Silva (1995), também analisou a discriminação dos negros no livros didáticos, em seu livro *A discriminação do negro no livro didático*.

A indiferença para com a categoria raça, por parte dos pesquisadores que investigam as questões educacionais, é alvo de críticas nos anos 90. A centralidade dessa categoria ocupava, nas pesquisas, lugar periférico. Havia certa resistência, por parte dos pesquisadores, quanto à sua incorporação em estudos relacionados à história da educação. De acordo com Fonseca:

Esta atitude mantém vivos os marcos tradicionalmente construídos sobre a história da educação brasileira e promove uma invisibilidade dos negros, pois alimenta a crença de que, no Brasil, a educação se desenvolveu sem a construção de um padrão de relações com a questão racial, que, na verdade seria um problema apenas nos períodos mais recentes (2007, p. 20).

Numa reação contrária a esse entendimento, mais recentemente, pesquisas sobre o assunto têm sido realizadas. Vêm demonstrando a necessidade de revisão da maneira pela qual a população afrodescendente tem sido abordada pela historiografia educacional. Os trabalhos produzidos¹⁹ têm buscado superar a invisibilidade dos afrodescendentes e apontam para o fato de que a raça não pode ser tratada como uma categoria periférica na construção da sociedade brasileira. A raça é uma categoria estruturante em sua estrutura social, manifestando-se em todas as suas dimensões, inclusive na educação.

No conjunto destes trabalhos produzidos na área da história da educação que tratam da escolarização dos afrodescendentes, destacamos os que tematizam, além da escolarização, a profissionalização docente. Com o fim da ditadura no Brasil, o Movimento Negro, aproveitando o processo de redemocratização, passou a pressionar o governo. As reivindicações eram por maior participação da população afrodescendente na sociedade. Solicitava-se que fosse incluída na agenda política do governo a questão racial e, com maior evidência, o quesito educação.

Nas instituições de Ensino Superior, intelectuais afrodescendentes, estudantes ou professores militantes da causa ampliam e estimulam a produção de pesquisas sobre

¹⁹ Trata-se de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores/ ativistas do Movimento Negro, ocupando espaço na docência no Ensino Superior fomentam a produção de pesquisas sobre o tema, dentre estes podemos citar Bento (2005), (2002); Gomes, Silva, Oliveira, Pereira (2013), dentre outros.

esta população no âmbito da educação. Como forma de elucidar a razão dessas pesquisas, analisamos algumas.

A pesquisa de Edina do Socorro Gomes Rodrigues (2011), intitulada “*Um estudo sobre intelectuais negros na academia entre 1970 e 1990*”, aborda a trajetória acadêmica da professora Florentina Silva Souza. Busca compreender como os estudos desenvolvidos por intelectuais negros se refletem na luta contra a discriminação racial no Brasil. Diante da resistência acadêmica em incluir o tema raça nas pesquisas, são identificadas algumas dificuldades, encontradas pelos pesquisadores negros no espaço acadêmico, ao fazer da questão racial objeto central de suas análises. Algumas delas são as limitações quanto à orientação e um certo descaso, contribuindo para a desmotivação do pesquisador. Sobre esta questão, Edina Rodrigues constatou:

A experiência profissional de Florentina soma-se à de muitos negros de sua época e da atualidade que, apesar de ter ascendido socialmente e ingressado na universidade como professora pesquisadora, não a livrou de sofrer preconceitos, pois o lugar de subalternidade a que os negros foram submetidos, como demonstrado nas argumentações desta pesquisa, foi construído historicamente por meio de teorias que os colocavam como seres inferiores”. Apesar de terem sido desqualificadas, essas teorias ainda persistem no imaginário social, trazendo como consequência o preconceito e a discriminação que se manifestaram nas diversas instâncias sociais do país (2011, p. 53).

Sobre a docência no espaço universitário, também preocupada com as questões de raça e gênero no Brasil contemporâneo, Eliana de Oliveira (2006) analisa a trajetória de professoras universitárias negras. São profissionais que, conseguindo romper o duplo bloqueio formado por relações de raça e gênero, atingiram a condição de professoras no Ensino Superior. A autora pôde perceber, através de seu estudo, que os mecanismos de socialização dessas mulheres, nas relações com a família, com a vizinhança e com a escola formal, contribuíram para seu sucesso. Outros indicadores, a exemplo dos movimentos sociais e das estratégias individuais utilizadas, também são determinantes para o alcance de seus objetivos na vida profissional e social.

Oliveira (2006) parte da hipótese de que o a trajetória de vida das mulheres analisadas, a formação profissional, a atuação acadêmica, as experiências de sucesso, as frustrações e discriminações ocorridas na caminhada pela conquista da carreira docente no Ensino Superior influíram no sentido de sua identidade individual e coletiva. A construção dessa identidade não está imune aos conflitos entre a consciência de classe, raça e gênero que levam essas mulheres a terem que lidar com a ambiguidade do *racismo à brasileira*, no encontro de si mesmas e do nós coletivo de negros e de mulher.

A pesquisa de Oliveira (2006), intitulada “*Mulher negra professora universitária: trajetórias, conflitos e identidade*”. Traz uma contribuição importante, na medida que fala das implicações entre a formação de identidade individual e dos processos de enfrentamento do racismo nessa formação identitária, quando permeados nas relações cotidianas de socialização dessas mulheres, seja no trabalho, seja nas relações sociais. Lidar com o enfrentamento e o não enfrentamento da negritude no espaço dos movimentos sociais negros e/ou nos embates relacionais, tanto no a trajetória de vida quanto no da carreira, é um exercício de resistência para essas mulheres. No entender de Nascimento:

Esta é uma identidade multifacetada que, do ponto de vista das populações tornadas subalternas, como é o caso das mulheres e homens negros, condiciona a conquista de sua plena cidadania: a legitimação de seu exercício da liberdade e dos direitos humanos genéricos e específicos (2003, p. 13).

Tomando um espaço tradicionalmente ocupado por homens brancos no passado e, mais recentemente, por mulheres brancas, as mulheres negras, professoras universitárias, revelam as diferentes formas de opressão pelas quais passam, tanto por parte dos colegas de categoria profissional, quanto na relação com o alunado. Lidam com os obstáculos e dificuldades para o ingresso e a permanência na carreira do magistério no Ensino Superior. Por isso, reconstróem e ressignificam suas identidades, individual e coletivamente, na relação com seus pares no ambiente acadêmico.

Raimundo Nonato Silva Jr. (2011) também vai lidar com as questões de identidade no espaço universitário. Com a dissertação “*A cor na Universidade: um estudo sobre a identidade étnica e racial de professores/as negros/as na Universidade Federal do Maranhão*”, quis entender, a partir da representatividade de professores/as negros/as na Universidade Federal do Maranhão, como formulam sua identidade étnico-racial no contraste entre um processo de “embranquecimento” social e identitário existente em situações de ascensão social e sua identidade de origem étnico racial.

Para tanto, inclui-se na pesquisa, haja vista, que ao se autodescobrir negro em meio a um trabalho junto às comunidades quilombolas no estado do Maranhão, também quer conhecer seu processo identitário enquanto negro e professor. Silva Jr. (2011) lida com um componente altamente delicado, que é a questão da identidade, principalmente a étnico-racial, na qual não só a questão de pele é que conta. Conclui que os sujeitos investigados deixam implícito seu pertencimento e que somente parte deles assume sua ascendência afrodescendente, e a afirma politicamente.

Podemos, neste caso, trazer à discussão as questões apontadas por Munanga (2004, p. 105), quando afirma, em seu título “*Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*”, que as questões de identidade negra estão implicadas na “ambiguidade da linha de cor/classe social e do embranquecimento, que constituem mecanismos estratégicos que auxiliaram individualmente na ascensão de negros e mestiços na sociedade brasileira”.

Com o mesmo grau de importância, identificamos também as pesquisas que se ocupam do trabalho docente no ensino básico. Em sua pesquisa “*Histórias de vida de Professoras Negras: trajetórias de sucesso*”, (dissertação de mestrado), Cleonice Ferreira do Nascimento (2012) analisa as trajetórias de vida de professoras negras da educação básica, especificamente as que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio da história de vida, busca perceber, nas professoras negras do município de Várzea Grande, do estado do Mato Grosso, a trajetória profissional e os enfrentamentos do racismo neste caminho. A pesquisadora conclui que ainda é presente, e frequente, no ideário coletivo das comunidades e da escola, a condição de subalternidade feminina e negra. Enfatiza que a educação constituiu fator de mobilidade social para essas professoras, assim como também para a superação da rejeição e das barreiras relativas à cor no magistério.

Nascimento (2012), por meio de sua pesquisa, denuncia a existência de uma ideia ou crença de que as professoras negras não têm competência e capacidade intelectual para assumir cargos de chefia no ambiente escolar. Para permanecer no espaço de poder conquistado e contornar esses obstáculos raciais, elas utilizaram a estratégia de se apoiar no sucesso por meio do conhecimento. A autora argumenta, ainda, que as desigualdades entre brancos e negros, no Brasil, se baseiam no fenótipo da população. Quanto mais clara for a pigmentação da pele de uma pessoa, maiores são as oportunidades de assumir cargos de *status* e salários elevados, e, quanto mais escura a tonalidade da pele, menores são as chances de tomar posse de postos de trabalho de prestígio social. Para ela, a cor/raça pode determinar a posição, o *status* e o lugar das pessoas na sociedade. Entende que o racismo, presente nas relações sociais neste país, também está presente na área da educação.

O trabalho de Maria Lucia Rodrigues Muller (1999), em sua pesquisa de doutoramento: *As Construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República*, investiga a existência de professoras negras no magistério na Primeira República. Estuda os processos de branqueamento ocorridos, à época, na instrução pública nos estados do Mato Grosso, Minas Gerais e Distrito Federal, que acabaram por excluir e/ou

impedir às mulheres negras o acesso às funções docentes. Ao longo da pesquisa, foi constatada a presença de professoras negras atuando no magistério na cidade do Rio de Janeiro, evidenciando que, apesar dos processos de exclusão, as mulheres negras participavam do contexto docente.

A autora identifica normas, documentos e regulamentos, além do pensamento social brasileiro no Império e nos anos iniciais do século XX, que contribuíram para o branqueamento no magistério. À época, o padrão constituído como ideal das professoras era o de mulher branca, exaltada por suas qualidades físicas e morais. A reversão desse processo de homogeneização da etnia/raça no magistério vai se dar na década de 1950, com a expansão da escola pública, que permitia a ampliação das possibilidades de escolarização e profissionalização à população afrodescendente.

No estado de Santa Catarina, identificamos trabalhos de pesquisa dentro do tema no século XX. A preocupação, ao que parece, era dar visibilidade à participação da população afrodescendente na educação. Maria Augusta do Nascimento (2006), em sua pesquisa no Mestrado - *Socialização do escravo em tempos de transição à liberdade: Julia Chrispina do Nascimento, mulher negra e professora (Laguna, SC - 1884/1947)*, tomando por base a socialização no pós-abolição, investiga, no estado de Santa Catarina, mais especificamente no município de Laguna, litoral sul catarinense, uma mulher negra, filha de escrava, que, nascida nos tempos da Lei do Ventre Livre, foi professora e também proprietária da escola em que lecionava - a Escola Particular Mixta. Fundada nesse município no ano de 1903 pela professora Julia Chrispina do Nascimento, a escola acolhia alunos afrodescendentes e meninos e meninas de outras etnias/raças. A pesquisa trata da questão de gênero e raça na formação do magistério, abordando a moralidade como requisito fundamental para o exercício dessa função.

A Escola Particular Mixta é apresentada através das narrativas das filhas e de ex-alunos da professora Julia Chrispina do Nascimento. É através de sua história oral que são registradas as vivências no cotidiano da escola. Outro ponto relevante relaciona-se ao fato de esta escola ter sido fechada a partir da intervenção de um inspetor escolar no ano de 1939, pois a legislação não permitia que elas fossem dirigidas por professores que não tivessem o “*curso complementar*”. A professora Julia não possuía tal curso. No mesmo ano, porém, a escola foi reaberta, dentro da legalidade, tendo por diretora a professora Arminda Nascimento, filha da professora Julia. A escola manteve-se como escola particular até o ano de 1957. Em 1958, foi incorporada pelo estado, vindo a integrar a rede de ensino estadual, passando a administração à Secretaria de Educação e

Cultura, sob a denominação de Escola Isolada Estadual Morro da Carioca, encerrando por completo suas atividades no ano de 1969, com a aposentadoria da professora Arminda Nascimento.

A pesquisadora apresenta ainda indicadores de reconhecimento social à professora Julia, por parte da sociedade lagunense, e a manifestação da memória coletiva expressa em homenagens locais e em instituições públicas, tudo convergindo para revelar a singularidade da trajetória de vida da professora Julia Chrispina do Nascimento, mulher negra, filha de escravizados, que se tornou professora e proprietária de escola num estado que, recorrentemente, se declara de ascendência europeia.

Nascimento, quando traz a público a existência desta professora, diverge do pensamento de Várzea no ponto em que este identifica o povo catarinense como *excencialmente ariano*. Aqui, um trecho de um texto escrito pelo literato catarinense quando identifica os habitantes deste estado. É preciso dizer que a primeira edição de “*Santa Catarina: a ilha*” foi publicada pelo autor em 1900, motivo pelo qual se observa em seu texto essa visão colonial das etnias não brancas, as quais, mesmo presentes no estado catarinense e a ele ambientadas, se mostram desqualificadas para ele:

O povo catarinense, conforme se viu, descende em sua quase totalidade de ilhéus açorianos e madeirenses, principalmente dos primeiros, de quem herdou o caráter humilde e bom, as excelentes qualidades morais, a índole trabalhadora e paciente, de uma rara tenacidade, afazendo-se facilmente às dificuldades, às privações e agruras do meio, conformando-se com tudo, pacífica e resignadamente. [...] Na população catarinense (a não ser nas colônias, com o alemão ou o italiano) não há quase cruzamento, sendo raro encontrar, entre ela, o tipo indígena do norte do Brasil ou o traço fisiológico do negro, que ali não prevaleceu senão insignificadamente, em pequeno número de mestiços, porque o tráfico do africano nessas plagas apareceu tardiamente, logo reprimido pelas nossas leis, e mais pelos ingleses, que de acordo com o nosso governo, perseguiram os navios negreiros até às nossas costas, aprisionando tripulações e carregamentos no próprio porto do Desterro, como várias vezes se deu. De sorte que, pode afirmar-se, o povo catarinense é essencialmente ariano, com particularidade nos centros alemães ou italianos, como Joinville, Blumenau, Brusque, Nova Trento, Orleans e Nova Veneza, cidades e vilas que foram outrora colônias, e cujas populações hão de ser, no futuro, o fator de um novo tipo brasileiro interessante, superior e perfeito [...] (VÁRZEA, 1984, p. 19).

O texto de Várzea (1984), sem a preocupação do rigor científico, além de afirmar o universalismo europeu do estado de Santa Catarina, enaltece suas qualidades morais e sua condição de superioridade, deixando bem marcados os pressupostos do que se pode caracterizar atualmente como branquitude²⁰. Notam-se uma questão valorativa e

²⁰ Branquitude é entendida como uma posição em que os sujeitos que ocupam essa posição (os europeus e seus descendentes) foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos

um certo apagamento quando o autor identifica os demais grupos pertencentes ao estado catarinense. Demonstra desconhecer e ignorar a massiva presença de diferentes etnias indígenas em nosso estado, anterior à ocupação europeia, as dos kaingang, xokleng e guaranis, que ainda se fazem presentes nos dias atuais. Sobre as identidades africanas, justifica a ausência/chegada tardia, indicando que estes eram interceptados por uma suposta força militar inglesa que, antes da chegada à ilha, “perseguiam os navios negreiros”. A substância da escrita de Várzea pode ser mais bem entendida, com o apoio da pesquisa de Cardoso (2008), quando este nos diz que Virgílio Várzea, além de amigo de Cruz e Souza, era um dos mais importantes escritores de Santa Catarina e também um grande poeta simbolista. No entanto, ao mesmo tempo em que havia uma linha de aproximação entre Virgílio e Souza, “intrigante”, na percepção de Cardoso (2008), dado aquele contexto histórico, também era uma linha de distanciamento entre o liberto e o descendente de europeus, que, partidário das ideias de um sonho que o autor chama de europeu tropical/subtropical, ignora e/ou exclui a cultura do outro.

Os processos de racismo calcados numa unicidade étnica, invisibilizando as demais identidades, funciona como fingimento na aceitação das diferenças, remetendo sempre à idolatria ao ocidente europeu, absoluto, com base no paradigma branco que parece ser uma das marcas deste estado.

Ainda no contexto catarinense, Luciane Fontão (2010), com a tese: *Nos passos de Antonieta: escrever uma vida*, pesquisa a trajetória de Antonieta de Barros, sua vida e sua obra. Reflete e retrata, dentro do contexto de 1901 a 1952, em Santa Catarina, a atuação da professora, escritora, mulher e negra na política e na literatura, vislumbrando a importância de seus escritos (crônicas, discursos e projetos), além da influência de suas ideias no pensamento sociopolítico-educacional na Ilha de Santa Catarina do século XX.

Antonieta tem sido a maior inspiração no campo da educação para a maioria das mulheres negras e não negras, dentro e fora da educação. Sua vida política ganha também repercussão nacional quando se torna deputada, a primeira deputada negra do País.

Em seu rastro, outras mulheres se sucederam. Juliana de Souza Krauss (2012) cumpre a tarefa de pesquisar, em sua dissertação de mestrado - *Clotildes Lalau: a*

materiais e simbólicos, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (SHUCMAN, P. 56, 2014).

trajetória da educadora militante antirracista na Cidade de Criciúma (1957-1987). Movida por seu interesse pelas populações de origem africana, vai buscar, na década 1970-1980, referências sobre a professora. Com interesse voltado à sua condição de professora normalista, diretora de escola e militante do Movimento Negro, centrou o estudo em sua militância nesse movimento e em sua atuação política na educação em prol das populações de origem africana no município de Criciúma. Utilizou, para sua pesquisa, a narrativa biográfica.

A construção profissional de alfabetizadoras negras em Florianópolis de 1950 a 1970 é tema e título da dissertação de mestrado de Elizabete Paulina Gomes (2006). Elizabete analisa a trajetória discente e docente de quatro professoras alfabetizadoras da rede pública estadual de ensino, todas naturais de Florianópolis, nascidas na década de 1930. Preocupa-se com sua escolarização e ingresso no mercado de trabalho, partindo do pressuposto de que inverteram a lógica histórica do modelo de professora então vigente. Vê a profissionalização docente como determinante para sua ascensão social.

Mais recentemente, encontramos o trabalho de Marilândes Mól Ribeiro de Melo (2014): "*Não sei se valeu a pena ter sido professor, mas foi uma vida: convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (década de 1960)*". O estudo de Melo (2014), ainda que não tenha como tema central da pesquisa a categoria negro e educação, situa, de forma muito pontual, a política de governo na década de 1960. Para a pesquisadora, a política de governo no estado se voltava à formação de professores, num esforço de modernização e ajustamento às demandas nacionais de estrutura econômica, que se deslocou do modelo agrícola para o industrial. Em síntese, o objeto central de Melo (2014) é a formação de professoras/es primários/as da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina na década de 1960, num contexto de modernização.

As pesquisas aqui apontadas, à exceção da de Marilandes Mól Ribeiro de Melo (2014), que não explicita a temática; no entanto, trata da profissionalização docente neste estado no período abordado por esta pesquisa. As demais pesquisas, preocupam-se em revelar a participação da população afrodescendente na educação, em seus mais diferentes aspectos. Trazem uma nova maneira de análise desse tema para a historiografia, fugindo ao padrão recorrente das pesquisas no campo educacional que, em sua maioria, desenvolvem as análises sem levar em conta a questão de raça. Um aspecto peculiar dos/as pesquisadores/as cujos trabalhos foram aqui comentados é que são, em sua maioria, afrodescendentes. É uma das feições do silenciamento por parte

dos pesquisadores não negros para com esta população. Não deixa também de estar relacionada ao movimento de transformação, reclamado pelo Movimento Negro de contestação, da tradição de invisibilidade característica da historiografia nacional e educacional.

Na condição da pesquisadora ser educadora, mulher, afrodescendente e militante esta aproxima-se do movimento de contestação no interior da historiografia no sentido de investir nesta pesquisa na perspectiva de reaver a subjetividade dos afrodescendentes no campo da história da educação neste estado. Com isso, questionar as formas tradicionais de representação dos afrodescendentes nos processos educacionais. Assim o fazendo, traz à discussão, a experiência deste grupo de mulheres afrodescendentes e professoras. Tem como propósito, poder suprir algumas ausências, dar visibilidade a este grupo e interpretar como elas lidaram com as estruturas sociais e aproveitando das oportunidades tornaram-se professoras em meados do século XX.

1.1.3 Entre história cultural, história da educação, memória, “raça” e gênero *caminho teórico*

Partindo da premissa de que toda história é sociocultural, motivada pela intenção de trazer a público, no universo da profissão docente, peculiaridades deste grupo étnico-racial, que, de acordo com a história, tem sido alijado e preterido do espaço educativo e escolar, trabalhará com a temática étnico-racial como central, somada à questão de gênero. No quesito raça, buscando fugir da perspectiva racialista que o termo sugere, a pesquisadora opta por trabalhar com o termo afrodescendente²¹ para se referir a negros/as (as) neste trabalho. Nas narrativas das professoras será mantido o termo negro/a, conforme elas utilizam/utilizaram.

Ainda que a comunidade científica tenha, há algum tempo, obtido a comprovação científica da inexistência de raças biológicas, esse conceito ainda atua como forma de classificação social:

[...] o conceito de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais

²¹A categoria afrodescendente será utilizada com base no que nos diz Cardoso (2005): “como ferramenta de natureza descritiva para apreensão de realidades pretéritas. Elas nos permitem nos referir à totalidade dos africanos e seus descendentes sem a pretensão de ser expressão de identidade étnica ou uniformidade cultural. Elas nos permitem discutir sobre fenômenos de longa duração que afetam africanos e seus descendentes no país. Afro-ascendência, ao contrário de negritude, não remete a uma identidade de natureza racialista e totalitária. Ela enfatiza a pluralidade de experiências da diáspora africana no tempo e no espaço (p.173).”

(nobreza e plebe), sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2003, p. 6).

A categoria “negro”, é a categoria na qual os sujeitos da pesquisa se auto identificam. Neste caso, entendo que seja para estes sujeitos um referencial de ancestralidade africana. Representa uma categoria política que abarca pretos e pardos, categoria também utilizada pelo IBGE no que se refere ao quesito cor/raça da composição populacional brasileira.

Gênero e magistério parecem ter sido uma constituinte das políticas de educação que viram na docência uma função feminina, interpretando-a como uma atividade de amor, entrega e doação, ou, assim como na maternidade, uma vocação. Nosso discurso vai além dessa diferença de atributos femininos e masculinos; o que nos interessa é marcar, dentro dessa diferença, as representações do feminino da mulher afrodescendente em suas reproduções, valorações e tensões sociais relativas à “raça/etnia” na sociedade brasileira e que se refletem no magistério catarinense. Neste sentido, mobilizamos diferentes referências acerca das questões de gênero e raça²².

Ao discutir gênero, cabe destacar as condições históricas que este se constitui. O conceito de gênero nasce na Europa, a partir do movimento feminista²³, com a finalidade de emancipação feminina e igualdade de direitos entre homens e mulheres. O movimento ganha força nas décadas de 60 e 70 na Europa e Estados Unidos da América.

No Brasil ele surge de modo embrionário no século XIX, quando as mulheres não tinham direito a voto, ou seja, não podiam integrar a sociedade. No império a constituição não incluía as mulheres. Para os homens (brancos) que pensavam as leis

²² Para compreendermos estes conceitos, recorremos a alguns teóricos, destacando: sobre gênero, dialogamos com Almeida (1998); Hooeks (2013); Louro (2010); as questões de etnia e raça foram mediadas a partir dos estudos de Domingues (2008 e 2004)); Larkin (2003); Munanga (2013); Pereira (2013), dentre outros.

²³ Movimento político, social e intelectual que se consolida no século XX, que luta pela igualdade de gênero, tem origem na Europa, na busca pela emancipação da mulher.

brasileiras à época, as mulheres inexisteriam enquanto cidadãs. Na constituição de 1889, entendia-se que seria desonroso a participação de mulheres na vida política. Somente no século XX é que entre os anos de 1917-1922, com a criação do Partido Comunista do Brasil que vemos alguns avanços, um grupo de mulheres a exemplo de Nísia Floresta, Bertha Luz, Carlota Pereira consideradas pioneiras do feminismo no país, articuladas fazem pressão e conseguem a legalização do voto feminino. Mais tarde em 1934 o código eleitoral permitiu o voto e a representação política às mulheres. Até então estas eram conquistas das mulheres brancas, letradas e da elite brasileira.

As mulheres afrodescendentes neste ínterim, sofriam as mazelas e consequências da escravidão, pouco tinham acesso a estes movimentos. Somente na década de 1980, mais precisamente em 1985 com a nova constituição, quando em seu artigo 5º consegue-se o direito de resistência contra tratamentos desiguais e proíbe-se a distinção por motivo de sexo ou gênero. Vemos então, a organização do feminismo afrodescendente ganhar força. Organizadas, promovendo encontros nacionais e internacionais, ganham visibilidade com a organização do primeiro coletivo de mulheres negras e encontros estaduais e nacionais de mulheres negras. Destacam-se neste grupo nomes como Sueli Carneiro, Lélia Gonzales, Luiza Bairros, dentre outras. Com isso abrem caminho para representação feminista afrodescendente no Brasil.

A despeito de todo esse processo, ele contribuiu para que as mulheres afrodescendentes, principalmente, fossem vistas e respeitadas como sujeitos de direitos em nossa sociedade. No entanto, mesmo com todos esses movimentos e dos avanços fruto destes, as mulheres afrodescendentes são fortemente ameaçadas pela discriminação que particularmente as atinge de modo interseccionado, visto que o gênero e as questões raciais/étnicas exercem grande influência na produção de desigualdades.

Até meados do século XX, as carreiras profissionais para as mulheres ainda não estavam consubstanciadas, e/ou a participação na vida pública não tinha tanta preponderância na população economicamente ativa. Assim, as mulheres professoras afrodescendentes sujeitos desta pesquisa, estavam despontando num terreno ainda bastante restrito e disputado. A condição feminina seja neste período ou na contemporaneidade, é fortemente ameaçada pela discriminação de gênero que coloca a mulher em desvantagem social em relação aos homens em todos os segmentos sociais. Materializa-se em situações distintas, seja na violência doméstica, nos abusos sexuais,

no assédio moral, vivenciados dentro da família e de espaços públicos como a escola, o trabalho, em espaços religiosos, nas ruas, etc (SANTOS, 20015).

Mesmo que se reconheça que a dominação masculina e patriarcal se impunha a todas as mulheres, e que ter direito ao trabalho sido uma conquista; para as mulheres afrodescendentes, a realidade foi e é bem diferente, o universo do trabalho para elas data de sua chegada as américas. Na escravidão trabalharam, intensamente em ocupações domésticas, amas de leite, vendedoras ambulantes escravizadas e/ou livres, nas grandes plantações, dentre muitas outras funções. Desse modo a mulher juntamente com os homens afrodescendentes constituiu parcela significativa da população economicamente ativa, considerando ainda que o trabalho escravo foi por mais de 300 anos o grande pilar que sustentou economicamente este país; contribuindo com a acumulação de riquezas de famílias portuguesas aqui e na Europa. Salientando que no caso das mulheres afrodescendentes as condições de trabalho pouco se alteraram com o pós-abolição. Estas sempre estiveram em atividades laborais na sociedade brasileira, e tem vivenciado inúmeras situações de discriminação e desigualdades se comparadas as mulheres brancas e também aos homens brancos e afrodescendentes (SANTOS, 2015).

Buscamos amparo também nos estudos de diferentes autores acerca da profissão docente²⁴. A abrangência da investigação viu, na expansão e ampliação do ensino, a perspectiva de entrada da população de origem africana de forma mais significativa na educação formal. Os documentos registram as ideias predominantes nas esferas de poder da época, no estado de Santa Catarina, assim como também os discursos e debates de maior expressão sobre a educação estadual.

Para dar visibilidade às condições do ingresso, elaboramos um inventário dos editais de concursos públicos estaduais de 1950 a 1970 e agregamos a esse inventário documentos que indicassem o esforço do governo em promover a ampliação do ensino no estado, além dos investimentos na formação de professores e no aumento do número de estabelecimentos escolares. Um tipo de documento, em especial, funcionou como norteador: a publicação anual do governador do estado, apresentado à Assembleia Legislativa, intitulado mensagem do governador. Tal mensagem consistia em relatório anual das principais atividades de governo nas mais diferentes áreas. Tinha uma periodicidade de publicação mensal, com vistas a apresentar à Assembleia Legislativa o trabalho então desenvolvido pelo governo. Em 1948, em mensagem apresentada à

²⁴ Dentre eles destacamos: Catani (2000); Nóvoa (1997,1999, 2000); Carvalho (2000); Gaspar da Silva (2004, 2006, (2010); Valle (1996, 2003,2010,2015); Vicentini (2009) e Daros (2010, 2012).

Assembleia Legislativa, o governo do estado oferecia um quadro geral do ensino primário. Consta desse quadro que as escolas isoladas representavam 95% das escolas de ensino primário no estado. Diante desta realidade e frente ao alto índice de analfabetismo nacional, conforme descrito nos gráficos 1 e 2, os números justificam, de certo modo, a necessidade de investir em educação. O quadro 8 revela os índices demográficos e econômicos da população brasileira de 1900 a 1950, marcando o percentual de analfabetismo existente no período. O quadro 4 revela a taxa de alfabetização e analfabetismo de pessoas com 15 anos, ou mais, no período de 1950 a 2000.

1900/1950 Indicadores	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda per capita em dólares	55	90	180	-
% população urbana	10	16	31	36
% de analfabetos (15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0

Quadro 8 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização

Fontes: Lourenço Filho, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970.

A primeira metade do século XX marca bem a condição brasileira no que concerne à educação. Revela, no quadro, o caminho da construção histórica de nosso país, em que a inexistência de políticas sociais, no seu sentido mais amplo, advindas de uma cultura colonial e escravocrata, dá um tom minoritário em que a marca de privilégios inibia os avanços em torno da cidadania plena da população. O alto índice de analfabetismo e a ausência de políticas públicas, assim como a consequente exigência de escolarização da população, punham em questão a construção da democracia brasileira, segundo a qual o respeito à cidadania colocava a educação em alto grau de importância. O estado foi compelido a agir de maneira mais ampla.

Observou-se uma pequena evolução no nível de alfabetização da população na primeira metade do século XX, mas sofrível à medida que metade da população de 15 anos e mais era analfabeta. A partir dos anos 1950 ocorreu a ampliação dos índices de alfabetização, fruto da política de expansão do ensino levada a efeito na segunda metade do século XX. No entanto, ainda não podemos considerar que seja o ideal, até porque, mesmo que ao longo dos anos este quadro se tenha alterado, o número de crianças fora da escola até hoje é elevado em algumas regiões do País e também a diferença de escolaridade entre brancos e não brancos se mantém. De acordo com o último senso demográfico – IBGE/2010, entre 1940 e 2010 foi registrado um decréscimo

considerável nos índices de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais (Gráfico 1). A escolarização de crianças e adolescentes cresceu e houve por consequência elevação no nível de escolarização e no nível de educação da população.

**Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade
Brasil - 1940/2010**

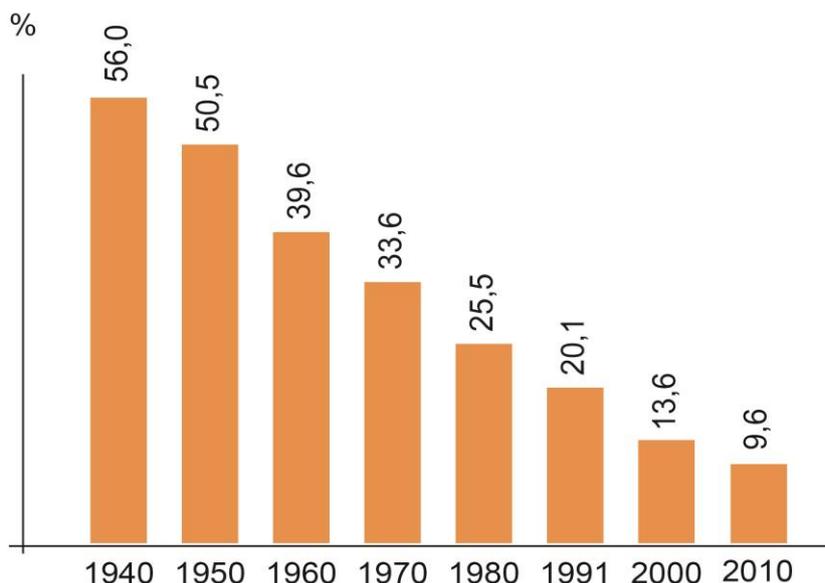


Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade
Arte final Diego Godinho Farias

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 200/2010. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf>, acesso em agosto 2015.

No quesito raça/cor e educação, porém, observa-se a manutenção histórica das desigualdades entre brancos e negros. Para Fonseca (2016, p.08), “as disparidades sociais e educacionais têm sido constitutivas da sociedade brasileira, pois, há quatro séculos, se edifica em meio a relações étnico-raciais que segregam social e desqualificam educacionalmente os negros. ” O censo de 2000/2010, registra o resultado dessa desqualificação secular. Entre os censos de 2000 e 2010 a proporção das pessoas de 10 anos ou mais de idade sem instrução e com ensino fundamental incompleto, segundo a cor e raça, apresenta índices percentuais relativamente maiores para pretos e pardos (categoria adotada pelo IBGE) em relação aos indivíduos brancos, numa variação de 13,8% para os brancos; 17,6% para pretos e de 15,9% para pardos. Contudo apesar de passados um pouco mais de meio século em que se registra a expansão da educação, ainda persiste um quadro de desigualdades que restringe os direitos em educação para muitos indivíduos, em sua maioria afrodescendentes.

Durante muito tempo, a educação foi privilégio das classes abastadas. Seja no alunado ou até no corpo docente, apenas homens de famílias dessas classes é que conseguiam o privilégio do ensino. É inegável que as transformações impostas ao governo brasileiro e catarinense pelo advento da sociedade industrial emergente em meados do século XX, tenham sido tomadas no sentido de propiciar escolarização às massas. Entenda-se por escolarização o “estabelecimento de processos e políticas concernentes à ‘organização’ de uma rede, ou redes, de instituições mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião [...]” (FARIA FILHO, 2003, p. 78). Podemos dimensionar, que a escolarização, como forma de produção do Estado moderno, em um dado momento foi realizada. Mas não podemos esquecer que este mesmo Estado, por sua atuação, não conseguiu garantir a escolarização à totalidade da população, porque a “expansão da oferta não responde ao princípio constitucional da igualdade de oportunidades, pois ela se dá por meio de um sistema fragmentado, hierarquizado e profundamente desigual” (VALLE, 2015, p. 128).

Fatores econômicos, dentre outros, determinam, e ao mesmo tempo impedem, nossos jovens de acessar nossas escolas e de nelas permanecer, em consequência de sua origem social e econômica, de sua origem étnico-racial, do nível de escolarização de seus pais, assim como também de seu local de nascimento (centros urbanos, zona rural, condições de habitação, etc.). Sofrem, ainda, as consequências do tipo de escola e/ou curso que frequentam. O discurso do Estado, que articulou escolarização e civilização, tomando a escola como centro, fruto de ideias marcadamente liberais e iluministas, não se manteve e não se mantém, por estar assentado no princípio de desigualdades sociais e econômicas de classe e raça. Desse modo, temos um quadro de desigualdades educacionais entre ricos e pobres, entre norte e sul, entre negros e brancos, em que o acesso à educação no País é marcado pelas diferenças de oportunidades que se pautam por esse princípio.

2 TORNAR-SE PROFESSORA: ESCOLARIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS

O ideário desenvolvimentista das décadas de 1950 e 1960 “contribuiu largamente para o discurso e a crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social”. Esta teoria apareceu como instrumento indispensável aos países subdesenvolvidos para alcançar o desenvolvimento pretendido. Porém, na visão de Aguiar:

A preocupação centrava-se no problema da queda da qualidade do ensino, esta entendida a partir dos alarmantes índices de evasão e repetência escolar no ensino primário. As causas da evasão e repetência escolar foram atribuídas não aos fatores econômicos (à lógica de acumulação capitalista, a qual só pode ser operada se a maioria da população estiver submetida à exploração), como diagnosticavam as pesquisas, mas sim à falta de socialização da criança e ao currículo, este considerado difícil e tradicional, e a existência de professores não qualificados (2008, p. 236).

No estado de Santa Catarina, o discurso do governo primava pela adequação da escola às novas diretrizes de desenvolvimento científico e tecnológico predominantes na sociedade brasileira. A meta era o desenvolvimento econômico, também em função de um diagnóstico triste, de baixo índice de alfabetização da população e, sobretudo, pelo baixo investimento em formação docente. Com isso, investe na profissionalização de professores. A profissionalização ficaria vinculada à expansão da educação, à melhoria e ampliação dos cursos de formação docente para atender ao crescimento da demanda de matrículas em razão do aumento da população e da expansão do ensino, levada a curso com maior intensidade na década de 1960, no governo Celso Ramos. A maior demanda por escola colocava em pauta duas questões: a da redemocratização e a da reconstrução do sistema educacional.

O professor Silvio Coelho destaca:

No Brasil e no Estado, até agora tem prevalecido a ideia de que a educação por si só permitirá o progresso da sociedade. Esta noção, além de não ser verdadeira, esconde, e simultaneamente justifica outra noção, qual seja, a da necessidade da educação como meio de promoção social – responsável pela formação das elites consumidoras em muitas sociedades (SANTOS, 1970, p. 24).

O discurso elaborado naquele período histórico, se não constitui a realidade, dá conta, mesmo assim, do sentido e significado que representou para 15 professoras afrodescendentes, sujeitos desta pesquisa, as quais, aproveitando deste interstício, de expansão do ensino, iniciaram sua profissionalização.

Neste capítulo, avalia-se até que ponto as políticas levadas a efeito no período de 1950 a 1960, de educação para todos, atingiram a população afrodescendente e a

consequente escolarização e profissionalização das professoras, considerando seus desafios frente ao racismo institucional e às discussões sobre relações raciais, a partir de narrativas de história de vida e formação acerca das trajetórias de escolaridade das referidas 15 professoras afrodescendentes.

A ideia de igualdade que se mantinha no discurso, sobretudo no que tange ao acesso e à permanência na escola de alunos de diferentes raças/etnias, antes desassistidos, poderia tornar-se uma realidade. O Brasil entrava num processo de modernização. Pairava no ar uma questão: se sociedade democrática é característica da modernidade, como alcançar a democracia, numa sociedade como a brasileira, de visível oposição entre o branco e o negro?

As elites entendiam que o sucesso do País exigia sua transformação, e está se daria por meios econômicos e uma dose alargada de investimento na educação. Acreditava-se que todas as diferenças seriam sanadas com investimento na produção industrial e na expansão do ensino. Entre 1917 e 1945, esforços foram envidados no sentido da expansão do sistema escolar, com o objetivo de tornar a escola pública verdadeiramente acessível aos brasileiros pobres e não brancos, que, antes desse período, constituíam a maioria dos excluídos da escola.

Uma perspectiva de melhoria, acreditavam as elites, passava pelo “aperfeiçoamento da raça”. Era preciso “criar uma ‘raça brasileira’ saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista”. Esse “aperfeiçoamento”, porém, exigia tirar os pobres e não brancos da condição de degenerados, a que eram então relegados (DÁVILA, 2006, p. 21).

Influenciados pelas teorias de embranquecimento oriundas da Europa, adotaram uma política em que as práticas educacionais deveriam ser guiadas pela ideia de transformar uma população geralmente não branca e pobre em pessoas “culturalmente” embranquecidas, no comportamento e, se possível, na cor da pele (Dávila, 2006).

Estas práticas educacionais funcionavam em dois sentidos: de um lado, criaram novos recursos e novas oportunidades para as pessoas historicamente excluídas (negros, pobres, indígenas); de outro, enquanto participantes da educação pública, eram tratados de maneira desigual (Dávila, 2006).

A transformação da população pela via educacional deveria, antes, transformar as práticas educacionais, pois, embora se houvessem criado novos recursos e novas oportunidades para as pessoas historicamente excluídas, dentre estes, afrodescendentes,

pobres, indígenas, na escola continuavam a ser tratadas de maneira desigual. Escreve Dávila:

Os chamados pioneiros educacionais do Brasil transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de suprematismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade. As escolas que eles criaram foram projetadas para imprimir sua visão de uma nação brasileira ideal, naquelas crianças sobretudo pobres e não-brancas que deveriam ser substância daquele ideal (2006, p. 24).

As ações levadas a efeito a partir do período de 1950 refletiam o processo político ocorrido na primeira metade do século XX, quando “o pensamento racial ocupou papéis explícitos e implícitos na constituição da educação pública”. Sob o viés da modernização, as elites brasileiras buscavam alterar a imagem de um Brasil que, conforme então se pensava, era atrasado por conta de uma população pouco escolarizada, pobre, e de maioria não branca. Esta elite, protagonizada por um número restrito de cientistas, intelectuais e médicos, decidia sobre a educação. Suas práticas refletiam o que se passava em sua época, reproduzindo nas políticas de educação as desigualdades vigentes no âmbito social. O pensamento dominante estava impregnado do discurso eugênico, que acreditava no poder das intervenções científicas, médicas e culturais. No período entre as duas guerras mundiais, pregava-se que inferioridade racial poderia ser superada pela educação, utilizada como veículo para moldar os seres humanos (DÁVILA, 2006).

Esse movimento dá o tom da sociedade industrial e capitalista sobre o sistema nacional de ensino no Brasil e possibilita compreender seu advento, calcado no pensamento liberal e de ascensão da burguesia, uma vez que se fazia presente o discurso da crença na possibilidade de uma sociedade igualitária e democrática. A filosofia em que se apoiava esse movimento era que a escola constituiria um instrumento de ascensão social, embora na chamada “prática educacional” as condições de acesso e permanência nessa escola continuassem desiguais.

Nesse contexto, explicar as desigualdades de uma sociedade de produção capitalista tornou-se o foco de ciências como a Sociologia e a Psicologia. No entendimento de Silva (2005), a população afrodescendente esteve sempre à margem da educação:

Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a ampliação ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. Isto posto, entende-se que a escola “apropriada” pelas classes dominantes se

perpetuava como vantagem competitiva das elites, preservando o status quo destas mesmas classes em detrimento da educação das populações negras rurais e/ou urbanas, cujas condições de trabalho e isolamento dificultavam - mas não eliminavam - as manifestações de descontentamento (p. 51).

Interpretando desta forma, o autor entende que a escolarização para essa população era utilizada como fator de disputa entre a força dos que estavam no poder, que faziam da escola pública um território representativo de sua cultura e valores, limitando, assim, a formação dos que não fossem seus iguais. Melhor dizendo, os trabalhadores brancos (nacionais ou estrangeiros) iam buscar nas escolas particulares vagas para seus filhos. Os afrodescendentes, em virtude de uma série de fatores, encontravam dificuldades para se manter nas escolas públicas. Os fatores limitantes para a população afrodescendente iam do déficit econômico das famílias às discriminações raciais a que estavam sujeitos no interior da própria escola.

Acreditava-se que o problema do Brasil era econômico e de educação; logo, a desigualdade pautada na raça e no racismo não estava em pauta. Não havia uma preocupação explícita com as desigualdades sociais, econômicas e culturais entre os diferentes grupos étnicos. A inexistência desta preocupação, pautava-se na crença da falaciosa democracia racial. Mantida com o discurso da miscigenação, mascara o racismo e as desigualdades decorrentes deste e com isso entende que as desigualdades são de classe e não de raça. Com isso, salvaguardava o lugar da branquitude, ou seja, os privilégios dos brancos. O pensamento era de que o atraso econômico brasileiro, assim como o do sistema de ensino na América Latina, resultava do baixo investimento em educação. A lógica, portanto, sugeria adotar medidas para alterar esta condição, o que não passava de uma concepção produtivista, tomada pela ideologia “nacional-desenvolvimentista”, com predomínio de forte associação entre educação e desenvolvimento econômico (AGUIAR, 2008). Entendia-se que a ampliação dos investimentos em educação teria efeito imediato sobre o desenvolvimento econômico e social. No discurso, os governos pretendiam fazer acreditar no interesse de construir um Brasil moderno e desenvolvido, a exemplo dos grandes centros internacionais industrializados. Entre 1950 e 1960, o período é de transição política que vai do governo Getúlio Vargas (1951-1954), com base no capital nacional, para o de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), ancorado no capital estrangeiro, com vistas à industrialização do País. Essa orientação política marca sua administração, pautada na desnacionalização da economia brasileira, tendo como apoio o partido da União

Democrática do País (UDN), de direção liberal, cujo interesse era manter a política econômica aberta ao capital estrangeiro (HISDORF e SPEDO, 2003). Esta organização política culmina no golpe de 1964, com desdobramentos da política no campo da educação: investimento na melhoria do capital humano, no sentido de ajustar a sociedade brasileira aos patamares das exigências modernas da tradição internacional. A teoria do capital humano visava a fazer da educação escolar um investimento que revertesse em produtividade, “consequentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o ‘capital humano’ [...]”. A teoria, segundo Hisdorf e Spedo (2003, p. 123), admitia que o investimento neste capital garantiria desenvolvimento pessoal e social. A perspectiva teórica era de que a educação escolar seria um investimento capaz de ampliar a produtividade econômica, propiciando, aos trabalhadores e à sociedade em geral, melhoria nas condições de vida. A escolarização formal contaria com o capital humano, e o resultado seria o desenvolvimento pessoal e social. Esta teoria - do capital humano -, na verdade favorecia, com sorte, os estrangeiros (estadunidenses), em detrimento do capital humano nacional. Alinhado com este modelo- nacional desenvolvimentista -, com base na industrialização, o estado de Santa Catarina punha em curso a expansão da educação, proporcionando a ampliação da rede escolar e a abertura de novos cursos de formação de professores.

2.1. EXPANSÃO DO ENSINO PROMOVIDO PELO PODER PÚBLICO DO ESTADO EM SANTA CATARINA (1950-60)

As décadas de 1950 e 1960 foram profundamente marcadas por reformas nos campos da economia e das políticas educacionais, caracterizando-se pelo acentuado desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil. Santa Catarina investia tanto na dimensão política da educação, por sua função democratizadora, quanto na questão econômica de aumento da produtividade e de progresso material. Foi adotado um procedimento imprescindível ao alcance destes objetivos, o planejamento. A planificação foi um procedimento adotado pela República Federativa do Brasil para a modernização de todos os estados brasileiros, que, por sua vez, buscavam a modernização e a inserção no contexto nacional. Nesse âmbito, destacam-se as propostas desenvolvimentistas propugnadas pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), as quais, no estado de Santa Catarina, culminaram com a

elaboração do Plano de Metas do Governo (Plameg), levado a efeito sob o comando do governador Celso Ramos (1961-1965).

O Plameg (1961-1965) foi a primeira tentativa de planejamento global do governo do estado de Santa Catarina. Instituído pela Lei n. 2.772, de 21/7/1961, com a finalidade de:

execução, aperfeiçoamento e atualização de obras e serviços públicos e ao desenvolvimento social e econômico do Estado [...], foi responsável pela criação e implantação do primeiro Gabinete de Planejamento, como órgão de formulações de políticas públicas e controle de planejamento no Estado (SCHIMITZ, 1985, p. 20).”

Elaborado para agenciar três blocos distintos, ou seja, o homem, o meio e a expansão econômica, de forma inter-relacionada, o Plameg objetivava atender a esses blocos, primando pela expansão econômica, semelhante à proposta de governo federal. Foi desenvolvido em duas etapas. O Plameg I, no governo Celso Ramos (1961-1965), tinha como missão a execução, o aperfeiçoamento e a atualização de obras e serviços públicos e o desenvolvimento econômico e social do estado (SANTA CATARINA, 1961). Com o fim de seu mandato, o governador, com vistas ao prosseguimento do projeto, garantiu a aprovação de suas propostas de ação, consolidadas no governo Ivo Silveira (1966-1970), com o Plameg II. Nesta etapa, o plano almejava “promover a expansão da economia e impulsionar o desenvolvimento social do Estado [...] consideradas as condições propiciadas pelo I Plano de Metas” (SANTA CATARINA, 1965).

Dentro da meta *o homem*, no Setor Educação e Cultura, a educação foi anunciada como investimento prioritário, estabelecendo-se como objetivo a formação do “elemento humano” para o trabalho e para a universidade. A ênfase era de escolarização total. Para isso, foram construídas 2.500 salas de aula para grupos escolares e escolas rurais, com vistas ao oferecimento de 200.000 “novas oportunidades de escolarização”. Houve, também, a construção de colégios; dentre estes, o Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, além de outras unidades no interior do estado. Outras medidas foram tomadas, como o programa de transformação dos antigos cursos normais regionais em ginásios, assim como também a preparação de seu corpo docente (SHIMITZ, 1985).

Neste período, surgiram a Faculdade de Educação e a Escola Superior de Administração e Gerência, a Faculdade de Engenharia de Joinville e a Faculdade de

Veterinária em Lages, unidades que mais tarde deram origem à Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

Para Santos (1968, p. 57), intelectual catarinense, era “necessária a criação de um espírito de planificação ou, ainda, uma ideologia do planejamento, a fim de se conscientizar o povo de sua real situação e, através desse processo, obter-se o apoio necessário às mudanças que a execução do planejamento teria de promover”.

Na concepção de Valle (2003), a introdução do planejamento na administração pública tinha a intenção de assegurar a eficiência e o aumento da produtividade. Diz mais, que ao governo Celso Ramos interessava a estruturação dos sistemas de ensino com vistas à elaboração de um plano de educação que respondesse às necessidades da conjuntura político-econômica emergente.

A busca pela reconstrução educacional foi iniciada no estado nos fins da década de 1950, e levada a efeito na década de 1960, por Celso Ramos, que, em grande medida, se guiou pela compreensão da realidade educacional catarinense. Por meio da pesquisa e da reorganização cultural, propostas pelos padrões analíticos da Sociologia e da Antropologia, foi possível alcançar um avanço no campo educacional, conferindo-lhe mais autonomia e especialização (SANTOS, 1970). Tomando as palavras de Vieira (2000, p. 177), podemos dizer que se iniciou no estado “um diálogo responsivo com experiências e discursos educativos na ambiência cultural catarinense”.

Tais avanços se deram pela criação de um centro de pesquisa educacional. Em seu governo, Celso Ramos (1961-1965) criou o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe/Udesc), que, juntamente com o Curso de Pedagogia, compunha a Faculdade de Educação (Faed). A criação do Cepe como órgão da Faculdade de Educação (Faed), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), ocorreu em 1963. De acordo com Daros e Melo (2014), ainda em 1963, o governador, através do Decreto 1.424/63, designou o grupo de trabalho que tinha por objetivo organizar e implantar o Cepe como órgão integrante da Faculdade de Educação, passando a funcionar efetivamente a partir de março de 1964. Esta medida se alinha com um aspecto importante que marcou o campo educacional no Brasil a partir da década de 1950, o desenvolvimento do *Ethos* da pesquisa e da ciência nesse campo de conhecimento. Assim, essa instituição colaborou para dar espaço à ciência e à profissionalização na educação catarinense, utilizando-se das categorias teóricas das ciências sociais para analisar as questões educacionais (SANTOS, 1970).

A presença de intelectuais na discussão educacional no estado catarinense é intensificada na década de 60. Atuando no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe/Udesc), tomaram para si a responsabilidade de indicar, por meio da elaboração de pesquisas fundamentadas nos parâmetros das ciências sociais, ideias para um projeto educacional hegemônico e público, ajudando, assim, a definir os rumos da educação e a constituição dos diversos setores da cena pública estadual (SANTOS, 1970).

O objetivo era promover, por meio do desenvolvimento de pesquisas educacionais no Cepe/Udesc, as transformações consideradas necessárias. O Cepe elabora um relatório em que apresenta as necessidades imediatas para o segmento do sistema de ensino: a reforma administrativa da Secretaria de Educação e Cultura e o estabelecimento de um plano global de educação. Vale ressaltar que o índice de reprovação na primeira série primária era da ordem de 40,6%, altos índices de repetência nas demais séries e, somada a isso, uma população crescente. Havia também carência de pessoal docente para atender ao nível primário. Ao que tudo indica, o baixo número de docentes no primário não se devia à falta de escolas de formação, mas à evasão de normalistas formadas. Argumenta Santos que existia “um clientelismo político que permitia que muitas jovens, que se submetiam aos concursos de ingresso, vinham a ser colocadas à disposição da Secretaria Estadual de Cultura, em lugar de serem lotadas em estabelecimentos de ensino (SANTOS, 1970, p. 11 e 12)”.

Diante destes dados, e pressionado pelo Conselho Federal de Educação, o Conselho Estadual de Educação solicita ao Cepe que elabore um documento para subsidiar o conselho na elaboração de um plano para educação. Tendo como norteadoras as características inicialmente citadas, destacamos o envolvimento dos intelectuais catarinenses Orlando Ferreira de Melo e Sílvio Coelho dos Santos no processo de constituição do campo de pesquisa em educação no estado de Santa Catarina.

Procuramos dar visibilidade a algumas das suas ideias (considerando, principalmente, suas produções teóricas no período de 1950-60), para o desenvolvimento de reconstrução educacional e democratização do ensino, proposto para Santa Catarina por Celso Ramos (1961-1965) em seu governo.

Orlando Ferreira de Melo, em discurso pronunciado em 1965, por ocasião da posse dos conselheiros da Fundação Educacional de Santa Catarina (Fesc), chama a si a responsabilidade pela educação catarinense, quando diz que “o êxito ou o fracasso da empresa dependerão de nós, uma vez cumprida pelo Estado a sua obrigação

exclusivamente propiciadora de recursos. Temos liberdade suficiente para acertar ou para errar” (1974, p. 14).

Houve uma preocupação grande por parte dos cientistas educacionais em evidenciar uma relação entre o desenvolvimento e a temática educacional. Na verdade, escolarização da população não é sinônimo de progresso da nação. “No entendimento de Orlando Ferreira de Melo, a ideia de ‘escolarização’, que desde o século XIX foi considerada pelo pensamento social brasileiro como ‘irradiadora de progresso’, não tem o mesmo sentido da escolarização que foi ‘adaptada’ para que o desenvolvimento pudesse acontecer” (XAVIER, 2012, p. 206). Também não foi inclusiva. As problemáticas da educação de afrodescendentes no Brasil foram, quando muito, timidamente abordadas. Geralmente, as questões relacionadas à luta da população afrodescendente por acesso ao sistema educativo têm sido pouco abordadas nas pesquisas acadêmicas. Torna-se necessário evidenciar que essa população tem acumulado experiências históricas de desigualdade nos processos de escolarização, as quais, mesmo denunciadas por longo tempo pelo Movimento Negro e estudiosos do tema, teve pouco impacto nas pesquisas educacionais. São desigualdades que afetam a inserção da população afrodescendente na sociedade brasileira em diferentes áreas, comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com igualdade de oportunidades. Urge promover uma educação de qualidade, justa, extensiva a todos os brasileiros.

2.2. TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Xavier (1999) afirma que a “ideia predominante nos meios intelectuais e governistas, no que diz respeito ao papel da educação no projeto político-pedagógico do estado, destacava tanto a dimensão política da educação, por sua função democratizadora, como sua dimensão econômica de aumento da produtividade e de progresso material” (p. 53). Acerca do mesmo tema, Vieira (2002) enfatiza que “os vários projetos em disputa apresentavam a educação do povo e o desenvolvimento nacional como as duas faces de uma mesma questão. Formação da nacionalidade, industrialização e modernidade são empreendimentos considerados impensáveis sem o enfrentamento da questão educacional” (p. 176).

Nem todos, porém, foram atendidos, seja por falta de elasticidade no sistema, seja por motivos outros que impossibilitavam a participação de todos (falta de

interiorização da educação, problemas econômicos, dentre outros). De acordo com Santos (1970, p. 41), no ano de 1966, 76,1% dos estabelecimentos da rede estadual eram de escolas isoladas²⁵; 14,5%, de escolas reunidas²⁶ e 9,4%, de grupos escolares. No que tange ao corpo docente primário, em 29% era de normalistas; destas, 28% eram regentes de ensino primário, que se somavam aos 30% das professoras não tituladas e aos 13% de professoras substitutas. A população afrodescendente ficava à margem do processo, assim como o fora na maior parte do período histórico brasileiro.

As medidas eram de ordem universal; não tinham perspectiva de atendimento que levasse em consideração esta população. Havia, sim, uma preocupação com os mais pobres. Se, neste caso, os afrodescendentes estivessem entre eles, teoricamente também seriam incluídos. Vistos pelos olhos da professora Maria Gedalva Borges (2015), inexistia contribuição do governo específica para o negro. Escreve: “Era tudo junto”. Para ela, assim como para as demais:

O governo não se importava muito que fulano não tinha estudo, quatro anos era o máximo para o aluno pobre, de modo geral saber ler e fazer as quatro operações era o máximo. Quem quisesse ir adiante, ia por conta própria, pelo próprio esforço, e esforço da família, não por conta do governo” (Professora Maria Gedalva Borges, 2015).

Tratava-se de apropriação de táticas possíveis por parte dessa população no sentido de aumentar seu índice de escolarização, pela ideia de que a educação, como capital cultural, poderia servir de mecanismo de mobilidade social e de ascensão pelo trabalho:

Dados diversos e estudos sistemáticos mostram que esta preocupação com a educação – seja como fator de ascensão social, seja como mecanismo de combate à discriminação – está presente na população em geral, na família, ou em setores organizados e mobilizados da comunidade negra brasileira (PINTO, 1987, p. 7).

As trajetórias de escolaridade das professoras aqui descritas reúnem algumas convergências. Todas estudaram em escola pública, frequentaram o Curso Normal e, em sua maioria, passaram por dificuldades para ingressar e frequentar a escola. No entanto, quando explicitado o processo de escolarização nos diferentes trajetórias, revelam-se

²⁵ As escolas isoladas, em sua grande maioria, eram escolas mantidas por um professor que exercia múltiplas funções: lecionava, assumia funções de direção e secretaria da escola (registrava a frequência, fazia os relatórios, solicitava materiais, organizava os programas, horários e o espaço físico). Além disso, também era responsável pela merenda.

²⁶ A escola reunida pode ser caracterizada como uma forma de organização acionada para racionalizar gastos e atender à demanda. Visava a atender o maior número de crianças em um único prédio, reunindo alunos de diferentes escolas isoladas.

situações relativas a dificuldades com transporte, baixa renda da família, que, por sua vez, se refletia na compra de material escolar, uniforme, dentre outros. Outro dado importante diz respeito aos índices de reprovação no ensino básico. Dentre as 15 professoras, apenas três disseram ter sido reprovadas em um ou mais anos de ensino. São lembranças de um tempo e um contexto muito particulares vivenciados pelas entrevistadas:

Sempre estudei em escola pública, nasci em Florianópolis, mas estudei em Alfredo Wagner, morava lá, com uma tia que era professora. Na minha época tinha o exame de admissão para acessar a quinta série e depois da quinta série fazíamos o normal regional. Estudei na Escola Frei Roberto Lehaue, concluindo o fundamental em 1962. Saí de Alfredo Wagner e fui fazer o Curso Normal em Florianópolis no Instituto Estadual de Educação. Tive dificuldades em frequentar o Curso porque o Curso era muito elitizado, em minha turma tinham filhas de general, de professores da universidade e tive alguns problemas de relacionamento em função da classe social, porém tinha uma turma que eu me entrosei bem (Professora Neuzi Conceição Rosa da Silva).

A professora enfatiza a condição elitizada do ensino no Normal, de certo que o currículo da escola espelhava a cultura da elite. Um currículo com exigências de uma cultura enciclopédica era requisito para ingressar no curso (VALLE, 2007). De outro modo, existia no estudante de classes populares certo estranhamento, além do conflito com a cultura eurocêntrica que predominava na escola, a qual, então, gerava dificuldades de relacionamento entre os estudantes em função de sua não pertença àquele grupo. As situações de desigualdade social, econômica e racial vivenciadas pela população não foram superadas pela educação. Pelo contrário, em alguns casos e/ou talvez na maioria deles, tornavam-se ainda mais evidentes, visto que faziam parte da cultura escolar. Ricardo Henriques (2001, p. 14) chama a atenção para a função educativa, no sentido de que esta seja um caminho para a conquista da justiça social:

A naturalização da desigualdade, por sua vez, engendra, no seio da sociedade brasileira, resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas. A desigualdade racial, em particular, é desconsiderada ou ocultada pelo confortável manto do silêncio. Silêncio enraizado no senso comum de uma sociedade convencida, talvez, da pretensa cordialidade nacional e do mito da “democracia racial”. Silêncio que oculta a enorme desigualdade racial a que estão submetidos os brasileiros. Nega-se, assim, no cotidiano, a desigualdade e o racismo. A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de manifestação da discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. A investigação dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afro-descendentes apresenta-se como prioridade para construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente. A educação emerge como uma dimensão central dessa investigação, na medida em que participa do conjunto mínimo de oportunidades sociais básicas que contribuem para assegurar equidade e justiça social (Henriques, 2001, p. 14).

Essa desigualdade é, geralmente, desconsiderada ou ocultada, em função de um silêncio amparado pelo mito da “democracia racial”. Isto faz com que os sujeitos brasileiros oriundos deste grupo étnico racial sejam submetidos, em particular, a essa desigualdade racial. No entanto, ainda que a escola tivesse sido seletiva e elitista, serviu e tem servido para trazer cidadania às classes populares, sobretudo às afrodescendentes. A conquista da escolarização perseguia, de certo modo, perspectiva de ascensão social e econômica por meio da escola. Veja-se o que aconteceu com a professora Altair Alves Lucio:

Na cidade de Tubarão havia dois cursos de maior importância, o curso Normal/Regional no Grupo Escolar Hercílio Luz e o do Colégio da Divina Providência/São José (Particular – de elite). Começo a lembrar o que acontecia com a gente, quem vinha de escola pública passava por uma avaliação (curso de admissão), eu não passei. Além de meu estudo ser fraco, também era canhota e por isso era forçada a escrever com a mão direita, era uma violência. Meu pai descobriu que a Cooperativa dos Ferroviários tinha bolsa para estudantes. Foi assim que pude ingressar no Colégio da Divina Providência com bolsa, dessa forma entendo que fiz parte de uma “ação afirmativa da época”. No colégio eram filhas de funcionários do Banco do Brasil, filhas de gente do Comércio, filhas de médico e a gente ali no meio. Foi sofrido, mas foi muito bom. A formatura foi na Vila dos Engenheiros, cada formanda entraria acompanhada pelo pai. Não quis comparecer porque meus pais haviam se separado uma semana antes da formatura. A irmã Diretora chamou minha mãe e disse que eu faria minha formatura antes de todas. Receberia meu diploma numa missa com a família (minha mãe e meus irmãos). Não gosto muito de lembrar (Professora Altair Alves Lucio, 2015).

O ensino nos grupos escolares era considerado, então, de excelência; primava por ensinar os alunos a pensar e a atuar satisfatoriamente num mundo em transformação. Além da alfabetização, era necessário criar hábitos e atitudes, cultivando aspirações que preparassem as crianças para uma civilização técnica e industrial.

Quando a professora, oriunda do grupo escolar, diz de sua condição de ensino que havia sido fraca, podemos interpretar sob dois aspectos. O primeiro, relativo à memória, que, quando movimentada, aciona o que fica mais evidente. No caso da professora, além de sua dificuldade com a escrita, por ser canhota, a reprovação no exame de admissão. Ela atribui este fato às limitações que acreditava possuir, limitação que tudo indica tinha mais implicações na condição metodológica da escola do que do ponto de vista da qualidade de ensino. O exame de admissão, que consistia em uma seleção para o ingresso no ginásio, funcionou como limitador, não só para a professora, como para muitos estudantes que buscavam uma vaga no curso ginásial, cuja oferta era limitada. O segundo, a existência de um distanciamento cultural, de classe e de

etnia/raça, que, de certo modo, também representava barreiras a serem transpostas. Contudo, a professora supera os obstáculos e conquista o objetivo, o da conclusão do curso ginásial e também o do curso normal.


 REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Ginásio da Escola Normal São José
(Nome do estabelecimento)

Tubarão (Cidade) Santa Catarina (Estado)

CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO CURSO GINÁSIAL Nº 30/63

Certificamos que ALTAIR ALVES LÚCIO,
 filho de Erbio Martinho Lucio e de Antonia Alves Lucio,
 natural de Tubarão - Santa Catarina, nascido em 7 de janeiro de 1944,
 tendo em vista os resultados das provas prestadas no ano letivo de 1963 na quarta série do Curso Ginásial,
 considerado habilitado no Primeiro Ciclo Secundário, nos termos da LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO
 (Decreto-leis n.º 4.244, de 9 de Abril de 1942 e 8.347 de 10 de Dezembro de 1945).

Tubarão, 5 de dezembro de 1963

Allete Alves
Diretor

Ilse Cecília Kreutz
Secretaria

Figura 1 - Conclusão do Ensino Ginásial professora Altair Alves Lucio
 Fonte: Acervo da entrevistada

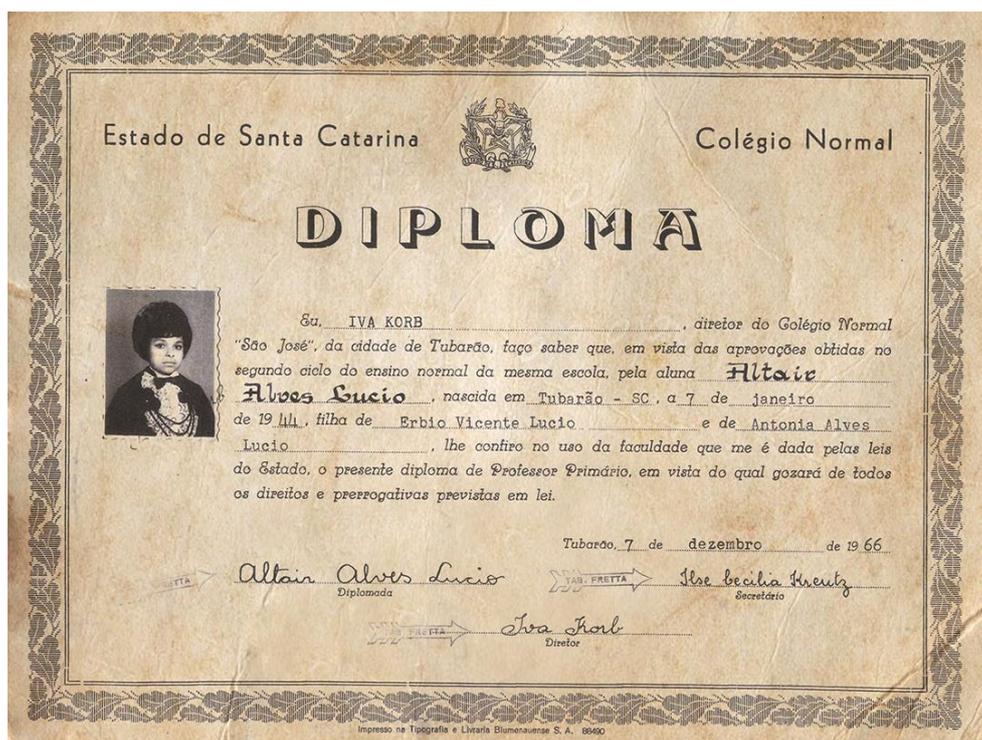


Figura 2 – Diploma Conclusão do Ensino Normal professora Altair Alves Lucio
Fonte: Acervo da entrevistada

Havia, nesta época, escolas normais constituídas de dois níveis de formação: o ginásial, de conteúdos gerais, que formava o regente de ensino primário, e o colegial, que diplomava o professor primário (VALLE, 2007). A professora, por conta do que chamou de “ação afirmativa da época” (uma bolsa de estudo), concluiu os dois níveis de formação do Curso Normal, conforme títulos comprobatórios (Fig. 1 e 2).

Como se pode ver pelos excertos das professoras Neuzi e Altair, uma questão marcante foi estudar em escola em que se fazia diferença de classe, e era o que mais lhes causava desconforto. Além disso, a professora, como estudante, era egressa de um grupo escolar cujo ensino, à época, era visto como da maior qualidade. Entretanto, em sua percepção, comparado ao ensino no colégio privado, sentia que sua formação estava aquém do que dela se exigia ali:

A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses veem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola (GOMES, 1996, p. 68).

No tocante à sua primeira fase de escolarização, a professora Tânia Maria da Silva teve um uma trajetória relativamente tranquilo para uma estudante que, assim

como seus pais, via nele um caminho fecundo em despertar oportunidades. Mas, a aparente tranquilidade vivida no ensino primário é quebrada, o que pode ser constatado quando ela enfatiza, em seu relato, episódios da trajetória escolar bastante significativos:

Eu andava muito bem vestida, usava-se naquele tempo vestido com bambolê²⁷, com várias saias por baixo, bordado e no cabelo, laço de borboleta. E eu ia assim para escola. Quando chegava na escola a diretora dizia: Tânia como estais bonita, olha o vestido dela, olha a calcinha. Porque naquele tempo usava-se aquela calcinha toda rendada, de dia de missa, de festa, usava-se duas, a calcinha e depois essa outra calcinha rendada por cima. A diretora então levantava minha saia e mostrava minha calcinha para as professoras e eu achava estranho porque era só comigo, assim pra dizer como ela é limpinha, cuidadinha. Isso me marcou muito²⁸ (Tania Maria da Silva, 2015).

No contexto das relações raciais, a discriminação "teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre o outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito" (BENTO, 2002, p. 28). No caso do preconceito racial, o branco é tomado em condição de supremacia. No episódio relatado, a diretora parece situar-se no lugar de branca e adulta, identificando-se com alguns comportamentos tidos como próprios e exclusivos deste grupo. O que fugisse desta natureza, causaria uma espécie de curiosidade e estranheza. Ao mesmo tempo em que a diretora coloca a menina Tânia em posição de destaque - como criança bem vestida, limpa e arrumada, ressalta haver neste comportamento algo que não seria próprio ao grupo a que pertencia. O enaltecimento passa a ser, de certo modo, uma exposição da criança ao ridículo, quando é desnudada perante o grupo de professoras, lembrando que Tânia é uma exceção à regra, num explícito comportamento discriminatório.

Com a professora Norma de Freitas do Nascimento, outras experiências em relação à escola foram vivenciadas. Tendo iniciado seus estudos no Grupo Escolar Getúlio Vargas, em Florianópolis, a professora obteve aprovação no quarto ano, atestado pelo diretor desta escola, conforme certificado de habilitação datado do ano de

²⁷ Vestido com bambolê é um vestido cuja forma estrutural de modelagem é construída sobre uma armação, que, na altura do quadril, tem a forma redonda de um bambolê. No quadril, a modelagem acompanha esta forma, descendo reta em direção à barra da saia. Fonte: Professora Icléia Silveira, Departamento de Moda da Udesc.

²⁸ Sempre que necessário, foram feitos ajustes na redação, de modo a torná-la menos repetitiva na forma escrita. Optou-se pela supressão de palavras repetidas na versão oral, mas que se tornam exageradas na versão escrita. ²⁹ Este curso, de acordo com Dallabrida (2011), foi instituído pelo governo do estado, visando suprir a necessidade de professores e era realizado no período de férias escolares.

1945 (Fig. 3). Permanecendo na mesma escola, fez mais dois anos de curso complementar, obtendo o diploma de conclusão de curso em 1947 (Fig. 4).



Figura 3 – Título de aprovação no quarto ano primário da professora Norma de Freitas do Nascimento
Fonte: Acervo da entrevistada.



Figura 4 – Diploma de Aprovação Curso Complementar professora Norma de Freitas do Nascimento
Fonte: Acervo da entrevistada.

Dando prosseguimento aos estudos, concluiu em 1952 o Curso Normal Regional na Escola Getúlio Vargas (Fig. 5), no bairro Saco dos Limões, pelo que conseguiu o título de regente de ensino primário, podendo exercê-lo em escolas rurais e isoladas. Com este curso, pôde agregar as disciplinas de Pedagogia, Psicologia e Metodologia.

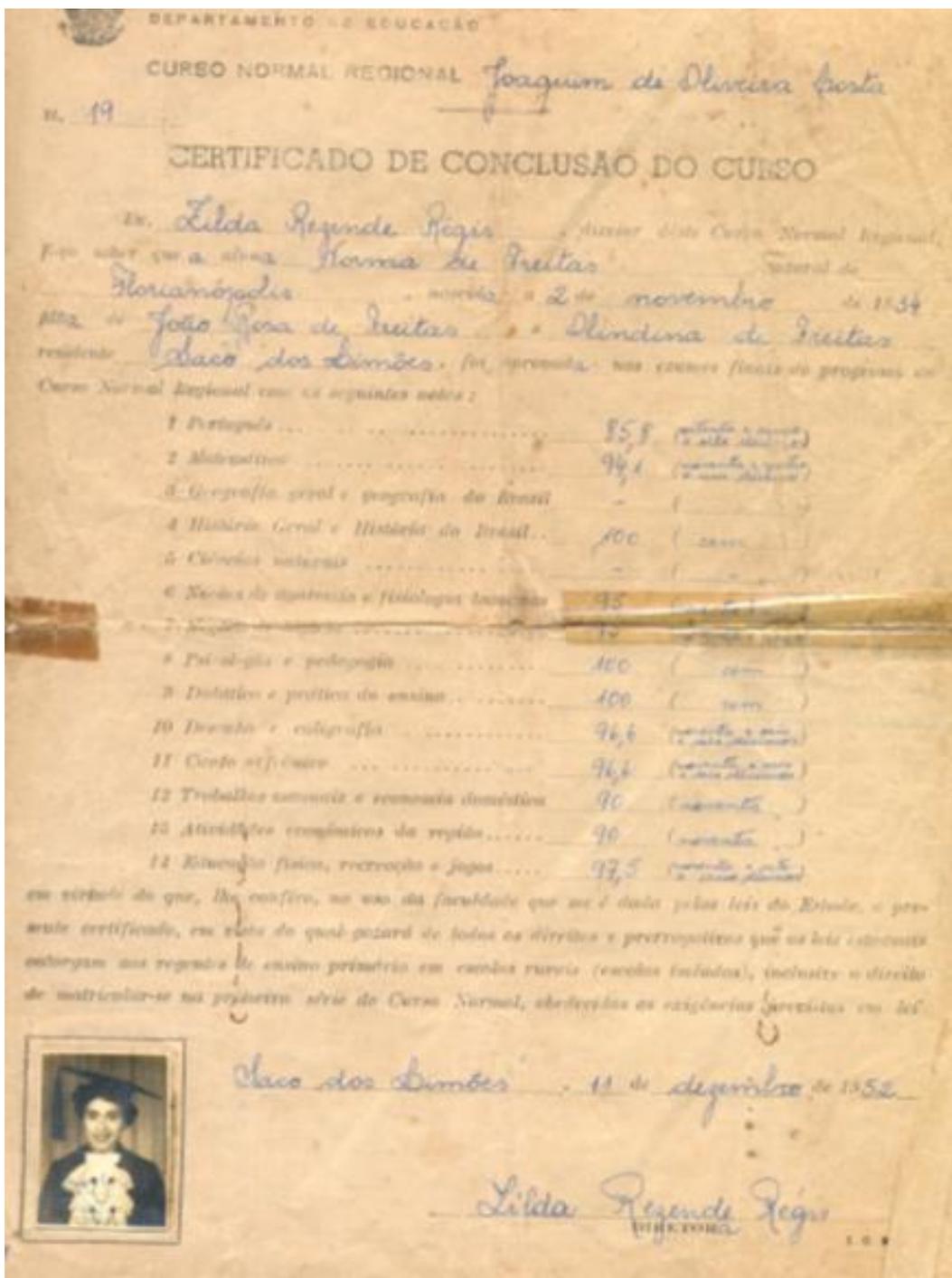


Figura 5 – Professora Norma de Freitas do Nascimento: certificado de aprovação no Curso Normal Regional as
 Fonte: Acervo da entrevistada.

Foi a primeira classificada da turma em que se formou. O curso lhe conferia também o direito de se matricular na primeira série do Curso Normal.

Aproveitando a oportunidade, vai cursar mais dois anos de Normal na Escola Normal Dias Velho. Nesta época, já órfã de mãe, assumiu a responsabilidade de criar seus irmãos. Eram seis, no total; um deles com apenas seis meses de idade, o que a obrigava a levá-lo para a sala de aula, na impossibilidade de ter com quem o deixar. Vale lembrar, que esta experiência vivenciada pela professora, como colaboradora que assume o papel de mãe precocemente, foram/são casos comuns entre as meninas, adolescentes e jovens afrodescendentes que ficam responsáveis por tarefas domésticas e a educação de seus irmãos mais novos (Santos, 2015).

No Brasil, as escolas normais foram as primeiras instituições de formação de professores que perduraram até final dos anos 1950. O Curso Normal era regido pela Lei Orgânica do Ensino Normal, que, através do Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, estabelecia o currículo do Curso de Regente de Ensino Primário e do Curso de Formação de Professores Primários, conferindo certa uniformidade à formação para o magistério (VALLE, 2007). O ensino normal possuía dois ciclos, a saber:

Curso De Regentes de Ensino Primário – Consistia em um curso com duração de *quatro* séries anuais. *Curso de Formação de Professores Primários* - *Tinha por objetivo formar professores primários em três séries anuais*. Estes cursos, considerados complementares, tinham inicialmente a função de complementar o ensino primário, virando um modo suplementar de preparar professores do ensino primário e com isso tínhamos dois níveis de formação de professores para as séries iniciais, justificado como necessária para ampliar o sistema de formação docente e possibilitando o acesso de professor habilitado no ensino primário (VALLE, 2007, grifos nossos).

Gladys T. Auras (2002, p. 170) descobriu que o Curso Normal de ensino médio de 1º e 2º ciclo, dentre as opções de ensino, foi o que mais se desenvolveu na década de 1960. Era a opção disponível na maioria dos municípios catarinenses; por isso, atraía grande número de alunos, não necessariamente porque desejassem formar-se para o exercício do magistério, mas como opção para dar prosseguimento aos estudos no colegial. De acordo com a autora:

tal fato poderia ser facilmente verificado ao cruzarmos o número de matriculados neste curso – na casa dos 19.730 alunos/as – com o número de professores/as regentes (o ginásio formava o/a professor/a regente) no corpo docente do Estado: 3.636 professores/as (AURAS, 2002, p. 171).

Somavam-se, a isso, índices de evasão e repetência apurados nos grupos escolares nos quais lecionavam, em sua maioria, normalistas, oriundas do chamado Curso Normal de 2º ciclo, embora sua formação estivesse longe das necessidades concretas da escola pública e, certamente, da cultura das crianças que a frequentavam. Uma formação elitista, eurocêntrica, com um modelo pedagógico voltado ao perfil do aluno de classe média, cuidava em não atender as crianças das classes populares (dentre elas as afrodescendentes) e até mesmo em as expulsar da escola:

As oportunidades educacionais contribuem, de forma decisiva, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e, dessa forma, o avanço no sistema educacional influencia diretamente as chances de integração do indivíduo na sociedade e sua capacidade de mobilidade ou ascensão social. A educação aparece, portanto, como uma variável crucial para transformar significativamente a situação desigual em que se encontram os indivíduos de diferentes raças (HENRIQUES, 2001, p. 15).

Neste caso, a educação, cuja função seria de possibilitar uma transformação positiva na vida destes indivíduos, como apontada por Henriques (2001), trazia em seu interior os componentes que revelavam as desigualdades engendradas nesta estrutura; ainda assim, conseguia, por exceção, alguma “mobilidade e/ou ascensão social”. A urbanização e a industrialização eram fatores que influenciavam a escolarização da população, pois, entre os anos 1920 e 1940, a taxa de urbanização dobrou e o analfabetismo sofreu uma sensível queda. Ademais, levando-se em conta a evolução da população ao longo do período, verifica-se que a sociedade brasileira empreendeu um significativo esforço para diminuir o número de seus analfabetos – uma tarefa que será intensificada nos anos posteriores. Domingues (2008, p. 522-523), quando discute a educação do afrodescendente a partir das iniciativas educativas da Frente Negra Brasileira, entidade do Movimento Negro que mais investiu na educação dos negros no pós-abolição, entende que a educação para os afrodescendentes “[...] era concebida [...] como uma maneira de o negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, de habilitá-lo para a vida profissional, de permitir-lhe conhecer melhor os seus problemas e, até mesmo, como uma maneira de combater o preconceito”.

Do ponto de vista governamental, a educação, neste período, passa a ter função estratégica: assegurar e consolidar as mudanças econômicas e políticas que estavam sendo empreendidas no País. Entre 1917 e 1945, o sistema escolar se expande, com o objetivo de tornar a escola pública verdadeiramente acessível aos brasileiros pobres e não brancos, que, anteriormente a esse período, constituía a maioria dos excluídos da

escola. Os fatores urbanização e industrialização influíram na escolarização da população, pois, entre 1920 e 1940, a taxa de urbanização dobrou e o analfabetismo sofreu uma queda sensível. Ademais, levando-se em conta a evolução da população ao longo do período, verifica-se que a sociedade brasileira empreendeu um significativo esforço para diminuir o número de seus analfabetos – uma tarefa que será intensificada nos anos posteriores. É certo que o acesso à educação tinha sido estendido, nesse período, a alguns segmentos marginalizados, mas também se estabeleceram formas diferenciadas e desiguais para as crianças oriundas deste mesmo segmento. Para Dávila (2006, p.13), “os alunos pobres e de cor foram marcados como doentes, mal adaptados e problemáticos”. Para o autor, estes alunos não foram impedidos do acesso à escola, exatamente porque deveriam ser moldados e aperfeiçoados com a expectativa de se tornarem cultural e racialmente melhores. Corroborando as ideias deste autor, Passos (2010, p. 14) acrescenta que podemos interpretar a educação “como área social estratégica para a implementação do ideário racial, que constituía o projeto (republicano) de nação no Brasil. Para esta autora, a investigação de Dávila elucida os “elementos que confluíram para a configuração, como para implementação das ideias racistas, em seu nível mais cotidiano das relações sociais no Brasil”. Em seus estudos, Dávila (2006) identifica três feições que exerceram influência sobre “intelectuais e funcionários públicos brancos progressistas” na implantação da educação pública universal nos primórdios do século XX:

Primeiro, basearam-se em séculos de dominação por uma casta de colonizadores europeus brancos e seus descendentes, que mandavam em seus escravos, povos indígenas e indivíduos de ascendência mista. Durante séculos, esta elite branca também recorreu à Europa no empréstimo de cultura, ideias e autodefinição. Segundo, embora esses intelectuais e formuladores de políticas tivessem se tornado cada vez mais críticos em relação a essa herança (indo até o ponto de celebrarem a mistura racial), invariavelmente, vinham da elite branca e permaneciam presos a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a brancura à força, saúde e virtude – valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos. Terceiro, como criaram políticas educacionais em busca de um sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático, sua visão era influenciada pelos significados que atribuíam à raça (DÁVILA, p. 2006, 24).

É neste contexto que se vai fazendo a escolarização dos afrodescendentes. Nos anos de 1940, estas ideias ganham força, traduzidas pelo mito da democracia racial, ancorada no pensamento de que a ausência de conflito e de segregação (a exemplo de outros países) na sociedade brasileira configurava um convívio harmonioso e integrado entre as diferentes matrizes étnico-raciais que formavam seu povo (índios, brancos e

negros). A partir daí, ocorre uma transição, nas ciências sociais, do conceito de raça para cultura. O pensamento dos intelectuais da época, permeado pelo mito da democracia racial, converge para a ideia de uma sociedade brasileira que, por meio da assimilação e da mestiçagem, poderia regenerar-se. Isto ocorreria através da miscigenação, com base nos princípios da eugenia, que faria surgir uma “raça” forte, cuja herança genética branca garantiria, por “meio desse movimento, que vários aspectos observados no comportamento humano (moral, social, intelectual), eram considerados hereditários. O movimento veiculava também a ideia de que, pela composição hereditária do ser humano, era possível prever sua futura atuação na sociedade (SILVÉRIO, 2002, p. 240).

Caberia, por isso, alterar a estrutura de ensino, as metodologias e práticas na escola, com fim de atingir esses objetivos.

Havia uma estrutura de ensino que foi mantida até a reforma de 1971.

Nível	Duração	Faixa Etária
Pré-escola	3 anos	de 4 a 6 anos
Escola Primária	4 anos	de 7 a 10 anos
Ginásio (Lower High School)	4 anos	de 11 a 14 anos
Colégio (High School)	3 anos	de 15 a 17 anos
Ensino Superior	Variável	após 18 anos

Quadro 9 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro Anterior à Reforma de 1971

Fontes: Lourenço Filho, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970.

Entre os anos de (1950-1960), contata-se um decréscimo considerável no aproveitamento dos alunos do 1º ao 8º ano de escolaridade e também, um índice de 93% de evasão no ensino primário de 1962 a 1969. Uma aceleração no ritmo de crescimento da demanda social por educação provocou uma crise no sistema educacional catarinense. Associada a isso, a interferência de ordem nacional com acordos firmados com a Agency for International Development (AID), o famoso “acordo MEC-Usaid”, que, sob pretexto de cooperação, assessorava a administração pública através de cooperação financeira e assistência técnica. Vale ressaltar que “foram acordos que desencadearam uma reforma autoritária, vertical, que vinculava o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política estadunidense para alguns países da América Latina (CARNEIRO, 2008, p. 231). Santa Catarina, em cumprimento

a este convênio, através do Plameg-Udesc-Cepe, firmado em 1966, considerou como prioridade a realização de uma pesquisa que analisasse os problemas existentes no ensino primário e médio. Como resultado, ficou demonstrado que a evasão escolar e a repetência estavam associadas à falta de condições físicas das escolas e também a fatores relativos à insuficiência do serviço de assistência escolar, aos baixos níveis econômicos da população da área pesquisada, que apresentava dificuldades econômicas de parte das famílias, necessidades da criança em ajudar na lavoura ou em casa, e também ausência de outras escolas que oferecessem outras séries, além do primário (CARNEIRO, 2008, p. 233). As inadequações eram decorrentes de uma formação geral exigida pela LDB 4.024/61, em detrimento de uma formação profissional (AURAS, 2002). Enquanto, na maioria dos estados brasileiros, a formação docente se fazia no ciclo colegial, em Santa Catarina, na década de 1960, fica evidente que o número de pessoas formadas pelo ciclo ginásial normalmente era superior ao de formadas pelo ciclo colegial. Movimento contrário ao da década de 1950, em que os formados pelo ciclo colegial estavam em maior número, evidenciando decréscimo entre 1950 (de 3.472) e em 1960 (2.438 professores) (SCHNEIDER, 2008). Esta situação vai se alterar a partir de 1969 e, posteriormente, com a promulgação da Lei n. 5.692/71, que determinava a destituição da escola normal tradicional. Surge, com o advento da nova lei, a habilitação ao magistério. Para Scheibe e Valle:

A habilitação magistério, regulamentada em 1972, traz um caráter novo à formação do docente, apresentando um núcleo comum de formação geral organizada de forma a apresentar um núcleo comum de formação geral (constituído de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências) e uma parte de formação especial (abrangendo os fundamentos da educação, a estrutura e o funcionamento do ensino de primeiro grau, e a didática que incluía a prática de ensino). Fica evidente nesses dispositivos legais a forte influência da concepção tecnicista que caracterizou o pensamento educacional oficial nesse período, destacando-se a fragmentação do curso, a grande diversificação de disciplinas no seu currículo com prejuízos para uma formação geral e o esvaziamento da habilitação em termos de saberes pedagógicos consistentes (2007, p. 263).

Ainda que o estado manifestasse a intenção de promover a educação e, desse modo, interferir no cotidiano das famílias populares – afrodescendentes -, este mesmo estado também era restritivo. Educava no sentido de difundir valores morais e comportamentais de acordo com um rol de hierarquias e distinções sociais de uma sociedade industrial emergente, tanto do ponto de vista de sua base – pós-colonial e escravocrata -, quanto em relação à grande complexidade social de múltiplas graves e desigualdades, limitando e afetando a capacidade de inserção da população afrodescendente em diferentes áreas.

Na educação, acabava comprometendo o projeto de construção democrática da educação com oportunidade para todos. A ausência de crianças afrodescendentes na escola, que será enfatizada na sequência pelas professoras Maria Gedalva e Maria Julia, tem sua origem nesta condição. O fato de uma cidadania ser sempre limitativa para este grupo revela que a inserção da população afrodescendente na sociedade de classe foi, e ainda se mantém, lenta e restritiva. Isso ocorre, porque o pertencimento a essa “raça”, exerce extensão expressiva na construção de desigualdades sociais e econômicas que estão diretamente vinculadas a formas sutis de discriminação o que limita a possibilidade de desenvolvimento e progressão social dos afrodescendentes.

Este foi um período em que o índice de escolaridade entre a população era muito pequeno; o analfabetismo da população oscilava em torno de 50%. Em 1950, a população havia crescido, chegando a 51.944.397 habitantes; metade dos que tinham, no mínimo, 15 anos, era analfabeta. Nessa metade, a população afrodescendente tinha o menor índice de escolaridade. Quando a professora Maria Gedalva Borges iniciou seus estudos no período que antecedeu a aprovação da Lei n. 4.024/61, passou pelo ciclo ginásial como requisito para a formação inicial para professor, entendido como o primeiro ciclo, anterior ao da formação no ciclo colegial, que correspondia ao Normal (segundo ciclo). Concluiu o ginásio em 1957, e o Normal, em 1964. Neste ínterim, registramos uma importante conquista: a aprovação da primeira lei de diretrizes e bases da educação. Ainda que tivesse deixado de incluir políticas específicas para população afrodescendente, criou oportunidades que surgiram com a obrigatoriedade do ensino, e por ser este público e gratuito. Também foi ampliada a oferta de estabelecimentos de ensino, o que contribuiu para facilitar o seu acesso.

Estudei em escola pública desde o ensino fundamental. Eu fiz por etapas: do primeiro ao quarto ano era chamado educação primária. Ao findar deste período, caso quisesse seguir nos estudos, fazia-se teste de admissão para o Curso Ginásial e posteriormente o Científico, caso seu interesse fosse ingressar em uma universidade. Eu não fiz o ginásio; eu fui fazer o quinto ano Complementar e mais quatro anos de Regional, que dava direito a lecionar. O chamado Curso Normal/Regional seria para quem tinha pretensão em lecionar. Nestes quatro anos, se estudava aquelas disciplinas de Didática, Psicologia do Ensino, estas matérias que vão ao encontro ao magistério. Era um daqueles atalhos políticos tomados pelo governo, porque nesta época havia um “déficit” de professores. Eu não sei se isso era igual em todos os estados, mas era assim em SC. Era um atalho para o Curso Normal, porque naquela época poucos faziam o Normal. Estudei no colégio Hercílio Luz em Tubarão. Entre todas as alunas, era sempre chamada a dar aula e entendia isso como uma perseguição, na época não tinha maturidade para perceber; hoje percebo que era porque a diretora me via como uma competente professora (vocação). E depois de formada, fui chamada ao gabinete da diretora e fui empossada diretora da escola (Professora Maria Gedalva Borges, 2015).

Podemos verificar, nos estudos de Auras (2002), situações apontadas pela professora Gedalva, quanto à formação no Curso Normal. O Curso Normal de 1º ciclo, no nível ginásial, com duração de quatro anos, formava o professor regente de ensino primário, denominado Curso Normal Regional, conforme denominado na Lei n. 4.024/1961:

A área de formação específica de ambos os ciclos era centrada na disciplina de Didática e Prática de Ensino (maior número de horas), cuja ênfase era posta no estudo de métodos e técnicas de ensino, embasadas nas “modernas” experiências escolanovistas. Esta ênfase no “como ensinar”, descolado do “para que”, “o que” e “para quem” ensinar, fazia do Curso Normal uma “agência de adestramento técnico pedagógico” [...]. A ausência de disciplinas como Filosofia e História da Educação concorria para dificultar a reflexão crítica sobre a realidade educacional brasileira e catarinense em particular, comprometendo a compreensão, pelo/a futuro/a da realidade em que iria atuar (AURAS, 2002, p. 173).

Sob a vigência dessa lei, temos também a professora Maria Julia Souza de Liz. Estudou sempre em escola pública. Nunca foi reprovada. Relata que não existiram dificuldades para ingressar ou frequentar a escola. Terminado o primário (quarta série), sua mãe a enviou para Florianópolis. A professora é oriunda do município de São Joaquim, no planalto serrano. Não passando no exame de admissão, foi necessário estudar um pouco mais. Fez ginásio no Grupo Escolar Antonieta de Barros, e o ensino médio, no Colégio Dias Velho (Normal), em 1965. Iniciou a graduação em Florianópolis na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), mas concluiu o curso na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), em Lages. A professora narra sua experiência como estudante; lamenta a ausência de colegas de seu grupo étnico-racial; enfatiza que, em todos os graus de ensino, esta ausência se manteve. Diz ela: “Na faculdade, eu olhava e também era só eu”. Acrescenta:

Lá na UDESC, quando estudava, eu era a única negra. No ginásio, eu tive aula com a professora Leonor de Barros, na sexta série, e ela tinha muito apreço por mim. Eu acho que era porque eu era da cor dela. Eu acho, assim, é o que acho. Eu também olhava na hora do desfile de 07 de setembro, só eu de preta (Professora Maria Julia de Liz, 2015).

Pesquisas atuais têm demonstrado que a exclusão de afrodescendentes do processo de escolarização vem sendo construído ao longo da história da educação. Em seus estudos, Fonseca (2007) identifica, em Minas Gerais, através de dados censitários de 1831, que os níveis de ensino acima da instrução elementar eram de domínio absoluto de alunos brancos. Um indicativo de que a questão racial já se encontrava na

base do sistema educacional desde o século XIX. É possível dizer, também, que, no processo de passagem da mão de obra escrava para o trabalho livre, no conjunto das discussões sobre o papel da educação, era-lhe atribuída a responsabilidade pela preparação para o trabalho. Sendo assim, tornava-se imprescindível um projeto de instrução pública primária obrigatória para os recém-libertos. No entanto, o Estado, chamado a promover a educação de forma universal, assegurando o preparo das camadas populares (crianças, jovens, adultos) para a nova sociedade de trabalho, não contemplava sua efetiva inserção em uma cultura de leitura e escrita. Desde os primórdios, as elites dirigentes exerciam controle sobre a educação voltada à habilitação para o trabalho livre na modernização e no capitalismo emergente, quando oferecida às camadas populares e, mais particularmente, aos afrodescendentes.

Por esse motivo, tornava-se rara a presença de integrantes desta população, tanto no ensino elementar, quanto mais no Ensino Superior. A angústia e o desencanto pela ausência de referentes (ou de pessoas do mesmo grupo étnico racial), de iguais em sua trajetória escolar, apontados pela professora Maria Julia, têm origem na estrutura da sociedade brasileira. A professora, em sua narrativa, marca situações de desigualdade observadas e sofridas na escola, que se estendem do ensino básico à graduação. A presença de um referencial étnico-racial representado pela professora Antonieta de Barros parece trazer-lhe alento. Um recorte de raça e cor neste período revela que, na década de 1960, ainda que o acesso da população afrodescendente se tivesse alargado com a expansão do ensino, sua presença não constituía maioria na escola, em virtude das desigualdades que nunca foram apagadas:

A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de manifestação da discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. A investigação dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afro-descendentes apresenta-se como prioridade para construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente (HENRIQUES, 2001, p. 15).

Na escola republicana não havia um projeto explícito de educação que efetivamente contribuísse para a emancipação da população afrodescendente; pelo contrário, persistem o racismo e a exclusão de crianças e jovens afrodescendentes dos bancos da escola (DÁVILA, 2006). No modelo educacional vigente, aplicava-se um critério de seletividade que acabava por excluir o patrimônio cultural da população negra dos currículos; conseqüentemente, afastava os integrantes deste grupo do processo de ensino. Por outro lado, por conta da baixa condição econômica desta

população e, por conta disso, da obrigatoriedade do trabalho precoce das crianças em idade escolar, acabava, indiretamente, por afastá-las da escola. É necessário dizer que esta condição durou por todo o século XX. Somente há pouco tempo é que, por força das lutas do Movimento Negro e de novas medidas de âmbito político e social, os afrodescendentes conseguiram alguns ganhos políticos quanto a intervenções curriculares: a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96; a aprovação da Lei n. 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e, no calendário escolar, o 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". Como efeito mais imediato, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Resolução nº 001/CNE/CP/2004, que institui as diretrizes, regulamenta a alteração mencionada, visando assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania mediante a garantia do direito de acesso às múltiplas fontes de histórias e culturas de que o Brasil se compõe. O artigo 3º, parágrafo 3º, dessa resolução, em conformidade com o disposto na lei objeto de sua regulamentação, assegura: "O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei n. 10.639/2003, torna obrigatórias estas disciplinas enquanto componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil". Ainda que tenham sido colocadas em condição de especialidade, não se dispensa que o assunto seja tratado nos demais componentes curriculares. O caráter de especialidade, no entanto, tem funcionado como limitador.

A obrigatoriedade da lei, porém, efetivamente ainda não tem surtido o efeito desejado; ainda precisava ser implementada. Marco fundamental na história das lutas antirracismo e pela democratização do ensino, completou dez anos em 2013. Procurou dar respostas na área de educação à demanda da população afrodescendente, por meio da construção de uma política curricular que combatesse o racismo e as discriminações, especialmente dos negros. No entanto, é necessário dar conta de sua prática efetiva.

Recuperando o contexto de escolarização das professoras, evidenciaremos as trajetórias escolares de Maura Martins Vicencia, Luciana Nair Borges, Olga Maria da Rosa Agostinho e Neuzi Conceição Rosa da Silva.

A professora Maura Martins Vicencia não teve dificuldade para ingressar na escola, ou frequentá-la; não teve nenhuma reprovação - "eu era muito caxias". Estudou da primeira à quarta série no ensino público, concluindo, em 1955, o ensino primário no

Grupo Escolar Hercílio Luz, e o curso regional, no município de Tubarão (SC). No ensino médio, frequentou o Curso Normal no Colégio São José, ensino privado-confessional. “Naquela época, o Curso Normal era mais difícil”. Foi aprovada, juntamente com a irmã, no Curso Normal, as duas com louvor. O pai, ao adentrar o recinto de realização da formatura, no Cine Vitória, com as duas filhas, as duas negras (Maura e Clotildes), uma de cada lado, foi aplaudido de pé. Este ato chamou muito a atenção da professora Maura. Este mérito deveria ser atribuído à sua mãe – lavadeira (que teve de lavar roupa para fora a fim de dar conta da educação das filhas) -, que ficou em casa por não poder comparecer à formatura por falta de roupa adequada. Assim, o pai é que protagonizou este momento raro e de grande importância na vida escolar da professora. A professora, e sua irmã, neste caso, marcam uma situação peculiar deste grupo. Não basta apenas estudar e garantir os requisitos exigidos e normatizados; tem que ir além. É preciso atingir a excepcionalidade, visto que, dessa forma, suas chances se ampliariam na competição por um espaço no mundo do trabalho em que não possuem privilégios.

Dando continuidade aos seus estudos, Maura fez curso de graduação em matemática e física na Faculdade de Ciências Sociais e Tecnologia (Faciec), depois Fundação Educacional de Criciúma (Fucri):

Neste ano, éramos somente as duas negras. Lembra que na turma anterior também formaram apenas duas negras: Leonor Lima Brasil e Maria que morava no bairro Passo do Gado, em Tubarão. Esta Leonor Brasil, muitas vezes era confundida com a Leonor de Barros que foi nossa primeira Secretária de Educação Estadual, mulher negra, muito respeitada (Professora Maura Martins Vicencia, 2015).

A professora cita Leonor de Barros como nossa primeira secretária de Educação Estadual. Cabe salientar que a professora não exerceu este cargo. Para as famílias, todo esforço era válido, quando se tratava de investimento em educação de filhos. Se houvesse oportunidade de formação docente, valeria, inclusive, mudar de domicílio. Foi este o caso da professora Luciana Nair Borges, quando optou pela carreira do magistério por orientação dos pais, que mudaram de São Francisco do Sul para Joinville para que a filha pudesse matricular-se na Escola Normal, já que em São Francisco não existia esse curso. Ela também filha de mãe lavadeira e de pai operário, não encontrou nenhuma dificuldade na carreira. Não foi de modo algum favorecida pelo poder público, porque a mãe arcou com todas as despesas de seu estudo. Fez normal particular, pela não existência de um curso público em Joinville. Só havia o Colégio São Vicente de Paula,

privado, que a mãe pagava com dificuldade. Nele se formou em 1955 (Professora Luciana Nair Borges, 2015).

Nessa época, havia poucas escolas públicas de ensino normal. Assim como os da professora Luciana, os pais da professora Olga Maria da Rosa Agostinho (2015) custearam seus estudos. Filha de pai militar, não teve nenhuma dificuldade para frequentar a escola. Nascida em 1944, cursou o ginásio em colégio privado (internato), bancado pelos pais. Era externa; ia para casa diariamente. Fez ginásio normal no colégio Divina Providência, em Tijucas. Natural de Florianópolis, foi para Joinville aos 19 anos, em virtude de uma transferência do pai.

Entre 1917 e 1945, registra-se uma expansão do sistema escolar, com o objetivo de tornar a escola pública verdadeiramente acessível aos brasileiros pobres e não brancos, que, antes desse período, constituíam a maioria dos excluídos da escola. Na verdade, o estado não tinha condição de atender a todos, o que fazia com que muitas famílias fossem, e ainda continuam sendo financiadoras da educação. Outra professora, embora tivesse tido acesso ao ensino público, contava com a contribuição da família e a solidariedade da comunidade para manter-se estudando. Mesmo assim, diz a professora:

Não tive dificuldade para estudar. Meu pai era pobre. Quando iniciava a aula, ganhava as saias de uniforme da vizinha; tinha prazer; não me incomodava por ser doação. Tive muito apoio dos meus pais, eles tinham orgulho, eu seria uma professora. A felicidade deles era que eu estudasse. Quando chegava em casa, meu pai já estava com almoço na mesa (Nair Soares da Silva, 2015).

Há, na fala da professora Neuzi, um discurso que Gomes (1996, p. 74) chama de “deslizes racistas”, reflexo do racismo presente na sociedade, incorporado, sem que se apercebessem, na fala das pessoas. A professora afirma que, ainda que estivesse em uma escola em que a presença branca fosse majoritária, sendo a única estudante afrodescendente, não se sentiria discriminada, pois pertencia a uma família de posses, conhecida e considerada pela comunidade. A professora desqualifica e deixa de perceber que a pseudoconsideração para com a sua presença já era um ato de preconceito e discriminação, pelo fato de que só era aceita por ser parente de quem era, sobrinha da professora da escola e neta de uma família negra considerada “abastada”, moradora do município, que havia conquistado a confiança e a tolerância dos brancos. Há, ainda, outro equívoco, próprio do racismo à brasileira, segundo o qual a condição econômica dilui a sua “cor”:

Estudava na escola onde a minha tia era professora e eu era uma das únicas negras da escola, mas penso que como meus avós moravam na localidade e tinham uma situação financeira boa para época, eram bem conhecidos no

município e minha tia lecionava no colégio estadual e municipal. Hoje quando eu vejo que a discriminação não ocorre pela “raça/etnia”, mas pela condição econômica. Não tive assim problemas com esta questão. No Instituto Estadual de Educação teve a diferenciação com o pessoal que vinha do interior. Tinha o sotaque nas apresentações públicas em classe e eu lembro que treinava muito para falar como as meninas de Florianópolis (Professora Neuzi Conceição da Silva, 2015).

Outro fato relatado pela professora dá conta da discriminação regional. Ela fala da necessidade de treinar para não deixar evidente seu sotaque nas apresentações públicas.

Outras quatro professoras, no relato de suas trajetórias, têm em comum a possibilidade de ter estudado em escola pública no ensino primário. A primeira, dentre as quatro professoras, Selma Antonieta de Brito, nascida em 13 de junho de 1937, em Palhoça, de origem negra, era viúva, mãe de seis filhos (cinco legítimos e uma adoção). Filha de Alaor da Silva Brito, motorista de profissão, e Ermínia Marta de Brita, do lar, estudou em escola pública. Repetiu a quinta série. A dificuldade foi não ter podido entrar na escola com 6,5 anos, só iniciando aos 7,5 anos. Diz a professora:

Concluí o ensino primário em 1954. Fiz inicialmente o Normal Regional e posteriormente o Normal em 1964 no Instituto Estadual de Educação. Não tive dificuldades para frequentar o curso Normal. Como negra, nunca tive problema racial, não sei porque. Não tinha quase negro, mas eu não tive não. Minha trajetória de estudo foi marcada por brincadeiras que eram muito diferentes das atuais. Era um tempo muito bom, eu era pobre, filha de pais analfabetos, mas minha mãe fazia de tudo para estudarmos (Professora Selma Antonieta de Brito, 2015).

A professora afirma que, mesmo vivendo em um ambiente em que a presença de negros fosse minoritária, não sofreu problema racial, e indaga: “Não sei por quê?”. Podemos interpretar a indagação da professora como uma naturalização do que ocorria em seu ambiente.

A professora Tereza Pereira Anacleto também estudou em escola pública. Não teve dificuldade para ingressar na escola ou frequentá-la. Coursou ginásio normal no Grupo Escolar Professora Lapagesse. Fez o normal no Colégio Michel, particular, onde estudou com bolsa. Graduou-se em História Econômica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), na Fundação Universidade de Criciúma (Fucri), atual Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) (Tereza Pereira Anacleto, 2015).

Elza Matias Martins, do município de Tubarão, estudou em escola pública, sem reprovação. Passou por dificuldades financeiras e de locomoção para estudar. Coursou ginásio normal também em escola pública, tendo concluído o curso em 1953, no Grupo

Escolar Hercílio Luz, em Tubarão/SC. Graduou-se em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) (Elza Matias Martins, 2015).

Nossa quarta professora, Terezinha Maria Nascimento Eufrázio (2015), cursou escola pública passando por uma reprovação no primário. Para ela, foi fácil ingressar na escola. A mãe era costureira e pobre. Os livros comprados eram de segunda mão. A facilidade a que se refere era a proximidade entre a escola e sua casa. Cursou o Normal Regional e, mais tarde, o Normal de Férias²⁹. Concluiu o ensino primário no Grupo Escolar Jerônimo Coelho (no primário, em 1951, tinha dez anos). Fez o Normal Regional (um ano de complementar e três anos de regional), concluindo em 1958 o Curso Normal. Quando frequentou este curso, a professora já era casada. Antes, não teve oportunidade de o frequentar porque era preciso pagar. Também não teve oportunidade, ou meios, para fazer curso superior.

Fato curioso entre as narrativas das professoras. Relatam, em sua maioria, não terem tido dificuldades para estudar. Não consideram, quase todas, ter sido difícil manter-se na escola, adquirir uniforme, material didático, ir de casa para a escola, ascender a outro grau de ensino, arcar com as despesas desse ingresso. Também não falam em condições financeiras para se manter nos estudos. Isto nos leva a crer que a inexistência de condições não era considerada dificuldade por elas e respectivas famílias. Dificuldade seria a impossibilidade de ingressar na escola e frequentá-la. Os demais fatores, ainda que existissem, e por certo eram grandes, não constituíam um impeditivo para dar prosseguimento aos estudos.

Além das quatro professoras citadas na narrativa da professora Maria Gedalva Borges, uma questão importante: há um indicativo de que a presença de alunos afrodescendentes em classe era reduzida. Durante uma década, quando lecionava no município de Tubarão, ela afirma ter estudado e posteriormente trabalhado sem a presença de seu grupo étnico-racial, seja na condição de discente, seja na de docente. A professora argumenta que não é possível dizer se tal situação se devia às desigualdades de oportunidades e/ou à desigualdade econômica, ou, ainda, a condições desfavoráveis e desiguais para o acesso e a permanência na escola, ou se decorriam da política mantida pelo poder público. Relata ter tido oportunidade de ensinar a alunos negros somente em

²⁹ Este curso, de acordo com Dallabrida (2011), foi instituído pelo governo do estado, visando suprir a necessidade de professores e era realizado no período de férias escolares.

1969, quando, já residindo na capital, iria lecionar na Escola Otília Cruz³⁰, em um bairro periférico, onde se concentrava essa população.

Na primeira escola que trabalhei (1957), Escola Reunidas Manoel Martins dos Santos, atual Escola Bom Pastor (bairro Pinheiros, hoje Bom Pastor, no município de Tubarão) eu era a única negra; não tinha professor/a, não tinha aluno negro e isso pra mim era uma frustração. As famílias eram todas de origem italiana. Atuei por um ano nesta escola e, além de professora, fui diretora e depois secretária nesta mesma escola (Professora Maria Gedorvia Borges, 2015).

“Trabalhei durante dez anos sem alunos negros, até 1968 (Tubarão). Tinha muita vontade de ter aluno/a negro/a e só fui ter alunos negros em 1969, quando, já radicada em Florianópolis, fui atuar em uma Escola no bairro Coloninha.” (Professora Maria Gedorvia Borges, 2015).

Em seus estudos, Gomes aponta:

[...] desde o início da trajetória escolar, a criança se depara com um determinado tipo de ausência que a acompanhará até o curso superior (isto é, para aquelas que conseguirem romper com a estrutura racista da sociedade e chegar até a universidade): a quase total inexistência de professoras e professores negros. A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos (1996, p.78).

A ausência de referentes negros na condição de professor, sinalizada pela autora, aplica-se, no estado também a de alunos. Como em Santa Catarina esta população é minoritária, e geralmente regionalizada, localiza-se principalmente no litoral, no norte e sul do estado, com certa incidência também no planalto. Mesmo nas regiões em que a presença deste grupo é mais notada, percebe-se, de certo modo, uma “guetização” em cidades, bairros e/ou escolas, de modo que, na maior parte dos casos, vemos o grupo diluído num universo de maioria branca, em que sua visibilidade se dá por exceção.

Podemos dizer que, mesmo que não houvesse barreiras explícitas para o acesso destas crianças à educação, as desigualdades acumuladas na experiência social da população afrodescendente funcionavam como fator limitador, ainda que para alguns países latino-americanos (inclua-se aqui o Brasil), se recomendasse urgência em oferecer, até o ano de 1970, atendimento escolar a cem por cento de sua população na faixa etária de 5 a 14 anos.

A educação tinha função disciplinadora, ajustada às políticas desenvolvimentistas do Estado, de ordem capitalista. O pensamento democrático

³⁰ A atual Escola de Educação Básica Otília Cruz está localizada à Rua Profa. Otília Cruz, 482, Estreito, Coloninha. Bairro continental do município de Florianópolis, com expressiva população afrodescendente.³¹ Considerado um dos mais importantes sociólogos brasileiros do século XX, com a publicação de seu livro *Casa Grande e Senzala* (1933), em que é precursor da noção de “democracia racial” no Brasil.

pautava-se na unidade nacional ideológica, no discurso de que o povo brasileiro seria tratado como um só povo, sem distinção de raças (formado por um único grupo universal, eurocêntrico), sem levar em conta diversidades culturais, históricas ou étnicas. Com esse discurso, negava-se a riqueza de processos socioculturais importantes, constituintes da formação da sociedade brasileira. Um discurso que privilegiava a igualdade e omitia as diferenças não passava de estratégia eurocêntrica, teoria que se apoiava na tese da democracia racial defendida pelo sociólogo Gilberto Freyre³¹. Logicamente, interpretava a miscigenação brasileira como garantia de um povo cordato, pois as diferenças entre os distintos grupos de matriz étnico-racial (africana, europeia e indígena) estariam fundidas em uma só (DÁVILA, 2006).

Infelizmente, essa cultura da igualdade, de base ideológica, tem alimentado, frequentemente, a resistência à aplicação das legislações de ensino pelas quais o Movimento Negro luta, e reivindica para afrodescendentes e povos indígenas o respeito a suas expressões culturais. A legislação aqui mencionada remete à Lei n. 10.645/2008, que alterou Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 11.645, de 9 de janeiro de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e determina incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Em 1961, educadores, em defesa de educação pública e para todos, pelo menos no discurso, trazem a debate a questão da raça, enfatizando que a escola para todos seria sem distinção. A LDB (4.024/1961) surge como tentativa de conciliar as diferentes posições de educadores e interessados na educação quanto a recursos públicos e sua aplicação, já que com eles se sustentariam escolas privadas e confessionais. De modo essencial, a lei contempla como um de seus objetivos a condenação de quaisquer preconceitos de classe e raça. Este debate, para Dias, funcionou apenas no discurso:

Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB de 1961. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. Mas não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita. Os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial,

³¹ Considerado um dos mais importantes sociólogos brasileiros do século XX, com a publicação de seu livro *Casa Grande e Senzala* (1933), em que é precursor da noção de “democracia racial” no Brasil.

pouco se diferenciavam dos conservadores. Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactuam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos”, defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961 (DIAS, 2005, p. 51).

Podemos compreender tal situação a partir dos processos de colonização das Américas e do Brasil em função da supremacia do branco, e da correspondente ideologia hoje denominada branquitude, pela qual os brancos impõem sua identidade racial como padrão. Os outros grupos aparecem ora à margem, ora como desviantes, ora como inferiores. O que de fato ocorre é uma desigualdade de oportunidades e de direitos entre brancos e não brancos. Neste caso, a raça, enquanto construção social, funciona como mecanismo de privilégios, demarcação e hierarquização de grupos (SCHUCMAN, 2014). Assim, como transformar os diferentes em um só povo? Proclamando, com base no racismo científico³², a “raça” branca como mais civilizada e associada ao progresso da humanidade? Os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão que raça não é realidade biológica, mas apenas um conceito, cientificamente incapaz de explicar a diversidade humana. Ou seja, biológica e cientificamente, não existem raças.

O conteúdo da raça é morfológico e o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela” pode conter, em seu seio, diversas etnias. Uma etnia compõe-se de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e, geograficamente, moram num mesmo território (MUNANGA, 2003).

A maioria dos pesquisadores brasileiros, dos que atuam na área das relações raciais e interétnicas, recorrem com mais frequência ao conceito de raça. Eles

³² “Raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão, ou seja, o racismo” (HALL, 2003, p. 69). O racismo científico surge a partir da ideia de raça, construída no século XIX, de base biológica, com referenciais de diferenciação física. ³³ O PROUNI, é um programa do governo federal que oferece bolsas de estudo, parciais ou integrais, para alunos oriundos de escolas públicas, ou bolsistas de escolas particulares, e de renda familiar baixa e com bons resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior no Brasil. Tem sido considerada uma política pública muito expressiva em termos quantitativos; tem, em seu desenho, a reserva de vagas para negros e negras. A reserva de vagas é feita de acordo com os indicadores de distribuição racial das populações locais. Desde seu início até hoje, o programa ofertou quase 1.400 mil vagas (SOTERO, 2013, p. 43)”.

empregam ainda este conceito, não mais para afirmar sua realidade biológica, mas para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear na crença da existência de raças hierarquizadas, fictícias, ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas.

Os povos que aqui se encontraram, e construíram um país que podemos historicamente considerar como um encontro ou “*carrefour*” de culturas e civilizações, não podem mais, em nome da ciência biológica atual ou da genética humana, ser considerados raças, mas populações, na medida em que continuam, pelas regras culturais de endogamia, a participar dos mesmos círculos de união ou casamento, embora esses círculos não estejam totalmente fechados, como ilustrado pelo crescimento da população mestiça. Por outro lado, todos esses povos se originaram de diversas etnias da Europa, da África, da Ásia, da Arábia, etc. Aqui encontraram outros mosaicos indígenas, formados por milhões de indivíduos que foram dizimados pelo contato com a civilização ocidental e cujos sobreviventes formam as chamadas “tribos” indígenas da forma como as vemos na atualidade. Podemos, no plano empírico, afirmar que todas essas diversidades podem ser superadas, se admitirmos o princípio de que as políticas universalistas não resolvem o problema do negro. Não resolvem, porque embasadas numa cultura única, eurocêntrica, que não considera as diferenças.

2.2.1 Rompendo com a estrutura racista da sociedade brasileira e chegando a universidade

A escolarização para a população de origem africana, como já vimos assinalando, sempre se manteve em alta conta. Estes compreendiam que o período republicano era o oposto do período escravista, “era um momento de oportunidades e sinônimo de civilização” (LUCINDO, 2016, p.314). Neste caso, haveriam que aproveitar das oportunidades ofertadas pela república, qual seja, da oferta de educação pública – popular, buscando instrução no sentido de ter ascensão social e moral exigido na nova sociedade. Assim, tanto no passado quanto no presente, tem sido perseguida em seu esforço de ascensão social e conquista de espaço na sociedade de classes.

A escolarização primária e secundária, para essas professoras, já significou, no período específico da segunda metade do séc. XX, uma conquista substancial, o que, pela maioria, não foi visto como conclusão de um estágio; pelo contrário, fazia parte de um uma trajetória a ser perseguido, do mesmo modo que se exigia ampliação de

capacitação na carreira. Foi assim que a maior parte de nossas entrevistadas conseguiu a graduação.

A chegada ao “curso superior”, para a população de origem africana, era, até muito recentemente, um sonho bastante distante, haja vista que até 1990 um percentual muito pequeno (em torno de 2% apenas) chegava a se graduar. As professoras alvo desta pesquisa se encaixavam nesta estatística, quando, rompendo as barreiras que a sociedade lhes opunha, atingiram a graduação. Segue-se, aqui, um quadro (Quadro 13) das professoras que concluíram o curso superior.

Professora	Curso superior em
Altair Alves Lucio	Graduada em Pedagogia (OE), na FESSC – Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina em Tubarão foi da 2ª turma deste Curso
Elza Matias Martins	Graduou-se em História na UNISUL
Luciana Nair Borges	Graduação em Pedagogia (habilitação: Supervisão e Administração) pela Associação Catarinense de Ensino – Faculdade de Educação Joinville - ACE (1997)
Maria Gedalva Borges	Curso Superior de Letras (Frances) em 1972 na UFSC
Maria Julia de Souza de Liz	Cursou Pedagogia, iniciada na UDESC, mas Graduou-se em Ciências Sociais na UNIPLAC em Lages
Maria dos Reis Conceição	Graduação em Pedagogia – Orientação Educacional na Faculdade de Educação de Joinville
Maura Martins Vicencia	Graduação em Matemática e Física na FACIEC - FUCRI - Criciúma
Neuzi Conceição Rosa da Silva	Graduada em Pedagogia - UFSC
Olga Maria da Rosa Agostinho	Graduação – Pedagogia - Administração Escolar em Joinville na Associação Catarinense de Ensino
Tania Maria da Silva	Graduada em Letras/ Literatura pela FURB - Blumenau (1978)
Tereza Pereira Anacleto	Graduou-se em História econômica e OSPB, na FUCRI

Quadro 13 – Professoras com Ensino Superior

Fonte: Entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa. Dados sistematizados pela autora.
Arte Final: Diego Godinho Farias.

Onze das quinze professoras da pesquisa, podemos dizer que a sua maioria, conseguiu graduar-se. Delas, somente duas cursaram universidade pública. O grupo maior frequentou instituições privadas de Ensino Superior, com entrada na década de 1970, momento em que ocorreu a expansão das matrículas em cursos e instituições de ensino superior. As que conseguiram, graduaram-se em cursos de licenciatura e em diferentes áreas de ensino. com predominância do Curso de Pedagogia. Para Sotero:

No Brasil, o crescimento da oferta de vagas no ensino superior nesse período se deu predominantemente no setor privado. Este padrão de crescimento do ensino superior brasileiro, concentrado no setor privado, é denominado por Roger Geiger (1986) de mass private sector (setor privado massificado). Neste modelo, as instituições de ensino superior (IES) particulares estão direcionadas para suprir a demanda de massa por ensino superior, em complemento a um ensino

público, de menor abrangência, altamente seletivo e voltado para as carreiras tradicionais e bem estabelecidas (2013, p. 37).

Esta situação se tem mantido ao longo do tempo, e perdura ainda atualmente. Além desta, outra observação a ser feita com relação à escolarização no Ensino Superior é que as distâncias entre os estudantes que conseguem ascender ao grau superior, considerando raça e gênero, pouco se têm alterado ao longo do tempo. Apesar da política de ação afirmativa mais recente, que elevou a taxa de ingresso de afrodescendentes no Ensino Superior, as desigualdades raciais não estão diminuindo. Embora tenha crescido o número de pretos e pardos neste grau de ensino, em grau até mais acelerado em relação aos brancos, de acordo com Sotero (2013), é preciso considerar que estes partem de indicadores muito reduzidos em comparação aos dos brancos, sejam homens ou mulheres.

Com o intuito de reduzir esses índices, por força de pressões sociais e de grupos organizados, as instituições e o governo por meio de diferentes políticas de ação afirmativa, têm ampliado o número de vagas no Ensino Superior, seja introduzindo em 2005 o Programa Universidade para Todos (PROUNI)³³ em instituições privadas, seja pela ação de movimentos organizados, como o Movimento Negro e o de indígenas, criando a política de cotas em instituições de Ensino Superior públicas para indígenas e afrodescendentes. No entanto, o Ensino Superior ainda continua hierarquizado.

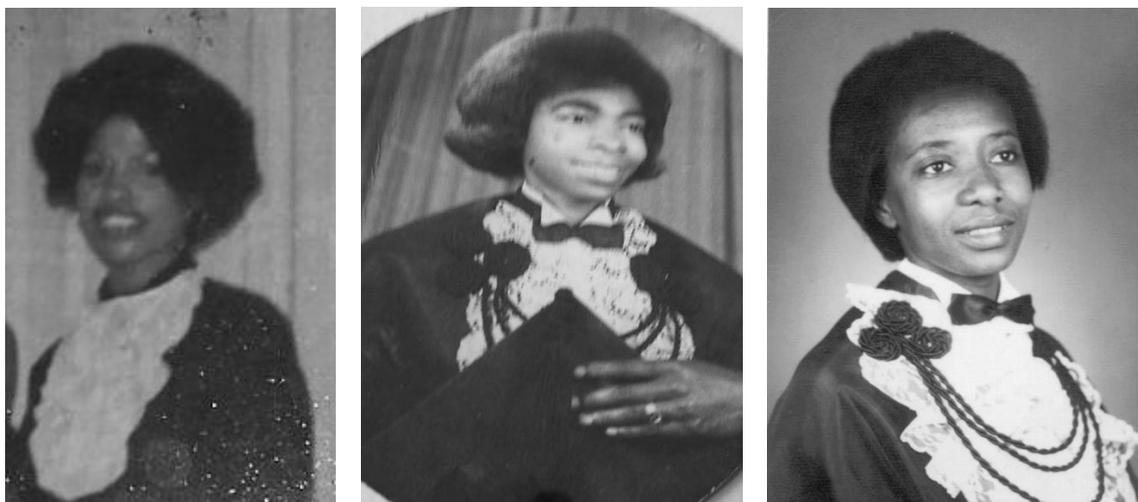
Ainda de acordo com Sotero, no ano de 2009:

“[...] as matrículas femininas representavam 55,1% do total de matrículas, sendo 51,8% no sistema público e 56,3% no sistema privado. Apesar de as mulheres terem maior acesso ao ensino superior, a tendência de crescimento da matrícula está mais concentrada no ensino privado ((2013, p. 44).”

Além disso, as pesquisas também tem têm indicado que ainda que as mulheres apresentem um maior índice de conclusão do ensino secundário em relação aos homens e que isso represente maiores possibilidades de ingresso no Ensino Superior, também é

³³ O PROUNI, é um programa do governo federal que oferece bolsas de estudo, parciais ou integrais, para alunos oriundos de escolas públicas, ou bolsistas de escolas particulares, e de renda familiar baixa e com bons resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior no Brasil. Tem sido considerada uma política pública muito expressiva em termos quantitativos; tem, em seu desenho, a reserva de vagas para negros e negras. A reserva de vagas é feita de acordo com os indicadores de distribuição racial das populações locais. Desde seu início até hoje, o programa ofertou quase 1.400 mil vagas (SOTERO, 2013, p. 43)”.

sabido que, no recorte gênero e raça, as populações de origem africana, homens ou mulheres, permanecem em desvantagem. Outro fator importante a ser considerado são os das carreiras, relativos às ocupações decorrentes dos cursos do Ensino Superior. Há, neste sentido, um indicativo do comportamento dos grupos de cor e sexo no mercado de trabalho, em carreiras de menor prestígio social.



Quadro 10 – Vencedoras

Fonte: Acervo das entrevistadas.

Tomando em conta que não só a educação determina a mobilidade social dos indivíduos, é possível ajuizar do posicionamento socioeconômico na hierarquia social. Em síntese, as mulheres, numericamente, são as que mais ingressam no Ensino Superior, e o fazem mais pelas instituições privadas de ensino. No caso específico da mulher afrodescendente, como no passado, ela continua em menor número que a mulher branca no ensino privado e em cursos de menor prestígio social (SOTERO, 2013). Só nos resta parabenizar as que, no passado, romperam com todas as barreiras³⁴.

³⁴ As professoras Tania, Maria Gedalva e Elza Matias (da esquerda para a direita, quadro 14) foram as únicas que enviaram foto de formatura na graduação; por esse motivo, as demais não aparecem. As fotos aqui apresentadas, entretanto, servem de referência à época e ao padrão das formaturas de então.

3 OS DESAFIOS DE SE TORNAR PROFESSORA

A profissionalização e a formação de professores ocuparam espaço central nos projetos de investimento do Estado brasileiro de 1950 a 1960. A profissionalização a que nos referimos compreende “os processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional (SHIROMAZ e EVANGELISTA, 2010)³⁵”. Duas vertentes de estudos se destacam quanto ao sentido da profissionalização: uma, a aborda como processo de formação profissional do professor; a outra, aborda o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes. No que tange à formação, esta tem mais caráter técnico, ou seja, de qualificação profissional por meio de curso de formação. Tanto a profissionalização quanto a formação docente defendiam como perspectiva a organização das massas e a ampliação do controle sobre a escolarização da população, além da ampliação do acesso ao sistema público de ensino.

No período compreendido nesta pesquisa, os investimentos na formação de professores de nível médio para os anos iniciais da escolaridade tinham como objetivo fundamental a escolarização das novas gerações. Pretendia-se expandir a oferta escolar com a finalidade de ampliar o controle ideológico sobre as massas e prepará-las para responder às necessidades de um emergente mercado de trabalho (SCHEIBE E VALLE, 2007). Em seus estudos, os autores citados identificam três fases do movimento de formação de professores:

Três fases, que não estão constituídas por rupturas ou descontinuidades, mas por mudanças mais ou menos profundas na organização dos sistemas de ensino (em âmbito federal, estadual e municipal), parecem se destacar no movimento de formação dos professores brasileiros: a *primeira começa com o advento da República (1889) e se prolonga até o início de 1960*, preconizando uma formação de nível médio, considerada fundamental à escolarização das novas gerações. A educação passa a ser vista como um serviço público de responsabilidade do Estado, devendo organizar as massas e formar os cidadãos civilizados, visando o fortalecimento de uma sociedade que pretendia se tornar hegemônica; a *segunda fase prossegue até os anos de 1980*, estando centrada principalmente numa concepção tecnicista de formação profissional, que permanece circunscrita ao ensino médio. Esta fase se constitui sobretudo com a chegada dos militares ao poder em 1964 e a instituição de um regime autoritário e burocrático, período em que ocorre uma importante expansão da oferta escolar com a finalidade de ampliar o controle ideológico sobre as massas e prepará-las para responder às necessidades de um emergente mercado de trabalho, com fortes

³⁵ Dicionário de verbetes – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=346>. Acesso em: dez. 2016.

características monopolistas; e a *terceira fase* aparece claramente após a instalação da Nova República (1985), quando se propõe a formação para o exercício docente ao nível superior. Nesta fase é atribuída à educação escolar a missão de compensar o déficit educacional e social, acumulado pela baixa qualidade e produtividade dos sistemas públicos de ensino, e participar efetivamente da democratização da sociedade brasileira (SCHEIBE E VALLE, 2007, p. 259).

Atendo-nos à primeira fase, foco central de nossa pesquisa, registramos haver ocorrido neste período um crescimento acelerado dos cursos normal no País, com vistas à ampliação da formação de professores, em resposta à política de expansão da rede escolar, no sentido de atender a uma demanda crescente de matrículas. Essa expansão tinha em vista corrigir as deficiências relativas ao sistema de ensino quanto à má distribuição de escolas em âmbito nacional, pois seu maior número se concentrava no ensino privado. Havia um número reduzido e mal distribuído de escolas normais no País. De acordo com Tanure (2000), havia 546 escolas normais (de primeiro e segundo ciclo), segundo publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em 1951. Destas, 258 estavam concentradas em dois estados: São Paulo e Minas Gerais. Das 546 escolas, apenas 168 eram públicas, isto é, estaduais, e 378, particulares ou municipais. A partir de 1960, ocorreu uma ampliação das escolas normais, mas não em número suficiente para atender à demanda:

O Censo Escolar de 1964 iria revelar que dos 289.865 professores primários em regência de classe em 1964, apenas 161.996, ou seja, 56%, tinham realizado curso de formação profissional. Dos 44% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto) (TANURE 2000, p. 77).

Era uma situação nacional, mas que apresentava variações nos diferentes estados. Em Santa Catarina, de acordo com Auras (1995, p. 13), havia, no ano de 1960, um déficit na formação de professores. Estima-se que, de 9.000 atuantes no primário, 5.500 fossem leigos, ou seja, não possuíam nenhuma habilitação para o magistério. Por esse motivo, ampliava-se o investimento na formação de professores e também na promoção de concursos públicos. Seguiu-se, a isso, um aumento considerável no número de professores no magistério público estadual catarinense entre 1960 e 1970, com vistas a suprir a demanda crescente de matrículas no ensino público. Este fluxo foi decorrente da ampliação do número de estabelecimentos de ensino, impulsionada pela política do governo de então, de expansão e modernização socioeconômica.

Essas prerrogativas favoreceram o acesso à escolaridade a diferentes populações do estado; entre elas, um contingente de mulheres afrodescendentes que, na segunda

metade do século XX, encontraram maiores possibilidades de profissionalização. Destaca-se que na década de 1960 o governo catarinense, desafiado a modernizar-se, estava comprometido com as exigências do desenvolvimento no modo de produção capitalista, financiado pela agência Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Desse modo, alguns fatores concorreram para que nem todas as crianças fossem atendidas. O modelo de educação proposto não considerou as condições socioestruturais do estado, contribuindo para a expulsão de crianças das classes populares da escola pública (AURAS, 1995, p. 16). Dito de modo mais explícito, havia um currículo para o ensino primário, organizado com viés elitizante, que restringia o ingresso e a permanência de crianças das classes economicamente menos privilegiadas.

Se, por um lado, existiu um projeto estatal que estabeleceu grandes linhas para a formação e o ingresso, também é necessário reconhecer que cada um viveu a experiência de escolarização (incluindo a formação) e atuação de modo particular. Desse lugar e das particularidades das vivências e experiências docentes, reconstruímos aspectos da profissão com base na história oral, aproveitando fragmentos das histórias de vida, formação e profissionalização de 15 professoras afrodescendentes, a partir da história oral.

A história oral permite o protagonismo dos sujeitos, através da história oral, são narradas situações, experiências vivenciadas que tornam a narrativa uma ferramenta investigativa. Pela perspectiva de Bastos (2004, p.169), a elaboração da memória dos professores justifica-se por diferentes fatores:

[...] a memória de sua vida significa vivências; assim, constitui-se em uma história de vida [...] lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, construir com imagens e idéias de hoje as experiências do passado. A construção do passado é relativa, é condicionada pelo presente. É o presente que aponta o que é importante e o que é, portanto, um interpretar; é quando emergem os efeitos que se podem avaliar os acontecimentos.

É o que nos leva a utilizar este recurso como um dos elementos possíveis para conhecer a história de vida dos professores, e o fazemos, como dito, através das que, segundo critérios expostos no capítulo anterior, nos levaram às 15 docentes já apresentadas. Dos fragmentos de suas histórias de vida, seguimos alguns fios que nos permitem saber de relações familiares, de classe, de raça, etnia e gênero, individuais e coletivas, que colaboram para tecer de modo complexo suas vidas.

Dos aspectos particulares, pretendeu-se construir uma narrativa articulada com o contexto, pois ajuda a compor o amplo, rico e plural quadro da história da profissão docente.

3.1 PROFISSIONALIZAÇÃO E CARREIRA PROFISSIONAL

Abordar aspectos da história da profissão docente através da carreira profissional de professoras afrodescendentes em Santa Catarina, utilizando fontes orais por meio do recurso da narrativa biográfica, nos permite dar visibilidade aos episódios narrados e atribuir-lhes significados, analisando-os de modo contextualizado. É deste lugar que o sujeito se manifesta. A narrativa biográfica, responsável por recuperar, por meio da memória, a trajetória dos sujeitos, ajuda-nos a trazer à reflexão o que ele fala sobre si mesmo, especialmente no que diz respeito à sua própria ação.

A reconstrução das trajetórias de vida das professoras possibilita compreender processos, acontecimentos e relações sociais a partir da perspectiva dos agentes nela envolvidos e a compreender o debate teórico que a fundamenta. Em meados do século XX, assim como também em períodos anteriores, a população de origem africana tem buscado instrução e escolarização. O fato de o terem conseguido, entrando na escola de forma mais massiva a partir de 1950, não significa que sua escolaridade se restrinja a este período. Apesar das proibições formais à escolarização dos escravizados, estudo mais recente tem apontado que elas existiram. Fonseca (2007) identifica o registro de crianças na instrução pública de Minas Gerais no período da monarquia imperial. Para Domingues (2008), a abolição constitui mais um protocolo com viés democrático de reconhecimento legal, haja vista que a maioria dos “cativos” havia conquistado sua liberdade quando foi decretada a Lei Áurea. Além disso, também cabe considerar que é na vigência da sociedade imperial que se inicia o movimento para a implementação da escola pública. Como bem acentua Veiga:

[...] a partir da Constituição de 1824, na vigência da monarquia imperial, houve um crescente apelo para a necessidade de instruir e civilizar o povo. Como uma invenção imperial, em grande parte dos discursos a aprendizagem da leitura, da escrita, das contas, bem como a frequência à escola se apresentava como fator condicional de edificação de uma nova sociedade. Mas ressalte-se o impedimento legal de frequência dos escravos às aulas públicas em várias províncias do Império. Esse fator tem sido interpretado também como impedimento da frequência dos negros, gerando uma série de equívocos na história da escola. Portanto, observa-se na historiografia mais geral e na historiografia da educação em particular a permanência de um registro que invariavelmente associa os negros aos escravos e vice-versa, inclusive com ausência de ressalvas importantes, como o aumento

significativo da população negra livre e a crescente diminuição da população escrava a partir de metade do século XIX (MATTOS, 2006). Por isso, a sinonímia entre negros e escravos precisa ser problematizada no sentido de ampliarmos os estudos sobre a história do negro no Brasil e aqui avançarmos especialmente na investigação sobre os negros na história da educação e da própria história da educação brasileira (2008, p. 502-503).

Tais pesquisas transmitem que a exclusão dos afrodescendentes vem sendo arquitetada de longa data, mas também que tem sido combatida e enfrentada pela população afrodescendente quando denuncia a existência de racismo na instrução pública e luta pela possibilidade de acesso ao ensino. Contudo, informa-se, a educação constituía igualmente um importante instrumento de dominação e controle. Nas análises históricas, a educação aparece para os escravizados como uma necessidade no processo de abolição do trabalho escravo, de modo mais particular por ocasião das discussões da Lei do Ventre Livre, motivada pela constituição de um novo modelo de sociedade a se construir. Mesmo que houvesse proibições formais à escolarização dos escravizados, o trabalho de Fonseca (2002, 2007) mostra que a instrução pública de crianças afrodescendentes acontecia segundo registros oficiais de Minas Gerais no período da monarquia. O autor mostra também, segundo dados do censo de 1831, que, nos níveis de ensino acima da instrução rudimentar e/ou de maior graduação, predominavam alunos brancos e a instrução aos alunos afrodescendentes não era mais que rudimentar, um indicativo de que a questão racial sempre esteve na base da educação. Isto repercute particularmente em quem aspirava ao magistério, e tem a ver com a perspectiva de muitas famílias que fomentavam o interesse de suas filhas em ser professoras. De um lado, porque esta atividade, além de ter sido uma das primeiras a colocar a mulher no mercado de trabalho, também atribuía a ela *status* e prestígio social, condição que motivou muitas delas a se lançar na formação docente. De outro, era entendida como possibilidade de conquistar uma profissão promissora e de entrada no mercado de trabalho. A qualificação educacional possibilitava ocupar posições de prestígio na carreira e melhorar, por vezes, sua situação de vida.

Quando fala da história de vida dos professores, Nóvoa (1999, p. 18) costuma dizer que eles “são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação: ao fazê-lo, criam as condições para valorizar suas funções e para melhorar seu estatuto socioprofissional”. A profissionalização no magistério, no período 1950-1960, tinha estreita ligação com as políticas públicas de sua ampliação, vinculadas ao desenvolvimento econômico do País.

Neste caso, as prerrogativas educacionais estavam atreladas ao contexto histórico vigente e à valorização da profissão docente pelas políticas sociais de então. Tal situação pode, no caso das professoras afrodescendentes, ter influenciado em sua profissionalização e no investimento na carreira profissional. Com a profissionalização, os professores também melhoravam o próprio estatuto, aumentando seus rendimentos e reafirmando sua autonomia como intelectuais que ajudavam na formação de cidadãos para o crescimento do País (NÓVOA, 1999).

As oportunidades emergentes de profissionalização abriram espaço para as 15 mulheres afrodescendentes de nossa pesquisa, as quais, entre contingências individuais e coletivas, conseguiram tornar-se professoras e constituir uma carreira profissional a que daremos visibilidade através de suas narrativas. Para Souza (2007, p. 5), “a narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação e formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas”.

A utilização do termo *história de vida*, no caso das docentes com as quais realizamos a pesquisa³⁶, se apoia nos referenciais de Souza. Segundo o autor, história de vida:

[...] corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual e coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos (2006, p.27).

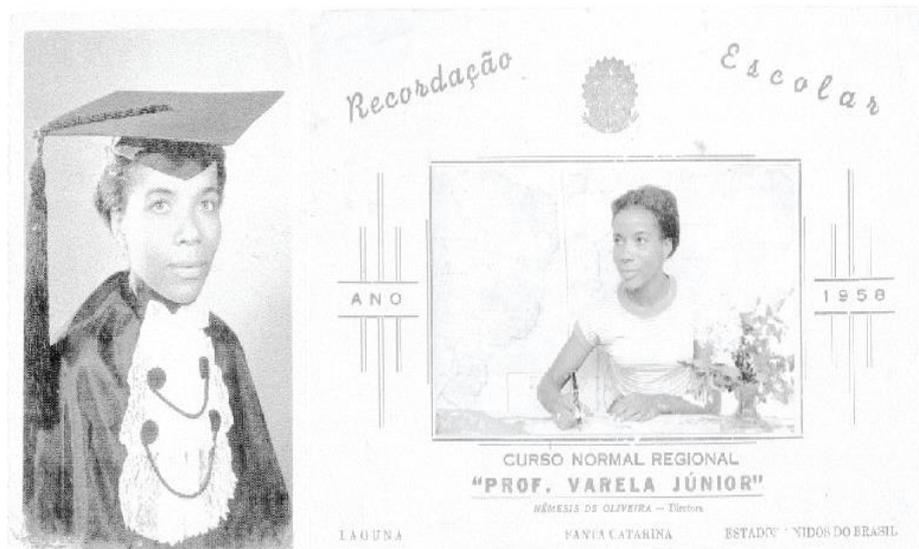
Entre memórias, encontramos vestígios da opção pela carreira profissional:

A opção pela carreira do magistério se deu por gostar muito de criança. Eu sou de uma família de professoras: minha vó, minhas tias, primas todas eram professoras. Minha filha também é. Minha vó era professora, Julia Chrispina do Nascimento³⁷, alfabetizava crianças na casa dela e depois as crianças entravam na escola básica. São gerações de professores. Concluí o Normal de Férias em 1962. Iniciei como professora primária aos 18 anos em 1960, ingressei no Estado por meio de Concurso (Professora Terezinha Nascimento Eufrázio, 2015).

³⁶ As professoras, já apresentadas no capítulo anterior, serão identificadas pelos nomes próprios, e assim serão referenciadas no texto a cada excerto apresentado.

³⁷ Julia Chrispina do Nascimento é professora, mulher negra, filha de uma escrava, nascida em 1903, conforme registrados à p. 44, deste texto.

A professora, inicialmente. Concluiu o Normal Regional (Quadro 11). Foi somente a partir deste primeiro desta primeira trajetória de escolaridade que teve a oportunidade de fazer o Curso Normal, graças ao Normal de Férias, como ela mesmo sinaliza.



Quadro 11 - Foto de formatura e doc. do Curso Regional
Fonte: Acervo da entrevistada.

Gostar de crianças é um dos predicados femininos, também associado a gênero. Esta foi a condição apontada pela professora para exercer o magistério no ensino primário. Esse predicado é o que aparece por primeiro na fala da professora. Em seguida, vem a influência familiar, de gerações de professores. Só gostar de criança pode-se dizer não ser suficiente para uma carreira docente; porém, a professora associa este exemplo à convivência com professores (familiares), o que certamente lhe permitiu conhecer a profissão e dela se aproximar, e, provavelmente, a fez desenvolver o gosto por ela. Afinal de contas, foi buscar, através da formação, quando informa que concluiu o Normal de Férias em 1962, a condição necessária ao exercício da docência, até porque não basta gostar de crianças, nem basta ser boa mãe ou boa tia.



Quadro 12 – Foto de formatura e doc. do Curso Normal
Fonte: Acervo da entrevistada,

Ser professor/a exige, além da competência, desenvoltura interpessoal, equilíbrio emocional e, sobretudo, entender que, além do desenvolvimento cognitivo, são importantes o desenvolvimento humano e o respeito às diferenças (classe, “raça/etnia”, gênero, cultura, etc.). É certo que questões como as que surgiram no contexto da década de 1960, quando ser um bom professor passava pelo cumprimento de outras prerrogativas, como a do bom cumprimento de normas e regras de conduta disciplinar e curricular como característica do bom alfabetizador. O processo de ensino/aprendizagem, que sofre alterações neste momento histórico, esteve fortemente influenciado pela Escola Nova e pela tendência tecnicista. A professora também se refere à sua formação no Normal de Férias, que corrobora os escritos de Dallabrida (2011, p. 4) quando diz que o governo do estado, para suprir a falta de professores naquele período, institucionalizou cursos de orientação de professores realizados anualmente nas férias de verão, extintos com o golpe militar de 1964.

Numa análise do processo histórico de profissionalização do professorado, Nóvoa acentua:

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e valores. No princípio do século XX, este ‘fundo comum’ é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 19).

O entusiasmo das professoras pelo magistério, motivada pelo exemplo de um coletivo de familiares, parece alimentar-se da crença nas potencialidades da escola como agente de promoção social. Na história de suas famílias, o interesse pela profissão aparece de modo diversificado. Elas revelam diferentes estímulos na motivação para a escolha da carreira. A autoridade familiar, porém, foi a que exerceu maior influência em sua escolha. Das entrevistadas, 46% declararam ter sido influenciadas pela família. Parece existir, por parte sobretudo nas famílias de origem africana, o sentimento de que a escola é algo importante. Geralmente, os pais aventam a perspectiva de um futuro melhor para os filhos, um futuro diferente do deles, um trabalho menos árduo, mais valorizado e mais bem remunerado. Veem na carreira docente a possibilidade de concretização dessa expectativa, principalmente para as mulheres. A existência de professores na família e a vocação também exerceram influência na escolha das nossas entrevistadas.

Os depoimentos das professoras Luciana, Olga, Selma, Maria, Elza e Tereza evidenciaram esse estímulo familiar. Em alguns casos, o incentivo e a vocação estavam associados. O fato é uma demonstração de que as famílias miravam um destino melhor para essas professoras:

Optei pela carreira do magistério por orientação de meus pais. Como era de São Francisco do Sul, foi necessário mudar para Joinville, não havia Escola Normal em São Francisco do Sul. Como era filha única, minha família mudou em função de meus estudos. A participação de meus pais foi total. Minha mãe era lavadeira e meu, pai operário (Professora Luciana Nair Borges, 2015).

Optei pela carreira por vocação e também em razão da existência de outros professores na família. Meu pai não permitia; pedi dos 16 aos dezenove anos; somente aos 20 anos consegui entrar no magistério. Ingressei em 1964 (Professora Olga Maria da Rosa Agostinho, 2015).

Escolhi a carreira do magistério por gostar muito de ler, de trabalhar com o ensino, entendo que por vocação. Apesar de ter uma tia professora, não entendo que tenha sofrido alguma influência, meus pais também me apoiavam muito (Professora Selma Antonia de Brito, 2015).

Trabalhei por vocação, gostava de escrever, de ensinar, era uma ajudante da professora, eu tinha 19 anos quando fui para a 5ª série e entendo que com essa idade já tinha discernimento para saber o que queria; por isso que foi por vocação (Professora Maria dos Reis Conceição, 2015).

Fui para a carreira do magistério por vocação; também fui estimulada por meus pais (Professora Elza Matias Martins, 2015).

Sempre tive vontade em ser professora. Acho que é uma vocação e muita força de vontade; de outro modo, não se segue a carreira (Professora Tereza Pereira Anacleto, 2015).

A presença da família parece ter constituído fator determinante em tal escolha profissional. Para os pais, tornou-se consenso que a educação era o valor mais importante de uma pessoa, de um país, mesmo e principalmente na fala do pai com baixa escolaridade, que “fazia das tripas, coração” para que o filho estudasse. Não foi por acaso que os pais de Nair Borges chegaram a mudar de domicílio em função dos estudos da filha.

A vocação, outro indicativo de escolha da profissão, foi bastante enfatizada na história de cada uma, pela concepção de magistério que remete aos antigos mestres religiosos, cuja representação se vinculava à ideia da missão extraordinária da vocação enquanto doação. Esse entendimento fica bem evidenciado na fala das professoras Tereza, Elza, Selma e Maria. A ideia de magistério vê na vocação à docência uma aptidão inata, um dom especial com que uma pessoa (homem ou mulher) já nasce. O vocábulo vocação, do latim *vocare* – “chamar” -, que, no imaginário social, está vinculado à religião judaico cristã (católica), sugere a existência de pessoas nascidas com uma tendência, ou inclinação natural, para realizar um ofício. Esta visão também era fruto da Escola Normal de formação de professores de vertente mais catequética, com fortes laços religiosos, que via o magistério como sacerdócio, algo que se faz por amor ou caridade. A esse respeito, referindo-se à identidade vocacional, Valle enfatiza ser fruto das escolas normais desde o início do século XX:

Marcadas desde sua origem por uma formação destinada às mulheres, as Escolas Normais associam a atividade de ensinar a uma concepção de dom e de vocação tipicamente feminina e, em consequência, engendram uma relação fortemente missionária com o magistério. Os fundamentos deste tipo de relação estão associados a uma orientação religiosa, de predominância católica. Estas Escolas constroem um perfil de professor baseado em virtudes espirituais e morais, e estimulam uma prática pedagógica pautada em valores humanistas e cívicos (VALLE, 2002, p. 211).

A vertente vocacional abordada pela autora tem comprometido, historicamente, a profissão, resultando numa atividade de pouco valor social e de baixa remuneração, sobretudo no ensino básico, ocasionando uma desqualificação do profissional. A noção de vocação não se pode restringir ao sentido moral, ético ou religioso. A vocação deve surgir da singularidade com que se constroem socialmente os indivíduos, respeitadas escolhas pessoais que permitam aferir uma profissão e delinear um perfil profissional. Ainda sobre o sentido da vocação no magistério, Gaspar da Silva (2004, p. 112) assinala: “[...] há uma tensão a ser explorada na visão que associa magistério a vocação. O espírito de sacerdócio parece ser evocado pelo Estado, muito mais para servir a seus próprios interesses do que para qualificar a atuação docente”.

Por outro lado, Souza, Catani, Souza e Bueno (1996, p. 66), acreditam que esta vertente também esteja associada à feminização da profissão. Escrevem:

[...] a feminização do percurso escolar, excepcionalmente aquele destinado à formação de professores – as mulheres já na virada deste século constituíram a maioria dos alunos das escolas normais. Progressivamente, a partir da década de 50, as mulheres seriam predominantes entre os alunos de alguns cursos superiores, notadamente daqueles voltados à formação de professores do ensino secundário e logo também seria a maioria dos professores desses mesmos cursos. [...] Através do recrutamento de mulheres, que tem proverbialmente restringido seu espaço de circulação intelectual e social, foi possível neutralizar-se a ilegitimidade do professor como interlocutor e produtor do saber.

No sistema de ensino brasileiro, ainda segundo as autoras citadas, a vocação, considerada “sublime” na formação escolar docente, serviu para:

esconder a ignorância teórica e técnica, ou o engodo para encobrir a precariedade das condições de trabalho dos professores. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que esse discurso foi dirigido às mulheres (1996, p. 67).

A construção de uma identidade profissional articula-se com o fenômeno da profissionalização, praticado por ocasião das reformas da educação, inscrito nas leis n. 5.692/71 e n. 5.540/1968. De acordo com Valle (2002, p. 214), “[...] abrange fundamentalmente duas dimensões: a organização burocrática (e hierárquica) da administração educacional e a elevação dos níveis de formação do corpo docente”. Conjugavam-se interesses comuns e contraditórios das instâncias administrativas, dos campos representativos do pessoal da educação e dos próprios professores. Outros estímulos relativos às escolhas da profissão foram explicitados pelas professoras, quanto a motivação para opção pela carreira do magistério. Dentre estes, destacaram-se influência na da família; geração de professoras na família; vocação; gosto em dar aula e oportunidade no local de moradia.

Naquele tempo, para as mulheres só restava o magistério, ser professora era mérito. Tinham muito preconceito quanto ao trabalho feminino, então só restava isso. Fui estimulada pela carreira pela minha mãe que sempre dizia que queria que a filha dela tivesse uma situação, não queria que filha dela dependesse do marido. Minha mãe foi grande colaboradora (Professora Maura Martins de Vicenzi, 2015, p. 12).

É interessante notar, nesse relato, a ênfase quanto à independência financeira da mulher que busca um novo papel na sociedade. Salienta as limitações da mulher na vida pública e também no mercado de trabalho, quando diz que não lhe restava alternativa que não o magistério. Além disso, o estímulo da mãe para ingressar na carreira dá conta

da possibilidade de fugir ao estigma da incapacidade atribuída às mulheres de governar a si mesmas, enquanto que o trabalho lhes conferia autonomia financeira, assegurando-lhes a condição de não precisar submeter-se à autoridade masculina em casa, e também fora dela.

A existência de professores na família também exerceu papel importante na vida de algumas professoras. O familiar docente parece ter sido motivo de inspiração para Agostinho e Brito, ainda que a segunda não admitisse esta influência. Parece ser característica delas seguir o exemplo de familiares, no campo profissional, como projeção que os indivíduos fazem de si para o futuro, como antecipação de uma trajetória profissional a ser viabilizada por certos investimentos na formação. Colocam em perspectiva a imagem de si, a apreciação de suas próprias aptidões e capacidades, a realização de seus desejos comuns.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE GOVERNO

Quando entrevistamos as professoras, uma das perguntas foi sobre o alcance das políticas de governo. Queríamos saber, com esse alcance, como era a educação catarinense; de que forma ocorria o ingresso para professores no magistério; se existiam ou não programas de governo para a formação de professores e se eles participavam dessas formações. Para encerrar este tema, perguntamos se a política de governo no estado de Santa Catarina, nos idos de 1950 a 1960, havia contribuído para o ingresso de professoras afrodescendentes no magistério público. Respondendo ao nosso questionamento, assinalaram diferentes contribuições, que, reunidas em gráfico (Gráfico 5), trazem um pouco da realidade por elas vivenciadas e também alguns vestígios do alcance das políticas de governo nesta época.

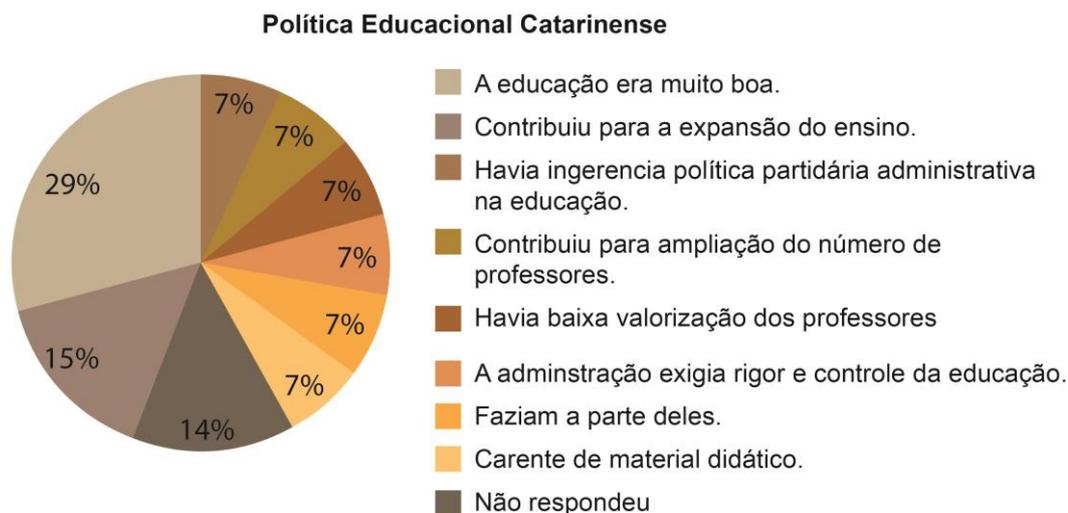


Gráfico 2 – Política educacional catarinense
 Fonte: Elaborado pela autora.
 Arte: Diego Godinho.

Foram apontados como elementos positivos na política de governo na década de 1960 a qualidade da educação, quando se considerava que era boa e que a política governamental havia contribuído para a expansão do ensino e também para a ampliação do número de professores. Em suas narrativas, ressaltam:

Criação do Curso Regional, para auxiliar o pessoal mais distante. Como houve um desenvolvimento de modo geral no estado, um atalho para dar conta dessa demanda, foi criado o Curso Regional para formar professores; antes havia muitas regionalistas (Professora Maia Gedalva Borges, 2015).

Educação catarinense nos anos 50 -70, a crença e o respeito que os pais tinham pelo professor nunca mais vão existir. Hoje os pais vêm para porta da escola saber o que a professora disse, porque que disse, eles dão margem para o aluno, naquele tempo não. Nunca vi um professor batendo em criança, sei de um tempo que batiam com régua, mas eu não vi. Os exames, todo mundo fazia, a carteira era de dois. Não se via queixa de professores, não era para desobedecer aos professores. O aluno não tinha que falar nada do professor (Professora Terezinha Nascimento Eufrázio).

A administração da educação catarinense era muito boa; quem trabalhava em escola isolada era sozinho, não tinha ninguém, era só a professora mesmo, tinha que fazer tudo. Os professores que trabalhavam no Grupo Escolar, como o João Colin, não se esgotavam com o excesso de atividades no trabalho, pois tinham tudo, tinham suporte, como: auxiliar de direção, secretária e pessoal de apoio (Professora Nair Soares da Silva, 2015).

Entendo que todos cumpriam suas tarefas. O ensino mudou, havia talvez uma rigidez exagerada tanto dos pais como das crianças. Anteriormente era melhor, tinha muito respeito pelos professores (Professora Selma Antonia de Brito, 2015).

Tinha ingerência política na administração quanto à escolha de vagas. Tivemos vários governos, uns bons, outros ruins, porém o que penso é que eles nunca valorizaram os professores. Até hoje, desde que eu entrei, falta muito reconhecimento. Existia também ingerência política no ingresso de

professores; nunca se conseguia pegar vaga no município de domicílio. Tu tinhas que ir para longe. Eu, por exemplo, fui para Campos Novos e, para retornar, só através de um político (Professora Tereza Pereira Anacleto, 2015).

A alusão à qualidade da educação, apontada por algumas das professoras, restringia-se mais à relação professor/a aluno/a, no seu aspecto didático e, por vezes, ao aspecto disciplinar, mais do que às condições de trabalho, à qualidade do ensino e/ou até mesmo às condições físicas da escola. Pelo contrário, neste caso, apontam a precariedade do material didático e a sobrecarga de atividades assumidas pela professora lotada em escola isolada, em comparação com a professora lotada em grupo escolar. Assinalam, também, que existia uma gestão administrativa que exigia rigor e controle da educação.

Por outro lado, não deixam de observar que havia forte ingerência político-partidária na administração da educação. Ribeiro acrescenta:

[...] as relações clientelistas prevaleciam nos mais diversos âmbitos da sociedade catarinense, tanto nas organizações/instituições públicas, quanto nas privadas. Assim, essa cultura tradicionalista prevaleceu como herança das oligarquias e revelavam um jogo de forças com as quais os ideais modernizantes estabeleciam embates (2014, p. 298).

Referem-se também à baixa valorização dos professores:

Tinha muita influência política na escola, os vereadores eram quase um segundo diretor, os diretores eram manipulados pelos vereadores, que por sua vez tinham contato com aqueles famosos cabos eleitorais, o professor estava sempre vigiado por este tipo de pessoa, principalmente nos grupos. E também eles diziam, quando havia eleição: tomara que entre determinado partido por que se não vai haver as remoções, não a pedido, porque existia a remoção a pedido, mas a remoção por perseguição política (Professora Maria Gedalva, 2015).

Melo (2014), citando Santos (1968a), afirma existir uma invasão do campo político que, com o propósito de alargar suas fronteiras, adentrava o campo educacional, fazendo desse espaço “uma espécie de capital”. Nos bastidores do Estado, padrões obsoletos, mas, na vitrine, a exposição de uma sociedade em vias de modernização:

A educação não tinha restrição em ser negro ou branco. Para assumir cargos de direção entende que era a capacidade que contava, não a “raça”. Não sei dizer ... programas de capacitação para professores existiam. Acredito que a política de educação em SC tenha contribuído porque eles abriam portas para o pessoal que quisesse seguir nesta carreira. Anterior a 50-70, tinham bastante professoras negras, mas a partir de 1950, ampliou muito (Professora Maura Martins Vicenzi, 2015).

O professor formava (colava grau), e no ano seguinte, se estivesse interessado em seguir o magistério, tinha concurso anualmente. Nesta época, não existia concurso para substituto, elas supriam as necessidades de

substituição em alguns casos (aposentadoria, doença, licença de gestação). “O professor formado, estava empregado”, se quisesse abraçar a carreira de professor. Era neste sentido, e eram poucas, muitas pessoas na época optavam por ser dona de casa até porque eram educadas para ser dona de casa e não para ser professora. E também nesta época, década de 1960, não havia muito mercado e/ou estímulo para a mulher trabalhar fora. Professor era raro, eram mais mulheres, professor muito poucos. Ginásio mais para homens e classes iniciais mulheres e diretores mais para homens, poucas mulheres eram diretoras (Professora Maria Gedalva, 2015).

A educação catarinense no período de 195-70 era deficiente, carente de material didático e de estrutura mobiliária. A administração mantinha visita periódica à escola por Inspetor Escolar. Os professores ingressavam por meio de Concurso Público. Entende que a criação do Curso Normal Regional foi um programa de governo que contribuiu para o ingresso de professores. Existiam períodos de reciclagem, dos quais participou. Em sua opinião, a política de educação nos anos 195-70 em SC contribuiu para o ingresso de professores afrodescendentes no magistério com a abertura de Cursos de formação Público e gratuito. Entende que antes deste período existiam menos professores afrodescendentes no magistério (Professora Elza Martins Matias).

As professoras Gedalva e Maura salientam questões fundamentais e importantes quanto à política de governo da época. Em sua opinião, a oferta do Curso Normal na rede pública para professores e o concurso público propiciaram o acesso aos professores ao magistério, principalmente às professoras afrodescendentes, pela possibilidade em acessar esta política, pelo fato de inexistir, claramente, um fator restritivo a esse grupo no que dependesse de cor/raça. O dispositivo do concurso, de acordo com as professoras, lhes permitia o ingresso no magistério pela “capacidade”. Por seu lado, a professora Martins acrescenta que, ainda que houvesse acesso, digamos, de maneira mais horizontal, caso em que as professoras afrodescendentes aproveitaram as oportunidades; a educação funcionava com precariedade de material didático e de mobiliário escolar. Neste período, com exceção dos grupos escolares, as escolas funcionavam de modo precário, muitas vezes em casas alugadas, sem mobiliário e material adequado. No item 3.3, aprofundaremos a questão concurso e as condições de ingresso e de trabalho das professoras.

3.3 CONCURSO PÚBLICO: PORTA DE ENTRADA PARA O MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL

O ingresso de professores por concurso firma-se como forma de viabilizar esse processo de entrada no magistério público. Entenda-se por concurso o exame de seleção para candidatos a uma vaga, no qual concorrentes aspiram a um emprego, título, admissão, atribuídos ou outorgados em função da sua classificação. O concurso seria,

então, o dispositivo legal de recrutamento de professores, utilizando exames para averiguar a aptidão dos candidatos a ocupar uma vaga; neste caso, para o quadro do magistério público de Santa Catarina.

A despeito de os concursos estarem previstos na legislação anterior a esse período, é nos anos 1960 que o processo se intensifica – definido como a forma legítima de ingresso e de pertencimento ao magistério. Esta forma de acesso foi reforçada pelas garantias estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1961.

Em sentido mais específico, o concurso apresentava-se como modalidade de recrutamento democrática, por ter como base a “meritocracia”³⁸, pela qual os inscritos, cumpridos os critérios estabelecidos em editais para classificação, conquistavam ou não o direito a uma vaga.

Os indicativos apontados, articulados a reflexões, nos induzem a crer que a meritocracia e a igualdade de oportunidades estiveram pouco presentes nas políticas educacionais brasileiras. Ainda que os concursos preconizem as mesmas oportunidades a todos sem distinção, é sabido que as oportunidades individuais não são iguais para todos. As condições de escolaridade, de acesso ao concurso, os talentos e os méritos são diferenciados entre os participantes. No caso dos afrodescendentes, constata-se uma desvantagem socioeconômica e de escolaridade em relação à situação dos brancos, pois está em jogo toda a bagagem cultural e econômica de cada um. Melhor dizendo, as oportunidades de escolarização, formação, trabalho, dentre outros que facilitam ou não a concorrência a uma vaga em concurso, são diferentes para brancos e não brancos. São diferenças históricas que levam em consideração as condições de inserção destes grupos na estrutura social brasileira no pós-abolição, e na sociedade industrializada.

Para melhor entender tal complexidade estrutural, recorreremos a Hasenbalg (1979), quando este analisa as desigualdades raciais no Brasil no pós-abolição. Segundo o autor (1979, p. 167), “um complexo de circunstâncias históricas atuou no sentido de limitar as oportunidades socioeconômicas à população de cor durante as quatro décadas seguintes à abolição”. Dentre essas circunstâncias, mostra o ponto de partida social dos ex-escravizados, emergentes da condição servil, fazendo, em poucas décadas, concorrência ao branco, livre e socialmente bem estruturado, com uma política de imigração europeia impregnada de viés eminentemente racista, que restringia as

³⁸ Valle, que tem discutido detidamente esta temática em um de seus trabalhos, afirma que a meritocracia se refere “[...] essencialmente, à hierarquia social, política e burocrática justificada nos méritos individuais [...]” (VALLE, 2010, p. 77). Contudo, há que se ter cautela, como recomenda a autora, já que esta é uma questão extremamente complexa.

oportunidades de trabalho aos não brancos, provocando a marginalização de negros e mulatos. A situação vai se refletir em desigualdades educacionais entre brancos e não brancos na década de 1950. Esta condição justifica questionarmos o sentido meritocrático dos concursos.

Eles poderiam consistir em provas e títulos ou apenas em títulos, de acordo com o estabelecido em edital. Tinham direito à inscrição os que tivessem uma formação inicial comprovada pela posse de um título de conclusão de curso em escolas oficiais. Vale ressaltar que, embora a instituição e/ou o ingresso na carreira docente, por meio de concurso público, fosse a forma legítima para atuar na carreira docente em Santa Catarina, a legislação estadual também permitia a ingresso a professores não concursados. Era o caso dos que, muitas vezes sem habilitação profissional, atuavam em estabelecimentos de ensino, fato que ocorria em virtude de uma demanda excessiva de vagas, cujo preenchimento nem sempre permitia a contratação de professores titulados e concursados (VALLE, 2003).

Vicentini e Lugli (2009) assinalam que os concursos têm início quando o Estado assume a responsabilidade pelo ensino durante as reformas pombalinas, em Portugal e colônias. Somente por volta de 1760 é que surgem no Brasil os processos de seleção para professores. Os candidatos eram submetidos a uma prova de gramática e a outra de matemática, com que se definiam suas competências para a docência, pois só assim poderiam assumir aulas em uma cidade ou vila. Quando aprovado, o candidato recebia um documento que o autorizava a ensinar, condição que lhe conferia um caráter vitalício de professor, que tão-somente em caso de mudança seria revogada.

A licença para o exercício da docência era requisito obrigatório para todos os que desejassem lecionar em escola pública, ou particular. Era conferida a licença para os candidatos submetidos a concurso e nos quais fossem aprovados. Estas medidas vigoraram até o ano de 1772. Conforme Vicentini e Lugli (2009), os portugueses não se interessavam em vir ao Brasil para lecionar, motivo pelo qual, até o século XVIII, os brasileiros preenchiam as vagas destinadas a professores abertas em concursos.

Na transição do século XVIII para o XIX, a contratação de professores passa a ser mais rígida. A moralidade era um critério de contratação dos professores. Com este critério, exigia-se também uma condição de vida regular, aptidão para o ensino da mocidade, provas de “bons antecedentes”, como não ter sido condenado por furto ou roubo, não ter sido demitido duas vezes ou suspenso três vezes do funcionalismo público, não ter tido pena de galés ou ter sido condenado por estupro, rapto, furto ou

qualquer delito ofensivo à moral pública ou à religião do Estado (VICENTINI E LUGLI, 2009).

Das mulheres professoras, além dos requisitos acima citados, exigia-se apresentação da certidão de casamento; se fossem divorciadas, não poderiam ter dado causa à ação de divórcio. As solteiras deveriam apresentar certidão de moralidade, validada pelos pais, além da prova de maioridade de vinte e cinco anos (VICENTINI; LUGLI, 2009).

O concurso tem sido considerado um meio democrático de seleção para o acesso a diferentes cargos públicos. Isto faz dele um critério diferencial que funcionou e tem funcionado como um mecanismo de mobilidade. Para os afrodescendentes, sujeitos a diferentes formas de preconceito e exclusão, tem constituído um meio. Partindo do pressuposto de que o concurso público é considerado um mecanismo que lhes possibilita competir de modo supostamente horizontal e funciona como objeto democrático de seleção para acessibilidade e mobilidade ascendente aos cargos públicos, avalia-se que possa ter contribuído para o ingresso das professoras afrodescendentes no magistério.

Ao analisar os diários oficiais do estado, de 1950 a 1960, constatamos certa regularidade na oferta de concursos para professor. A ordem de edição de editais de concursos para professores era de um por ano. Essa edição anual colaborava com as professoras recém-formadas, que, assim, tinham oportunidade de concorrer a uma vaga no magistério público tão logo tivessem integralizado o curso. Foi o que ocorreu com Terezina Nascimento Eufrázio (2015). Dizia a professora: “formava uma turma e tinha o concurso”. Em sua percepção, o ingresso ocorria da seguinte forma:

O ingresso no magistério posterior a aprovação em concurso ocorria através de chamada pública (chamada por média); os aprovados que não residissem na capital deveriam dirigir-se a Florianópolis junto a Secretaria Estadual de Educação, para escolha de vaga. Conforme a média, eram chamadas e encaminhadas para tomar posse.

O professor obtinha uma classificação no concurso e esta definia o seu destino, ou seja, lhe permitia escolher uma vaga em uma escola. As candidatas oriundas de diferentes recantos do estado precisavam, na maioria das vezes, deslocar-se até a capital para tomar posse em seu cargo no espaço administrativo da secretaria estadual. Nesse momento, elas, geralmente, eram surpreendidas com seu destino – o local onde haviam de lecionar. Foi assim com a professora Maria Julia de Liz: “Quando ingressei no magistério, tinha uma grande oferta de concursos e as vagas eram para o interior; a ordem era sair de Florianópolis”.

Existia, à época, por parte do governo, uma política que enfatizava a ampliação de vagas nas escolas, visando à ampliação do acesso ao ensino. A perspectiva era elevar o índice de alfabetização no estado, baixo em relação ao da população. Estima-se, então, que metade da população de 15 anos ou mais fosse analfabeta.

Ao entrevistarmos as professoras, os relatos registravam que o requisito do concurso como critério de seleção contribuía positivamente para o caso das professoras afrodescendentes. Em relato, uma das professoras registra:

O ingresso por meio de Concurso Público, no caso de professoras afrodescendentes, contribuiu porque era o diploma [...] na hora não te olhavam, era só o nome. Anterior a 1960, eram poucas as professoras afrodescendentes. Cito Leonor de Barros³⁹, como referencial, tiveram algumas, mas eram mínimas (Professora Maria Julia de LIZ, 2015).

A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005, p. 46) nos ajuda a compreender a narrativa da professora: “Vivemos em um país com uma estrutura racista, em que a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para seu destino social do que seu caráter, sua história, sua trajetória”. Logo, ao afirmar que o concurso contribuiu para o ingresso de professoras afrodescendentes, ao dizer “[...] não te olhavam, era só o nome [...]”, a professora Maria Julia se refere à suposta isenção de discriminação racial no concurso. Lembra-se, também, que, antes da década de 1960, não estando certa dos mecanismos de seleção, era baixo o número de afrodescendentes (na função docente).

A professora Teresa Anacleto (2015), ao escolher sua vaga, tomou conhecimento de que só lhe restava uma possibilidade: ir para longe (interior). “Fui para Campos Novos”. “Ingressei por Concurso, também fui substituta em várias escolas [...]”

No caso da professora Olga (2015), o local de ingresso não foi determinante: “Ingressei por Concurso público, que era da seguinte forma: dava nome, documentos pessoais e exame médico; em estando tudo bem, ganhava um número e era chamada a ingressar”.

³⁹ A atuação profissional e política de Antonieta de Barros garantiu-lhe um verbete no dicionário *Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade - biográfico e ilustrado*, organizado por Schuma Schuma e publicado em 2000 por Jorge Zahar Editor. Conforme publicado neste dicionário, Antonieta nasceu em 11 de julho de 1901, em Florianópolis (SC); perdeu o pai precocemente e foi criada pela mãe. Ao concluir os estudos primários, ingressou na Escola Normal Catarinense onde, depois de formada, atuou como docente e como diretora. "Na primeira eleição em que as mulheres brasileiras puderem votar e ser votadas, filiou-se ao Partido Liberal Catarinense e elegeu-se deputada estadual (1934-37). Tornou-se, desse modo, a primeira mulher negra a assumir um mandato popular no Brasil. Foi também a primeira mulher a participar do Legislativo Estadual de Santa Catarina" (SCHUMAHER, 2000, p. 83).

Em suas narrativas, as professoras relatam as diferentes experiências de ingresso. Também evidenciam diferentes opiniões quanto à política de expansão do ensino e à ampliação da educação no estado catarinense. Concordam, porém, quanto à frequência com que eram realizados. Também acentuam o fato da necessidade de irem quase todas para cidades do interior. Em relato, a professora Terezinha Maria Nascimento Eufrásio revela:

Concursos Públicos, eram muitos, todo ano tinha, os de ingresso e remoção (a pedido). Foi assim que vim do Oeste para o Farol. Senti diferença, lá no Oeste numa colônia de Italianos eram mais afetivos, mais chegados, lá quase não tinha professores então eles agradavam mais. Vim para o Farol, uma colônia de pescadores no município de Laguna, e senti diferença (Professora Terezina Nascimento Eufrásio, 2015).

O concurso público foi um instrumento fundamental para recrutamento de professores. O critério de classificação se restringia às provas e aos títulos, o que, na percepção das professoras, representava que o bom desempenho se sobrepunha a outros qualificantes. Para elas, o diploma possibilitava o ingresso e a classificação por desempenho conquistado no concurso. Este mecanismo, de acordo com as entrevistadas, facilitava porque, democratizava o acesso. Em sua opinião, o concurso, *a priori*, não revelava a identidade física dos concorrentes, condição que lhes conferia a oportunidade de fugir às mazelas da sociedade racista, em que a cor da pele lhes opunha muitas barreiras. A professora Maria Julia (2015) diz: “O concurso contribuiu para o ingresso de professoras afrodescendentes. Contribuiu porque era o diploma, o curso. Na hora não te olhavam; era só o nome”.

Na visão de Clemêncio e Gaspar da Silva:

As docentes apontam que o concurso público surge como uma possível estratégia de institucionalização do princípio da igualdade e de combate a vários preconceitos velados, haja vista que todos os candidatos são avaliados, exclusivamente, pelo critério da competência profissional. Ou seja, no caso do concurso para o magistério primário, não estava prevista uma fase presencial; não se conheceria, portanto, o candidato até a data da posse. Ter se escolarizado e conquistado a profissionalização, bem como o ingresso no magistério, para essas mulheres, significava emancipação. Em suma, apontam que o ingresso no magistério público, por meio do concurso, lhes conferia uma vaga disputada em igualdade de condições, com base no desempenho, sem, necessariamente, terem que lutar contra as barreiras impostas aos não-brancos, barreiras estas comuns no mercado de trabalho, permeado por uma cultura racista, onde geralmente se julga pela aparência e/ou pelos atributos físicos que denotem a origem africana (2016, p. 455-456).

No âmbito da legislação específica, o Estatuto do Magistério Público Estadual de Santa Catarina de 1960 regulamentava os direitos, os deveres e as ações disciplinares

para os membros do magistério. Dispunha que os cargos seriam considerados *isolados* (sem hierarquia de cargos e salários), de provimento efetivo ou em comissão.

A Lei n. 2.417, de 1960, modificada pela Lei n. 2.550, de 1960, instituiu alterações para o quadro do magistério, que seria composto de cargos *efetivos* e *isolados*. O sistema de ingresso de professores de ensino primário foi, mais uma vez, modificado pela Lei n. 4.256, de 1968⁴⁰. Nessa condição, ancorada na Lei de Diretrizes e Bases – Lei n. 4.024 de 1961 –, de caráter republicano, a educação escolar foi orientada pelo princípio meritocrático. Vale ressaltar que este era um período no qual o projeto de governo, de ordem desenvolvimentista (1950-60), conferia à escolarização um papel fundamental na modernização da sociedade e na industrialização do País (VALLE, 2015). A escola figurava como direito de todos e responsabilidade do Estado, para que fossem asseguradas iguais oportunidades. No entanto, para Valle e Ruschel (2009, p. 189), “[...] a escola brasileira apresentou um grande ‘poder de diferenciação’ [...] ao reproduzir a ‘diferença de condições, decorrente da origem social dos alunos’”.

Sobre o poder de diferenciação exercido pela escola entre os alunos de diferentes origens sociais, inclua-se a diferenciação de classe, etnia/raça e gênero, vale lembrar que esta é fruto das desigualdades entre brancos e não brancos.

A formação de professores teve um incremento ao longo do século XX. Foram tomadas várias medidas que visavam ao aperfeiçoamento na formação de professores para o ensino primário e também à qualificação na carreira, sem, contudo, descuidar dos contornos quanto às condições de ingresso. A Escola Normal Catharinense deixa de ser a única instituição formadora; surgem mais escolas. Embora com duração reduzida, o Curso Normal Regional⁴¹ foi uma delas. Quanto a ingresso, buscou-se eliminar as ingerências de políticos locais e o apadrinhamento nos processos de seleção e nomeação de professores. Foi um processo lento, até porque as ingerências não cessaram de pronto. As queixas de professores perduram por alguns anos, mas, progressivamente, esta prática foi se restringindo. Passado o concurso de ingresso, as professoras recebiam um certificado de habilitação de aprovação e, teoricamente, de acordo com sua classificação, eram chamadas para escolher a vaga. Este deveria ser o procedimento

⁴⁰ Passa a vigorar a norma de que o ingresso aos cargos de professor normalista, professor de Educação Física, regente de Ensino Primário e regente de Educação Física seria procedido de um estágio probatório, com duração mínima de dez meses, em estabelecimento estadual (ALESC/Div. Documentação - DO. 8.674 de 28/12/68).

⁴¹ Sobre o tema, sugerimos consulta ao livro *Formação de Professores em Santa Catarina*, organizado por Leda Scheibe & Maria das Dores Daros (Florianópolis/SC: Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação (NUP), Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC), 2002.

normatizado; entretanto, em alguns casos, verificavam-se falhas nos critérios de classificação. Uma das professoras adverte que “[...] existia também ingerência política no ingresso de professoras entrevistadas; nunca se conseguia pegar vaga no município de domicílio. Tu tinhas que ir para longe. Eu, por exemplo, fui para Campos Novos e, para retornar, só através de um político [...]” (Tereza Pereira Anacleto, 2015). Quem tinha força política, segundo as professoras, traduzida por proximidade a lideranças partidárias, detentoras de mandatos legislativos ou cargos no aparelho do estado, acabava burlando os mecanismos institucionais de seleção, conquistando condições que não se aplicavam a todos/as. Como prerrogativa, o governo, por meio de sua política, visava à interiorização do ensino e ao compromisso de levar professores formados para o interior do estado, desprovido de docentes com formação. Não por acaso, as cidades do interior compunham o maior contingente de vagas. É certo que havia outras, mais perto dos centros urbanos e em locais de mais fácil acesso; contudo, não estavam disponíveis de imediato. A ocupação, em geral, era definida por conveniências políticas.

A maior parte das escolas de formação de professores se concentrava na capital e nas regiões litorâneas, salvo no Planalto, onde havia uma escola normal, em Lages, ficando as regiões oeste e meio oeste do estado a descoberto, ou seja, à mercê do encaminhamento de professores formados no litoral⁴².

As professoras, frequentemente, eram lotadas em escolas da zona rural, onde permaneciam, por força da norma em exercício, pelo período de um ano⁴³, quando finalizava seu “estágio probatório”. Ao final deste prazo, poderiam candidatar-se a uma vaga em escolas da zona urbana (grupos escolares, ou até mesmo na capital), caso fosse aberto concurso de remoção.

No discurso, a política de Estado priorizava a nomeação de normalistas para ocupação de vagas, particularmente nos grupos escolares e nas unidades das regiões urbanas. Fato, aliás, pouco confirmado, haja vista que grande parte das professoras era destinada a cumprir seu trabalho em escolas reunidas e/ou isoladas. No transcurso deste tempo, uma lei, a de n. 4.256, de 23 de dezembro de 1968, altera o sistema de ingresso no ensino primário. Em seu artigo sexto, estabelece que “[...] a partir do ingresso seria necessário decurso de um ano para que o membro do magistério pudesse impetrar

⁴² De acordo com Santos (1970, p.41), no ano de 1966, no que tange ao corpo docente primário, 29% era de normalistas; destas 28% eram regentes de ensino primário, somadas a 30% de professoras não tituladas e a 13% de professoras substitutas.

⁴³ O estágio probatório como é considerado um período no qual o profissional é avaliado para, então, no caso de aprovado, alcançar a estabilidade contratual. Para o caso do magistério primário, este período oscila ao longo dos anos, podendo ser de um, dois ou três anos de exercício.

remoção ou qualquer ato que o colocasse em exercício em outro estabelecimento de ensino”. Em dezembro de 1970 (Regulamento da remoção de professores de Ensino Primário), observado o artigo sexto da Lei n. 4.256, de 23 de dezembro de 1968, era obrigatório ao professor ingressante por concurso permanecer um ano em escola do interior. Acertado esse período, seria permitida a sua remoção ou repartição [...]”. Do mesmo modo que ocorriam concursos de ingresso, existiam também os de remoção.

Entre 1950 e 1960, os concursos realizados pela Secretaria de Educação e Cultura seguiam uma regularidade anual. Poderíamos arriscar dizer que foi um período de intensa publicação de editais para concursos de professores para atuar tanto no ensino primário quanto para professor normalista, regente de ensino e professor e/ou regente de Educação Física⁴⁴. Para confirmar estes fatos, fomos a campo e realizamos um levantamento dos concursos para professor neste período. Conseguimos identificar a publicação de dezenas de editais de ingresso na carreira de professor primário⁴⁵.

Os editais destinavam-se ao exercício da docência em grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. Ato que converge com o compromisso anunciado pelo governo, cujo objetivo era expandir o ensino e ampliar as oportunidades educacionais, conforme mostram os quadros que se seguem (Quadros 13 e 14), nos quais listamos os concursos ocorridos na década de 1950 e 1960.

Ano	Característica do Edital	Estabelecimento a que se destina o ingresso	DO Publicações Diário Oficial do Estado de SC
1950	Concurso para ingresso e reversão de professores nos estabelecimentos de ensino primário	Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas	Nº 4.095 Página 3 (10-1-50)
1951	1. Concurso para ingresso e reversão de professores nos estabelecimentos de ensino primário	Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas	Nº4.337 Página 3 (10-1-51)
	2. Concurso para Ingresso e reversão de professores aos estabelecimentos de ensino primário	Grupos Escolares, Escolas Reunidas	Nº4.441 Página 3 (19-6-51)
	3. Concurso para Ingresso e reversão de professores aos estabelecimentos de ensino primário		Nº4.425 Página 3 (25-5-51)

(cont.)

⁴⁴ Artigo 1º da Lei 4.256, de 23 de dezembro de 1968.

⁴⁵ Localizados em edições do Diário Oficial disponíveis no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

(cont.)

Ano	Característica do Edital	Estabelecimento a que se destina o ingresso	DO Publicações Diário Oficial do Estado de SC
1952	Concurso para ingresso e reverso de professores nos estabelecimentos de ensino primário	Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas	Nº4.582 Página 9 (13-1-52)
1953	Concurso para ingresso e Reversão de Professores nos estabelecimentos de ensino primário	Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas	Nº4823 Página 9 (21-1-53)
1954	Concurso de Ingresso a classe inicial da Carreira de Professor Normalista do Quadro Único do Estado	Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas	Nº5.081 Página 13 (22-2-54)
1955	Concurso de Ingresso a classe inicial da carreira de professor Normalista e do cargo de regente de ensino primário, padrão F, do quadro único do estado	Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas	Nº5299 Página 6 (25-01-55)
1958	Concurso de Remoção, Ingresso e Reversão de Inspetores Escolares, Diretores de Grupos Escolares e Professores Primários	Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas	Nº6210
1959	Concurso de Remoção, Ingresso e Reversão de Inspetores Escolares e Professores Primários	Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas	Nº 6.472 Página 5

Quadro 13 - Editais de Concursos de Ingresso no magistério público catarinense 1950 -1959
Fonte: Diário Oficial de Estado de SC - de 1950 a 1959. Dados sistematizados pela autora.

Ano	Característica do Edital	Estabelecimento a que se destina o ingresso	DO Publicações Diário Oficial do Estado de SC
1960	Concurso de Remoção, Ingresso e Reversão de Inspetores Escolares e Professores Primários	Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas	Nº 6.472 Página 5
1961	Concurso de Ingresso Inspetores Escolares; Diretores de Grupos Escolares; Professores Primários	Grupos Escolares	Nº 6809 Página 6 (23/05/61)
1961	Concurso de Ingresso Inspetores Escolares; Diretores de Grupos Escolares; Professores Primários	Grupos Escolares	Nº 6.685 Página 6 (21/11/61)
1963	Concurso de Ingresso e Reingresso de Inspetores Escolares, Diretores de Grupos Escolares e Professores Primários	Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas	Nº 7.455 Página 9 (31/12/63)
1964	Concurso de Ingresso e Reingresso, Diretores de Grupos Escolares; Professores Normalistas e Regentes de Ensino Primário (ingresso e reingresso aos cargos de Inspetor Escolar e Diretor de Grupo Escolar)	Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas	Nº 7.561 (26/09/64) Nº 7.664 Página 3 (13/10/64)

(cont.)

(cont.)

Ano	Característica do Edital	Estabelecimento a que se destina o ingresso	DO Publicações Diário Oficial do Estado de SC
1965	Concurso de Ingresso de Diretores de Grupos Escolares; Professores Primários e Remoção e Ingresso de Regentes de ensino Primário (Edital 30/09/64)	Grupos Escolares, Escolas Reunidas	Nº1.725 Página 5 (14/01/65)
1968	Concurso de Remoção, Ingresso e Rein- gresso de Inspetores Escolares, diretores de Grupos Escolares e Professores Primários	Grupos Escolares, Escolas Reunidas	Nº8.640 Página 5 (06/11/68)
1969	Concurso de Remoção, Ingresso e Rein- gresso de Inspetores Escolares, diretores de Grupos Escolares e Professores Primários	Grupos Escolares, Escolas Reunidas	Nº8.890 Página 5 (20/11/69)

Quadro 14 - Editais Concursos de Ingresso no magistério público catarinense 1960 -1969
Fonte: Diário Oficial de Estado de SC - de 1960 a 1969. Dados sistematizados pela autora.

Analisando-se os dados, percebe-se uma intensificação de concursos para ingresso de professores para atender ao ensino primário em grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. Os concursos eram editados quase que anualmente, ressalvados os anos de 1956 e 1957, com destaque para o ano de 1951, quando é registrada a abertura de três editais. Constituíam um indicativo dos investimentos na educação catarinense no que tange à ampliação de vagas no ensino primário e à consequente necessidade de recrutamento massivo de professores. Observa-se que os editais de concurso, além de ingresso, eram também de reversão de inspetores escolares, diretores de grupos escolares. Isto significava que as atividades do estado preservavam a diferenciação e os requisitos para cada modalidade de provimento ou preenchimento de cargo por meio de concurso, permitindo, por esse critério, a mobilidade, respeitada a Lei nº 24, de 05 de outubro de 1951 que dispunha sobre os concursos de remoção, ingresso e reversão para os cargos de diretor de grupo escolar.

No entanto, mesmo com toda a regulação disposta em lei, não eram raras as ingerências políticas. Enfatiza a professora Maria Gedalva Borges (2015), em sua fala: “Tinha muita influência política na escola”. A respeito da ingerência política, várias outras professoras relataram a respeito da frequência deste expediente, geralmente na escolha de vagas para o ingresso efetivo no magistério.

Na década de 1960, repete-se a edição anual de concursos para ingresso de professores primários, exceto nos anos de 1962, 1966 e 1967, revelando, ao longo desses anos, a abertura de 18 editais para o magistério público catarinense. Este investimento sinalizava aumento no recrutamento de professores para dar conta do

atendimento em função da ampliação de unidades da rede de escolarização, para dar atendimento às vagas decorrentes da multiplicação de escolas primárias. É fato que nem sempre o governo e a sociedade civil, em matéria de educação escolar, estavam em consonância. Isto porque nem todos eram atendidos. Assim como na década de 1950, em 1960 os concursos também se aplicavam à remoção, ao ingresso e reingresso de inspetores escolares e de diretores de grupos escolares. Os concursos para diretores datam de 1948, e eram regulados pela Lei n. 234, de 1948, que criava a carreira no quadro único do estado. De acordo com Daros (1999), a criação dessa carreira foi bem recebida por professores, diretores, inspetores e responsáveis pela administração do ensino catarinense. Sua criação se deveu a um projeto apresentado pela professora Antonieta de Barros, pensando em instituir critérios para qualificar e regular essa função na escola.

3.3.1 Concurso e discurso meritocrático

O discurso estatal, quando se fala em concurso, está pautado na ideia meritocrática. Esse discurso se tem baseado na máxima de que os concorrentes a uma vaga estariam em condições de igualdade quando participassem de um concurso. No entanto, dadas as condições de desigualdade social e racial da população brasileira, esta é uma matemática de difícil exatidão.

Ângela Ferreira Pace (2012, p. 20) nos ajuda a refletir melhor sobre a questão quando fala da “crença de que, mediante o concurso público, abre-se espaço para que todos aqueles que preencham os requisitos para determinado cargo público tenham condições igualitárias de competição”. Falando assim, ela nos ajuda a compreender elementos que perpassam essa seleção, em geral velados. A autora conceitua meritocracia afirmando ser um termo originário do latim (*mereo* - merecer). Diz que, ao ser incorporado como critério de seleção pública, introduz-se:

[...] uma forma de administração baseada no mérito, onde os postos de trabalho na hierarquia da organização, bem como as promoções na carreira, são conquistados com base na demonstração do merecimento e da competência das pessoas, cujos talentos são identificados e estimulados [...]. (2012, p. 70).

Mesmo que os concursos ofereçam as mesmas oportunidades a todos, sem distinção, temos a convicção de que as oportunidades individuais não são iguais. As condições econômicas e de escolaridade, assim como as oportunidades, determinam o

acesso ao concurso. Os talentos e os méritos são diferenciados entre os participantes em função do lugar de onde veem, dos recursos que possuem e também do tipo de educação recebida, dentre outros. Em se tratando dos afrodescendentes, não se podem ignorar suas condições de inserção na sociedade de classe no pós-abolição e as desvantagens socioeconômicas a que têm sido submetidos ao longo de todo esse percurso. Entram em cena também as restrições quanto à sua escolaridade, que, desde então, têm estado à margem. Na escolaridade em relação aos brancos, está em jogo toda a bagagem cultural e econômica de cada um. Fatos constatados em pesquisa científica:

Segundo pesquisa realizada pelo IPEA, por meio de dados coletados pelo PNA, entre os anos 1994 e 2007, que analisa a situação de mulheres, homens, negros e brancos em nosso país, sobre diferentes campos da vida social, de forma a disponibilizar para pesquisadores/as e gestores/as um relato atual das desigualdades de gênero e de raça no Brasil, as mulheres negras são as que ganham menos, registram as maiores taxas de desemprego formal (com carteira) e formam o maior contingente de domésticas. Ser empregada doméstica ainda é no Brasil do século 21 o emprego mais comum para a mulher negra. A cada cinco negras, uma é doméstica. Para a mulher branca, essa proporção diminui para uma doméstica em cada oito com trabalho remunerado (PONCE, 2012, p. 96).

A inexistência de escolaridade, ou de baixo nível, é determinante relativamente ao lugar a ser ocupado pelos indivíduos na sociedade. Ao mesmo tempo, reproduz mais desigualdades, em especial para os afrodescendentes, o que pode ser demonstrado pelas condições de vida, de direito à saúde, à educação, ao trabalho, dentre outros direitos sociais. Em consequência de todos esses fatores, no mercado de trabalho as oportunidades e as recompensas são distribuídas de forma diferenciada entre negros e brancos. Ponce informa:

Não existe um consenso de análise em torno da ideologia da meritocracia; não que haja discordância entre estudiosos de que talentos, esforços pessoais e habilidades não tenham importância na hora de avaliar um desempenho individual. O problema está em como dimensionar desigualdades naturais em um contexto de responsabilidades individuais e sociais e desempenho, da existência de igualdade de oportunidades para todos, para se mensurar concretamente esses desempenhos, em uma sociedade permeada de desigualdades raciais, onde se verifica forte racismo institucional em que a competência dos negros é avaliada pela gradação de sua cor (2012, p. 71).

Valle (2015), discutindo o tema da meritocracia em seus estudos sobre o que ocorre na França, faz um comparativo entre os dois países a respeito de meritocracia e constata:

Diferentemente da meritocracia escolar francesa, promovida pelo Estado e datada de mais de um século, fundada no princípio da igualdade de oportunidades, a meritocracia escolar brasileira continua sendo financiada fundamentalmente pelas famílias. Vale assinalar que no Brasil o que

predomina é a desigualdade distributiva das oportunidades [...] (VALLE, 2015, p. 125).

A meritocracia torna-se peculiar porque não consegue cumprir o que se propõe. No caso do concurso, transparece a dificuldade em ser mantida, primeiro, porque o princípio é aplicado numa sociedade em que a desigualdade determina o lugar social das pessoas. O critério, de pronto, inviabiliza a competição entre concorrentes que não se encontrem em igualdade de oportunidades. Fato constatado nos estudos de Valle e Rucschel:

[...] ao analisar a política educacional brasileira entre 1930 e 2000, manifestam que nossos sistemas de ensino foram seletivos (1930-1945), diferenciados (1946-1969), regulados (1970-1987) e meritocráticos (1988-2000), embora o discurso meritocrático se tenha feito presente ao longo do século [...] (2009, p. 200).

Segundo, porque a educação, enquanto direito legal, em geral tem sido privilégio dos bem-nascidos e não dos merecedores (VALLE; RUCSCHEL, 2009, p. 200).

As ingerências políticas sobre os órgãos de ensino, já apontadas neste texto, evidenciavam que quem tivesse uma rede de relações maior (com o poder político) alcançava privilégios nem sempre extensivos aos demais. Este fato é confirmado e evidenciado no gráfico que se segue (Gráfico 6), no qual se observa uma ingerência "politiqueira" que afetaria cerca de 50% das escolhas de vagas conquistadas através de concurso público, fato apontado e comprovado, em particular nos relatos das professoras negras Tania Maria da Silva e Maria Borges:

A escolha de vagas, depois de realizado o concurso, mas como sempre houve e provavelmente continua havendo em alguns setores e alguns lugares, no momento da escolha de vagas, estas eram sempre distante de nossos domicílios. Nos dois concursos que prestei, passei em terceiro lugar, mas não tinha vaga na minha região só em Araranguá e Sombrio que naquela época era bem precário a mobilidade para estes lugares, comparado a Blumenau onde eu residia. Lá era bem pior, muito interior e como eu tinha um tio que era Inspetor Escolar ele desaconselhou a minha ida para lá. Então se desistia. As vagas boas já estavam reservadas aos deputados que tinham os seus protegidos. Fiz duas vezes esse Concurso na segunda vez fui para Pomerode numa vaga no interior do município, na localidade de Ribeirão **Wunderwald** (Professora Tania Maria da Silva, 2015).

Tinha muita ingerência política. Até porque o professor tinha que fazer de tudo, múltiplas funções, fiz papel de IBGE, agente de saúde, saía de casa para ir à casa das crianças (alunos/as) antes das sete da manhã para dar remédio de vermes para elas. O político do local que mantinha a escola pressionava para que os professores votassem no candidato da situação. No segundo ano em que estava na escola, eu votei em quem eu quis, nenhum político definia o meu voto. Nós trabalhávamos das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Nós éramos politicamente ativas, nós sabíamos a quantidade de alunos que tínhamos que ter para poder trabalhar, para a escola poder funcionar, nós tínhamos as normas da escola na ponta da língua. Éramos marinheiras de

primeira viagem, mas estávamos trabalhando dentro da lei, ninguém podia nos questionar quanto a isso (Professora Maria Gedalva Borges, 2015).

Critérios / Condições para escolha de vagas

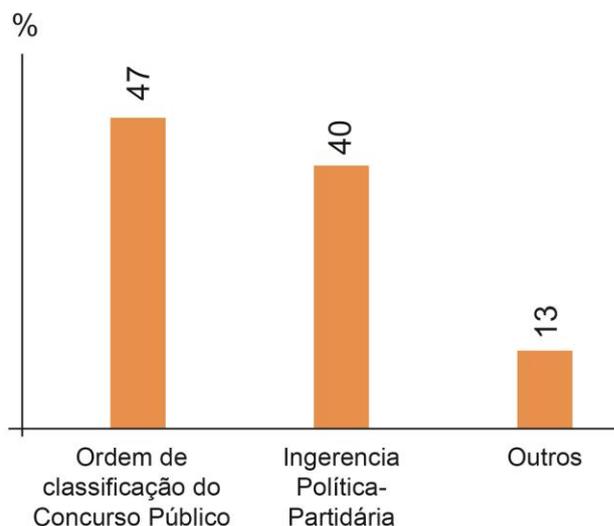


Gráfico 3 – Critérios para escolha de vagas

Fonte: Entrevista realizada com os sujeitos desta pesquisa⁴⁶.

A isso, Ponce acrescenta:

Existe uma dicotomia entre a teoria da meritocracia e as desigualdades raciais na educação e na sociedade mais ampla, na medida em que os negros não competem em condições de igualdade com os brancos no mercado de trabalho e, desta forma, têm menos acesso aos melhores postos na escala de trabalho. Por conseguinte, ainda que se tenha alcançado um consenso de que o concurso público é o caminho que permite às pessoas a igualdade de oportunidades e acessibilidade aos cargos, funções e empregos públicos, que obriga o Estado a dar concretude ao princípio da igualdade jurídica, enquanto não for alcançada uma distribuição da educação, de fato, universalizada, continuarão a existir disparidades tanto de acesso aos cargos como da presença negra na administração pública (2012, p. 71).

No que toca aos históricos das professoras em estudo, podemos dizer que os concursos exerceram papel importante por lhes facilitar o ingresso no magistério. Também é possível dizer que o mérito, encarado como característica deste ingresso, sempre foi subjetivo e não se consubstanciava como legado estatal, sendo fruto do empenho individual de famílias que se mobilizavam no sentido de buscar melhores condições educacionais para sua prole, entendendo que este caminho possibilitaria alguma ascensão social. As ofertas de concursos públicos de ingresso no magistério

⁴⁶ Dados sistematizados pela autora.

proporcionadas pela política de governo catarinense, no período focado por esta pesquisa, pode ter contribuído para a entrada de professoras afrodescendentes. Como se trata de medidas nem sempre fundamentadas em princípios, instruções e determinações legais válidas para a população de Santa Catarina, propusemo-nos mostrar o que pode ter ocorrido e que, pelos dados oficiais, pouco tem sido evidenciado.

Os concursos públicos, apesar disso, ainda representam para os afrodescendentes a forma menos excludente de recrutamento para o mercado de trabalho. Há que se reconhecer, porém, que, mesmo na aplicação deste recurso, que se vale de critérios menos subjetivos que em outros espaços de seleção para o trabalho, estão presentes fatores externos, que influem como critérios de exclusão em relação a alguns grupos sociais, entre eles o dos afrodescendentes. Para uma das professoras entrevistadas, o concurso foi uma oportunidade. Segundo a professora Neuzi Conceição Rosa da Silva (2015), “não foi a política de educação que contribuiu em favor dos professores afrodescendentes; penso que eles é que se aproveitaram da oportunidade e ingressaram no magistério”. Na verdade, ao que nos parece, nas palavras da professora se evidencia um questionamento relativo ao princípio da igualdade, “como aquele que tem servido de base a todas as sociedades democráticas ou em vias de democratização, mas que na atualidade se tem colocado mais como obstáculo às mudanças do que operado no sentido de propiciar tratamento diferenciado a quem a sociedade tem tratado desigualmente (SILVÉRIO, 2002, p. 220)”. Tanto tem sido assim, que Outhwaite e Bottomore (1996) assinalam que, por não terem sido cumpridas as promessas ditas democráticas/ igualitárias no século XX, que por princípio já estariam dadas, surge a exigência pela igualdade social.

Escrevem Outhwaite e Bottomore:

A crença de que as sociedades deveriam aspirar a tratar seus membros de maneira mais igualitária, no sentido tanto formal quanto material, ocupa uma posição central no pensamento desenvolvido no século XX. Nos séculos XVIII e XIX o ideal manifestou-se na exigência de direitos iguais diante da lei e direitos iguais de participação política. No século XX esses tipos de igualdade já eram dados como certos (na teoria, ainda que nem sempre na prática) em todas as sociedades avançadas, e a atenção concentrou-se numa nova exigência: a igualdade social. Por igualdade social entende-se a ideia de que as pessoas devem ser tratadas como iguais em todas as esferas institucionais que afetam suas oportunidades de vida: na educação, no trabalho, nas oportunidades de consumo, no acesso aos serviços sociais, nas relações domésticas e assim por diante (1996 p. 372-373).

Ao que se percebe, no entanto, mesmo tendo sido extensamente preconizadas no século XX, a igualdade de oportunidades e a justiça social ainda constituem a esperança de um vir a ser.

3.4 DEPOIS DO CONCURSO: EDUCAÇÃO, RELAÇÕES RACIAIS E RACISMO INSTITUCIONAL

No processo contínuo de formação/construção profissional, as professoras vão tomando consciência dos limites e possibilidades de sua ação. Vão lidar com sua experiência e vivê-la na estrutura social mais ou menos restritiva da sociedade brasileira. No ambiente escolar, elas foram fazendo descobertas sobre a condição docente e os enfrentamentos da profissão. No fazer-se professora, histórias foram sendo tecidas em meio a processos sociais mais amplos. Vidas concretas e plurais, que se fazem historicamente num contexto social diferente, desigual, muitas vezes construído com múltiplos vieses, com imbricações de relações de classe, gênero, “raça/etnia”, permeadas de anseios, limites, rupturas e possibilidades. Além do “momento chave da socialização e configuração profissional”, como bem pontua Nóvoa (1992, p. 18) a propósito da formação do professor. Ao analisar suas narrativas, verifica-se resquícios da opressão manifesta nas desigualdades provocadas pelo que se convencionou chamar, a partir da década de 1990, de racismo institucional⁴⁷:

Na primeira escola em que trabalhei, Escola Reunida Manoel Martins dos Santos, atual Escola Bom Pastor (bairro Pinheiros, hoje Bom Pastor), no município de Tubarão, eu era a única negra. Não tinha professor/a, não tinha aluno negro e isso para mim era uma frustração. As famílias eram todas de origem italiana. Atuei por um ano nesta escola e além de professora fui diretora e depois secretária desta escola. Trabalhei durante 10 anos sem alunos negros, até 1968 (Tubarão). Tinha muita vontade de ter aluno/a negro/a e só fui ter alunos negros em 1969, quando já radicada em Florianópolis, quando atuei em uma Escola no bairro Colonilha. ”Ingressei

⁴⁷ A discussão acerca do racismo institucional emerge no Brasil entre os anos de 1990 e 2000, com maior ênfase quando o Movimento Negro organiza uma nova pauta de mobilização para organização de políticas públicas de promoção da igualdade racial. Funciona como organizador de ações no sentido da superação das desigualdades raciais brasileiras e também aumenta as possibilidades de se efetivarem, nas políticas públicas e nas políticas organizacionais, novas frentes para se desconstruir o racismo e promover a igualdade racial. Tem o objeto de deslocar o debate sobre o racismo das relações interpessoais, para o alcance de uma dimensão política e social. Pretende dar visibilidade aos processos de discriminação indireta no interior das instituições que resultam de mecanismos que atuam de certo modo, à revelia dos indivíduos. O que se convencionou chamar de racismo institucional se traduz nas formas como as instituições funcionam, contribuindo para a naturalização e reprodução da desigualdade racial (SCHUCMAN, 2014).

em 1957 por concurso público (Professora Maria Gedalva Gedorvia Borges, 2015).

A professora se depara com uma realidade antes talvez não percebida; se percebida, pouco discutida ou analisada, a da desigualdade entre brancos e negros no ambiente escolar. Para ela, tal realidade estava refletida na solidão étnica enquanto profissional, situação que a inquietava e, como disse, a frustrava, quando assinala a inexistência de colegas professoras e alunos de seu grupo étnico-racial na escola.

No que concerne à educação dos afrodescendentes, esta população apresenta grande desvantagem em relação à população branca. As desigualdades raciais, por afetarem a capacidade de inserção dos afrodescendentes na sociedade brasileira, comprometem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos. Essas desigualdades, decorrentes da sociedade colonial e escravocrata e da ausência de uma política de sua inserção da população na sociedade livre (no pós-abolição), têm-se feito presentes em diferentes momentos do ciclo de vida destes indivíduos desde a infância, com reflexo no acesso à educação.

Ainda que tal acesso seja, geralmente, apresentado pelos estudiosos como um dos principais fatores para melhores oportunidades sociais, nem sempre foi extensivo a todos. As oportunidades da escola não foram traduzidas em igualdade para brancos e afrodescendentes. Para estes, mesmo com a política de extensão do ensino na década de 1960, que facilitou e lhes ampliou as oportunidades, o acesso era limitado ou, quando ocorria, os alunos, por alguma razão, não conseguiam continuar os estudos. O relato da professora Anacleto (2015, p. 51) evidencia este fato: “Tive vários alunos negros, mas iam até uma distância e desistiam; não terminavam o curso. Muitos, em função das condições financeiras”. A marginalização econômica e a injustiça social foram, e ainda são, para esta população, impeditivos para um alcance maior e melhor de escolaridade, assim como também de melhores condições de trabalho. Tanto no passado, quanto no presente, constituem a maioria pobre deste país. E o fato não se alterou em pouco mais de meio século (66 anos).

Em análise de Jaccoud e Beghin (2002) sobre a evolução da média de escolaridade entre brancos e não brancos, no que tange aos anos de estudo, considerando os nascidos entre 1900 e 1965, aí representadas pessoas que entraram no sistema educacional entre 1907 e 1972, constatam os autores que houve aumento do nível de escolaridade de parte de ambos os grupos; porém, manteve-se a distância de

dois anos de escolaridade entre eles. Uns e outros foram oportunizados com mais educação, mas as desigualdades entre os grupos não foram alteradas.

A ausência de alunos afrodescendentes em classe representa, na fala da professora Maria Gedorvia Borges, desconforto e angústia, quando afirma que durante uma década não teve o prazer de ensinar a alunos/as afrodescendentes. Relata ter tido a oportunidade de ensinar a esse grupo somente em 1969, quando se mudou para a capital do estado. Era uma escola localizada em um bairro periférico de Florianópolis, de concentração de afrodescendentes, motivo de sua participação na escola. Embora não houvesse barreiras explícitas para o acesso destas crianças à educação, eram preteridas por situações diversas, que limitavam ou impediam seu acesso e a permanência. Apesar da recomendação urgente aos países latino-americanos, incluindo o Brasil, de atendimento escolar de cem por cento da população na faixa etária de 5 a 14 anos, até 1970, a tarefa, numa sociedade desigual, foi difícil de ser cumprida.

As barreiras implícitas, que limitavam o acesso destas crianças, têm por causa o racismo institucional. Fruto de uma construção ideológica iniciada no século XIX, sustentada pela fusão harmônica de etnias/raça e cultura, denominada posteriormente democracia racial, o mito, que há muito se quer desconstruir, vem sendo combatido veementemente pelo Movimento Negro. Enquanto pressuposto da manutenção das hierarquias, garante à população branca, como grupo principal, o domínio e a hegemonia; portanto, ainda continua como ideal a ser atingido.

O racismo institucional:

configura-se por meio de mecanismos inscritos no corpo da estrutura social, que funcionam sem a intenção dos indivíduos da sociedade, ou seja, estabelece-se nas instituições traduzindo os interesses, ações e mecanismos de exclusão perpetuados pelos grupos racialmente dominantes (SHUCMAN, 2014, p. 91).

Podemos acrescentar que a política de imigração europeia⁴⁸, também responsável pela desigualdade entre brancos e afrodescendentes no pós-abolição, garantiu aos que para cá vieram um rápido processo de mobilidade econômica ascendente nos mais dinâmicos setores da economia. Ressalta-se que as desigualdades incluídas nessa mobilidade não podem ser explicadas apenas como diferentes pontos de

⁴⁸Em 1938, foi criado o Conselho de Imigração e Colonização, “como um órgão supraministerial diretamente subordinado ao Presidente da República – ao qual cabia, entre outras atribuições, estabelecer a cota de diferentes nacionalidades, atendendo à legislação vigente, e propor ao presidente as diretrizes gerais da política de imigração e colonização. [...]” Configurava-se como uma estratégia racista pensada, projetada e operacionalizada no sentido do branqueamento da população (PEREIRA, 2013, p. 16).

partida, mas também como reflexo de oportunidades desiguais de ascensão social no período. O fato reflete-se no campo da modernização da economia, da urbanização ou da ampliação das oportunidades educacionais e culturais. Ao longo do século XX, não se observa redução nas desigualdades raciais.

Hasenbalg (1979) destacou, no final da década de 1970, que o preconceito e a discriminação racial operaram como critérios restritivos na alocação de posições no mercado de trabalho, favorecendo, sobremaneira, os brancos, mesmo passados mais de cem anos da abolição da escravatura. A raça tem sido mantida “como símbolo de posição subalterna na divisão hierárquica do trabalho e continua a sustentar a lógica de confinamento dos membros dos grupos raciais subordinados ao espaço que o código racial da sociedade define como ‘seus lugares apropriados’ (1979, p. 83).

Neste sentido, pode-se afirmar que o racismo teve uma configuração institucional, tendo-o o Estado historicamente legitimado. Um sistema de desigualdade que se baseia na raça pode ocorrer em instituições públicas e está presente nas instituições de educação:

Era um racismo velado, nunca me atacaram explicitamente. Eu era a mais festejada das professoras. Como estudante, bandeira do Brasil, no ginásio, tinha um negro, bom menino, estudioso, tudo..., não éramos escolhidos para representar a escola em nenhuma circunstância; eles não diziam, ah tu não vais porque és negro, mas não escolhiam para representar a escola, embora pudéssemos ser um representante (Professora Maria Gedalva Borges, 2015).

Existia e existe um padrão estético, socialmente eleito, que representa o grupo hegemônico que detém o poder na sociedade. Este padrão tem origem no conceito de civilização, com base na eugenia⁴⁹ do início do século XX, segundo o qual ser civilizado, bonito e belo era ser branco de origem europeia. O requisito para representar a pátria, ou seja, carregar a bandeira, somente se aplicava ao aluno que representasse esse padrão estético. A estética estigmatizada do afrodescendente (tido como degenerado) não servia, não cabia neste modelo.

Munanga (2005-2006) defende que as identidades humanas são diversificadas de acordo com os modos de existência ou representação singular e própria às comunidades culturais, de língua, sexo, às quais pertencem os indivíduos:

⁴⁹ A eugenia caracteriza-se por um conjunto de ideias e práticas com vista ao aprimoramento da “raça” humana a partir da seleção dos genitores, tendo como base a hereditariedade. Mesmo tendo sido questionada como ciência, justificou por um bom tempo as práticas racistas e discriminatórias. Para a teoria eugênica, a hereditariedade determinaria o destino do indivíduo. Os “bem-nascidos” teriam destino certo e garantido, independentemente de sua condição de vida, ou seja, as condições biológicas determinavam sua condição de vida. Seu futuro era desenhado ao nascer, de acordo com alguns critérios que o colocavam na condição de inferioridade ou superioridade (DÁVILA, 2006).

Primeiramente, porque em nossa formação social houve o encontro de culturas e civilizações distintas. Em segundo lugar, é que o conteúdo da raça é social e político; assim, não importa que a biologia e a genética afirmem a não existência da raça, uma vez que ela existe na cabeça dos racistas e suas vítimas. O Brasil desenvolveu seu racismo assentado na negação do mesmo e, nesse contexto, os racismos contemporâneos recorrem apenas aos conceitos de diferenças culturais e identitárias. Assim, no combate ao racismo não basta a substituição do conceito raça pelos de etnia, de identidade ou de diversidade cultural, pois aquele “é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos” (MUNANGA, 2003 p. 53),

Situações de opressão e exclusão ocorreram, ainda que não explícitas nas práticas pedagógicas, como anota a professora Gedalva, quando lembra ocorrências veladas, muitas vezes difíceis de contestar e/ou até mesmo de denunciar, o que implica a naturalização destas situações. Tais fatos, pelo que observa Munanga (2005-2006), explicam-se: “O Brasil desenvolveu seu racismo assentado em sua negação. Desse modo, para o “consciente geral” (dos não negros), o menino não era escolhido simplesmente porque não tinha “perfil” do carregador de bandeira”. Assim se manifesta Neuzi Conceição Rosa da Silva, ao afirmar: “Só assim, como aluna, chamar de nega, negra isso, negra aquilo, isso todo mundo sofria”. A professora chama a atenção para outra situação vivenciada por essa população, para o que é comumente chamado de racismo individual, racismo indireto, ou discriminações que ocorrem nas práticas individuais, nas relações sociais entre indivíduos. Acontecem, geralmente, sob a forma de xingamentos, comentários jocosos, dentre outros, para desqualificar o outro, sempre que está em jogo uma hierarquia social entre grupos, definida pela ideia de raça.

Perguntada sobre a existência do racismo no ambiente de trabalho, a professora responde: “[...] Se notava alguma coisa, não falavam para nós, como eu era professora regente, isso me colocava em condição de poder, de vantagem, eu acho (Professora Terezinha Nascimento Eufrázio, 2015). Seria, a autoridade da professora, um escudo contra as manifestações explícitas de racismo? Eram “velados”, isto é, indiretos, não oriundos de atos explícitos e, portanto, aparentemente neutros, porém dotadas de amplo potencial discriminatório. Bento (2002, p. 147) costuma dizer que boa parte das manifestações racistas cotidianas são ocultas/subterrâneas e mal dimensionadas. Os acontecidos cumulativos da discriminação, privilégios para uns, desvantagens para outros, assim como as desigualdades raciais que saltam aos olhos, são explicadas e, o que é pior, frequentemente “aceitas” através de chavões que nenhuma lógica sustentaria. Por isso explicam o não enfrentamento dos conflitos e a manutenção do sistema de privilégios.

Ao contrário do que ocorreu com a professora Eufrázio, a professora Liz sofre a ação do racismo direto:

A maior dificuldade que tive foi quando cheguei à escola para assumir como diretora. Eu tinha mais títulos e também mais idade, mas eu era negra. Os fazendeiros diziam assim: mas você é uma negra, uma negrinha, uma negra vai ser diretora das outras [...] lutei e venci e quando me aposentei, fiz uma festa e convidei todo mundo, amigos e inimigos. Me aposentei como diretora (Professora Maria Julia de Liz, 2015).

O agressor, do alto de sua branquitude⁵⁰, externalizou de modo explícito sua postura de discriminação racial. A professora Liz não era vista como igual; portanto, o cargo de diretora não poderia ser reservado a ela. Ela não era igual porque não era branca. Para o fazendeiro, para quem o pressuposto da superioridade de um grupo racial sobre o outro tinha como base uma crença de ordem moral e intelectual não extensiva ao grupo da professora, ela não estava credenciada ao cargo, ainda que cumprisse os requisitos legais.

A professora Liz foi professora no Planalto Catarinense, na região de Lages – atualmente município de Paineira, uma região de grandes fazendas, em que uma linha de classe e “raça/etnia” bem marcada dividia (e divide) as pessoas. Os fazendeiros detinham o poder político e econômico sobre os que estavam a seu serviço. No caso da professora Liz, o requisito ordenador do concurso, enquanto poder de Estado, conferia-lhe o direito de se sobrepor à “autoridade” local dos fazendeiros, permitindo sua ascensão e resistência no cargo de diretora naquela localidade.

Cabe ressaltar, acerca da população de origem africana, que as categorizações as deixam em situação de vulnerabilidade e, conseqüentemente, de opressão. O racismo pode ser entendido como um conjunto de ideias e valores que hierarquizam os grupos humanos com base em “raça/etnia”. Tal discriminação pode ocorrer de forma direta e indireta. De forma direta, quando a agressão ou a opressão se estabelece de forma relacional, de indivíduo para indivíduo; indireta, quando ocorre de forma oculta, não

⁵⁰ A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco; diz respeito à identidade racial branca. É construída a partir de um lugar de privilégios onde o branco se assenta. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos; dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais; que colaboram para a construção social e a reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo (CADOSO e SCHUKMAN, 2014).⁵¹ A professora faz referência a duas escolas sediadas na cidade de Tubarão, região sul de Santa Catarina. A entrevistada aponta que iniciou o Curso Normal no Colégio Hercílio Luz, atual escola de Educação Básica Hercílio Luz, situado na região central da Cidade de Tubarão, que depois passou a ser oferecido no Colégio Francisco Benjamim Galotti, localizado no Bairro de Oficinas, na mesma cidade.

manifesta, advinda de práticas sociais administrativas, empresariais ou de políticas públicas, também denominadas de racismo institucional.

A tarefa de reflexão e ação acerca do racismo entre brancos e negros torna-se necessária para se encontrar não só formas concretas de o combater, mas de lhe tirar o peso do argumento de que, em um país mestiço, tudo está (relativamente) bem. Audre Lorde (2009) convida a refletir acerca das responsabilidades sobre essa luta entre diferenças e desigualdades de “raça/etnia”, gênero/ orientação sexual e classe, impostas política, social e culturalmente, que não devem e não podem ser combatidas no plano individual. Entende que deva ser uma luta coletiva e imparcial. Para ela, não existe hierarquia de opressão:

Eu não posso me dar ao luxo de lutar contra uma forma de opressão apenas. Não posso me permitir acreditar que ser livre de intolerância é um direito de um grupo particular. E eu não posso tomar a liberdade de escolher entre as frentes nas quais devo batalhar contra essas forças de discriminação, onde quer que elas apareçam para me destruir. E quando elas aparecem para me destruir, não demorará muito a aparecerem para destruir você (LORDE, 2009, p. 2).

Chama a atenção para o perigo da negligência e da indiferença em relação às diferenças e à opressão sofrida pelos grupos sujeitos à discriminação. Entende não ser este um problema individual de grupo, mas um problema social maior, que afeta a todos, e que, se não entendido como responsabilidade de todos, mais cedo ou mais tarde afetará a todos.

Geralmente, o grupo branco considera inoportunas as denúncias de racismo. Entende que este comportamento caracteriza os que não sabem entrar nos circuitos do poder. Acrescente-se a isso o fato de que é mais fácil para os brancos conviver pacificamente com hierarquias sociais racistas, muitas vezes justificadas pelo discurso de que todos somos mestiços, esquecendo-se de lembrar a escravidão e sua vinculação com a injustiça presente, e também de que o preconceito e o racismo no Brasil ocorrem pela marca, ou seja, pelo fenótipo, a cor de sua pele, um dos principais estímulos éticos para a mudança. Para Bento (2002, p.157), “as pessoas evitam enfrentar a questão do racismo enquanto sustentáculo de um sistema de privilégios, preferindo acreditar que o reconhecimento que recebem é baseado somente no seu mérito”. “Assim como o racismo é naturalizado, muitas vezes involuntária e até inconscientemente, o mesmo pode acontecer com o antirracismo” (PEREIRA, 2014, p. 128).

Ainda que a ampliação das políticas sociais tenha provocado impactos importantes e também tenha contribuído no sentido de minimizar as desigualdades, as

políticas sociais universalistas, a exemplo da de educação, têm deixado de ser percebidas como únicos instrumentos adotados para se alcançar a redução das desigualdades, sobretudo das desigualdades raciais.

No conjunto das narrativas, as professoras explicitam, de forma direta ou indireta, situações de racismo e/ou discriminação, seja no período de escolarização, seja no exercício da profissão. Também identificam situações de racismo institucional no processo de escolha de vagas e na tomada de posse no local de trabalho, a exemplo da opressão sofrida por Liz (2015). Trazer suas narrativas sobre como ingressaram no magistério público por concurso, considerado meio de acesso, dá conta das diferentes dimensões e contextos da profissão docente, através de processos que nem sempre obedecem a orientações ou a normas claras ou suficientemente discutidas. Nas memórias da constituição da profissão, são apontados o cotidiano do trabalho e as histórias de vida destas professoras.

No próximo capítulo, procuraremos evidenciar, a partir do fazer docente das professoras, situações vivenciadas por ocasião da prática na escola, seja em sala de aula, seja em atividades administrativas, situações em que desempenham o papel de protagonistas das trajetórias trilhadas em sua história de vida e profissional.

4 O FAZER DOCENTE: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NO MAGISTÉRIO

Ressalta-se que, em finais do século XIX e nos anos iniciais do século XX, o magistério primário se constituía, para as mulheres, em possibilidade de inserção profissional no mercado de trabalho, com a perspectiva de independência financeira e a consequente autorrealização. No caso das mulheres afrodescendentes, também era necessário vencer, dentre muitos outros, os obstáculos da sociedade racista que lhes impunha, frequentemente, as mais diferentes provocações, com vistas a mantê-las em condição de subalternidade, renunciando ao lugar social conquistado.

As afrodescendentes sofrem um entrecruzamento, fruto da sociedade racista em que categorias como classe, raça e gênero se misturam. Dessa forma, não é possível pensar em classe num país, como o nosso, que tem nas mulheres afrodescendentes a feminização da pobreza. São elas as mais pobres dentre as mulheres. Por consequência, são as menos escolarizadas e as que exercem funções subalternas, de baixa remuneração, geralmente manuais, ligadas ao serviço doméstico.

Na segunda metade do século (1950-1970), o quadro da educação no País mostra que os professores, segundo Catani (2000, p. 285), situam-se “no espaço contraditório do entrecruzamento de interesses e aspirações econômicas [...] personificam igualmente a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população”. Digamos que esta tenha sido a máxima no caso das professoras afrodescendentes: acreditar na perspectiva de ascensão social por meio da educação e da ocupação do espaço farto no mercado de trabalho, ofertado no magistério público catarinense. O alargamento da escola fez nascer uma “cultura escolar” (CATANI, 2011, PERRENOUD, 1993), que caracteriza uma especificidade para este grupo, e lhes confere alguns atributos que são comuns. Esta condição diferencia este de outros grupos, e também internamente, na própria profissão. Os professores, para Catani:

[...] atuam em diferentes níveis, lecionam determinadas matérias, podem ter contratos variados de trabalho, recebem salários de acordo com a instituição e/ou carga horária, trabalham com turmas distintas de alunos e, em decorrência desses aspectos, são reconhecidos de maneiras diferentes na sociedade. Daí se afirmar a existência de ‘subculturas’ docentes e reconhecer que, entre os diferentes grupos, pode haver integrações ou disputas (CATANI, 2011, p. 198).

Dentro do aspecto da cultura profissional e excelência docente, assinalado pelos autores, acrescentamos também as diferenças étnico-raciais, de gênero/sexuais, culturais e sociais que balizam a atuação profissional dos professores, levando em consideração como o professor age, reage e interage nos espaços educativos e de formação. Quando um grupo socialmente desfavorecido enfrenta questões como preconceito e discriminação racial, de classe social e de gênero, é preciso vencer obstáculos e superar limites que outros grupos já conseguiram, com a diferença de que do grupo social desfavorecido se exige maior empenho nessa superação. Cabe ressaltar, neste caso, as dificuldades de acesso e permanência e o reconhecimento profissional de professores universitários, apontados por Oliveira (2003), também foram encontradas nas narrativas de professoras primárias (regionalistas/normalistas) que entrevistamos:

Eu trabalhei cinco anos como professora regionalista dizia-se Curso Normal-Regional eu trabalhei quase dez anos numa mesma escola, a minha primeira escola. Quando faziam uns cinco anos como professora, achei que poderia ir adiante e fiz o Curso Normal, porque foi criado um Curso Normal para as classes desfavorecidas, até porque o Curso Normal mesmo, das freiras, era para atender os bem-dotados da sociedade. Esse normal para os desfavorecidos foi no Grupo Escolar Hercílio Luz, que depois foi mudado para Colégio Francisco Benjamim Galotti, que era um figurão da época, e então ganhou essa homenagem. (Professora Maria Gedalva Borges, 2015)⁵¹

A despeito de muitas interpretações que tornam a escola espaço repressor e regulador, queremos recuperar aqui uma das facetas desta instituição como espaço privilegiado de interação social, pelas condições emancipatórias que oferece aos que nela buscam o sucesso. Parece ter constituído para as mulheres afrodescendentes um mecanismo de superação social.

Terá sido esta uma das preocupações de mulheres afrodescendentes quando buscaram a escola?

Terão elas visto nela, no conhecimento e no saber, a possibilidade de emancipação e de subversão de sua condição e de conquista da profissionalização?

Ser-lhes-á possível encontrar, no seio de estruturas regulatórias, práticas capazes de gerar ideias importantes sobre as diferentes concepções de conhecimento, que lhes permitam pensar de modo emancipado sobre um padrão que, por questões de etnia, cor,

⁵¹ A professora faz referência a duas escolas sediadas na cidade de Tubarão, região sul de Santa Catarina. A entrevistada aponta que iniciou o Curso Normal no Colégio Hercílio Luz, atual escola de Educação Básica Hercílio Luz, situado na região central da Cidade de Tubarão, que depois passou a ser oferecido no Colégio Francisco Benjamim Galotti, localizado no Bairro de Oficinas, na mesma cidade.

raça, as mantenha, como a seu povo, aprisionadas em medidas e ações de caráter regulador?

Discutir e pensar acerca da trajetória de formação e profissionalização bem-sucedidas de mulheres afrodescendentes tende a nos fazer crer que elas, dentro de uma estrutura regulatória, tenham usado estratégias que lhes permitiram, mesmo na condição excludente que para elas e para a população de origem africana foi a educação, ir além do que o modelo fechado lhes permitia. Implica considerar que tenham enfrentado não só os elementos perceptíveis e organizáveis, mas também as relações e interações entre seus iguais e seu opressor.

Nesta perspectiva, refletir sobre as histórias de vida de mulheres catarinenses afrodescendentes, e suas trajetórias profissionais no magistério, é entender, com base no conhecimento, que conseguira ultrapassar barreiras e vencer obstáculos na conquista de seus objetivos. Cabe destacar, neste caso, a condição de gênero, raça e etnia que se configura neste contexto, tomando emprestadas as palavras de Silva:

Parece que tanto a questão de gênero quanto a de raça estabelecem uma antologia entre a condição de mulher e do negro, pois ambos foram classificados biologicamente como “inferiores”, com base em uma construção sócio-histórica, de cunho ideológico, que visava perpetuar o “status quo” social e sexual, impedindo assim, as mudanças sociais por parte das mulheres e dos negros, tendo como base a desigualdade enquanto fato natural e não como uma função das relações de força, presentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, torna-se relevante refletir a respeito da condição de mulher e negra, como uma forma específica de opressão, em virtude de estar duplamente estigmatizada pela raça e pelo gênero (SILVA, 2002, p. 196).

Por essa ótica, discorrer sobre a mulher afrodescendente e sua profissionalização no estado de Santa Catarina sugere que elas acionaram um modo emancipatório de criação, descoberta e conquista de um espaço que representa sua luta de resistência, indignação, dor e emoção contra a discriminação racial e sexual a que eram expostas. Uma luta empreendida para mudar o lugar antes ocupado na sociedade brasileira e a possibilidade de fugir ao estigma.

Cabe lembrar que a educação escolarizada tinha em vista, para essas mulheres, superar sua condição de exclusão por consequência da escravidão, quando essa população foi, em grande parte, privada do acesso à educação formal. Isto ajuda a compreender o quadro das décadas de 40 e 50 do século XX, no qual a maioria dessas mulheres era analfabeta, sujeita aos trabalhos de subalternidade em função da

“desqualificação profissional e do estigma pós-cativeiro⁵²”. A ausência de políticas públicas voltadas à sua inclusão era um obstáculo para esta parte da população que via na educação escolarizada uma ferramenta estratégica de inserção e integração social.

Além disso, este segmento tinha a ilusão de que a educação possibilitaria a superação dos preconceitos e, em última instância, asseguraria condições para o exercício da cidadania plena.

As políticas, neste caso, tomando por base o espaço temporal da pesquisa, mais uma vez em nome do mito da democracia racial, revelam-se artificiosas. Usamos o termo para dizer que, além de não terem conseguido levar educação para todos, também não alteraram as condições de desigualdade na escola.

A importância da história oral consiste em documentar e tornar públicas as situações de vida de pessoas isoladas no seu contexto, sendo esta uma “garantia de transmissão para o futuro” (THOMPSON, 1992, p. 50). Por meio da história oral é que conseguimos estabelecer mediações; no caso da presente pesquisa, entre o discurso de governo e o vivido pelos que sofreram a ação deste discurso.

Os processos históricos, políticos, sociais e culturais que tecem esse emaranhado de fatores que obstruíam a formação e profissionalização do grupo de professoras que pesquisamos, estão evidenciados em suas narrativas, que, por esse meio, trazem a memória do vivido quando docentes e nas práticas escolares nos idos de 1950-1970, no magistério catarinense, expressas nas histórias de sua formação e atuação profissional. No Brasil, o uso da história de vida sofre influência da história oral, com início nos anos 1960, com a criação do programa de História Oral no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas – CPDOC/FGV -, que mirava obter declarações da elite política nacional, delimitando produções com expansão nos anos de 1990, quando foi criada a Associação Brasileira de História Oral, com o propósito de realizar eventos e pesquisas sobre o tema (SOUZA, 2004).

O termo história de vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos (SOUZA 2004, p. 147).

⁵² Entenda-se, aqui, a condição de pouca ou nenhuma escolaridade, associada à sua condição étnico-racial.

Vistas por esta perspectiva, as narrativas das 15 professoras sobre a formação e o exercício da docência ganham sentido e se potencializam a partir de experiências vivenciadas na singularidade de cada uma e nas diferenças entre elas. Suas histórias nos revelam um quadro sobre o fazer docente, separando discurso de realidade, ou carreira profissional e política, e administração da educação catarinense. Nas narrativas, as professoras se valem de suas memórias para recuperar suas experiências profissionais. As memórias, no empenho de trazer um passado/presente, acerca da docência e suas práticas, oscilam entre a romantização, o saudosismo, o entusiasmo, o desencanto, a sacralização da docência ou das práticas educativas e escolares.

4.1 MEMÓRIA E NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA E/OU EM SALA DE AULA

As professoras, com as memórias que envolvem sua história pessoal, de formação e de trabalho, localizam episódios significativos para a docência e a história de vida escolar, enfatizando os inícios de carreira em escolas isoladas, escolas reunidas, situadas em regiões em sua maioria rurais, afastadas, localizadas no interior do estado e/ou das cidades. Descrevem os sacrifícios que caracterizam essa fase e as condições concretas para o exercício do próprio trabalho. Mais que isso, apontam, com romantismo, o fazer docente e as práticas educativas:

Fui bem feliz, trabalhei com gosto, fui auxiliada pelas professoras. Éramos em quatro professoras, trabalhando em duas casas alugadas. Revezávamos em dois turnos, duas à tarde e duas pela manhã. Foram anos que trabalhei com bastante gosto. A mais nova da turma era eu dentre as professoras da escola. As crianças se identificavam muito comigo, sempre trazendo lembrancinhas, escola isolada né, a mãe enviou para a senhora... E quando vinha para casa, vinha de pé do Saco dos Limões e um bando de crianças atrás de mim, hoje encontro alguns, pergunto por outros, alguns já morreram e aquilo me traz uma recordação muito boa. Quando eu deixei de dar aula estavam construindo o Anísio Teixeira⁵³, ali na costeira. Os meus alunos Me marcou muito e até hoje, alguns me telefonam, tem uma meia dúzia que ainda tem contato comigo. Quatro deles se tornaram empresário e isso me orgulha muito, porque eu digo para eles, a única coisa que Dona Norma ensinou para vocês foi fazer conta e ensinei bem vocês, estudaram com gosto e se tornaram o que se tornaram. A escola Isolada era uma escola onde tinham alunos do primeiro ao quarto ano. Eram dois bancos, um onde ficavam as crianças do primeiro e segundo ano, e o outro o terceiro e o quarto. Então mesmo que faltasse uma professora do terceiro o do quarto e tinha que ensinar os quatro anos. Mais o orgulho é que eles saiam dali bem formados (Professora Norma de Freitas do Nascimento, 2015).

⁵³ A Escola de Educação Básica Anísio Teixeira está localizada à Rua, João Cândio Jaques, 1461 - Costeira do Pirajubaé – Florianópolis.

A forma romantizada e saudosista com que a professora lembra seu passado docente na escola neutraliza, de certo modo, as condições em que o fazia e a que era submetida - precariedade no deslocamento e mobilidade de sua residência até a escola. O trajeto percorrido a pé, pela ausência de transporte, é superado pela companhia das crianças e também pelo resultado do trabalho despendido, em que o ato de ensinar, por seu empenho e sua ação pedagógica, tem sido gratificante por aquilo que se tornaram seus alunos, pelo sucesso profissional expresso em carreiras bem-sucedidas, e também na relação de afeto estabelecida pela vinculação de respeito e amizade que perdurou enquanto viveram. A escola, sem prédio próprio, era situada em uma casa alugada, com estrutura, por vezes, precária, uma característica da maioria das escolas isoladas. Tal fato fez com que o governo investisse na construção de grupos escolares, porém não o suficiente a ponto de desativar as escolas isoladas. Este fato concorria para que estas professoras fossem destacadas para trabalhar em escolas nessas condições.

Bastos (2003, p. 178), ao analisar narrativas de história de vida de professores, escreve que “pensam o mundo da maneira que falam sobre ele, testemunhando o universo de crenças que permeiam seu cotidiano, por meio de relações metafóricas com a conjuntura social e histórica”. Era desse modo, idílico e bucólico, que a professora traduzia seu universo docente, que, por pressuposto, também dizia de sua realidade pessoal e cultural. A escola a que a professora se refere, a Escola Isolada da Costeira, localizava-se no bairro Costeira do Pirajubaé, na cidade de Florianópolis, então (1953-1957) uma colônia de pescadores, motivo pelo qual tudo talvez parecesse ou fosse tão idílico em sua memória. Florianópolis é uma ilha, capital do estado de Santa Catarina, localizada na Região Sul. Naquela época, o bairro da escola era considerado zona rural. Para a professora Maria Gedalva, outra realidade:

A diretora enaltecia tanto meu trabalho pelo ineditismo e diferença na prática docente que muitas professoras vinham em minha classe para assistir as aulas, inclusive as técnicas da Secretaria de Educação (Especialista) que seria função destas levar novidade, subsídios para contribuir com minha prática; ocorria o contrário, eu é quem subsidiava as técnicas. Minha competência como professora, a metodologia, a didática era tão interessante e qualificada que recebia em minha classe muitas alunas estagiárias, tanto do normal como do Curso superior de Pedagogia (Professora Maria Gedalva Borges, 2015).

A sacralização e o enaltecimento de sua prática fizeram com que a professora se tornasse referência, não só para quem estava no estágio inicial de formação, como também para a equipe pedagógica da Secretaria de Estado. Estaria aí, talvez, o que

Catani e Vicentine (2003) salientam, isto é, o modo particular dos professores de articular os diversos aspectos relativos à sua experiência em sala de aula e de elegeras reminiscências que lhes são mais significativas. O entendimento construído sobre a história de vida, como relato oral ou escrito, recolhido através da entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, pelo que ela pode desvelar e/ou reconstruir de processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos (SOUZA, 2004). Os relatos e histórias de vida por elas expostos contribuem para compor o universo docente das afrodescendentes aposentadas, que viveram processos semelhantes, no período de 1950 a 1970, num contexto político de modernização do Estado, cuja educação exerceu papel relevante sobre segmento ao qual pertenciam as professoras, e através do qual se destacaram quando recrutadas para cumprir a tarefa de atender à política de expansão do governo catarinense:

Quando nós entrávamos para trabalhar como professora em uma escola do interior que era 05 km para chegar na escola, do ponto final do ônibus, íamos na maior alegria do mundo. Fui acolhida por uma família, trabalhei por 08 anos nesta escola, morando na casa desta família. Foi o último ano que o estado admitiu (aceitava inscrição) professores sem Normal. Se não fosse a acolhida desta família, hoje não estava aposentada. A acolhida das pessoas, eram da roça, analfabetos, eu era “carregada no colo”. Sair de Joinville para um lugar que não tinha ônibus, não tinha luz, não tinha chuveiro, banheiro, televisão, mas me encantava ficar lá com as crianças. As vezes não conseguia vir para Joinville. E além disso, participava de toda a vida social da comunidade, os casamentos, 10, 12, casamentos, teve um casamento, que tive que cozinhar; houve um que tive que fazer 80 bolos, “eles não se aproveitavam”, mas assim não era sozinha, só fazia a massa, cozer, lavar formas, outras faziam, era trabalho de equipe (Professora Nair Soares da Silva, 2015).

Catani e Vicentine (2003), analisando os relatos autobiográficos de professores em início de carreira, afirmam, sobre suas experiências e práticas pedagógicas, que lhes exigiam, além do ato de ensinar, o de lidar com situações diferenciadas, que iam das mazelas e sacrifícios quanto à mobilidade, às relações estabelecidas com a comunidade de localização da escola, além das que envolviam questões de saúde dos alunos. Tudo isso, além do ato de ensinar.

A professora se encaixa no perfil relatado e investigado pelas pesquisadoras. Seu relato, romantizado, dá conta do prazer de estar nesse lugar, mesmo com todas as dificuldades. A relação com os alunos era sinônimo de superação. A professora integrava o grupo de professores que não tinham o Normal, as chamadas regionalistas. Até o início dos anos de 1960, de acordo com Auras (1995), havia escolas normais de 1º

ciclo no nível ginásial (normal regional ou ginásial normal) que formavam professores para atuar como regentes de ensino primário, a serem lotadas em escolas isoladas. As escolas de 2º ciclo (nível colegial) formavam as normalistas para atuar nos grupos escolares:

[...] Nesse vocabulário de abnegação e devotamento, as professoras quase não tiveram lugar de dizer de seus demônios, das decepções, da mesquinha formação, de experiência de violência simbólica que sofreram, do tédio dos cursos, da insolúvel contradição entre teoria e prática, de todo um processo que acabou, enfim, por lançá-las na sala de aula na mais inexprimível das solidões (SOUZA, CATANI, SOUZA e BUENO, 1996, p. 167).

No período de 1961 a 1969, foram criados 190 cursos normais de 1º e 2º ciclo, perfazendo um total de 215 cursos normais. Ainda de acordo com Auras (1995), a iniciativa da criação dos cursos não tinha a ver com a falta de pleito, “uma vez que o curso normal foi, dentre as opções de ensino médio, o que mais cresceu na década de sessenta, representando, em ambos os casos, mais de 45% do total de matriculados nos demais cursos”. No entanto, este crescimento “não concorreu para sequer diminuir o número de professores leigos no estado” (AURAS, 1995, p. 20).

Outro fator que contribuiu para a baixa formação do professor da escola primária e média, e também da escola normal ginásial, foi o currículo proposto para o Curso Normal de 1º e 2º ciclo, que “refletia a excessiva ênfase dada pela LDB/61 à formação geral, em detrimento da formação profissional”. O currículo proposto “era praticamente o mesmo da escola primária”, além de uma ênfase que a proposta curricular dava ao “como ensinar”, descolada do “para quê” e do “para quem” ensinar, fazendo desse curso uma “agência de adestramento técnico-pedagógico” (AURAS, 1995, p. 21):

O magistério era fácil. Fui daquela professora chamada para atender aquelas turmas que o professor não dá conta. Na minha vida, na minha carreira sempre fui chamada, fui a primeira professora de geografia do CAIC. Era conhecida como o segundo comandante. Nunca rodei aluno por ser levado, indisciplinado; ele rodava porque não sabia, eu sou muito severa. Meu neto me diz, minha mãe é minha mãe e meu pai é a minha avó (Professora Olga Maria da Rosa Agostinho, 2015).

Em Pomerode, na cidade mais alemã de SC e eu fui lecionar em uma escola chamada Ribeirão Wunderwald. Eu saía de casa as 05hs da manhã e pegava o ônibus para Pomerode e ia até a subida para Jaraguá do Sul. Lá eu descia do ônibus e começava uma caminhada de 6 km de pé e depois de um mês, um mês e meio, a comunidade, já sabendo que eu era professora da escolinha, e de vez em quando passava uma carroça e me dava uma carona, uma bicicleta e me levava mais um pedacinho e foi assim que eu fui conhecendo um pouco da língua alemã. Até porque para minha surpresa, ao chegar na Escola, uma Escola Multisseriada, com primeira e segunda série, em que só tinha um aluno que falava mal e mal o português. Ele dizia: “ como diz uma vez”, e a partir deste como diz uma vez, eu fui tentando ser uma professora construtivista, então eu me considero a primeira professora construtivista de

Pomerode, rsss...Porque eu tive que fazer as descobertas com eles, eu tinha que alfabetizar quem não entendia e eles me olhavam como se eu fosse algo sobrenatural, de uma coisa de outro mundo e eu olhando para eles pensando como eu vou fazer isso. Eu muito medrosa, não abria a janela da escola porque se eu abrisse eu me deparava com uma “paisagem maravilhosa”, que era o cemitério da localidade e o cemitério ficava numa altura acima da escola e quando chovia a água escorria e essa água eu imaginava que ia para o poço de onde as crianças tomavam água. Eu achava, eu não sei se ia, mas na minha cabeça ia. Então eu passava das 5hs da manhã até as 15hs quando eu chegava em casa sem tomar água e sem comer nada porque eu não podia comer ali. De vez em quando, se eu abrisse a porta, tinha um enterro. Então era muito desgastante. E além disso, eu tinha que alfabetizar aquelas crianças. Então eu comecei a escrever quadro, janela, carteira, pé, mão, cabelo, roupa, cabelo, carteira, amarelo, azul e não sei como foi... só sei que no dia das mães eu comecei em março, eu fiz uma mesa de bolo e doces para as mães porque eles queriam conhecer a “Schwarz Lehrer“ (a professora preta na lingua alemã). Porque no ônibus, quando eles queriam me identificar, como eu era a unica negra no ônibus, alguém perguntava quem é? Eles falavam em alemão: „Schwarz Lehrer“ da Escola de Ribeirão Wunderwald , então isso eu já sabia estavam falando a professora preta de Ribeirão Wunderwald. Eu fiz uma mesa de doces e todas as mães foram, inclusive a minha família, porque eles não se conformavam, achavam que era mentira as coisas que eu contava e por incrível que pareça todas as crianças disseram um versinho em português para as mães, porque eu ensinei a todas elas. A minha vida é muito engraçada no início. Então eles lavavam os legumes, colocavam na panela, porque era fogão a lenha, eu nem sabia fazer fogo. Então eu fazia a sopa, dava para eles, lavava a louça e depois eu me sentava na escada e eles iam me dizendo a pronuncia em alemão e eu escrevia como eles pronunciavam o som as palavras e a pronuncia em alemão eles me diziam como pronunciavam, o som e eu ia aprendendo falar com eles eu colocava no meu caderninho e então ia aprendendo a falar com eles, ia falando com eles, eles me entendiam e eu entendia eles. E eles gostavam, começaram a gostar, até porque brincar e amar não tem diferença em língua nenhuma, não deve ter diferença nenhuma, é tudo igual, e foi isso que eu lembrei, brincar e amar é igual em qualquer língua, em qualquer cultura e/ou etnia/raça; brincar eu gostava, brincava com eles vinham abraçados comigo. Eles me esperavam no meio do caminho muitas vezes porque tinha uma cobra jararacuçu atravessando e tínhamos que esperar ela entrar no mato para passar correndo. Então eles me esperavam e vínhamos de mãos dadas. Tinha uma menina que me esperava todo o dia no portão de casa porque a mãe mandava me esperar todo dia pela manhã. Vinha de bicicleta, mas tinha que levá-la na garupa, então eu vinha, Tum, Tum, Tum, eu era magra, mas estava uma miss. Fiquei um ano lá e depois retornei a Blumenau [...] (Professora Tania Maria da Silva, 2015).

Pelo que descreve a professora, sua vida foi, de certa forma, “muito engraçada” no início da carreira. O tom de graça, que lhe atribui, deve ter relação com as vivências decorrentes das funções assumidas como recém-formada, que o magistério lhe proporcionou, não no sentido engraçado, mas no de aprendizado e pelas condições de trabalho pouco favoráveis em uma escola isolada, de classe multisseriada, no interior de uma comunidade em Santa Catarina. De acordo com Santos (1970, p. 41), em 1966, as escolas isoladas representavam 76,1% dos estabelecimentos da rede estadual, seguido

de 14,5% de escolas reunidas e 9,4% de grupos escolares⁵⁴. No que tange ao corpo docente primário, 29% eram normalistas, sendo 28% regentes de ensino primário, somados aos 30% de docentes não titulados e aos 13% de substitutas. A professora Tânia Maria da Silva era normalista recém-ingressa no magistério. Neste período, a política de Estado priorizava, ainda que no discurso, a nomeação de normalistas para a ocupação de vagas, particularmente nos grupos escolares e nas unidades das regiões urbanas. Neste período, a Lei n. 4.256, de 23 de dezembro de 1968, modificou o sistema de ingresso de professores do ensino primário. Em seu artigo sexto, estabelece que “a partir do ingresso será necessário o transcurso de um ano para que o membro do magistério possa postular remoção ou qualquer ato que o coloque em exercício em outro estabelecimento de ensino ou repartição”.

A escola para a qual a professora Tânia foi nomeada não correspondia a este padrão, já que se caracterizava como um local com limitações de acesso e mobilidade. Era uma escola com grandes diferenças culturais, linguísticas e com atribuição de um conjunto de tarefas para as quais a professora não havia sido "formada". Tais situações ficam evidentes quando narra sua experiência.

Nesta situação, lançou mão de uma estratégia, que ela mesma chama de construtivista, por criar uma metodologia "simples e funcional" a fim de facilitar a comunicação e favorecer a integração entre a língua portuguesa e a língua alemã:

Iniciei na Escola Padre Anchieta, com 17 anos, substituindo minha tia (1965), creio que tenha sido como estagiária, porque só podia ingressar com 18 anos. Acho que trabalhei com uma turma oriunda do Juizado de Menores que ficava ao lado do colégio, porque eles eram grandes. Neste primeiro ano tive alguns problemas de domínio de classe, que foi uma experiência ótima porque me ajudou muito. No segundo ano trabalhei com uma quarta série, que era chamada de especial. Já foi melhor porque fui conquistando eles e eles me ajudavam a cuidar da turma. Eles faziam uma seleção e os alunos que tinham mais dificuldade iam para essa turma. Depois trabalhei com o Mobral no Bairro Saco Grande, já estava formada no Normal (Neuzi Conceição Rosa da Silva, 2010).

Observam-se, na narrativa das professoras, as adversidades a que eram expostas no início de carreira, que iam desde condições precárias da escola, de mobilidade entre a

⁵⁴ "No território brasileiro, os grupos escolares foram criados inicialmente no Estado de São Paulo, em 1893, enquanto uma proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas. Os grupos escolares foram responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República, a qual reunia as principais características da escola graduada, um modelo utilizado no final do século XIX em diversos países da Europa e nos Estados Unidos, para possibilitar a implantação da educação popular." Verbete elaborado por Ana Cristina Pereira Lage, disponível no Glossário do Histedbr em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_grupo_%20escolar.htm>. Acesso em: 16 mai. 2016.

casa e local de trabalho, a questões metodológicas, dentre outras. No caso da professora Neuzi, cabia-lhe, em termos de responsabilidades atribuídas a alguém ainda em formação, assumir uma turma de alunos, conforme seu relato. Além disso, essa turma compunha-se de grande diversidade de alunos, alguns deles considerados difíceis.

4.2 NO FAZER DOCENTE, AS EXPERIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS

Ocupar posições de comando e chefia, assumir a gestão administrativa na educação e/ou na gestão de uma escola tem sido historicamente uma tarefa geralmente atribuída a homens. No período colonial, à mulher branca era negado o direito de frequentar a escola. Somente com a Lei de 15/10/1827, adquiriu o direito à educação, com a criação da escola de primeiras letras para meninas e, em seguida, conquistou vagas no magistério primário (DEMARTINE e ANTUNES, 1993). Paulatinamente, o universo da educação primária vai se tornando um universo feminino.

Registra-se, na virada do século (do XIX para o XX), que as mulheres já eram maioria nos cursos normais, com um avanço expressivo a partir da década de 1950, quando se tornaram não só maioria nos cursos de formação para professores, quanto se tornaram professoras destes cursos (SOUSA, CATANI, SOUZA E BUENO, 1996). Porém, essa feminização não se dá por acaso, na visão das autoras supracitadas:

Muita coisa conspirou para que as mulheres se submetessem ao dispositivo político-econômico perverso subjacente ao fenômeno de escolarização em massa, cujo enredo é conhecido. Para que a escolarização se democratizasse, era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que tem reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia, procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que esse discurso foi dirigido às mulheres (SOUSA, CATANI, SOUZA E BUENO, 1996, p. 67).

Da condição de privilégio dispensada aos homens, sobraram salários menores e condições difíceis de trabalho para as mulheres. Um espaço inicialmente conquistado por mulheres brancas, depois conseguido pelas afrodescendentes, só foi possível superando dificuldades, que conquistaram o universo feminino da educação, de modo mais alargado na segunda metade do século. Além da docência, conseguiram ocupar posições administrativas, antes privilégio dos homens.

Com o estatuto do saber e da experiência, o conjunto das professoras afrodescendentes que entrevistamos, ao exercer atividades docentes superando os

obstáculos que a profissão lhes opunha, conseguem ocupar alguns cargos administrativos, como as de orientadora pedagógica (5%); secretária escolar (33%); diretora (17%); auxiliar de direção (11%). Uma das professoras chegou a ocupar o cargo de secretária de Educação Municipal.

Das histórias de vida e profissão, alguns excertos do trabalho administrativo exercido pelas professoras:

Fui diretora convidada. Naquela época era chamado o responsável pela escola. Fiquei um ano no cargo e depois pedi para ser secretária, tinha sobre sua responsabilidade seis professores (Maria Gedalva Borges, 2015).

Trabalhei por 07 anos como Auxiliar de Direção e 2,5 como Secretária da Escola Antônia Alpaides Soares Campos e fui também a primeira supervisora da Escola. Ingressei como substituta em 1952, trabalhando até 1957. Ingressei por Concurso em 1958 (Maria Gedalva Borges, 2015).

Na escola Celso Ramos, fiquei por 25 anos; durante estes 25 anos eu fui secretária, diretora adjunta e diretora pedagógica. Criei as duas salas de leitura da escola, ampliei a biblioteca deixando lá um acervo de 8000 livros. Solicitei a Associação de Pais e Professores – APP - que contratasse uma bibliotecária da Fundação Universidade de Blumenau – FURB - para que organizasse os livros, para que fossem catalogados e todos os professores tivessem acesso, entendessem o que era uma biblioteca, porque sempre gostei de livros, tanto que lá meu nome não era Tânia, era professora dos livros. Desativei a sala de magistério, porque não adiantava você falar numa linguagem moderna com carteiras individuais, com uma sala com carteiras juntas. Então desmanchei aquilo e fiz uma belíssima sala de leitura com 800 livros, só de literatura infantil juvenil de quinta a oitava série e uma sala menor com quinhentas obras de primeira à quarta série. Depois desativei o escritório modelo porque como você vai entrar numa era nova moderna, e ter um escritório modelo, modelo é algo que você tem que seguir. No projeto, nós queríamos criar cidadãos novos, criativos, independentes que aceitassem desafios, empreendedores. Eu não conhecia tecnicamente nem profundamente nada disso, mas isso estava dentro mim, era isso que eu queria para eles. Então nós começamos a capacitá-los através de seminários e nós demos o nome de seminário de administração. Chamamos como primeiro palestrante foi o Maris e saímos da escola e fomos para o grande Hotel e no Grande Hotel nós colocamos 1200 pessoas para uma palestra e com isso mostramos aos alunos como eles poderiam organizar um evento daquele porte, quem estava a frente eram as alunas do Curso de Administração. A Direção e os professores eram os mediadores, eles se saíram muito bem e foi o primeiro acontecido aqui em Blumenau. No segundo Seminário trouxemos o Roberto Shinyashiki e depois Bodri e durante a semana tínhamos palestras com profissionais das diferentes áreas de indústria e comércio da região e também de Blumenau, mostrando para eles o que tinha de mais inovador. Até que um dia eu fui convidar o Reitor da FURB para uma palestra e ele então disse aos seus professores que tinha uma professora, diretora de uma escola pública em Blumenau que promovia o terceiro seminário de administração em Blumenau e que o Curso de Administração da FURB não tinha. Então a partir dali eles começaram a fazer, hoje eles têm estudos administrativos. Hoje os alunos que passaram por ali estão no governo, no BADESC em diferentes lugares por aí e a gente se orgulha desses alunos terem alcançado patamares tão altos e em 2005 eu saí do Celso Ramos com 25 anos de magistério e eu não estava preparada para me aposentar, eu não sabia o que fazer então eu continuei o magistério e fui ser Diretora no, hoje é CEDUP mas antigamente era Escola Técnica Herman Hering, fui ser diretora Pedagógica então fiquei três anos lá e fui amadurecendo como eu poderia

levar todo este conhecimento que eu tinha, essa bagagem que eu tinha, porque eu não queria morrer com tudo isso dentro de mim, imaginei se ficasse com tudo aquilo eu ficaria muito gorda, rsss... Eu precisaria espalhar aquilo que era pra eu ficar elegante, rsss eu sou mto brincalhona. Então eu resolvi enquanto estava na direção fui pensando em criar um grupo de contadores de história, nesta época eu já dava aula na FURB. Minha entrada na FURB foi porque eu fiz duas Especializações e quando eu estava fazendo especialização em Literatura eu tinha uma professora, Maria de Sás, que estava fazendo doutorado e cada vez que precisava ir para o RJ para dar conta das atividades no RJ havia necessidade de um substituto e aí ela veio em minha casa dizer que a única pessoa que ela acreditava que estivesse preparada para fazer esse trabalho com os alunos era eu. Mas eu disse eu não posso eu não sei, nunca fiz, mas ela disse: pode vou deixar o material aqui e tu vai. Então eu fui. E aí quando ela retornava os alunos não queriam mais ela, queriam a professora Tânia, rsss...E aí abriu no Curso de Pedagogia a disciplina de Literatura infantil, nessa época já se ouvia falar daquela diretora que tinha feito as salas de leitura no Celço Ramos e que ia na FURB buscar uma bibliotecária para ampliar a Biblioteca da FURB e que fazia „horres“ com a literatura na escola, fazia a semana cultural onde entrava no planejamento das professoras toda questão de literatura e como diretora eu fugia todos os dias as 7:30 e ia para a primeira série (do Primário) e contava história até as 9:30 e deixava de tarefa para o dia seguinte um capítulo e dizia: amanhã ...então eu fugia e ia pra lá, eu estava motivando, as professoras tinham o compromisso de levá-los na sala de leitura de ler história para eles, levá-los na biblioteca e então a biblioteca deixou de ser lugar de castigo. Professor faltou ia para biblioteca, isso passou a ser proibido aluno ir de castigo para biblioteca, biblioteca era lugar bom, não de castigo. Lugar de exercitar a imaginação, de conhecimento, de fazer muitas outras coisas, menos de castigo. E aí começamos criar esta cultura da leitura na escola e promovi um concurso de poesias. Fui buscar escritores, poetas, professores universitários para que eles avaliassem essas poesias e o prêmio era livros, rsss...então essa fama foi...Quando surgiu a disciplina de literatura infantil juvenil (na FURB – Curso Pedagogia e Letras), eles colocaram uma professora Ana Maria Kobak ela trabalhou um semestre e disse essa disciplina não é para mim, inclusive depois ela foi minha orientadora no mestrado. Ela disse eu conheço uma professora para esta disciplina e então eu fui chamada lá na FURB e me ofereceram essa disciplina e eu comecei do meu jeito, porque eu entendo que a teoria vemos na sala, indica-se bibliografias e quem tem interesse vai ver mais e aprofundar. Mas eu queria trabalhar com eles a prática, como é que eu vou incentivar meus alunos a serem leitores. Será que eu sou um leitor, qual a minha relação com o livro, ele e meu amigo ou é aquela obrigação. Então foi a partir disso que eu fui trabalhar na universidade e estou lá a 25 anos. Sempre criando alguma coisa, procurando fazer coisas diferentes, mudando um pouquinho. A disciplina passou a ser literatura infantil porque o pessoal da universidade (intelectuais) que fazem o currículo ... eram 04 créditos eu formei pessoas que estão atuando no mercado incríveis... fazendo um trabalho mto bom na rede estadual, municipal, mas aí eles reduziram a disciplina, tiraram duas aulas e ao invés de ser no início, colocavam no final do Curso quando os alunos estavam em estágio e cansados...essa mudança curricular... eu prestei concurso para FURB em 1991, mas entrei antes por convite, nesta época era contratada (ACT). Nessas coisas agente vai levando...Assim voltando para Escola Técnica, lá eu também fiz uma reformulação na Biblioteca, meu foco é a biblioteca porque acho que uma escola silenciosa sem aluno é um espaço sem vida, os alunos são o coração, pulsa, e a biblioteca é o cérebro se não tem biblioteca não tem cérebro. Nós somos o mediador, nós vamos trabalhar com amor, que é o coração, conduzir, essas „criaturinhas“ ao conhecimento.. Porque trabalha-se com amor para o coração que são os alunos...A escola precisa pulsar. Então nas reuniões pedagógicas eu levava os professores para o pátio e perguntava: o que vocês estão sentindo e eles diziam: ai que

silêncio, o que está faltando são os alunos, o coração está faltando os alunos, o pulsar, observem vocês que qdo eles chegam, por mais aborrecida que estejamos, eles dizem oi querida, passa mão na cabeça...é vida, sem biblioteca onde possa dar informações, nos desafiar para outras, trilhar outros caminhos, agente cai numa rotina, numa mesmisse onde tem professores desencantados, professores que não aguentam mais, estão loucos pra se aposentar, porque, porque eles pararam a leitura é um desafio constante, porque quando você lê voce descobre quanto mais ainda tem por fazer. Porque você acompanha a evolução daquelas criaturinhas que estão ali na sua frente e voce consegue: coração fala com o coração. Então hoje eu vejo alunos da graduação me beijando quando vão embora, me lembra, até parece alunos da primeira série, porque? Eu não faço nada pra eles eu só olho eles como pessoas porque eu amo estar ali com eles e eles sentem isso. Então é isso que eu digo, o dia que eu perder o amor por aquilo que eu faço, eu fico em casa e dou lugar para outro (Professora Tania Maria da Silva, 2015).

Fui secretária Escolar, atuei também realizando atividades complementares, a na biblioteca e também exerci a função de auxiliar de Direção, por um período de dez anos (Professora Norma de Freitas do Nascimento, 2015).

Em 2003 fui Secretária de educação do município de Araquari, fui secretária de uma escola, isso no pós-aposentadoria. Estou aposentada a 22 anos (Professora Maria dos Reis Conceição, 2015).

No estado de Santa Catarina, a intenção de promover a escolarização em prol de uma nação desejada, moderna, de visível progresso, civilizada, contou com ações importantes nos dispositivos acionados pelo Estado nas políticas de expansão do ensino e formação de professores. No entanto, o que não conseguiram alcançar foi a justiça social. Esta ainda é um vir a ser. Assim como em meados do século XX, essas bandeiras ainda se mantêm na atualidade. Acreditamos que a educação, como redentora, não é possível sem que antes se agenciem projetos que incluam questões fundamentais, como a melhoria nas condições de vida e trabalho da população e, sobretudo, nas condições de trabalho dos educadores.

4.3 JUSTIÇA SOCIAL PARA AS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA ONTEM E HOJE

Partindo do princípio da igualdade de oportunidades preconizada pelo Estado quando institui a educação universal, num quadro social e histórico de desigualdades em que está assentado nosso país, podemos dizer que tal princípio, neste caso específico, foi falacioso. No pós-abolição, ao serem lançados à própria sorte, os afrodescendentes recém-libertos, passaram por muitas dificuldades, lutaram e superaram obstáculos. A justiça social, no seu entender, poderia surgir com investimento na educação. Pelo que

vimos, entretanto, a “justiça social” ainda não se registra, o que vemos, é uma intensa desigualdade, acompanhada de manifestações de discriminação racial e racismo, por certo impedindo, e muito, o desenvolvimento das potencialidades e o avanço social da população afrodescendente. A educação que tem sido central e, no caso de nossa investigação, a história, como podemos acompanhar, nos mostra quanto a política de governo tem sido ineficaz no sentido de, por meio da educação, efetivamente reduzir as desigualdades. Pela educação, um conjunto de oportunidades sociais pode ser assegurado e, por consequência, promover equidade e justiça social. No entanto, urge superar à injustiça histórica, e buscar políticas que corrijam e/ou minimizem as desigualdades, que como nos diz Silvério (2002), tem sido perseguida ao longo do século XX por homens e mulheres antes escravizados:

[...] durante todo o século XX os ex-escravos, ex-colonos e as mulheres em vários países ocidentais travaram e continuam travando verdadeiras batalhas pela inclusão e pelo tratamento igualitário em todas as esferas da vida social, ao mesmo tempo em que repudiaram e repudiam todas as formas de discriminação com base nas diferenças naturais e exigem o reconhecimento de suas particularidades, uma vez que estas foram e são construídas socialmente como desigualdades. Após a Segunda Grande Guerra Mundial, às lutas dos trabalhadores por melhores salários e condições de vida somaram-se as lutas das mulheres, dos negros, de grupos étnicos, que passaram a exigir uma ação do Estado para assegurar a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e na educação (p.227).

Como resultado destas lutas, o Estado brasileiro, reconhece a existência do racismo no Brasil e também a existência de grupos historicamente desfavorecidos, o que leva a promover oportunidades para os grupos discriminados, ao que se convencionou chamar de políticas afirmativas, também entendidas como de discriminação positiva, que visam a corrigir esta desigualdade histórica, como bem explica Silvério (2002):

Uma das questões centrais no debate sobre as políticas públicas de discriminação positiva é, precisamente, sob quais princípios de direito baseiam-se as leis e os programas referidos como ações afirmativas? As desigualdades sociais combatidas pela ação afirmativa originam-se, normalmente, de práticas sistemáticas de algum tipo de discriminação negativa. Essa foi a primeira justificativa que possibilitou tratar diferenciadamente um grupo social. Na atualidade, entretanto, o alcance de tais ações ampliou-se e alguns juristas e estudiosos do tema sustentam que elas podem e devem ser empregadas para a promoção de maior diversidade social, uma vez que essas políticas podem propiciar a ascensão e o fortalecimento de grupos sub-representados nas principais posições da sociedade. De modo geral, as discussões giram em torno de três perspectivas, em que duas correspondem a uma forma de justiça reparatória (compensatória) ou distributiva e uma terceira, de caráter preventivo, que teria a intenção de coibir que grupos com grande probabilidade de serem discriminados sofram tal processo (p.232).

Com esse reconhecimento, as instituições estarão criando a possibilidade de institucionalizar medidas que possam se refletir na tão almejada igualdade. De fato, é no reconhecimento que se criam oportunidades para diferentes grupos de diferentes culturas, etnias e classes sociais gerando espaços acessíveis a todos, respeitadas as diferenças.

No ontem, políticas universalistas de democratização do ensino com a promessa de levar educação a todos, indistintamente. Uma promessa que se dilui aos olhos de Valle (2010), dada a complexidade de sua aplicação desde o ensino infantil à graduação. Por si só, porém, a ampliação do acesso não garante igualdade de oportunidades, como também não o garante o êxito de crianças, pela autora chamadas de menos favorecidas. Para nós, isto se traduz por pobres, negros e indígenas. Implica deixar de pensar que a escola, por si só, possa ofertar a todos, igualmente, o sucesso profissional e social.

Pensando de modo localizado, isto é, na política acionada pelo governo catarinense na segunda metade do XX, citamos, de Gaspar da Silva (2010), uma referência à “provisoriamente” das propostas políticas relativamente a este objetivo:

[...] há quase um século, o ideal de justiça escolar por meio da escola não conseguiu se consolidar em terras catarinenses. Não se pode, certamente, desprezar o impacto da expansão da rede escolar, rede que hoje abriga quase a totalidade da demanda populacional em ‘idade própria’. Contudo, a justiça social anunciada e desejada tem repassado de mãos num jogo discursivo de articulação não desprezível; o Estado passa a compartilhar, se não a transferir, ‘responsabilidades’ com a família, educadores, alunos ou sociedade civil, em engenhosos projetos que acabam por não tocar em questões fundamentais, como condições de vida da população e condições de trabalho dos educadores, particularmente no tocante à remuneração (p. 87).

Sim, as professoras colaboradoras desta pesquisa de fato alcançaram sucesso profissional e social, mas o alcançaram na condição de excepcionalidade, porque, superando obstáculos, acionaram diferentes dispositivos traduzidos no esforço pessoal, no incentivo e apoio familiar e numa rede de relações que integrava suporte econômico e influências políticas, que, supostamente, restringia, minimizava diferentes problemas decorrentes deste processo não igualitário, conforme pontua a autora citada.

Hoje, a estratégia adotada para superar as desigualdades está pautada no sucesso das ações afirmativas. Tais ações surgem com a promessa de levar justiça social àqueles que não obtiveram sucesso com as políticas universalistas (pobres, pretos, pardos e indígenas). A noção da igualdade sugere à sociedade democrática contemporânea, ou ela assim o entende, que as pessoas tenham os mesmos direitos como cidadãos. Por pressuposto, a igualdade supõe pessoas diferentes como equivalentes, mas não como

iguais. O que pressupõe que as desigualdades de condição social, de ordem econômica, de classe, raça e gênero, existem, devendo ser eliminadas ou corrigidas tratando os desiguais de maneira diferente para que estes também consigam alcançar a igualdade de oportunidades e o acesso aos bens sociais produzidos. Numa reflexão teórica, observa-se a dificuldade circular das sociedades democráticas em consolidar a igualdade em seu sistema jurídico e social, o que demonstra a crescente importância da noção de igualdade de oportunidades. Na última década, a consciência que se tem de oportunidades dentro da diversidade é que elas independem, para o indivíduo, de seu pertencimento social, isto é, independe de diferenças (étnicas, de gênero, sexo e raça). A extensão coletiva das oportunidades tem permitido recomendar, em certa medida, igualdade de oportunidades para grupos antes em condição de desvantagem.

As pesquisas, no campo das ciências sociais, têm apresentado dados estatísticos e produzido informações a respeito de desigualdades e indicadores sobre a mobilidade social, contribuindo para revelar, em particular, que as políticas públicas, fundamentadas no tratamento uniforme e global de todos os cidadãos, nem sempre puderam oferecer condições para instaurar, por si sós, igualdade de oportunidades.

A reversão dessa situação tem sido, desde as décadas de cinquenta e sessenta, uma das principais preocupações políticas de grupos feministas e afrodescendentes nos Estados- Unidos. Exigências semelhantes aparecem no Brasil a partir dos anos setenta, por pressão do Movimento Negro e, depois, do movimento de indígenas. As manifestações políticas e sociais em torno da exigência de reconhecimento e respeito do valor da identidade cultural reivindicam uma política restauradora da igualdade com base na noção de discriminação positiva e do princípio de igualdade de oportunidades.

No Brasil, as políticas de ação afirmativa, extensiva a mulheres, deficientes, indígenas e afrodescendentes, têm-se efetivado com mais ênfase mais recentemente. Ganharam força no campo da educação em 2004, com a expansão da política de ação afirmativa nas universidades, através da política de cotas. Além das cotas, deve-se registrar o Programa Universidade para Todos (ProUni), voltado à concessão de 50% das bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais a estudantes dos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior. No entanto, estas iniciativas, preocupadas com a redução das desigualdades, não têm sido de todo bem vistas e têm provocado resistência por parte de diferentes segmentos da sociedade. Como saldo positivo, temos a ampliação do acesso ao Ensino

Superior de afrodescendentes por meio da política de cotas, além dos investimentos na educação quilombola e em escolas indígenas.

No entanto, também é preciso considerar, assim como bem sinaliza Shucman:

[...] as ciladas contidas nas lutas políticas que se justificam pela diferença e, principalmente, pelo conceito de raça, como as cotas para negros nas universidades públicas. A luta contra as desigualdades raciais e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças, não são um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificados para legitimar processos de sujeição e exclusão (2014, p. 86).

Dizendo assim, a autora enfatiza que, neste jogo de diferenças, é preciso ter cautela para que não se vire contra o “oprimido”, à medida que se polariza entre negros e brancos. Nestes casos, podemos chamar esse fenômeno de efeito ‘retorção’, que se traduz na máxima utilizada pelo discurso anticotista, segundo o qual ‘as cotas são racistas’.

Para que não se corra esse risco – do efeito reverso (retorção) -, “a perspectiva da ação afirmativa reparatória (compensatória) teria a função de ressarcir os danos causados, tanto pelo poder público quanto por pessoas físicas ou jurídicas, a grupos sociais identificados ou identificáveis” (SILVÉRIO, 2002, p. 232), evitando-se, com isso, conforme o pensamento deste autor, que pessoas que não tenham sido efetivamente vítimas de racismo sejam favorecidas. Neste caso, a preocupação deve estar focada na intenção de incluir, mediante critérios bem definidos, somente os grupos historicamente discriminados, haja vista que as políticas universalistas iniciadas no século XX não têm surtido o sucesso almejado. De outro modo, privilegiar o debate em torno das políticas afirmativas, como uma possibilidade de minimização/resolução dos conflitos resultantes das desigualdades raciais e de gênero na contemporaneidade.

Assim como Silvério (2002), cremos que as desigualdades advêm da trama complexa entre o plano econômico, o político e o cultural, e que poderemos avançar no sentido da superação das desigualdades quando é possível mostrar tanto as diferentes causas dos elementos explicativos da vida social, quanto o aspecto dinâmico e relacional das relações sociais. Contudo, avançar a condição de excepcionalidade na conquista da educação, não restringindo o acesso apenas a um grupo seletivo ou àqueles que, superando barreiras, alcançam sucesso educacional e social, caso das 15 professoras alvo desta pesquisa, no século passado.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nossos passos vêm de longe [...]”, explanava a educadora Jeruse Romão, na palestra proferida por ocasião da celebração do 25 de julho, em cerimônia no dia Internacional da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha, no ano de 2015, em Florianópolis. Ao se expressar dessa forma, a mestra chamava a atenção para a singularidade do ser mulher negra na diáspora⁵⁵. No caso de uma sociedade, como a brasileira, em que a mulher afrodescendente luta contra o duplo preconceito de raça e gênero, a data de 25 de julho simboliza a união e o reconhecimento mundial de mulheres (ancestrais) guerreiras, combativas e imperativas na construção de um mundo

⁵⁵ Imigração forçada de africanos oriundos do continente africano para a Europa e o continente americano com fins escravagistas, ocorrida da Idade Moderna ao século XIX. “O conceito de diáspora africana, desenvolvido originalmente por pensadores caribenhos, norte-americanos e por intelectuais africanos dos movimentos de independência, se refere ao movimento característico de um processo marcado pelos fluxos transatlânticos, pelos encontros e choques entre diferentes sociedades (África e América) e cadenciado pelas tensões do mundo da escravidão (Mortari, 2015, p.139).”

solidário, multiétnico e pluricultural. Essas mulheres ancestrais têm, em comum, vidas marcadas pela opressão de gênero, ultrajadas pelo racismo e pela exploração de classe social.

O excerto da fala de Jeruse Romão nos remete à relevância da educação para a sua, dentre outras populações. Pela educação, as mulheres afrodescendentes fugiram ao destino do serviço doméstico e de outras ocupações manuais às quais estão sujeitas no Brasil no mundo atual, tanto quanto no passado. As discriminações de gênero, raça e classe têm exercido papel estruturante nos padrões de desigualdade e exclusão social no País. São estruturantes por estabelecerem uma desigualdade social que está na raiz da permanência e reprodução das situações de pobreza e exclusão social da população de origem africana. É notável que exista uma lógica com reflexo no mercado de trabalho, em que as mulheres, sobretudo as afrodescendentes, vivenciam situações desfavoráveis (HASENBALG, 1997). Neste estudo, valemo-nos da história oral para contar a história de mulheres afrodescendentes que triunfaram por meio da educação, atingindo a profissão docente entre os anos de 1950 e 1970 do século XX. Num esforço de superação, buscaram reverter essa ordem. A narrativa da professora Olga reafirma a premissa: “Naquela época, as mulheres negras eram empregadas domésticas; tinha uma que trabalhava no colégio e, à tarde, estudava. Era uma questão de iniciativa própria mesmo”. Suas palavras, datadas da metade do século XX, continuam atuais, posto que as desigualdades de raça e gênero continuam em patamares muito similares aos do século anterior, por ser uma característica estrutural da sociedade brasileira.

Ser professora afrodescendente no século XX, no período de 1950 a 1970, marcado por forte caráter modernizador e da ditadura militar abarcando os anos repressores de maior violência do Estado (1964-1972), quando o interesse maior deste era fugir do estigma de atraso econômico e educacional, determinado por um movimento mundial de imposição do capital; orquestrado pela política internacional estadunidense, representou um salto qualitativo na vida dessas mulheres. O movimento de levar educação a “todos” (universalmente) possibilitou o acesso à escola a um número importante de afrodescendentes, mas não alterou suas condições de desigualdade, haja vista o silenciamento sobre questões de raça e gênero nas políticas educacionais. Os dados dessa situação expõem os inquéritos acerca da composição e desmonte do emaranhado da desigualdade racial, de gênero, geração, região e local no País. Ao longo dos anos, registram-se avanços graduais nas estatísticas educacionais, mas continuam as desigualdades que historicamente têm imposto limites ao acesso, à

progressão e às oportunidades a afrodescendentes, nordestinos e à população rural na educação (IPEA, 2011):

O tema de gênero não está resolvido nesta área, sobretudo porque muitos são os desafios marcados pelo sexismo enfrentado pelas mulheres nos bancos escolares e na carreira acadêmica, com atenção especial à situação das mulheres negras, que estão em desvantagem em relação às mulheres brancas e homens brancos em todos os indicadores (IPEA, 21, 2011).

Nosso estudo abordou histórias de vida de mulheres que conseguiram tornar-se professoras, as quais, seguindo a trilha de suas ancestrais, venceram barreiras e preconceitos impostos a esta população herdeira de uma sociedade colonial e escravocrata, fugindo ao lugar de pertencimento ao qual o colonizador as havia relegado - o local de servidão e subserviência -, herança de uma relação colonial de longa duração. Para Souza, a história de vida corresponde a:

Uma denominação genérica em formação e investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos (2006, p. 27).

As experiências de investigação, neste caso, restringem-se às mulheres que fizeram da educação um instrumento de ascensão, aproveitando de um momento político de expansão do ensino e de implementação do ensino público gratuito na década 1950-1960 do século XX, quando se escolarizaram e se profissionalizaram no magistério, tornando-se professoras da rede pública de ensino estadual catarinense. Os fatos importantes do contexto social e político da sociedade em que estavam inseridas foram aqui expostos, num entrelaçamento com as narrativas de vida, escolarização e formação das entrevistadas. Através da memória destas professoras, verificamos as influências de preconceitos raciais e de ingerências políticas no campo da educação, que interferiram nos processos de ingresso no ensino e de mobilidade das professoras. Em suas narrativas, são evidenciados acontecimentos que não se encontram registrados nos documentos ou arquivos e textos pesquisados. São acontecimentos relativos a experiências de superação, ligados a seus processos de escolarização, formação e atuação no magistério, em função de incidentes de raça e gênero. Ao trabalhar com a memória, temos presente que o discurso se vincula às relações sociais e políticas que lhes dão legitimidade. O historiador analisa as narrativas do seu lugar, ancorado em seu

próprio relato científico, acadêmico, político e cultural. O entrevistado, por sua vez, conta suas experiências a partir do que foi vivenciado, organizando e selecionando os acontecimentos de modo a imprimir sentido aos fatos narrados (ALBERTI, 2006).

A este respeito, podemos falar com base nas interlocuções realizadas com as professoras, entre as quais, ainda que fossem todas mestras primárias, ingressadas no magistério em períodos similares, havia uma grande heterogeneidade de formação, atuação, posicionamento político, além de como se representavam e como lidavam com questões de gênero e etnia no contexto de escolarização e da profissão docente. O suporte metodológico da história oral contribuiu para este desfecho. Alberti (2006, p. 165) a interpreta como a possibilidade de pessoas e grupos “efetuarem e elaborarem experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas [...] entender como pessoas e grupos experimentam o passado torna possível questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas”. O discurso recolhido das narrativas das professoras acerca das trajetórias de formação e profissão não reconhece, nas políticas de expansão do ensino, ações dirigidas ao seu grupo étnico, tampouco que tenham influído em suas decisões e interesses de escolarização e formação. Presume-se que não só para este grupo, mas para a população economicamente menos privilegiada, tenha havido, de modo particular e coletivo, um ingresso de caráter mais intenso no ensino público. Por outro lado, a cultura eurocêntrica e elitista, existente dentro e fora da escola, punha sempre à prova aqueles que nela não se encaixavam. Exemplos desta cultura eurocêntrica e racializada, que tinha como princípio a superioridade de uma sobre outras “raças”, foram evidenciados na fala da professora Maria Gedalva:

Fui influenciada pela minha mãe, sempre me sobressaia na escola entre os colegas de classe que eram todos brancos. Geralmente era questionada pelos irmãos de uma colega, que considerava minha melhor amiga (filha única, entre vários irmãos homens) que além dos testes escolares, era testada pelos vizinhos, como se saía tão bem nos estudos. Em 1988 comemoramos 100 anos de abolição, então hoje entendo porque eles questionavam tanto. Sabes que Tubarão a influência forte é de descendentes de Italiano, então quase todos semianalfabetos. Eles eram tão sutis em questionar minha capacidade intelectual, mais sutil que um andar de elefante (Professora Maria Gedalva Borges, 2015; comentou entre risos).

Na análise dos relatos, sempre prestamos atenção aos possíveis pontos de vista desviantes e à percepção de um conjunto de elementos que pudessem revelar algum arquétipo que nos auxiliasse a melhor compreender que sentido teriam para este grupo o tempo vivido no contexto nacional e local, e suas trajetórias pessoais e/ou profissionais.

Ao se tornar professora, graças à política de educação para todos⁵⁶, preservam-se, na memória da professora Gedalva, algumas das características do olhar do outro sobre si. Chama a atenção o reduzido número de crianças de seu grupo na escola, quando enfatiza que eram todos brancos. Quanto a seu desempenho na escola (capacidade intelectual), a opressão, ao ser questionada, tanto pelos colegas de classe, pelos familiares dos colegas, assim como por seus vizinhos, todos brancos, deflagrava um conjunto de fatores de julgamento que ela sentia baseado no estigma de que os negros eram (são) considerados intelectualmente inferiores. As teorias sobre a intelectualidade dos afrodescendentes foi um pensamento construído ao longo do período escravocrata, e ainda perdura. São muitos os desafios a serem enfrentados quando se discutem relações raciais. Esta é uma experiência de formação política, e tem servido como forte mobilizadora de forças de emancipação e libertação.

A política de escolaridade pública que orientava a educação em Santa Catarina a partir da década de 30 do século XX sofre alterações. Nesse momento, por pressões econômicas, será associada às lutas pela escola pública e gratuita protagonizadas por Anísio Teixeira, ponto de partida para que a educação se voltasse para a escolarização da população em geral. Somente na segunda metade do século XX é que se amplia e expande a educação em massa, mesmo com todas as deficiências do sistema, como falta de elasticidade na oferta, precariedade na estrutura e baixo rendimento, haja vista sua condição seletiva e socialmente discriminatória. Os afrodescendentes, aproveitando da oportunidade, ingressam, no ensino público.

Os capítulos desta pesquisa abordaram diferentes temáticas. Inicialmente, discutimos escolarização, memória e trajetória das professoras; estabelecemos uma comparação entre as políticas levadas a efeito pelo governo no período estudado e as narrativas das professoras. No que tange ao empenho do governo em levar educação para todos, fica bastante evidenciado que sua política tinha como referência interesses afinados com as demandas e prerrogativas de uma ordem maior, ligada ao capital estrangeiro, reagindo aos interesses econômicos com vistas ao projeto de modernização do Brasil.

O reflexo disso estava representado no investimento das décadas de 1950 e 1960, em pesquisa sobre a realidade educacional, com vistas ao desenvolvimento estadual sob dois aspectos: o das reformas no campo da economia e o das políticas

⁵⁶ Entendida como educação, enquanto responsabilidade do Estado, dirigida a todos universalmente.

educacionais. As mudanças na educação tinham função democratizadora e de extensão econômica, com vistas ao aumento da produtividade e de evolução material.

As professoras, por sua vez, ao narrarem suas trajetórias escolares, assim como sua condição de formação, relatam que não obtiveram nenhum suporte e/ou subsídio por parte do governo. As políticas e programas públicos de ordem universalista, restringiam-se a projetos dirigidos à população afrodescendente. Daí a unanimidade, por parte das professoras, em falar da inexistência destes projetos. Contaram com sua força de vontade e o empenho das famílias, que, movidas pela crença no sucesso e mobilidade social através da educação, investiram na escolarização de sua prole. A educação, aliás, tem constituído para a população afrodescendente a estratégia de conquista da cidadania e inserção na sociedade de classes desde sempre, sobretudo no pós-abolição, apesar das teorias racistas, que consideravam negros e índios inferiores e incapazes. O abismo sociocultural entre estes grupos e a escola era evidente, e ainda se faz presente. Ingressavam com dificuldades nestas escolas por uma série de fatores, que vão do déficit econômico das famílias à discriminação étnico-racial no interior da escola (SILVA e ARAUJO, 2005). Com viés elitista e eurocêntrico, a escola de ontem caracterizava-se, e assim continua hoje, pela inadequação em trabalhar com alunos de culturas diferentes, ao passo que ao professor faltavam sensibilidade e conhecimentos da realidade vivida pelos alunos devido à distância cultural entre eles. De outro lado, faltavam e faltam estímulos no sentido de o docente buscar conhecimentos acerca deste tema e também de se instrumentalizar no trato com as diferenças (étnico-raciais; gênero e classe).

Infelizmente, a cultura da igualdade, de base eurocêntrica, que teve e tem presença ideológica na sociedade brasileira, ainda não foi desconstruída; pelo contrário, tem alimentado, frequentemente, a resistência quanto à aplicabilidade das legislações de ensino que, por força das lutas do Movimento Negro e em prol do indígena, no sentido de ver respeitadas e consideradas expressões culturais desses dois grupos, ganharam espaço entre o final de século XX e o início do século XXI. A se destacar, a Lei n. 10.645/2008, que alterou Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 11.645, de 9 de janeiro de 2008, 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 Indígena”.

As identidades humanas são caracterizadas por Munanga (2005-2006) como identidades diversificadas de acordo com a representação singular e própria da cultura, à qual pertencem os indivíduos, incluindo sexo e língua. Para o autor, estas ocupam dois lugares: primeiro, referem-se à nossa formação social – o encontro de civilizações distintas; segundo, ao conteúdo da raça como ser social e político, o que implica manter o conceito biologizante. Mesmo que a biologia e a genética afirmem a não existência da raça, ela existe na cabeça dos racistas, e de suas vítimas.

A escola, imbuída de uma cultura única, universal (eurocêntrica de base judaico-cristã), se apropria destas teorias, insistindo no discurso de uma educação igualitária. No entanto, a responsabilidade pelo fracasso escolar ora é depositada no aluno, ora em sua própria inadequação ao sistema, ou em fatores externos.

Buscou-se, também, problematizar possíveis medidas de ordem pública que tenham contribuído para o ingresso das professoras entrevistadas no magistério público, dispostas a enfrentar o desafio de se tornar professoras. Discutindo dados sobre os concursos públicos de ingresso no magistério catarinense, constatou-se que, para as professoras, funcionou como um dispositivo democrático de ascensão à carreira. Também concorreu para este ingresso a significativa oferta de concursos no período de 1950 a 1969, numa média de um a dois por ano, o que permitia às professoras recém-egressas dos cursos de formação no magistério, sobretudo as normalistas, concorrerem a uma vaga no magistério público, quase sempre garantida. No entanto, o maior indicativo desta conquista, segundo o relato das professoras, foi a inexistência do caráter presencial como critério de seleção para o exercício da profissão. As professoras afrodescendentes relataram em suas narrativas:

O número de concursos à época era grande, só ficava sem trabalhar quem queria. Você poderia ir para qualquer região do estado. Havia mais oferta de trabalho do que profissionais. O professor formava (colava grau), e no ano seguinte, se estivesse interessado em seguir o magistério, tinha concurso anualmente. Nesta época, não existiam concurso para substituto; elas supriam as necessidades de substituição em alguns casos (aposentadoria, doença, licença de gestação). “O professor formado, estava empregado”, (Professora Maria Gedalva Borges, 2015).

“Não tinha racismo”. O ingresso era por classificação (não tinha branca, negra) (Professora Luciana Nair Borges, 2015).

Eu sempre entrei pela porta da frente, entrei por concurso então, nunca tive que sentar na frente de alguém para fazer entrevista. No concurso era um nome que estava evidente, e o nome era aprovado (Tania Maria da Silva, 2015).

A ênfase, em sua fala, em dizer da aprovação sem um critério que exigisse a presença física, justifica-se por entenderem que a cor da pele influía na escolha e na aprovação de afrodescendentes para postos de trabalho. Este entendimento tem por base a experiência vivenciada pela população afrodescendente em todos os casos em que alguém, por conta da etnia e da cor, era refutado ou preterido, repetidas vezes, na disputa por um trabalho para o qual tais características constituíam obstáculo, em detrimento do conhecimento e da titulação como critérios de escolha. A discriminação racial, no âmbito das relações de trabalho, é manifestada das mais diferentes maneiras: o afrodescendente tem mais dificuldade em conseguir uma promoção; é hostilizado pela constante utilização de apelidos degradantes; pela solicitação de fotografia em curriculum vitae na seleção para ocupação de emprego, dentre outros. Por isso, o concurso aparece como critério de seleção mais democrático, pela suposta e teórica maior igualdade de oportunidades.

Com o reconhecimento público da existência de discriminação racial no Brasil por parte do governo em 1995⁵⁷, políticas públicas para a promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de emprego e ocupação têm sido cobradas. Algumas delas foram implementadas, a exemplo das políticas de ação afirmativa⁵⁸.

Sobre o ingresso na carreira e sobre os desafios da profissionalização revelados no fazer docente, dão testemunho as experiências, as trajetórias e as diferentes vivências em sala de aula e em atividades administrativas. A escola, como lugar de memória, é o

⁵⁷ O governo brasileiro, em 1995, durante a 83ª Conferência Internacional do Trabalho, em Genebra, assume publicamente, pela primeira vez, a existência de discriminação no Brasil, solicitando a cooperação técnica da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para auxiliar na implementação da Convenção nº 111, ratificada desde os idos de 1965. A Convenção nº 111, que trata de discriminação em matéria de emprego e profissão, foi adotada na 4ª sessão da Conferência em Genebra, em 1958, sendo aprovada pelo Estado brasileiro em 24 de novembro de 1964, através do Decreto nº 104, ratificada em 30 de setembro de 1965, e promulgada pelo Decreto nº 62.150 de 19 de janeiro de 1968. A referida convenção tem como objeto proteger todas as pessoas das discriminações, em matéria de emprego e profissão, motivadas por raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social, sem, contudo, impossibilitar sua proteção às discriminações ocorridas com base em outros critérios. Em sua primeira parte, a Convenção nº 111 define todo o âmbito de aplicação na proteção das pessoas contra discriminação, determinando o que é e o que não é considerado discriminação. Em um segundo momento, o instrumento entabula o necessário engajamento dos países ratificantes em formular políticas públicas para promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de emprego e ocupação. Por fim, a terceira parte da Convenção trata de questões administrativas para adesão ou denúncia (forma de desobrigar o país-membro ao cumprimento do pactuado) do instrumento (FERRAZ, Fabiana Kelly). Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/discrimination/pub/oit_igualdade_racial_04_234.pdf, Acesso em: 26 fev. 2016.

⁵⁸ Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos (SEPPPIR, disponível: em <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-aco-es-afirmativas>. Acesso em: mar. 2015.

foco que mobiliza as professoras, o que as faz imprimir sentido a suas narrativas quando, ao recordar, vão atribuindo significado às vivências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens, experiências formativas daquilo que nelas ficou gravado ou o que elas ressignificam a partir de suas experiências do passado. No trabalho com as histórias de vida, a memória tem contribuído, pela produção de relatos autobiográficos que ajudam a desconstruir imagens e representações sobre a prática docente, para a pesquisa educacional e a construção de um campo de produção de conhecimento pedagógico.

Além disso, pode igualmente contribuir: para tirar da invisibilidade este grupo, pouco teorizado, sob este aspecto, nas pesquisas catarinenses; desconstruir a ideia de que, no estado, nossa presença é quase que imperceptível, ou inexistente; para que a estatística cultural e étnica possa ir além do discurso, pois geralmente tem registrado nossa participação como ínfima.

Recuperando a fala inicial da professora Jeruse, de que “nossos passos vêm de longe”, confirma-se que os afrodescendentes têm passado por inúmeras dificuldades na área educacional. Quando comparados aos brancos, também levam desvantagens quanto a ingresso, progressão e conclusão no ensino fundamental e médio (HASENBALG, SILVA, 1990; TELLES, 2003). Este círculo vicioso, porém, vem desde a época colonial e escravagista, quando o negro já enfrentava obstáculos nessa área. Vale lembrar que a Constituição de 1824, a primeira do País, não garantia aos escravizados a prerrogativa da cidadania, de modo que eles sequer poderiam ser alfabetizados:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Mais adiante, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

As primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra surgem no período republicano, quando o desenvolvimento industrial, nos anos finais do século XIX, tem influência sobre o ensino popular e o ensino profissionalizante. O ensino popular é estabelecido mediante a instalação de grupos escolares urbanos, que ofereciam ensino primário de melhor qualidade, e das escolas isoladas, com cursos diurnos (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 65).

Com efeito, a historiografia mais recente tem demonstrado que, mesmo em condições adversas, os negros foram sujeitos de seu devir. Quando as professoras

afirmam que o número de professoras negras, antes das décadas de 1950 a 1970, era menor, consideram-se os aspectos político-educacionais anteriores aos da década de cinquenta, em que ações deliberadas, por parte da “elite dirigente”, criavam obstáculos e medidas que concorriam para a limitação de acesso de professoras negras na escola e contribuíam para a redução do número de professoras negras no magistério. O mesmo se diga da política de branqueamento do quadro de professores em escolas de muitos estados brasileiros. Podemos citar, como exemplo, o estado do Mato Grosso. Muller (2003) registra os processos de branqueamento no magistério público nesse estado:

“Professoras negras no magistério público primário, durante a Primeira República, assim como os processos de branqueamento ocorridos na instrução pública, no Distrito Federal, Mato Grosso e Minas Gerais, terminaram por excluir e/ou impedir o acesso de mulheres negras às funções docentes. Processo esse que se iniciou na década de vinte, do século passado, e que teve sua conclusão nos primeiros anos da década de trinta”.

Em seu livro, *Diploma de Brancura*, Dávila (2006) também aponta esse mesmo processo no estado do Rio de Janeiro.

Não foi possível constatar a existência de fatos similares em Santa Catarina. No entanto, é sabido que haviam ingerências políticas na distribuição de vagas nos concursos públicos e que as professoras negras, por vezes, tinham dificuldade para escolher a escola e até mesmo para ingressar nelas em determinadas regiões do estado. Veja-se o que diz a professora, Nair Soares da Costa (2015): “Eu lembro que uma colega, quando ingressou no magistério, assumiu em uma cidade, cuja população, em sua maioria de descendentes de alemão, exerceu pressão; ela sofreu racismo, não deixaram ela assumir.”

Fato similar também é relatado pela professora Tereza Anacleto:

O magistério não era fácil, não se entrava fácil, precisava de formação. A escolha de vagas era bem difícil, existia praticamente um preconceito, eu tinha colegas negras que brigavam parte a parte com a Coordenadora da UCRE, porque ela guardava a vaga para professoras brancas e deixava as professoras negras. Elas brigavam peito a peito. Esta luta era assim: tu te inscrevias para as vagas e quando chegava na hora, as vagas boas, já tinham sido reservadas para as/ “os amigas/os” e quando se ia reclamar as vagas éramos desestimuladas em função de já estarmos atuando no primário não poderíamos pegar vaga no ginásio e sabíamos que era porque as vagas já tinham sido guardadas para outras pessoas. Teve uma época que só chamando político, eu nunca chamei, mas minha irmã chamou. Isso sentíamos, que havia um pouco de preconceito, de discriminação (2015).

A professora Maria Julia, igualmente, relata pressões de fazendeiros na região de Lages na comunidade de Painel, que, por sua força política, questionaram sua presença

na escola como diretora na região de Lages/SC e, neste sentido, exerceram pressão contrária. Em seu relato, a professora desabafa:

Eu quero marcar que a escravidão ainda continua, vejo que muita gente afro que tem formação, só conseguem trabalho no cabo da vassoura, no carrinho de mão e outros (não negros) que não são formados estão na parte administrativa, dentro da prefeitura. Então aqui é um lugar racista. Só eu quis “desenganar” (mantive a resistência), resisti, mas também sofri muito porque eu cheguei de Florianópolis e fui para o Colégio de Urupema, lá não era mais difícil porque o diretor era afrodescendente.

Chegando aqui (Painel/Lages), os fazendeiros reagiram; vim como diretora. Eu fiquei dez anos como diretora, e enquanto não me tiraram, não descansaram. Eu saí, resisti e voltei, “você vão ter que me engulir”.

Iniciei em Florianópolis como substituta no Grupo Escolar Lauro Muller. Eu já sentia a discriminação, porque quando chegava alguém, achavam que eu era aluna, nunca me viam como professora (Professora Maria Julia de Liz, 2015).

Não ficou evidenciado que oficialmente o acesso às professoras afrodescendentes no magistério público houvesse sido impedido. Seus relatos, entretanto, demonstram que, em alguns casos, havia opressão por conta do racismo, assim como situações em que não puderam permanecer nas escolas por resistência da comunidade, por esse mesmo motivo. Pode-se dizer a partir disso que este é um dado significativo de como o racismo é estrutural, suas práticas estão marcadas nas relações sociais cotidianas.

Nas narrativas de profissionalização, apontam indícios de que antes de seu ingresso no magistério, e também no período de ingresso e das atividades como docentes em escolas, era evidente o número reduzido de professoras afrodescendentes. Em sua dissertação de mestrado, Nelson Maurílio Coelho Jr., em sua análise dos quadros de formatura de formandos do Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis, de 1922 a 1930, ainda que o recorte temporal de sua pesquisa não seja o mesmo, é visível a ausência de afrodescendentes. É preciso considerar, neste caso como em outros, que o colégio pertencia à rede privada de ensino e a condição socioeconômica funcionava como limitador do acesso para alunos/as afrodescendentes, apesar da carência de pessoal docente para atender ao nível primário em regiões do interior do estado.

O baixo número de docentes no primário, no entanto, não se devia à falta de escolas de formação, mas à evasão de normalistas formadas, conforme argumenta Santos, segundo o qual o “clientelismo político permitia que muitas jovens, que se submetiam aos concursos de ingresso, viessem a ser colocadas à disposição da Secretaria Estadual de Cultura, em lugar de serem lotadas em estabelecimentos de ensino (SANTOS, 1970, p. 11 e 12)”. Ficou evidenciada, nas narrativas das professoras, a dificuldade, por

ocasião do ingresso no magistério, de conquistar vagas próximas a seus domicílios. A maioria ingressou em escolas reunidas ou isoladas (apesar do discurso de que normalistas deveriam ingressar em grupos escolares), fora do domicílio, em regiões distantes, no interior do estado catarinense, com vista a atender ao ensino primário da primeira à quarta série, na função das convencionalmente chamadas regentes de ensino primário. É um fato que corrobora os argumentos de Santos, também identificado pela professora Gladys T. Auras (2002), quando afirma que o Curso Normal de ensino médio de 1º e 2º ciclo, dentre as opções de ensino, foi o que mais ascendeu na década de sessenta.

As narrativas de formação e exercício da docência para as 15 professoras de nossa pesquisa ganham sentido, e se potencializam, a partir de experiências vivenciadas na singularidade de cada uma e nas semelhanças e diferenças entre elas, que contribuem para um fazer docente permeado dos discursos que se entrecruzam em aspectos vinculados à carreira profissional, à política e à administração da educação catarinense. As narrativas revelam memórias de experiências profissionais.

No empenho de construir um passado/presente acerca da docência e de suas práticas educativas, a memória oscila entre a romantização, o saudosismo, o entusiasmo ou o desencanto do vivido ou da sacralização da docência, das práticas educativas e escolares. Explícita, de forma direta ou indireta, situações de racismo e/ou discriminação, seja na escolarização, seja no exercício da profissão. Também identifica situações de racismo institucional no processo de escolha de vagas e na tomada de posse no local de trabalho.

Trazer as narrativas das professoras acerca do ingresso no magistério público, com a inclusão do concurso como mecanismo de acesso, dá conta das diferentes dimensões e contextos da profissão docente. Nos enfrentamentos das professoras afrodescendentes com a profissão docente, são tecidas histórias das múltiplas faces da presença negra na educação. Há episódios significativos na docência e na história de vida escolar que enfatizam o início da carreira em escolas isoladas, escolas reunidas, situadas em regiões, em sua maioria, rurais, afastadas, localizadas no interior do estado e/ou das cidades. Descrevem os sacrifícios que caracterizaram a fase inicial de suas carreiras e as condições concretas para o exercício do próprio trabalho.

Em síntese, fazer falar, rememorar, se a memória é entendida como algo individual e íntimo, próprio da pessoa, também se deve entender como fenômeno coletivo e social, coletivamente construído, sujeito a flutuações, transformações e

mudanças (POLLANK, 2012). Deixar gravadas as datas precisas de um acontecimento, é o mesmo que deixar vestígios datados da memória singular de cada professora; narrar como experienciaram, viveram a política de governo na segunda metade do século XX, sobre como se escolarizaram e se tornaram professoras, na expressão de algumas, talvez experiência de muitas delas, há um pouco do que foi por elas vivido.

Obrigada por lembrar de mim, porque eu gosto de recordar, recordar é viver.

*Eu não tenho um passado nobre,
mas como pobre tenho orgulho do meu passado.*

Prof.ª Norma Freitas



Depoimento 1 – Profa. Norma de Freitas do Nascimento

Eu acho que nasci para ser professora, sempre fui muito elogiada, todos gostavam de mim e era situação boa de trabalho. Quero te agradecer por esse trabalho que estais fazendo. Isso só aumenta a alegria da raça negra. A minha família é uma família de professoras, a minha mãe lutou muito por isso.

Prof.ª Maura Martins de Vicencia



Depoimento 2 – Profa. Maura Martins de Vicencia

Anterior a 1950 e posterior a 1950, vejo pouca mudança relativa a entrada de professoras/es negra/os do magistério. Tiro por mim quando fiz a graduação na UFSC tinham poucos. Mais recente, mesmo com a política de cotas ainda acho pouco. Geralmente tem um ou dois em cada curso. Acho que falta incentivo e também porque existe uma tendência a pensar que o negro tem baixa intelectualidade e de algum modo isso também acaba sendo internalizado por esse grupo.

*Nossos iguais precisam de referentes...
quando isso acontecer veremos uma mudança.*

Prof.ª Maria Gerdalva Borges



Depoimento 3 – Profa. Maria Gerdalva Borges

Não foi a política da educação de 1959-60 que contribui com os professores afrodescendentes, penso que os professores afrodescendentes aproveitaram a oportunidade do concurso e ingressaram.

Na nossa condição de mulher negra nada foi dado, tudo foi conquistado, será que o negro está nos espaços porque o governo se mobilizou para isso ou porque foi pressionado a fazê-lo.

Prof.ª Neuzi Conceição Rosa da Silva



Depoimento 4 – Profa. Neuzi Conceição Rosa da Silva

A primeira lição é a lição da persistência, quando se começa não se desiste nunca.

Prof.ª Maria Julia de Souza de Liz



Depoimento 5 – Profa. Maria Julia de Souza de Liz

Na carreira consegui tudo o que eu queria, passo a passo, com dificuldades. Fiz todos os cursos para chegar onde cheguei. Muito bom ser lembrada...

Prof.ª Tereza Pereira Anacleto



Depoimento 6 – Profa. Tereza Pereira Anacleto

Tive muito apoio dos meus pais, eles tinham orgulho, eu seria uma professora. A felicidade deles era que eu estudasse.

Prof.ª Nair Soares da Silva



Depoimento 7 – Profa. Nair Soares da Silva

A política de governo de 1950/70 contribui para o ingresso de professores negros, quando ingressei não havia muitos professores negros.



Prof.ª Maria dos Reis Conceição

Depoimento 8 – Profa. Maria dos Reis Conceição

Meu pai descobriu que a Cooperativa dos Ferroviários, tinha bolsa para estudantes. Dessa forma pude ingressar no Colégio da Divina Providência com bolsa, entendo que fiz parte de uma “ação afirmativa” da época. No colégio eram filhas de funcionários do Banco do Brasil, filhas de gente do Comércio, filhas de médico e eu ali no meio.



Prof.ª Altair Alves Lucio

Depoimento 9 – Profa. Altair Alves Lucio

Fui secretária Escolar, atuei também realizando atividades complementares, na biblioteca escolar e também exerci a função de auxiliar de Direção, por um período de dez anos.



Prof.ª Selma Antonia de Brito

Depoimento 10 – Profa. Selma Antonia de Brito

Contribuição do poder público não tive nada, só ganhei aí um monte de medalha.



Prof.ª Tania Maria da Silva

Depoimento 11 - Tania Maria da Silva

Trabalhei por sete anos de Auxiliar de Direção e dois anos e meio como Secretária da Escola Antônia Alpaides Soares Capos e fui também a primeira Supervisora da Escola.

Prof.ª Luciana Nair Borges



Depoimento 12 - Profa. Luciana Nair Borges

O magistério era fácil, fui daquelas professoras chamada para atender aquelas turmas que o professor não dá conta. Na minha vida, na minha carreira sempre fui chamada, fui a primeira professora de geografia da CAIC. Era conhecida como o segundo comandante.

Prof.ª Olga Maria da Rosa Agostinho



Depoimento 13 – Profa. Olga Maria da Rosa Agostinho

Eu sou de uma família de professoras, miha vó, minhas tias, primas todas eram professoras. Minha filha também é. Minha avó alfabetizava crianças na casa dela e depois as crianças entravam na escola básica. São gerações de professoras.

Prof.ª Teresinha Maria Eufrázio



Depoimento 14 – Profa. Teresinha Maria Eufrázio

Na política de educação catarinense no período de 1950-70, a educação catarinense era deficiente, carente de material didático e de estrutura mobiliária.

Prof.ª Elza Matias Martins



Depoimento 15 – Profa. Elza Matias Martins

Fazendo um balanço final, é possível dizer que os afrodescendentes passaram por

diferentes fases no processo de escolarização: da interdição formal, na colonização, em que inexistiam direitos, ou eram violados, às políticas de expansão do ensino no período republicano, quando, no discurso, os direitos seriam estendidos a todos. Chega-se, por isso, à conclusão de que a escola, para os afrodescendentes, ainda é um espaço de conquista: no passado, a profissionalização docente por meio do Curso Normal, considerado absoluto e triunfante; na atualidade, pelo Curso de Licenciatura (Pedagogia). Ainda assim, há ainda muito por conquistar.

É fato que a política de governo, a partir de 1950-1960, ampliou as oportunidades de acesso à educação a populações antes desassistidas, sobretudo às afrodescendentes. No entanto, foi incapaz de alterar a distância entre a escolaridade de brancos e negros. Atualmente, ainda é preciso perseguir a justiça social por meio de políticas afirmativas de reparação no século XXI, atuar na perspectiva de descentralizar o “eurocentrismo”, ou melhor dizendo, a cultura ocidental como lugar de partida e de chegada, que ainda se faz presente no contexto histórico-sócio-cultural.

No passado, foi creditada à escola a missão de redimir dos problemas sociais e impulsionar a economia. Nos tempos atuais, além destas, várias outras funções lhe são atribuídas, assim como aos professores da educação básica. No exercício cotidiano da profissão, impõem-se-lhes, cada vez mais, tarefas, exigências e competências que vão do relacionamento entre escola e família, a saber lidar com as novas tecnologias da informação, dentre outros aspectos. Não é de estranhar, portanto, que, diante desta diversidade de atribuições, a escola tenha dificuldade em definir e delimitar seus objetivos e prioridades, tanto no que concerne à função social de educar, quanto à de estabelecer junto aos professores o que é específico de sua atividade profissional.

Quanto à profissão docente, ou à participação de professoras/es afrodescendentes de ontem, no ensino público (primário), não foi possível auferir um percentual, relativo a Santa Catarina, em virtude da inexistência de estatísticas nos registros das instituições. Atualmente, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação, frente aos dados fornecidos pela Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional, Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, temos, conforme resultado estatístico de 2015, um percentual de aproximadamente 20,6% de professores/as afrodescendentes (pretos e pardos) que atuam no ensino fundamental I (1º ao 4º ano), e somente em escolas estaduais. Estes percentuais são de professores declarados; há, entretanto, um total de 1.839 professores que não declararam (etnia/raça) no censo escolar/sistema educacenso/2015.

Precisamos considerar também a mudança na legislação, a nova LDB n. 9.394/96, pela qual o ensino básico (educação infantil e fundamental do 1º ao 9º ano) passou para a responsabilidade dos municípios. A lei inclui ainda, neste grupo, o quadro de professores que atuam no ensino básico de instituições federais. Considerando estas mudanças, temos, atualmente, o seguinte quadro (Quadro 15) de professores, distribuídos por etnia/raça aqui no estado, atuando no ensino fundamental I.

Etapas ensino	Amarela	Branca	Indígena	Não declarado	Parda	Preta	Total Geral
Estadual							
E.F(9anos) 1º ano	8	1884	27	411	101	61	2492
E.F(9anos) 2º ano	5	2052	29	463	106	69	2724
E.F(9anos) 3º ano	8	2080	29	483	107	72	2779
E.F(9anos) 4º ano	7	2063	27	482	107	63	2749
Federal							
E.F(9anos) 1º ano		10	1	1			12
E.F(9anos) 2º ano		7	1	2			10
E.F(9anos) 3º ano		7		3			10
E.F(9anos) 4º ano		6	1	1			8
Municipal							
E.F(9anos) 1º ano	15	5110	6	1638	293	123	7185
E.F(9anos) 2º ano	12	5185	5	1649	297	127	7255
E.F(9anos) 3º ano	12	5294	6	1677	318	128	7433
E.F(9anos) 4º ano	12	5228	6	1690	292	110	7336

Quadro 15 - Etnia/Raça - Docentes que atuam nas etapas de ensino na modalidade regular (Ensino Fundamental 1º ao 4º ano no Estado de SC) – 2015. Elaborado pela autora.

Arte final: Diego Godinho Farias.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação/Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais/Censo Escolar/Sistema Educacenso/2015.

Fica caracterizado, através do quadro (Quadro 15), que, em números mais recentes, há uma maior diversidade social na escola, embora não tão expressiva, até em virtude do seu percentual comparado com o da população. Além dos professores afrodescendentes, encontramos também docentes de origem amarela e indígena. Quanto aos primeiros, percebe-se, depois de anos de um crescimento bastante alargado, que se encontra também uma parcela de não declarados, que não é pequena. Outro fator apresentado no quadro é a ausência de professores pretos e pardos na rede de ensino federal. Se existem, não estão declarados. A presença forte desse grupo está na rede municipal de ensino.

Analisando os objetivos da pesquisa, podemos falar, a partir das entrevistas, que as professoras protagonizaram uma época que imprimiu ao país novas necessidades que a

educação não podia ignorar. Era um período de transição, de intensa manifestação a respeito dos rumos do sistema educacional. Dos muitos debates travados, constatou-se uma formação elitista, eurocêntrica, com um modelo pedagógico voltado ao perfil do aluno da classe média, caracterizada por não atender e até mesmo a expulsar as crianças das classes populares da escola. Ainda que suas políticas educacionais adotassem, como condição de profissionalização, critérios meritocráticos e técnicos, haja vista o ingresso por concurso público, eram políticas que produziam vencedores e perdedores. A meritocracia, como critério, quando atribui ao indivíduo a possibilidade de sucesso, desobriga o Estado de prover igualdade de oportunidade a todos/as.

A igualdade de oportunidades deve ser gerada por nossas instituições e a escola, neste caso a escola de educação básica, deve estar instrumentalizada para atender amplamente nossas crianças, no sentido de oportunizar a elas educação de qualidade, que permita que estas possam desenvolver-se intelectual, social e profissionalmente permita. O tempo de escolaridade obrigatória não converge com a ideia de que os resultados de aprendizagem e a trajetória escolar devam depender do esforço individual. As instituições e o Estado devem dar conta de possibilitar esta horizontalidade. Somente quando o ensino básico alcançar um patamar considerado suficientemente qualificado é que poderemos pensar em possibilidade de mérito. Obviamente, se a escola conquistar esta condição, será porque estará espelhando uma sociedade na qual as condições sociais de trabalho, renda, moradia, dentre outras, também estarão equilibradas e horizontalizadas entre seus diferentes segmentos.

O uso da meritocracia como parâmetro individual de avaliação, que ignora o sistema de desigualdades entre bancos, afrodescendentes e indígenas, ainda é resquício de um sistema de poder colonial, no qual se baseia para manter o “*status quo*”. O mérito, por si só, ignora que as pessoas não tiveram acesso às mesmas oportunidades ao iniciar suas caminhadas individuais. A história mostra, e as histórias de vida confirmam, a diferença de lugar de que partiram ou partem uns e outros: uns partem ou têm partido de lugares diferentes, uns mais à frente, outros mais atrás. A justiça social não está em tratar desiguais como iguais e em aguardar que o ‘universo’ se encarregue do resto.

A análise da trajetória de vida de escolarização e de profissionalização destas 15 professoras evidenciou diferentes interpretações quanto às suas condições de escolarização e ingresso no magistério público. A condição de mulher negra, e seus enfrentamentos de questões de gênero e raciais, apresentou-se como obstáculo que ainda precisa ser transposto.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Narrativas na história oral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. João Pessoa/PB. **Anais eletrônicos**. João Pessoa/PB: ANPUH-PB, 2003. 10f.

_____. Manual de História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

AGUIAR, Letício Carneiro. A política educacional catarinense da década de 1960: educação, desenvolvimento e teoria do capital humano. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 228-247, jun. 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art15_30.pdf Acesso em: 20 ago. 2013.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

APPIAH, Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

AURAS, Gladys Mary Teive. Professor Orestes Guimarães: um paulista em Santa Catarina semeando o “novo” (1911-1935). **Cadernos de História da Educação**, v.6, jan./dez., 2007. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/339GlaydsAuras.pdf> Acesso em: 13 jan. 2015

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (org.). **O Estado da arte da pesquisa em história da educação da população negra no Brasil** [recurso eletrônico] - 1. ed. - Dados eletrônicos. - Vitória, ES: SBHE/Virtual Livros, 2015. 142 p.

BASTIDE, Roger, FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. São Paulo: Global, 2008.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em Preto e Branco**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. e CARONE, Iray. **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. São Paulo: Papirus, 2008.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o Magistério. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 3-14, fev. 1988.

CAMARA DOS DEPUTADOS. **Centro de Documentação e Informação**. Lei n. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em desterro**: experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX. Itajaí: UDESC; Casa Aberta, 2008.

_____. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278 p. (Coleção Educação para Todos).

CAVALEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

COELHO JUNIOR, Nelson Maurilio. **Relicários de um tempo**: os quadros de formatura do Colégio Coração de Jesus 1922 -1929 (contribuições para o estudo da história da educação em Santa Catarina). 2013. 160 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis. Disponível em: http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3187 Acesso em: maio de 2015.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. Vestígios da Escolarização e Profissionalização de Professoras Afrodescendentes no Magistério (Santa Catarina, Século XX). **Revista Intermeio**: Mato Grosso do Sul, v. 19, p. 92-101, 2013. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/350/297>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. O Papel do concurso público na democratização do ingresso de mulheres afrodescendentes no magistério público em Santa Catarina na segunda metade do Século XX. **Revista Poiésis**: Tubarão, v. 10, n. 18, 2016. Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/issue/view/221/showToc>. Acesso em: fev. 2017.

_____. Função pedagógica da Lei 10.630/2003 na educação básica. **Revista Grifos: Chapecó**, v. 25, n. 41, p.219-236, 2016. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/issue/view/211/showToc>. Acesso em: nov.2016.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990;

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

DALLABRIDA, Norberto. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação. **Cultura escolar e perfil do corpo docente no Colégio Estadual Dias Velho (1947-1964)**. 2011.

DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimento e políticas educativas no Brasil nos anos de 1950-1960: transnacionalização e modernização. In: GIL, Natalia; CRUZ e Zica; FARIA FILHO Luciano Mendes (Orgs.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DAROS, Maria das Dores, MELO, Marilândes Mól Ribeiro. O Programa Nacional de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira: contribuição dos intelectuais catarinenses Orlando Ferreira de Melo e Silvio Coelho dos Santos (décadas de 1950/60). **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação e Sujeitos na História**. Goiânia, 05-08 de novembro de 2006.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945**. Tradução: Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Florianópolis: Imprensa Oficial, [1950-].

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – LDB de 1961 a Lei n. 10.639 de 2003. In: Romão, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro 2008.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto Sagrado: educação e antirracismo no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 963-994, set./dez. 2009. Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe pjdomingues@yahoo.com.br

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2004.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FARIA, FILLHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, Thaís Nivea de Lima e VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e história oral. **TOPOI**, Rio de Janeiro, v.00, n.00, p. 314-332, dez.2002.

FERBER, Luiza Pinheiro. "**Um Mal Necessário**": **As escolas isoladas no projeto republicano** (Santa Catarina 1911 / 191928). 2015. Dissertação (Mestrado em PPGE: Mestrado e Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius; SURYA, Aabronovich Pombo de Barros (Orgs). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. 283f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007. Orientação Marta Maria Chagas de Carvalho.

FONTÃO, Luciene. **Nos passos de Antonieta: escrever uma vida**. 2010. 444f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FREITAS, Denise; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição** 2007; v. 12: 219-233 <<http://www.cienciasecognicao.org/> Acesso em: 11 abr. 2016.

GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte, MG: Mazza edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (6 -7) 1996: p.67-82.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Rezende...[et all]. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução de Patrik Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça & gênero nos sistemas de ensino**: os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: Unesco, 2002. v. 1.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação brasileira**: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

IBGE. **Tendências Demográficas no período de 1950-2000** - Uma análise dos resultados da amostra do Censo Demográfico 2000 – In: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/comentarios.pdf. Acesso em: 16 fev. 2016.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p. : il.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço. Brasília: Ipea, 2002.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira da História da Educação. V.1. São Paulo, 2001.

JUNGES, Débora de Lima Velho (2012). Classe Multisseriada e Formação Docente: Relatos de Uma Professora do Campo. Trabalho apresentado na **IX ANPEd Sul**: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_31_29_481-6900-1-PB.pdf. Acesso em: 16 mai. 2016.

KRAUSS, Juliana de Souza. **Clotildes Lalau**: a trajetória da educadora militante anti racista na Cidade de Criciúma (1957-1987). 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**; tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LIMA, Ivan Costa. Identidades negras em terras catarinenses: mulheres negras, organização social e educação. **Cadernos do CEOM** – a. 24, n. 35. Chapecó, Argus, 2011.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LORDE, Audre Geraldine. Não existe Hierarquia de opressão. Retirado e traduzido de “**I Am Your Sister** - Collected and Unpublished Writings of Audre Lorde”, Oxford University Press, 2009.

MARCONDES, Mariana Mazzini (Org.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013, 160 p.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. Afroresilientes: **A resistência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional**. Curitiba: Appris, 2013.

MELO, Marilandes Mól Ribeiro de. Educação e modernização no pensamento de Silvio Coelho dos Santos em Santa Catarina na década de 1960. In: GIL, Natalia; Cruz e Zica; Luciano Mendes Faria Filho (Org.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. v. 1.

MENSAGEM DO GOVERNADOR. Florianópolis: [s.l.], 1950-1970.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. In: (Orgs.). _____; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo**: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: ago. 2016.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **IBGE - Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Estatísticas do Século XX**: Educação. Rio de Janeiro, 2006.

MORTARI, Claudia. Construindo vidas na diáspora. Os africanos da cidade do Desterro, Ilha de Santa Catarina (Século XIX). **História** (São Paulo) v. 32, n. 1, p. 281-303, jan./jun. 2013 ISSN 1980-4369.

MORTARI, Claudia (org). **Introdução aos estudos africanos e da diáspora**. Florianópolis: DIOESC, 2015.

MOURA, Rosana Nadal de Arruda e CARVALHO, Silvana Maura Batista de. **Trajetórias de Professoras Normalistas na década de 50 na região dos Campos**. Revista Histedbr. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis09/art6_9.html. Acesso em: 19 abr. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação** - PENESB, 3º, Rio de Janeiro, 2003. Palestra proferida. Rio de Janeiro, 5 de novembro de 2003.

_____. (USP) Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo. Palestra proferida no **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação** – PENESB - RJ, 5/11/03. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 152p.

MULLER, Maria Lucia Rodrigues. **As Construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República**. 1998. Tese (Doutorado em Educação), - Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. **História de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá/MT.

NASCIMENTO, Antonio Dias e HETKOWSKI, Tania Maria. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org>, Acesso em: mar. 2015.

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

NASCIMENTO, Maria Augusta Geremias. **Socialização do escravo em tempos de transição à liberdade: Julia Chrispina do Nascimento, mulher negra e professora (Laguna, SC - 1884/1947)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Outubro de 1992.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária: trajetórias, conflitos e identidade**. Brasília: Liber Livreo Editora, 2006. 124 p.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, T. B. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Para Além do Racismo e do antirracismo: a produção de uma cultura de consciência negra na sociedade brasileira**. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O mundo Negro: relações raciais e a constituição do Movimento Negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

_____. **Para além do racismo e do antirracismo: a produção de uma cultura de consciência**. Itajaí: Casa Aberta, 2013. 462 p.

PINTO, Regina Paim. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 80, 1992.

POLLANK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Tradução: Maria Terezinha Janine Ribeiro. Revisão Técnica Ribeiro Fenelon. **Projeto História**, São Paulo, 14 de fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. História Oral como Gênero. In: **Revista Projeto História**. SP, v. 22, jun. 2001, p. 9-36. Tradução Maria Terezinha Janine Ribeiro; Revisão Técnica: Dea Ribeiro Fenelon.

PINTO, Regina Pahim. Raça e Educação: Uma Articulação Incipiente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

PINSK, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n.18, p. 215-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: ago. 2016.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2008.

RODRIGUES, Edina do Socorro Gomes. **Um estudo sobre intelectuais negros na academia entre 1970 e 1990: trajetória acadêmica de Florentina Silva Souza**. 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém/PA.

ROMÃO, Jeruse. Negros e educação em Santa Catarina: Retratos de Exclusão, Invisibilidade e Resistência. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. 312 p.

_____. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p. (Coleção Educação para Todos).

SANTOS, Mariléia dos. A história da educação: uma abordagem sobre a escolarização de afro-brasileiros (UNESP). In: <http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-> Acesso em: 9 mar. 2016.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Um esquema para a educação em Santa Catarina**. Florianópolis: Empreendimentos Educacionais, 1970.

SANTOS, Sonia Beatriz dos. Famílias Negras: uma perspectiva sobre raça, gênero e educação. **Revista Fórum Identidades**. V.17, n. 9, jan.-abr.2015.

SAVIANI, Dermeval. **O legado do século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores e DANIEL, Leziany Silveira. A contribuição de intelectuais catarinenses para a pesquisa educacional e a formação de professores na década de 1950. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; RAUPP, Marilene; DURLI, Zenilde Dandolini (Orgs.). **Professoras para a escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação**. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2005.

_____. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC-NUP, 2002.

SCHMITZ, Sérgio. **Planejamento Estadual: a experiência catarinense com o plano de metas do governo – PLAMEG 1961/1965**. Florianópolis: Editora da UFSC, FESC/UDESC, 1995.

SCHNEIDER, Juliete. **A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial normal em Santa Catarina (1946 - 1969)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

SCHUMAHER, Schuma (Org.). (2000). Dicionário. **Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade - biográfico e ilustrado**". Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL DE BRASIL. A ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estructura.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Celia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador-Ba: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA, Cristiani Bereta da. Narrativas digitais sobre os exames de admissão ao ginásio: egodocumentos e cultura escrita na história do tempo presente. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n. 15, p. 5-41. mai./ago. 2015.

SILVA, Geraldo; ARAUJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p. (Coleção Educação para Todos).
SILVA, Joselina da, PEREIRA; Amauri Mendes (Orgs.). **O movimento de mulheres negras**: escritos sobre o sentido de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

SILVA JUNIOR, Raimundo Nonato da. **A cor na universidade**: um estudo sobre a identidade étnica e racial de professores/as negos/as da Universidade Federal do Maranhão, no campus do Bacanga. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA. 2011.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Profissão professora. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; _____. (Coord.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcaram o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2012.

_____. **Sentidos da profissão docente**: estudo comparado acerca dos sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. 2004.264f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Grupos Escolares: criação mais feliz da República: mapeamento da produção em Santa Catarina. **Revista Linhas**, Florianópolis, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 31 – 53, jan./jun. 2009. Disponível em:
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1827/1403>. Acesso em: jan. 2015.

_____; SCHUEROFF, Dilce. **Memória Docente**: histórias de professores catarinenses (1890-1950). Florianópolis: UDESC Editora, 2010.

_____; PETRY, Marília Gabriela. **Objetos da escola**: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina, séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREIA, Rosa Lydia T.; MENDONÇA, Ana Waleska P. C. (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUSF, 2011.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de; BUENO, Belmira, Oliveira. **Memória e autobiografia**: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, janeiro de 1996. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/283212791_Memoria_e_autobiografia_formacao_de_mulheres_e_formacao_de_professoras. Acesso em: abr. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal v. 25, n. 1, p. 22-39, jan./abr. 2006.

_____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação (p. 59-74) In: **Revista Memória e formação de professores**. (Org.). Antônio Dias Nascimento, Tânia Maria Hetkowski. Salvador: EDUFBA, 2007. 310p.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SHIMITZ, Sergio. **Planejamento Estadual: a experiência catarinense com o plano de metas do governo – PLAMEG 1961/1965**. Florianópolis: Editora da UFSC, FESC/UDESC, 1985. 134p.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**: Annablume, 2014.

_____. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. In: **Revista Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 1, 83-94, 2014.

SCHEIBA, Leda; VALLE, Ione Ribeiro. A formação dos Professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tania Maria. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books . Disponível em: <http://books.scielo.org>, Acesso em: mar. 2015.

SOTERO, Edilza Correia. **Transformações no Acesso ao Ensino Superior Brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo**. In: Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.(Orgs.). MARCONDES, Mariana Mazzini et al..- Brasília: Ipea, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Pulo, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

_____. História da formação de professores. **Revista Brasileira da Educação**, ANPED. Campinas, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TEIVE, Gladys Mery Guizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense - 1911/1935)**. Florianópolis: Insular, 2008. 216p.

_____. **Modernização Econômica e Formação do Professor em Santa Catarina**. Florianópolis: ed. da UFSC, 1997.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

THEODORO, Janice. **A construção da cidadania e da escola nas décadas de 1950 e 1960**. Disponível em: www.wttt://www.historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br. Acesso em: mar.2016.

THOMPSON, Paul Richard. **A voz do passado**: historia oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 385p.

VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto. **Ensino médio em Santa Catarina**: histórias, políticas, tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

_____. **A era da profissionalização**: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. 280p.

_____. **Burocratização da Educação; um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1996.

_____. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempos e espaços em Educação**, Sergipe, v. 8, n. 15, p. 121-132, jan./abr. 2015.

_____. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 209-230, jul./dez. 2002.

_____; SILVA, Vera Lucia Gaspar; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Educação Escolar e Justiça Social**. Florianópolis: NUP, 2010.

VÁRZEA, Virgílio dos Reis. **Santa Catarina**: a ilha. Florianópolis: IOESC, 1984.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre: a escola e a professora. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA Cyntia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v. 4).

VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá : Ed. da UFMT, 2013.

XAVIER, Libânia Nacif; MENDONÇA, Ana Waleska; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (BRASIL). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep - MEC dos anos 1950-1960. Brasília, DF: Inep, 2008.

XAVIER, Maria do Carmo. A Educação no Debate do Desenvolvimento: as décadas de 1950 e 1960. In: GIL, Natália; CRUZ, Mateus da; FAIA FILHO, Luciano Mendes.

(Orgs.). **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX.** Belo Horizonte: Mazza ed., 2012.

FONTES UTILIZADAS

AGOSTINHO, Olga Maria da Rosa. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Florianópolis, 31 jan. de 2015.

ANACLETO, Tereza Pereira. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Criciúma, 6 mar. 2015.

BORGES, Luciana Nair Borges. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Joinville, 31 jan. 2015.

BORGES, Maria Gedorvia. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Florianópolis, 28 jan. 2015.

BRITO, Selma Antonia de. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Florianópolis, 2 de abril de 2015.

CONCEIÇÃO, Maria dos Reis. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Joinville, 31 jan. 2015.

LUCIO, Altair Alves. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Florianópolis, 15 jan. 2015. Entrevista. Disponível no acervo da pesquisadora.

LIZ, Maria Julia de Souza de. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Painei/Lages, 25 abr. 2015.

MARTINS, Elza Matias. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Tubarão, 19 jan. 2015.

NASCIMENTO, Norma de Freitas do. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Florianópolis, 6 jan. 2015.

SILVA, Nair Soares da. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Joinville, 31 jan. 2015.

SILVA, Neuzi Conceição Rosa da. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Florianópolis, 27 mar. 2015.

SILVA, Tania Maria da. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Blumenau, 14 mar. 2015.

VICENCIA, Maura Martins de. **Entrevista concedida a Maria Aparecida Clemêncio.** Florianópolis, 27 jan. 2015.

DIARIO OFICIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA Nº4.095. Florianópolis

10/01/1950.

- _____. Nº 4.337. Florianópolis 10/01/1951.
- _____. Nº 4.441. Florianópolis 19/06/1951.
- _____. Nº 4.425. Florianópolis 25/05/1951.
- _____. Nº 4.582. Florianópolis 13/01/1952.
- _____. Nº 4.823. Florianópolis 21/01/1953.
- _____. Nº 5.081. Florianópolis 22/02/1954.
- _____. Nº 5.229. Florianópolis 25/01/1955.
- _____. Nº 6.210. Florianópolis 10/01/1958.
- _____. Nº 6.472. Florianópolis 29/12/1959.
- _____. Nº 6.472. Florianópolis 21/11/1960.
- _____. Nº 6.809. Florianópolis 23/05/1961.
- _____. Nº 6.685. Florianópolis 21/11/1961.
- _____. Nº 7.455. Florianópolis 31/12/1963.
- _____. Nº 7.561. Florianópolis 26/09/1964.
- _____. Nº 1.725. Florianópolis 14/01/1965.
- _____. Nº 8.640. Florianópolis 06/11/1968.
- _____. Nº 8.890. Florianópolis 20/11/1969.

ANEXOS



Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Linha de História e Historiografia da Educação

Prezada professoras

Contamos com vocês como contribuição no desenvolvimento dessa pesquisa, para que, através de sua memória viva, possamos recuperar e construir nossa história. É para nós uma satisfação contar com sua participação na pesquisa intitulada: Processos de Escolarização e profissionalização de mulheres afrodescendentes em meados do século XX em Santa Catarina (1950-1970).

Confiantes em seu apoio e colaboração, sobretudo em sua memória, agradecemos e nos colocamos à disposição para possíveis esclarecimentos.

1. Dados Pessoais:

Nome:

Sexo:

Ano de nascimento:

Cidade/Estado:

Origem étnico-racial:

Estado civil:

Número de filhos:

Renda mensal:

Nome pai:

Profissão:

Nome mãe:

Profissão:

2. Trajetória de Escolaridade

Estudou em escola pública () sim () Não

Em seu percurso de estudo teve alguma reprovação () sim () Não

Você teve alguma dificuldade para ingressar e/ou frequentar a escola? () Sim () Não

Quais:

Você cursou Ginásio Normal? () Sim () Não

Ano de conclusão do Ensino Fundamental: Escola:

Frequentou Ensino Médio em Escola Pública? () Sim () Não

Reprovou em alguma série do Ensino Médio? () Sim () Não

Ano de Conclusão do Ensino Médio e/ou Normal: Escola:

Você teve alguma dificuldade para frequentar o Curso? () Sim () Não

Quais:

Teve oportunidade de cursar a Universidade? () Sim () Não Qual o Curso:

Qual a Universidade:

É possível descrever aspectos que marcaram sua trajetória escolar, apontando se possível alguma circunstância decorrente de sua origem étnico-racial, caso tenha ocorrido:

3. Carreira Profissional

Ano de ingresso no magistério:

Fez Concurso Público? () Sim () Não Onde: Ano:

Atuou como professora substituta? () Sim () Não Por quanto tempo:

Você exerceu alguma função administrativa e/ou de chefia? () Sim () Não Onde/ Qual:

Por quanto tempo?

Você atuou ou atua no Ensino Superior? () Sim () Não Onde: Por quanto tempo:

O que a fez optar pela carreira do magistério?

Você foi influenciada, estimulada por alguém para ingressar no magistério?

Como foi a participação de seus pais?

Quais as dificuldades encontradas na carreira?

Você obteve algum tipo de contribuição do poder público em sua carreira?

No período em que você ingressou no magistério, a abertura de concurso público era grande ou pequena?

Descreva abaixo situações relevantes de sua carreira profissional:

Era fácil o magistério? Sim () Não () Por quê:

Como era a escolha de vagas?

Você vivenciou alguma situação de discriminação (racial; social; de origem social e/ou religiosa) em sua trajetória como estudante e/ou professora?

Você sofreu algum tipo de restrição e/ou violência em sua escola em função de sua origem étnico-racial?

Você foi preterida, impedida em sua carreira profissional em função de sua origem étnico-racial?

Você participou e/ou era simpatizante de algum movimento social?

Você recebeu algum tipo de título honorífico ou premiações? Sim () Não () Por quê: Quais:

4 Política educacional catarinense

Você poderia dizer como era a educação catarinense no período de 1950 a 1970?

Como era a administração da educação catarinense?

Como era o ingresso de professores no magistério nesse período?

Como ocorriam e como foi a escolha de uma escola?

Você pode identificar algum programa de governo que tivesse contribuído para o ingresso de professores no Magistério Público em Santa Catarina?

Você se sentiu estimulada a ingressar no Magistério Público por algum programa de governo?

Existiam programas de formação para professores? () Sim () Não

Como eram os programas de formação para professores?

Você participou de algum programa de formação para professores? () Sim () Não

Em sua opinião, a política de educação dos anos de 1950-1960, em Santa Catarina, contribuiu de alguma forma para o ingresso de professores afrodescendentes no Magistério? () Sim () Não. Em que sentido?

Em sua opinião, antes dessa data existiam mais ou menos professoras afrodescendentes no Magistério?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
GABINETE DO REITOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEPESH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado, intitulada Processos de escolarização de mulheres afrodescendentes em meados do século XX em Santa Catarina, que fará entrevista, tendo como objetivo compreender o debate em torno da universalização da educação em Santa Catarina a partir de seus dispositivos legais que permitiram o acesso a escolaridade de mulheres afro-descendentes na metade do século XX. Os dados serão coletados com vista a compreender o debate em torno da universalização da educação em Santa Catarina a partir de seus dispositivos legais que permitiram o acesso a escolaridade de mulheres afro-descendentes na metade do século XX. Serão previamente marcadas as datas e horários para entrevista, utilizando equipamento de gravação e filmagem, questionário, etc. Estas medidas serão realizadas na Universidade do Estado de Santa Catarina.

Os riscos destes procedimentos serão caracterizados como mínimos à medida que as entrevistas serão realizadas em local e horário apropriado, indicado pela entrevistada, respeitando possíveis limitações e ou particularidades da mesma. Na ocorrência de qualquer eventualidade que possa vir a causar danos à sua saúde, poderá ser cessado o trabalho evitando assim possíveis prejuízos.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número caso seja imprescindível uma relação que identifique o sujeito à pesquisa, por solicitação da entrevistada e/ou por qualquer outro motivo esta terá plena liberdade para não aceitar.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão traduzidos na possibilidade de ver visibilizado trajetórias de escolaridade e profissional de uma população que vem sendo negligenciada em diferentes fontes históricas e que no caso desta pesquisa, possibilitaria trazer a tona muitas das experiências vividas por essas professoras, assim como suas iniciativas educativas, culturais e/ou escolares. As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos, restringe-se a pesquisadora, estudante de doutorado Mari Aparecida Clemêncio, a professora responsável Vera Lucia Gaspar da Silva.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de publicações, artigos técnicos e científicos, dentre outros. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome, mas se por ventura seja de seu interesse a identificação, o faremos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a sua participação.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO Maria Aparecida Clemêncio

NÚMERO DO TELEFONE (48) 99595433

ENDEREÇO Avenida Madre Benvenuta, 2007. Itacorubi Florianópolis SC

ASSINATURA DO PESQUISADOR

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48)3321-8195 – e-mail: cepesh.reitoria@udesc.br

Florianópolis - SC

88035-001

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

GABINETE DO REITOR

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS –
CEPSH

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografias, filmagens ou gravações de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada **“Processos de Escolarização de Mulheres afrodescendentes em meados do século XX”**, e concordo que o material e as informações obtidos, relacionados à minha pessoa, possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. A minha pessoa, porém, não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer das vias de publicação ou uso.

Fotografias, vídeos e gravações serão propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e ficarão sob sua guarda.

_____, ____ de _____ de _____

Local e Data

Nome da pessoa pesquisada

Assinatura da pessoa pesquisada



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
GABINETE DO REITOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS - CEP SH

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "**Processos de Escolarização de Mulheres afro-descendentes em meados do século XX**" declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Local, 22 / 08 / 14.


Ass: Pesquisador responsável


Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Emerson Cesar De Campos
Cargo: Director Geral
Instituição: UDESC
Número de Telefone: 33218546

Prof. Dr. Emerson Cesar de Campos
Diretor Geral - FAED/UDESC
Matricula 328866-8-02

Ass: Responsável de outra instituição

Nome:
Cargo:
Instituição:
Número de Telefone: