

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

SERGIO AUGUSTO GROSSI

**MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: DO RACISMO À
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639 NO MUNICÍPIO DE
AMPARO (SP) – 2003-2008**

Itatiba
2014

SERGIO AUGUSTO GROSSI-RA: 002201200634

**MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: DO RACISMO À
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639 NO MUNICÍPIO DE
AMPARO (SP) – 2003-2008**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Guimarães

Itatiba
2014

37.06
G92m Grossi, Sergio Augusto.
Memórias de professoras negras: entretecendo vozes para a história do racismo no município de Amparo(SP) / Sergio Augusto Grossi. -- Itatiba, 2014.
151 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Maria de Fátima Guimarães.

1. Memórias de professoras. 2. Racismo. 3. Brasil. [Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003]. 4. Relações raciais (Amparo, SP)
I. Guimarães, Maria de Fátima. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

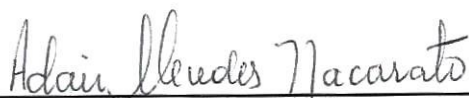
Sérgio Augusto Grossi defendeu a dissertação “MEMÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS: ENTRETECENDO VOZES PARA A HISTÓRIA DO RACISMO NO MUNICÍPIO DE AMPARO (SP)” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 21 de agosto de 2014 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes
Examinadora



Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

Participação por videoconferência

Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno
Examinador

Para Francisco (em memória) e Nair (em memória), meus queridos pais, por todos os momentos de carinho e amor.

Para Otávio, meu filho amado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu pai Ogum pela força de estar te servindo nesse plano. Também reverencio a todos os guias espirituais que me protegem e têm me concedido forças para continuar minha jornada nos estudos. A Nefaetal, meu abraço fraternal, por amparar, proteger e aconselhar-me quando o chamei no momento de reencontro comigo mesmo.

Também sou muito grato ao meu filho, Otávio, pela paciência de permitir que eu ficasse um pouco distante durante as horas de estudo e de escrita dessa pesquisa.

Agradeço o amor desprendido em vida pelos meus pais, Francisco e Nair, que sempre me apoiaram em minhas decisões, com amor, cuidado e valores de honestidade e respeito ao seu semelhante. Ao meu irmão Francisco por acreditar em meu potencial e sempre valorizar a minha carreira docente.

O meu agradecimento a todas as entrevistadas, suas histórias são parte de mim.

Um agradecimento muito especial à professora Dra. Paula Leonardi pela orientação nos meus estudos e à professora Dra. Maria de Fátima Guimarães que me orientou na finalização desse trabalho. Às professoras Dra. Adair Mendes Nacarato, Dra. Jackeline Rodrigues Mendes e Dra. Elisabete Aparecida Pinto o meu muito obrigado pela atenção e pelas sugestões extremamente oportunas durante o exame de qualificação e o incentivo à pesquisa. Ao professor Dr. João Batista Gonçalves Bueno o meu abraço fraternal e meus sinceros agradecimentos.

A todos os docentes do mestrado em Educação da Universidade São Francisco de Itatiba, os meus sinceros agradecimentos por sugerirem leituras que transformaram a minha forma de olhar, sentir e entender o mundo a minha volta. A todos os funcionários da universidade um forte abraço.

À Diretoria de Ensino de Mogi Mirim o meu obrigado pelo respaldo, sobretudo na pessoa de Elin de Freitas M. Claro Vasconcelos, e também ao Governo do Estado de São Paulo, através da bolsa mestrado que me amparou financeiramente para a realização desse trabalho.

Finalmente, agradeço aos meus colegas de Mestrado pelas experiências compartilhadas durante todo o nosso convívio em estudo.

“A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.”

*Jacques Le Goff, **História e Memória**, 1990.*

Grossi, Sérgio Augusto. (2014) Memórias de professoras: do racismo à implementação da lei nº. 10.639 no município de Amparo (SP) – 2003-2008. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco.

RESUMO

Esta dissertação focaliza as memórias de professoras sobre o racismo voltado ao negro no município de Amparo (SP). Nosso recorte temporal se inicia com a implementação da Lei Federal nº. 10.639 de 2003 que obrigou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todos os níveis de ensino no Brasil, e finaliza no ano de 2008, quando foi aprovada a Lei Federal nº. 11.645 que incorporou a temática indígena ao escopo da Lei. Destacamos que o eixo norteador e metodológico da pesquisa se ancorou no objetivo de pesquisar e compreender como as professoras representam à luz de suas memórias a si próprias, o racismo voltado aos negros e o processo de implementação da Lei nº. 10.639 no município de Amparo (SP), onde as professoras entrevistadas habitam. Para o nosso trabalho, nos servimos das potencialidades da História Cultural, em sua linha francesa. Para abordar as memórias das professoras, nos voltamos às contribuições de Le Goff (1990) ao defender que os excluídos também fazem história, sendo necessário reconhecer e dar voz às suas falas. No que tange as representações, tomamos os aportes teóricos de Chartier (1990), porque permitem identificar como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada e dada a ler, e nos aproximamos de Bourdieu (2007) para refletir acerca da violência simbólica imposta pelos sentidos legítimos que naturalizam o mundo e suas relações. Também nos servimos desse autor, para estabelecer os procedimentos metodológicos de entrevista. Assim, ter dialogado com as professoras, de forma interativa e paritária, possibilitou-nos, além de conhecer suas histórias individuais, entrelaçá-las com a memória coletiva repassada aos indivíduos por meio de um grupo ou uma comunidade a que pertencem.

Palavras Chave: Memórias de Professoras, Racismo, Lei nº. 10.639 de 2003.

Grossi, Sérgio Augusto. (2014) Memórias de professoras: do racismo à implementação da lei nº. 10.639 no município de Amparo (SP) – 2003-2008. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the memories of teachers concerning racism against black people in the city of Amparo (SP). Our time frame begins in 2003 with the implementation of Federal Law nº. 10.639 which made compulsory, for all school levels, the teaching of Afro-Brazilian History and Culture, and ends in 2008 with the passing of Federal Law nº. 11.645 which incorporated indigenous issues to the scope of Law. The guiding research and methodological line of this research aims at investigating and understanding how these teachers characterize themselves regarding racism against black people, and the process of implementation of Law no. 10.639 in the city of Amparo (SP), where the teachers who were interviewed live. For this study, we made use of the potentialities of Cultural History in its French line. In order to address the memories of the teachers, we turned to the contributions of Le Goff (1990) arguing that the excluded also make history, being necessary to take them into consideration. As far as representations are concerned, we used the theories of Chartier (1990) because they allow us to identify how a social reality is built, thought and read in different places and moments, approaching Bourdieu (2007) to think about the symbolic violence imposed by legitimate senses which naturalize the world and their relationships. This author has also helped us to establish the methodological procedures of the interview. So, having dialogued with the teachers in an interactive and paritary way enabled us not only to know their individual stories but also intertwine them with the collective memory passed on to individuals through a group or community to which they belong.

Key words: Teachers' memories, Racism, Law nº. 10.639 of 2003.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

FNB - Frente Negra Brasileira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SEESP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

TEN - Teatro Experimental do Negro

USF - Universidade São Francisco

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
A Lei nº. 10.639 de 2003.....	12
O pesquisador na relação com a temática.....	15
O pesquisador e seus procedimentos de pesquisa.....	22
CAPÍTULO I: DO DIREITO A MEMÓRIA À ESCUTA DE SI: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....	32
1.1 Compartilhando experiências: os critérios para a escolha das professoras entrevistadas.....	36
1.1.1 Professoras entrevistadas: o primeiro contato.....	39
1.2 A autoclassificação pelas professoras entrevistadas.....	43
1.3 A condição socioeconômica, a escolaridade e a conformação das famílias das professoras entrevistadas.....	47
CAPÍTULO II: AMPARO: DA TRAJETÓRIA DO MUNICÍPIO AO LUGAR SIGNIFICADO E MATIZADO PELAS MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.....	59
CAPÍTULO III: DO MOSAICO DE MEMÓRIAS ÀS EXPERIÊNCIAS SINGULARES.....	85
3.1 As professoras entrevistadas na relação com a trajetória de formação docente.....	86
3.2 O processo de implementação da Lei 10.639 de 2003 na relação com o racismo em Amparo.....	102
3.3 Sobre o processo de implementação da Lei nº. 10.639 de 2003 no município de Amparo.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS.....	146
Anexo I Termo de consentimento esclarecido.....	146
Anexo II Questões para entrevista semiestruturada.....	148

INTRODUÇÃO

Esta dissertação focaliza as memórias e as representações de professoras sobre o racismo voltado aos negros e o processo de implementação da Lei federal nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, no município paulista de Amparo. O recorte temporal da pesquisa privilegia o período de anos que se estende de 2003 a 2008. O início de tal recorte contempla o ano no qual se dá a aprovação da Lei nº. 10.639 em 2003 e sua alteração em 2008 levando em consideração que a Lei nº. 11.645 acrescentou nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Indígena, ampliando o escopo da Lei nº. 10.639.

A par da tal temática e recorte, partimos do pressuposto de que o “racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 1998, p. 12).

Salientamos que o conceito de raça presente nesta pesquisa está associado às contribuições teóricas de Kabengele Munanga, que o coloca como fruto de uma construção social.

Assim sendo, desconsideramos o uso e validação do conceito de raça somente pelo viés “biológico” ou “genético”, herdado do século XVIII. Segundo o antropólogo, tal viés, decorrente das classificações do século XVIII, serviu de ferramenta para operacionalizar o pensamento racional e instrumental.

Para Munanga (2004, p. 3), o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças serviram para uma operação de hierarquização social que pavimentou o caminho do “racialismo” que, mais tarde, engendrou e ancorou uma forma de distinção social calcada na cor da pele, sendo esta considerada como um critério fundamental de hierarquização social.

Lembramos que etimologicamente a palavra “raça” é proveniente do italiano *razza*, que denota família, ou grupo de pessoas. Mas também pode ser derivada do árabe *ras*, que quer dizer origem ou descendência (DUCAN, 1988, p. 15 *apud*. MUNANGA, 2005, p. 61).

Se por um lado o termo “raça” está associado ao que herdamos de nossos ancestrais ou ainda o que é transmitido pelo grupo a que pertencemos, a discriminação racial surge de uma estratégia fundamentada ideologicamente e socialmente construída que operacionaliza a hierarquização social entre grupos humanos, legitimando o racismo. Nesse sentido, a discriminação racial pode estar associada, a uma forma de “[...] justificar a dominação de um

determinado grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie” (SANTOS, 1990, p. 12).

Assim, a discriminação racial se torna,

[...] uma forma de tratamento desfavorável destinada a uma pessoa ou ao grupo étnico que esta representa. Traduz determinados juízos intencionais construídos pelos grupos para especificar uma etnia. A explicitação do racismo em forma de juízo ajuda na sustentação das ações discriminatórias que tenham como base as características étnicas. Portanto, discriminação racial significa todo ato destinado a inferiorizar um indivíduo ou um grupo, por ter uma determinada proveniência étnica (FLEURI, 2006, p. 498).

Sob essa ótica, não podemos naturalizar os conceitos de raça, etnia, cultura afro-brasileira e identidades negras às categorias que as definiram ao longo da história, muito menos, nos esquecermos das lutas advindas em torno da construção das identidades negras para combater a discriminação racial na história do Brasil.

Silva (2004, p. 8) explica que, atualmente, o termo “raça” quando conotado ao “negro”, está associado a uma forte ligação política travada pelo Movimento Negro para romper com as teorias raciais iniciadas no século XIX que depreciavam o negro, impondo um estigma de inferioridade em relação ao branco. A intencionalidade do uso da nomenclatura “negro” por esse movimento tem um propósito específico de enaltecer e valorizar, como uma atitude positiva, o legado deixado pelos africanos. Para a autora, os termos “étnicos”, “etnia” e “afrodescendente”, quando relacionados ao “negro”, por sua vez, são demarcados pelas tensas relações oriundas das diferenças fenotípicas ou, ainda, pelas raízes culturais de valores e princípios com a intenção de diferenciar o negro do europeu e indígena.

Manuela Carneiro da Cunha (1986), em estudo sobre os critérios de identificação étnica, lembra que o termo “negro” esteve, por muito tempo, vinculado à biologia como critério herdado geneticamente pelas características fenotípicas dos povos vindos da África. Para a autora, o termo “etnicidade”, utilizado atualmente, reside numa organização política como afirmação étnica para aceitar e valorizar as origens dos ancestrais africanos pelos negros no Brasil, mas também, como uma importante forma de protesto político para assegurar direitos sociais que lhes foram negados.

Por essa acepção, entendemos que o “negro” não pode ser somente definido em termos biológicos, como uma categoria fixa de constituição de grupo; mas, uma forma de resistência para a conquista de espaços e de comunicação. Entretanto, é importante ressaltar

que o racismo para com o negro, em nosso país, esteve historicamente associado, em grande parte, às diferenças fenotípicas existentes, principalmente, entre os grupos de brancos e de negros, como também no menosprezo e silenciamento em relação às práticas e valores culturais dos povos africanos que aqui aportaram.

De acordo com Jaccoud; Beghin (2002, p. 38), tanto a discriminação racial e o preconceito são ações manifestadas, ou comportamentos que inutilizam o sujeito ou o grupo de pessoas do convívio social em decorrência de sua raça ou cor. Em análise sobre os efeitos do preconceito sobre os sujeitos, Gomes (2001, p. 181) observa que esse tipo de ação discriminatória estaria pautado pela falta de igualdade material de condições gerado principalmente pela neutralização da cidadania através dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de aparência física.

Acreditamos que a partir dessas considerações iniciais evidenciamos a pertinência de nossa pesquisa.

A Lei nº. 10.639 de 2003

A Lei nº. 10.639, ratificada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo então ministro da educação Cristovam Buarque, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/1996, ao preconizar através de seus artigos a valorização da História e Cultura Afro-Brasileira, mediante a obrigatoriedade da inserção dessa temática no currículo oficial da rede de ensino, como se observa nos artigos destacados abaixo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

A Lei nº. 10.639 também, em seu art. 79-B, cita que o calendário escolar incluiria “[...] o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”.

O objetivo da Lei nº. 10.639, foi incorporar na LDB, nº. 9.394 de 1996, uma ação obrigatória programática de estudo nas escolas enfatizando a História e Cultura Afro-Brasileira em todo o ensino nacional.

É imperativo destacar que a própria LDB, nº 9.394 de 1996, já assinalava, em seu artigo 26, que o currículo da Educação Básica fosse mesclado por conteúdos apoiados em uma parte diversificada, levando em consideração as características regionais e locais dos educandos, no que diz respeito à cultura e economia das diferentes comunidades brasileiras. O mesmo artigo, em seu 4º parágrafo, aponta a necessidade para que: “O ensino da História do Brasil [levasse] em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que as propostas presentes no artigo 26 da LDB de 1996 foram um importante passo para a sensibilização intercultural dos professores quando foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com base na LDB de 1996 (CANEN, 2001).

Porém, foi a Lei nº. 10.639 de 2003 que determinou aos governos estaduais e municipais a obrigatoriedade e responsabilidade de promover nos currículos oficiais a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira.

Sendo assim, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na gestão do Secretário de Educação Dr. Gabriel Chalita, no final do ano de 2003, procurou implementar a Lei nº. 10.639, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), firmando uma parceria junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar), conjuntamente com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo. Tal parceria propiciou a definição do Programa *São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*.

Esse Programa, que visava à formação contínua de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, foi inserido durante os anos de 2004 e 2006, com o objetivo de promover, junto aos docentes das áreas do Ensino Fundamental e Ensino Médio (História, Língua Portuguesa e Artes), momentos presenciais (10h) e não presenciais através de videoconferências e vídeos (20h), cujas temáticas se voltavam às lutas dos movimentos negros em busca da igualdade, aos conceitos básicos sobre racismo, à escola e diversidade, à literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil, e ao livro didático e literatura (SÃO PAULO, 2003, p. 4).

Essa iniciativa do governo do Estado de São Paulo, através do Programa *São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*, incluiu a formação continuada dos professores, e o acompanhamento e avaliação do curso, focalizando especialmente a diversidade *eticorracial*, entendida como uma necessidade. Em sua apresentação, dizia sobre “[...] o desafio urgente de democratizar de fato a escola: trazer a criança negra, a jovem negra, o adolescente negro e sua família, com êxito para dentro da escola, acolher, ensinar e encantar-se” (SÃO PAULO, 2003, p. 4).

A primeira fase desse programa iniciado em novembro de 2003, como um projeto piloto - se estendendo até o mês de dezembro do mesmo ano -, proporcionou um total de 40 horas de atividades presenciais realizadas em todo o Estado de São Paulo, em diferentes diretorias de ensino. Posteriormente, em 2004, foram promovidas várias oficinas pedagógicas no interior do Estado de São Paulo, que selecionou profissionais distintos com uma formação específica sobre cultura negra para trabalhar com os professores através de capacitações junto às Diretorias de Ensino do Estado.

Depois de 2004, houve a continuidade do programa constituído por dois módulos diferentes e independentes, mas articulados entre si, que até o final de 2006, atingiu 14.000 professores da rede pública estadual com a finalidade de pôr em prática o mote previsto pela Lei nº. 10.639 de 2003 (SILVA, 2010, p. 88).

Entendemos que essa iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi uma forma positiva de inserir junto aos professores atitudes de trabalho no sentido de mediar e inserir atitudes para promover a equidade e respeito às diferentes manifestações culturais contidas no cenário brasileiro. Para nós, “[...] a educação das relações etnicorraciais impõe aprendizagens entre brancos e negros [...] para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime [...]” (BRASIL, 2004, p. 6). Mas como identificar as contribuições dentro do contexto educativo visando o combate à discriminação e ao racismo?

Apesar da educação, em seus procedimentos educativos, buscar a superação dos preconceitos raciais e estimular práticas sociais livres de discriminação, não é possível deixar de ignorar, no contexto brasileiro, as consequências estruturais do racismo em relação ao negro ao longo dos séculos, como afirma Munanga (2004, p. 19). Ao discutir essa questão, entendemos que professores possuem um papel importante dentro dessa temática. Porém, não nos arriscaríamos a afirmar que esse estudo é algo inédito, visto que já vem sendo estudado, discutido e analisado junto à prática docente, seja em relação ao ensino-aprendizagem ou ainda na teoria-prática no cotidiano escolar. Contudo, oferecemos uma visão um tanto

diferenciada, em que as memórias de professoras possuem uma forma privilegiada de olhar como se dá o racismo, a discriminação e o preconceito em relação ao negro através das memórias individuais e coletivas das professoras. Assim, essa temática aguçou nosso interesse porque acreditamos que não podemos desvincular as experiências trazidas pelos sujeitos. Mas como surgiu essa vontade de estudar as memórias de professoras?

O pesquisador na relação com a temática

Foi no ano de 2007 que a minha inquietação aumentou ao retornar à cidade paulista de Amparo¹ para atuar como professor na rede pública estadual. Comecei a perceber algumas dificuldades dos meus alunos ao se expressarem sobre a História e Cultura Afro-brasileira. Na maioria das vezes, suas narrativas estavam carregadas de ideias que não faziam jus ao que era preconizado pela Lei nº. 10.639 desde 2003 e pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008 sobre o estudo da diversidade étnica brasileira.

Parte dessa observação se deu quando fazia uma atividade, nos primeiros dias de aula, com a finalidade de conhecer em meus alunos o que sabiam a respeito desse tema com o intento de identificar conteúdos que já tinham sido construídos nos anos anteriores de estudo de História.

Como professor de ensino de História dos ciclos fundamental II² na Escola Estadual Maria Aparecida dos Santos Castro, na cidade de Amparo, ao delinear as informações apresentadas pelos alunos sobre o tema História e Cultura Afro-Brasileira, constatei que alguns alunos, ao iniciar o sexto ano do ensino fundamental, apresentavam uma visão da cultura negra africana associada somente ao regime escravista. Esses alunos, em suas reflexões e diálogos, em sala de aula não conseguiam identificar a luta, a cultura e a importância histórica dos africanos e afrodescendentes para a construção de formação da identidade nacional.

¹ Oficialmente denominada Estância Hidromineral de Amparo, a cidade dista a 133 quilômetros da cidade de São Paulo. Fazendo limite com as cidades de Serra Negra, Itapira, Morungaba, Monte Alegre do Sul, Pedreira, Tuiuti e Jaguariúna, a cidade possui uma população estimada em 66 mil habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

² De acordo com a LDB 9394/96 vigente, nos artigos art. 4º e 5º, o Ensino Fundamental envolve os anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano) – é obrigatório e gratuito fornecido pelos estados e municípios (BRASIL, 1996).

Na tentativa de entender o porquê dessa falta de conhecimento dos alunos sobre o tema proposto pela Lei nº. 10.639, em diferentes situações indagava-lhes sobre o tema. E, estes quando indagados, calavam-se, talvez por timidez, ou ainda, pelo simples fato de não terem informações suficientes sobre a temática. Já alguns alunos afrodescendentes, por carregarem traços fenótipos (cabelo, cor de pele) aparentes, não aceitavam ter antepassados negros e africanos, asseguravam e afirmavam terem somente origem portuguesa ou italiana. Uma indicação clara da negação de parte das suas origens, quiçá, frente à história da cidade de Amparo, que teve, segundo Lima (1998; 2002), uma grande entrada de imigrantes italianos no final do século XIX.

Mas de onde viria a representação dos alunos sobre o negro ser digno de pena ou, ainda, do sentimento de dó “dos escravos” manifestado por tais alunos? Por quais motivos os alunos vinham com essa bagagem restrita?

Essa situação parecia difícil de resolver, já que as informações sedimentadas ao longo das suas trajetórias de vida, talvez pelos próprios livros didáticos adotados e trabalhados pelos professores em aulas ou pelas informações difundidas pela mídia impressa, eletrônica e digital, reforçasse a visão do negro como ser submisso e sua passividade frente à escravização.

Antes de iniciar o curso de pós-graduação, em 2012, atinava que a Lei nº. 10.639 de 2003 era fruto de uma revolução gestada a partir da percepção de um presidente que vinha das massas³ ou ainda de um partido político comprometido com as causas sociais. Porém, no percurso de minha participação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, após ter contato com diversos autores, minha percepção e concepção foi se alterando substancialmente sobre a Lei nº. 10.639.

A forma de olhar a concepção da Lei nº. 10.639 de 2003 e os agentes envolvidos junto à aprovação presidencial foram se enriquecendo, através das contribuições das professoras Dra. Adair Mendes Nacarato, Dra. Regina Célia Grandó, Dra. Maria de Fátima Guimarães e pelo professor Dr. Moysés Kuhlmann Júnior. Junto às orientações realizadas com minha orientadora Dra. Paula Leonardi, surgiram diversas indagações sobre o imbricamento de diferentes acontecimentos, posicionamentos e interesses de diferentes segmentos sociais presentes no processo de elaboração, aprovação da Lei nº. 10.639.

³ Foi presidente do Brasil pelo Partido dos Trabalhadores (PT), em dois mandatos sendo o primeiro de 2003 a 2006 e o segundo de 2007 a 2010.

Nossos horizontes foram se expandindo e surgiram várias indagações. Contemplamos, inicialmente, a trajetória dos movimentos negros ao longo da república (1889-2000). Também analisamos o desempenho de membros negros dentro do Partido dos Trabalhadores, na década de 1980, na luta pela inserção do legado negro no meio educacional brasileiro. Ao mesmo tempo em que íamos visualizando as lutas realizadas pelos movimentos negros, também percebemos a forte atuação do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas (ONU) no cenário político brasileiro visando incorporar os excluídos sociais através do combate ao racismo. Dessas leituras surgiram várias indagações, que após leituras e análises em aula, me levaram entender que a Lei nº. 10.639 de 2003, não foi um mero acontecimento do acaso. Compreendemos através de diversos autores tais como: Boron (2001), Gentili (1996), Rocha (2006) e Tommasi; Warde; Haddad (1996) que a influência exercida pelo Banco Mundial e pela ONU, após a década de 1960, foi configurando as políticas de combate ao racismo, à xenofobia e à discriminação em países subdesenvolvidos, no sentido de reduzir “[...] a pobreza e, por conseguinte, as suas preocupações com os grupos de excluídos, entre os quais a população negra” (ROCHA, 2006, p. 43).

Com Domingues (2007), constatamos que houve uma trajetória histórica de movimentos negros durante a República (1889-2000) que desenvolveu diversas estratégias de luta para a inclusão social do negro a fim de superar o racismo e a discriminação dentro da sociedade brasileira. Dentre as quais, destaco a formação de clubes organizados por negros, desde o final do século XIX e início do século XX, no sentido de se protegerem perante a marginalização imposta aos negros dentro da sociedade. Percebemos que a formação da Frente Negra Brasileira (FNB), na década de 1930, se tornou, naquele período, a mais importante entidade negra do país na luta contra o racismo (DOMINGUES, 2007, p. 105). Outro agrupamento, não menos importante, que merece destaque por ter grande repercussão foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, que tinha como membro Abdias do Nascimento como sua principal liderança no combate ao racismo (DOMINGUES, 2007, p. 109).

Esses movimentos negros, mesmo sendo perseguidos, conseguiram, de certo modo, revelar que os negros tinham voz, como é o caso da Frente Negra Brasileira, atuando no campo político, educacional e cultural, enfatizando a luta pela conquista dos direitos civis da população negra.

Contudo, Domingues (2007) e Soares (2009; 2012) ressaltam que foi somente a partir de 1978 que uma parcela expressiva do movimento negro se aliou a partidos políticos e aos

sindicatos, numa perspectiva classista e antirracista para obtenção de direitos legais, pela via institucional, concretizada pela sanção presidencial da Lei nº. 10.639 em 2003.

Dias (2005) ao revelar as dificuldades anteriores à implantação da Lei nº. 10.639 em 2003, dentro de uma esfera legal, destaca que;

[...] elas refletem a tensão presente na sociedade. De um lado, políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural, revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos. A análise das leis me permite afirmar que o resultado dessa tensão ainda é tênue e frágil [...]. O desafio estrutural de uma reforma educacional implica, portanto, a construção de bases efetivas para implantação de um ensino norteado pela qualidade e equidade. Parece-me que, para resolver essas questões, é preciso dar dois passos sempre. O primeiro é a Lei; o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem. (DIAS, 2005, p. 59-60).

Nesse contexto, entendemos que a trajetória e a participação do Movimento Negro Unificado (MNU), vindo do final da década de 1970 atuando tanto fora, quanto dentro do Partido dos Trabalhadores desde a década de 1980, foram decisivos para a aprovação da Lei nº. 10.639 no ano de 2003.

Em análise, Soares (2009, 2012), Dias (2005) e Keck (1991) descrevem que essas ações do Movimento Negro Unificado se configuraram em um importante meio para a reivindicação e construção de políticas públicas governamentais voltadas à inserção do estudo da História e Cultura Afro-brasileira na escola atuando de modo decisivo na aprovação da Lei nº. 10.639 em 2003. Em busca de hipóteses para nossas inquietações a respeito dos motivos sobre as dificuldades que levavam alguns alunos a não contemplarem positivamente a cultura, a história e a participação do negro dentro da história brasileira. Indagamos, como hipótese, se as professoras poderiam ter, em parte, dificuldade de trabalhar dentro do cotidiano escolar a História e Cultura Afro-Brasileira prevista pela Lei nº. 10.639.

Contudo, nossa pesquisa tomou novos contornos. Ao analisarmos a história do município de Amparo, percebemos uma forte influência no cenário econômico aliado à produção cafeeira paulista, desde a segunda metade do século XIX, com o uso de mão de obra escrava negra. Lima (1998) ao descrever a trajetória da história do município lembra que a mesma cidade que aponta transformações advindas da pujança econômica do final do século XIX, ao mesmo tempo, também delimita, distancia e exclui jogando na marginalidade os pobres, os mendigos e os negros.

Desse modo, surgiram novos questionamentos. Começamos a indagarmo-nos se a representação das memórias das professoras de si, ou seja, através de suas memórias pessoais, poderiam demonstrar casos, situações e informações em relação ao racismo voltado ao negro no município de Amparo (SP), e, do mesmo modo, contribuir no entendimento sobre o processo da inserção da Lei nº. 10.639 nesse município desde 2003. Sendo assim, no decorrer da pesquisa, foi se sedimentando a ideia de explorar o estudo das memórias das professoras, com a intenção de conhecer as representações e os respectivos posicionamentos sobre o racismo e a Lei nº. 10.639 de 2003, no município paulista de Amparo no qual habitam.

Por conseguinte, delimitamos o nosso objeto de pesquisa sobre as memórias de professoras negras de si, no sentido de entretecer vozes para o estudo sobre a história do racismo no município de Amparo.

Assim, a pesquisa ganhou, ao longo de seu delineamento, um contorno histórico e qualitativo através das entrevistas com as professoras e suas memórias, com a intenção de visualizar o racismo no município de Amparo.

Cabe lembrar, que nossa proposta investigativa foi se configurando amparado por vários teóricos: Roger Chartier, Michel de Certeau, Pierre Bourdieu, Jacques Le Goff dentre outros. Escolhemos adotar como aportes teórico-metodológicos conceitos e autores vinculados à História Cultural. Pois acreditamos que:

A história cultural, tal como a entendemos tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. E mais ainda, importa-nos a afirmação: As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros; produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

Ainda em Roger Chartier, buscamos aportes para entender e analisar os “esquemas intelectuais” de representação das professoras, através dos quais se “criam as figuras” que garantem que “[...] o presente [possa] adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17). Para o autor, os discursos concebidos são representações do mundo social construído. Ele esclarece que a representação possui uma singularidade na história, uma relação específica com uma verdade. Pois, essas construções

narradas almejam ser a reconstituição de um passado que existiu. De tal modo, que as representações surgem das relações sociais, econômicas e das manifestações culturais. Contudo, podem ter uma origem histórica anterior, baseada nos costumes mitológicos e religiosos vindos de sociedades do passado que vieram até nós, edificando o mundo como representação (CHARTIER, 1990).

Nesse sentido, vale observar que Roger Chartier ressalta a importância do uso da representação dentro da História Cultural,

[...] foi e é um precioso apoio para que se pudessem assinalar e articular, sem dúvida, melhor do que nos permitia a noção de mentalidade, as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: em primeiro lugar, as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade; em seguida, as práticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um *status*, uma categoria social, um poder; por último, as formas institucionalizadas pelas quais uns “representantes” (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível, “presentificam” a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder (CHARTIER, 2011, p. 20).

Assim sendo, para esse historiador, a noção de representação fornece elementos para compreender o mundo social, admitindo deslocamento de olhar em relação às ações do ser social ou de grupos sociais, que através de representações mentais organizam “signos visíveis” para a legitimação de um poder ou de uma identidade.

Desse modo, a noção de representação para Roger Chartier não está distante do real, muito menos do social. Para o autor, a representação:

[...] ajuda os historiadores a desfazerem-se de sua “muito pobre ideia do real”, como escreveu Foucault, colocando o centro na força das representações, sejam interiorizadas ou objetivadas. As representações possuem uma energia própria que convence o mundo, a sociedade que o passado é mesmo o que elas dizem que é (CHARTIER, 2011, p. 23).

Nesse sentido, as representações estão conectadas junto às ações dos indivíduos e de grupos. Para esse autor as representações somente podem ser entendidas através das práticas como afirmação identitária dos que se apropriam dos discursos, produzindo novas representações.

Apesar de indicar a especificidade que envolve as representações, Chartier (2011) pontua sobre a emergência que envolve a história e memória. O autor cita que:

Num tempo em que nossa relação com o passado está ameaçada pela forte tentação de histórias imaginadas e imaginárias, resulta essencial e urgente fazer uma reflexão sobre as condições que permitam considerar um discurso histórico como uma representação e uma explicação adequadas da realidade que aconteceu. Se aceitarmos, em princípio, a distância existente entre o saber crítico e o reconhecimento imediato verá que esta reflexão participa do longo processo de emancipação da história em relação com a memória – processo que culmina quando a primeira submete a segunda aos procedimentos de conhecimento próprios do discurso do saber (CHARTIER, 2011, p. 25).

Na relação entre memória e história, o autor descreve que a “[...] epistemologia da verdade que rege a operação historiográfica e o regime da crença que governa a fidelidade da memória são irreduzíveis [e que] cada um estabelece uma forma de presença do passado” (CHARTIER, 2011, p. 26).

Nesse sentido o autor reconhece que:

As reivindicações da memória, individual ou coletiva, experimentada ou institucionalizada, abalaram, elas também, as pretensões do saber histórico, julgado frio e inerte quando comparado à relação viva que faz com que se reconheça passado na imediatez de sua reminiscência. Como o mostrou, magnificamente, Paul Ricoeur, a tarefa da história não é nada fácil quando a memória assume a representação do passado e opõe a força e a autoridade da lembrança ao “mal-estar na historiografia”, segundo uma expressão que empresta de Yosef Yerushalmi. A história deve respeitar as exigências da memória, necessárias para curar as infinitas feridas, mas, ao mesmo tempo, ela deve reafirmar a especificidade do regime de conhecimento que lhe é próprio, o qual supõe o exercício da crítica, a confrontação entre as razões dos atores e as circunstâncias constrangedoras que eles ignoram, assim como a produção de um saber possibilitada por operações controladas por uma comunidade científica (CHARTIER, 2010, p. 12).

Nessa condição, entretecer as memórias de professoras de si sobre o racismo em relação ao negro no município de Amparo e a implementação da Lei nº. 10.639 ganha proeminência com a intenção para curar as feridas abertas por um passado ignorado, em parte, pelos próprios cidadãos dentro do município. Assim, ao utilizar as memórias de si dessas professoras, nos ancoramos em Roger Chartier, cuja posição permite marcar,

[...] sua diferença em relação a poderosos discursos, ficcionais ou memoriais, que, eles também, dão uma presença àquilo que já passou, que a

história tem condição de assumir a própria responsabilidade: tornar inteligíveis as heranças acumuladas e as descontinuidades fundadoras que nos fizeram o que somos (CHARTIER, 2010, p. 14).

Assim, do mesmo modo, dar voz e escutar as professoras, admite contrapor aos discursos oficializados sobre o município de Amparo em relação ao racismo e também tentar entender o processo de implementação da Lei nº. 10.639 de 2003.

No rastro de tais considerações e procedimentos avançamos em nossa pesquisa com as seguintes perguntas:

- Como as professoras chegaram ao magistério? Como se deu a formação docente das professoras entrevistadas?
- Quais as representações das professoras sobre o município que habitam?
- Quais seriam as representações das professoras de si mesmas acerca do racismo na relação com o município que habitam?
- Quais suas representações sobre o processo de implementação da Lei nº. 10.639 de 2003, no período de 2003 a 2008, no município de Amparo (SP)?

A fim de pesquisar e refletir sobre possíveis respostas para essas perguntas, escolhemos três (3) professoras que estivessem atuando, ou que tivessem atuado no ensino dentro do município de Amparo dentro do período privilegiado em nossa pesquisa.

Além disso, como forma de ampliar e dar maior complexidade ao nosso entendimento sobre a implementação da Lei nº. 10.639 em Amparo, também, realizamos uma entrevista com uma (1) gestora municipal que tivesse tomado parte desse processo de implementação no município de Amparo no período de 2003 a 2008. Ao todo entrevistamos quatro (4) indivíduos.

Assim, delimitamos como objetivo deste trabalho pesquisar como as professoras entrevistadas representam a si próprias, através de suas memórias sobre o racismo voltado aos negros e o processo de implementação da Lei nº. 10.639, no município de Amparo (SP).

O pesquisador e seus procedimentos de pesquisa

Para a construção de um aparato que propiciasse uma interação entre o pesquisador e as professoras pesquisadas, recorreremos ao uso de entrevistas para a coleta de dados e a

compreensão de dados subjetivos sobre as memórias de professoras negras acerca da história do racismo em Amparo e, por conseguinte sobre a Lei nº. 10.639 de 2003.

Decidimos trilhar as contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu⁴, considerado um dos intelectuais mais influentes, principalmente da década de 1970. Ele ambicionava transformar a sociologia numa ciência crítica para o desvelamento dos mecanismos educacionais, culturais, sociais e simbólicos de dominação.

Com estudos relacionados à educação, à literatura, à cultura e arte, e mais tarde, nos seus últimos anos de vida, sobre os meios de comunicação, mídia e política, se tornou referência tanto em estudos antropológicos, como na sociologia.

Ele teorizou estudos sobre a produção simbólica para revelar as relações de força entre os agentes sociais e a violência simbólica, evidenciando que ela não era um simples instrumento empregado pela classe dominante, mas um do jogo de relações entre os agentes sociais. Ao compor, suas reflexões, por exemplo, na ideia de campo, Bourdieu dialoga com o conceito de esferas, proposta por Max Weber e, ainda, com o conceito de classe social de Karl Marx.

Pierre Bourdieu defendeu a existência de estruturas objetivas no mundo social que interferem, com violência e coação sobre a ação dos indivíduos na sociedade. Apesar disso, o sociólogo acastela que essas estruturas eram construídas socialmente. De modo diferente, ao subjetivismo/objetivismo utilizado nas ciências humanas, ele recusava essa dicotomia articulando que as relações sociais estão numa relação dialética.

Em sua obra *A Reprodução* (1975), escrita em parceria com Jean-Claude Passeron, observou e analisou o sistema escolar da França comprovando que esse sistema além de reproduzir, reforçava as diferenças sociais. Na construção dessa teoria, para que pudesse evidenciar as disparidades dentro do mundo social, o sociólogo foi levado a criar uma série de conceitos, como *habitus* e capital cultural como meio de ir além da dicotomia entre subjetivismo e objetivismo.

Segundo o autor, ao se amparar na categoria *habitus*, em investigação científica, o pesquisador evita os riscos de uma dicotomia e traz uma segurança sobre o seu objeto de pesquisa. Sobre uma nomenclatura chamada de *construtivismo estruturalista* ou *estruturalismo construtivista*, ao empregar *habitus*, ele defende que uma determinada

⁴ Valle (2007, p. 119) cita as obras de Pierre Bourdieu que compreende mais de 40 títulos, além de algumas publicações importantes, como a *Revue Actes de la Recherche en Sciences Sociales* e a coleção *Raisons d'Agi*.

estrutura social nos indivíduos implica no modo de sentir, de pensar e de agir, assim confirmando e reproduzindo de modo, muitas vezes, inconscientemente nos próprios indivíduos. Assim, ao incorporar a estrutura social, ao mesmo tempo, os indivíduos produzem, reproduzem e legitimam, por exemplo, as desigualdades sociais.

Deste modo, o emprego do *habitus*, é um procedimento para pôr fim à antinomia entre indivíduo/sociedade dentro da sociologia estruturalista. É importante destacar que o raciocínio de Bourdieu (1975) se aproxima da concepção antropológica de cultura, no sentido de demonstrar que nenhuma cultura é superior à outra.

Para Valle (2007, p. 119) as noções postuladas por Pierre Bourdieu:

[...] exige do pesquisador certo desligamento ou distanciamento emocional do objeto e lhe impõe um importante desafio: separar as representações imediatas e os prejulgamentos espontâneos do saber científico. A eficiência dessa fórmula, que parte do princípio de que as práticas sociais resultam de uma cadeia complexa de ações (nem sempre conscientes) de longa duração, supõe primeiramente a revisão das categorias científicas mais habituais e dos recortes teórico-metodológicos mais tradicionais. Em seguida, a reaproximação de objetos diversos e de especializações disciplinares distintas.

Nesse sentido, fazer uma ruptura não é uma tarefa simples para o pesquisador, pois, estando diretamente ligado a um determinado mundo social, seja por grupo ou classe, e envolvido diretamente por conceitos e valores comuns na vida cotidiana do pesquisado, pode cometer falácias. Valle (2007, p. 129), ao relatar sobre o universo de poder simbólico, esclarece que “[...] precisamos agir e compreender por que é importante desconfiar das aparências, das evidências, do senso comum, de tudo o que é apresentado como natural”. Destarte, cabe ao pesquisador compreender os posicionamentos, que podem negar a uma hierarquia, mas sem romper em relação a ela.

Portanto, como lembra Pierre Bourdieu, o que a história faz, a história pode desfazer. Nesse sentido, cabe salientar que historiador ao investigar os acontecimentos pode observar possibilidades de contestar a própria história oficial.

Pensando nisso, buscamos as contribuições de Bourdieu (2007) na obra *A Miséria do Mundo*, como meio importante de compor um saber ‘reflexivo’ para a coleta de relatos de vida, sob a forma de entrevistas; consente ainda no aprofundamento de conceitos e examinar de forma coesa os instrumentos da sociologia crítica no desfazer sobre o mundo social. Essa

obra, também permite compreender como se dá a relação em “[...] caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga” (BOURDIEU, 2007, p. 693).

Apesar de existirem diversas formas de se fazer entrevistas, escolhemos a categoria de entrevista semiestruturada, que incide em perguntas abertas e fechadas, propiciando ao entrevistado a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto e trazer outros, no esteio de suas lembranças. Nesse sentido, foram elaboradas um conjunto de questões previamente definidas, na formulação e no encadeamento para manter uma estrutura textual muito próxima a de um diálogo informal por proposição, mas sem imposição.

Bourdieu (2007, p. 706) defende que na entrevista semiestruturada o pesquisador deve agir sempre com prudência para dirigir, em momento oportuno, a discussão para o tema que o preocupa em sua pesquisa e, ao mesmo tempo, também utilizar perguntas adicionais para elucidar questões que não se mostraram claras para ajudar, mais tarde, o pesquisador a recompor o contexto da entrevista gravada em áudio para a transcrição em texto.

Como ferramenta metodológica para perscrutar/levantar e analisar a memória das entrevistadas, recorreremos às contribuições de Jacques Le Goff que entende a memória:

[...] como propriedade de conservar certas informações, [a qual] remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Deste ponto de vista, o estudo da memória abarca a psicologia, a psicofisiologia, a neurofisiologia, a biologia e, quanto às perturbações da memória, das quais a amnésia é a principal, a psiquiatria [cf. Meudlers, Brion e Ueury, 1971; Florès, 1972] (LE GOFF, 1990, p. 423).

Desse modo, explorar as memórias e cotejá-las nas entrevistas, nos ofereceram meios de perceber como as professoras negras articulam e constroem certas representações sobre si e sobre o racismo voltado aos negros em Amparo, bem como observar o processo de implementação da Lei nº. 10.639 de 2003 nesse município. Além disso, as entrevistas propiciaram às professoras entrevistadas a oportunidade de “atualizar suas impressões” ou “informações passadas” ou o que elas representam como passadas.

Para nós, em primeiro momento, tomamos como ponto de partida a memória individual de cada professora como forma de acesso às informações. Contudo, percebemos que não podemos descartar o imbricamento da memória individual com a coletiva, considerando-se que as memórias são construídas pelas relações (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais) e estão em permanente transformação “[...] devido à incessante

mudança do presente em passado e às conseqüentes alterações ocorridas no campo das representações do presente” (CATROGA, 2001, p. 16).

Sendo assim, nossa pesquisa parte do pressuposto que a memória é um elemento importante da história, pois é a garantia de alguma coisa que ocorreu no passado. Lembramos que:

[...] tudo tem início não nos arquivos, mas com o testemunho, e que, apesar da carência principal de confiabilidade do testemunho, não temos nada melhor que o testemunho, em última análise, para assegurar-nos de que algo aconteceu a que alguém atesta ter assistido pessoalmente, e que o principal, senão às vezes o único recurso, além de outros tipos de documentação, continua a ser o confronto entre testemunhos (RICOEUR, 2007, p. 156).

Contudo, não nos podemos perder na sedução que pode suscitar do uso da memória ao se impor como uma categoria de acesso ao que foi vivido.

O historiador Jacques Le Goff ressalta que o uso da memória na atividade do historiador oferece um interessante modo de observar, sobre muitos aspectos, categorias que abarcam a construção e a teorização sobre a memória, nas suas relações com a história: memória individual/coletiva; memória como narrativa, identidade; memória como conteúdo psíquico; memória social, memória étnica; funções da oralidade e da escrita na construção da memória. Para esse historiador, enquanto a história representa os fatos distantes, a memória opera sobre o que foi vivido.

Todavia, Montenegro (2001, p. 15) pondera que embora exista uma distinção entre memória e história, elas estão interligadas, pois a história objetiva uma construção do que se pretende “resgatar” do passado, sob o ponto de vista social, permeado pelas equivalências presentes em cada indivíduo pela sua memória. Contudo, Meneses (1992, p. 10) postula que é impossível resgatar a memória por completo, apesar de existir um enlace das relações entre memória, passado e presente. Para ele, a memória é mutável, um constante processo de construção e reconstrução. O autor completa que a memória é um objeto da história, uma operação ideológica de representação e reorganização do universo das pessoas, necessária para se constituir e reforçar a identidade individual, coletiva e nacional.

Le Goff (1990) sugere algumas ideias a respeito da intersecção entre tempo, espaço, memória individual e coletiva, lembrança ou a falta dela. Ele ressalta que:

Contrariamente a Leroi-Gourhan que aplica este termo [memória coletiva] a todas as sociedades humanas, preferir-se-á reservar a designação de memória

coletiva para os povos sem escrita. Notemos, sem insistir, mas sem esquecer a importância do fenômeno, que a atividade mnésica fora da escrita é uma atividade constante não só nas sociedades sem escrita, como nas que a possuem. Goody lembrou-o recentemente com pertinência: "Na maior parte das culturas sem escrita, e em numerosos setores da nossa, a acumulação de elementos na memória faz parte da vida cotidiana" [1977a, p. 35] (LE GOFF, 1990, p. 428).

Por outro lado, Le Goff (1990) salienta que a memória coletiva, tende a atenuar a noção de tempo, produzindo somente grandes distinções entre o presente (nossos dias) e o passado (antigamente). Do mesmo modo, mais do que rememorar as datas dos acontecimentos, a memória coletiva se ancora, também, nos signos e paisagens.

Ele ressalta que é necessário distinguir as sociedades de memória oral e as de memória escrita. Assim, reservou a nomenclatura de memória coletiva: para os povos agrafos, justapondo o termo memória social para as sociedades onde a escrita já estivesse alojada.

Contrariando a ideia memória coletiva cunhada por André Leroi-Gourhan ao ponderar que a memória coletiva, ou étnica, é uma característica intrínseca de todas as sociedades, Le Goff (1990, p. 429) lembra que nas sociedades sem escrita, os homens-memória eram importantes e úteis tendo a função de depositários do lembrar. Porém, homens-memória, como adverte o autor, não decoravam palavra por palavra. Mas, de modo criativo, a reconstruíam, conferindo à memória uma liberdade e uma maior possibilidade de reconstrução.

A sociedade de escrita modificou a memória coletiva por meio do aparecimento da escrita no Ocidente; o registro da História possibilitou o aparecimento dos documentos na construção da memória. Todavia, Le Goff (1990) recomenda que a mesma memória que se constrói, através de documentos escritos possui o poder de destruição ou do esquecimento da memória. Sendo assim,

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente ao qual a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento (LE GOFF, 1990, p. 426).

Desse modo, tais considerações sobre os “esquecimentos” e os “silêncios”, podem servir para observar como houve um apagamento através da memória social por parte das entrevistadas em relação ao racismo para com os negros em Amparo.

Vale observar que Le Goff (1990, p. 468) amparado em Andre Leroi-Gouham, nota que a memória escrita teve amplitude no século XIX. Essa memória vinda pela imprensa mergulhou os sujeitos em uma grande quantidade de conteúdos advindos das bibliotecas. Assim, após o século XIX, a memória passou e vem passando por uma transformação, principalmente, pelo uso das mídias.

Segundo, Frances Yates a composição de memórias e de ideias de pensamento são formadas através de imagens, lugares e estruturas que irão formar “complexos memoriais” para reproduzir discursos. Assim, na arte da memória, a prática - a mnemotécnica - cria “lugares” preparados para divulgar determinada ordem, e esses lugares seriam ocupados por “imagens impressionantes” (YATES, 2007, p. 40-41). Sendo assim, se os lugares possuem o poder de provocar as memórias das professoras entrevistadas referenciais de análise, poderíamos em pesquisa, analisar, a escola, dentro do espaço urbano? No esteio da autora, não podemos desvincular os lugares, as imagens e as estruturas como meio de acessar determinados acontecimentos, presenciados ou não pelos indivíduos ao longo de suas vidas.

Smolka (2000), ancorada nas ideias de Le Goff (1990) e Yates (2007), admite que o lugar possua uma operacionalização da sedimentação do que deve ser lembrado pelo sujeito ou pelos sujeitos. Para ela a possibilidade de falar das experiências, através da memória, é também dar,

[...] às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história (SMOLKA, 2000, p. 187).

Para nós, o estudo das experiências, através da memória, seja no individual ou dentro do coletivo, permite discutir suas próprias fragilidades enquanto o que se deve ser lembrado ou esquecido. Ricoeur (2007, p. 132), ao analisar, por exemplo, o excesso de numerosas comemorações de datas históricas na França atual, aponta que essas atividades de recordar geraram abusos dando margem às manipulações políticas e ideológicas.

Ele ressalta que entre a memória individual e a memória coletiva, existe um vínculo íntimo e iminente que se interpenetram. Para reforçar sua tese ele alega que:

Agrada-nos dizer que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que esse ponto de vista muda segundo o lugar que nele ocupo e que, por sua vez, esse lugar muda segundo as relações que mantenho com outros meios (RICOEUR, 2007, p. 133).

É importante notar que em sua reflexão, Paul Ricoeur sai à defesa de uma memória “esclarecida pela historiografia”, desse modo, cabe à História a necessidade de afastar os excessos e abusos da memória. Nesse sentido, a memória coletiva constitui um solo fecundo para o enraizamento da historiografia, porém ele adverte que os “usos e abusos da memória”, desde uma memória impedida até a obrigada, passando pela memória manipulada, pode gerar o esquecimento.

Do mesmo modo, a reflexão histórica em relação à memória, seja ela coletiva ou individual, se aplica também quando existe uma carência de documentos, ou seja, aos silêncios produzidos pela própria história, como explica Le Goff (1990):

Faço também notar que a reflexão histórica se aplica hoje à ausência de documentos, aos silêncios da história. Michel de Certeau analisou com sutileza os "desvios" do historiador para as "zonas silenciosas" das quais dá como exemplo "a feitiçaria, a loucura, a festa, a literatura popular, o mundo esquecido do camponês, a Occitânia, etc." [1974, p. 27]. Falar dos silêncios da historiografia tradicional não basta; penso que é preciso ir mais longe: questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos (LE GOFF, 1990, p. 109).

Cabe salientar que os trabalhos de Michel de Certeau sobre a feitiçaria, festas e o mundo esquecido do camponês permitiram questionar as lacunas da documentação histórica para fazer o inventário dos arquivos do silêncio. Sendo assim, acreditamos que as entrevistas, por mais subjetivas que sejam, oferecem um arcabouço para entender o lugar (espaço significado pelas memórias e histórias) onde essas professoras habitam.

Lembramos que para Certeau (2002, p. 73-4), o espaço é um “lugar praticado”, onde os indivíduos modificam o espaço. Ele chama a atenção para o ato produtor (o fazer) e não apenas para o objeto produzido (a história). Sendo simultaneamente uma prática (uma disciplina) e um resultado (um discurso). Assim, para ele, uma operação historiográfica se torna uma “produção do lugar” que se realiza em três fases: um “lugar social” (a instituição de um saber e o seu posicionamento numa sociedade), uma “prática” (a constituição dos arquivos

e das fontes, o estabelecimento de procedimentos de análise) e uma “escrita” (uma representação, ou uma construção).

Nessa concepção, atravessando o pensamento do autor, o historiador age, metaforicamente, como um “coveiro” que dialoga com os mortos. Nesse caso, em particular, são aqueles que não possuem ou não tiveram oportunidade de serem ouvidos ou foram silenciados.

Portanto, para Certeau (2002, p. 81), no ato de fazer “[...] história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”. Para nós fazer história abre a possibilidade de expor fatos que foram silenciados ou esquecidos ao longo das vidas de nossas entrevistadas.

Sendo assim, pensar em trabalhar com as memórias de si, nessa pesquisa, é um ato de remexer, de escavar e, muitas vezes, penetrar por caminhos das agonias, das perdas, das alegrias, dos prazeres, das lutas, dos encontros, dos desencontros, das conquistas, das frustrações; afinal, trabalhar com as memórias, seja problematizando ou analisando se torna um ato de trazer à superfície os discursos, os fatos e as situações, desvelando pelo relato, as reminiscências e construindo (re)elaborações sobre o passado.

É importante salientar que ao observarmos as memórias de si das professoras, em relação ao lugar que habitam, na procura de identificar o racismo em relação aos negros, por exemplo, não podemos deixar de levar em conta a subjetividade do sujeito na construção de suas representações. Pois, cada indivíduo guarda em si as impressões das experiências vividas; ao armazená-las cria a possibilidade, mesmo que fragmentada, de recuperá-las no presente.

Tais considerações acerca do imbricamento entre memória individual e coletiva ganharam proeminência nesta pesquisa, quando tomamos os relatos de vida das professoras negras que emergiram das entrevistas, à luz do pressuposto que elas são sujeitos cujas memórias trazem as marcas de seu tempo em seus diferentes âmbitos: social, cultural, econômico e político.

Mesmo que a memória individual seja seletiva ou parcial, ela também pressupõe um arquivamento afetivo, sentido e experimentado pelo sujeito na sua relação com o mundo, acolhendo um emaranhado de tensões, desafios e esquecimentos, como afirma Le Goff (1990, p. 426). Contudo, o autor explica que o próprio “esquecimento” é, igualmente, um aspecto importante para a concepção da memória de grupos e comunidades, indicando a vontade de um grupo de ocultar determinados fatos; ou, ainda, meio de controle, através do silenciamento

intencional de lembranças da memória coletiva. Afinal, quem determina o que se deve recordar ou não é o “vencedor”, ou seja, as classes hegemônicas. Isso não significa que as memórias das professoras não possam confrontar, através das lembranças, as disputas no meio social. Pelo contrário, acreditamos que as memórias individuais permitem observar as possibilidades de adesão a tal silenciamento e negação, ou ainda expor as resistências dos sujeitos diante do que é imposto pelo coletivo.

Com o intuito de apresentar e discutir os resultados de nossa pesquisa, dividimos esta dissertação em três capítulos distintos. No primeiro, optamos por esmiuçar os princípios e os procedimentos metodológicos que orientaram nossa trajetória de pesquisa junto às professoras entrevistadas, na análise das entrevistas realizadas e das fontes consultadas, porque acreditamos que dessa maneira ganharia maior inteligibilidade a tessitura de nosso trabalho para o leitor.

No segundo, trazemos uma retrospectiva da história de Amparo na relação com nossa trajetória de pesquisa, com a preocupação de situar características do lugar em que habitam junto às lembranças das professoras entrevistadas. No terceiro, entretecemos com maior vigor aspectos da história local no imbricamento com as memórias das professoras entrevistadas acerca da formação docente, com o intuito de analisarmos com base em tal imbricamento, as representações de si, sobre o racismo do negro e o processo de implementação da Lei nº. 10.639 de 2003, no município de Amparo. Tais capítulos são encerrados com as considerações finais, a apresentação da bibliografia que subsidiou nosso trabalho e com os anexos que consideramos enriquecer a pesquisa.

CAPÍTULO I - DO DIREITO À MEMÓRIA À ESCUTA DE SI: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

A complexidade dos procedimentos que envolveram a realização das quatro entrevistas semiestruturadas e a diversidade de possibilidades trouxeram ganhos para a delimitação e construção de um capítulo específico sobre o assunto. Pensamos que a interação, a receptividade e o diálogo com as professoras entrevistadas, muito além de atenderem aos objetivos de nossa pesquisa, possibilitaram-nos intercambiar e reavaliar experiências singulares, contribuindo sobremaneira para nossa própria formação, assim como para a formação das professoras entrevistadas. Fomos tocados, fomos atravessados... tocamos, atravessamos... interagimos e, em certa medida, redefinimos projetos de vida e de docência. Esta pesquisa foi uma experiência singular, o que nos provocou a retomar Jorge B. Larrosa, quando propõe que o saber da experiência.

[...] revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência [...] O saber da experiência [...] Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

É com base nessa perspectiva baseado no reviver das experiências de nossas entrevistadas que potencializamos à justificativa desse capítulo, pois são por meio do acesso das lembranças que podemos dar sentido a um acontecimento seja no individual ou no coletivo. Já Pierre Nora observa que a “memória coletiva” está acastelada pelo "o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado" (LE GOFF, 1990, p. 473).

Observamos que a luta para preservar a memória do negro é justificada historicamente tanto pelo movimento negro, como também pela trajetória do Movimento Negro Unificado (MNU), como afiança Domingues (2007), com intuito de pôr um fim ao silenciamento

histórico da participação do negro na História do Brasil. E, ainda pela atuação do Movimento Negro Unificado dentro do Partido dos Trabalhadores para a construção de uma memória coletiva, como afirma Soares (2009).

Le Goff (1990, p. 471-3) nos esclarece que a “memória coletiva” passou por transformações na antropologia e sociologia a partir da segunda metade do século XX. Na psicologia social com Maurice Halbwachs (1877-1945), que relacionava a memória aos comportamentos e às mentalidades. Para esse teórico, as memórias são edificações feitas por grupos sociais ativos dentro da sociedade, que determinam o que é memorável e os locais onde essa memória será preservada.

Reforçamos que Le Goff (1990) faz uma distinção entre memória coletiva e memória histórica, reportando que a História pode incluir várias memórias. Assim sendo, somente poderíamos dizer que a Lei nº. 10.639 de 2003 estaria realmente incluída na memória coletiva se fossem pesquisadas as várias memórias dos indivíduos da sociedade brasileira?

Para Le Goff (1990, p. 473), a ampliação e aprofundamento da história científica somente foram permitidos pelo uso da “memória coletiva”, pois sem ela, não haveria estudo nem conhecimento histórico.

A antropologia, como um conceito para estudo das sociedades "selvagens" chamada de antropologia histórica, explorou amplamente esse conceito de memória coletiva para analisar as identidades de grupos. Um trabalho exemplar, no estudo de memórias coletivas, foi realizado pelo mitólogo norte-americano Campbell (1990), para elucidar os mitos criados pela coletividade de diversos grupos étnicos sobre os mitos antigos e modernos. Para o autor:

Os mitos ensinam que você pode se voltar para dentro, e você começa a captar a mensagem dos símbolos. O mito o ajuda a colocar sua mente em contato com nossa experiência de estar vivo. Ele lhe diz o que a experiência é (CAMPBELL, 1990, p. 17).

Nesse sentido, observar as lembranças e as experiências de nossas entrevistadas pode trazer os símbolos incrustados em si pela sociedade que está inserida e assim entender como se dá o racismo em relação ao negro em Amparo.

Le Goff (1990, p. 427) ressalta que é preciso distinguir as sociedades de memória oral e as de memória escrita. Para o autor a memória coletiva é uma forma característica dos povos sem escrita que necessitam recorrer à memória de grupo para caracterizar o seu pertencimento. Contudo, algumas vezes, precisamos ir mais longe para localizar no presente os ruídos do passado que ainda ecoam sutilmente em nossos ouvidos.

Evocar a Lei n.º 10.639, para saber se ela se inseriu na memória coletiva no contexto escolar, por exemplo, ou no contexto nacional, é de uma complexidade enorme, pois acreditamos que as escolhas dos sujeitos influenciam ativamente no processo de aceitação ou rejeição de uma norma.

Apesar de nossa Constituição, em vigor desde 1988, institucionalizar as relações de igualdade entre todos os cidadãos, indistintamente de cor de pele, origem étnica, cultura e religião, “o que percebemos é que existe um processo de inauguração do direito a ter direito à diferença no nosso país” como afirma Pierucci (2008, p. 7).

A fim de compreendermos como isso se deu, para algumas professoras, apresentamos a seguir suas memórias sobre suas vidas e formação como sujeitos para tentar, nos capítulos seguintes, observar como a promulgação da Lei, a questão das diferenças de cor de pele, racismo, discriminação e etc., entram em suas falas pela via da memória na relação com suas histórias aqui transcritas.

Para isso recorreremos aos meios metodológicos de Pierre Bourdieu em relação à transcrição das entrevistas. Nesse sentido, ele nos alerta que uma transcrição bem sucedida, deve apresentar os “sentimentos” sobre o entrevistado, fato que não pode ser somente adquirido pelo ato mecânico de transcrição do discurso gravado em áudio⁵ (BOURDIEU, 2007, p. 709-10).

Sendo importante elemento para a confecção da análise posterior, os sentimentos proporcionam os silêncios, os gestos, os risos e mudanças de entonação de voz do entrevistado. Seguindo essa ideia, fizemos além das gravações em áudio, anotações no momento em que íamos ouvindo os relatos de nossas entrevistadas. Deste modo, pudemos ter em mãos, na hora da análise, subsídios para descrever muitas coisas que a informante narrou e sentiu no percurso da entrevista. Seguimos o conceito de uma “escuta ativa e metódica”, isto é, uma relação de escuta ativa e metódica, “tão afastada da pura não intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (BOURDIEU, 2007, p. 695).

Postura que nos obrigou a confecção de um modelo de entrevista que provocasse o surgimento de um “discurso extraordinário” das entrevistadas. Ou seja, sem uma imposição no relatar, mas sim, uma “autoanálise” construída a partir do ponto de vista de si sobre o mundo, situando cada entrevistada no mundo por ela significado como postula Bourdieu (2007, p. 704).

⁵ Para colher a entrevista se utilizou gravador digital, o recurso disponível em notebook.

Esse método de entrevista, chamado pelo autor de *autoanálise provocada e acompanhada*, traz consigo situações gratificantes e dolorosas, por vezes, densos e intensos, mas que podem, talvez, trazer certo alívio⁶ às pesquisadas. Pois, à medida que se expressam, podem anunciar com intensidade suas experiências e reflexões, que não tiveram oportunidade de exteriorizá-las ou, ainda, atualizá-las por estarem reservadas no particular ou, ainda, reprimidas pela condição em que se encontram.

Para tecermos uma narrativa mais próxima do natural de cada pesquisada, preferimos fazer uma lembrança de parte de suas vidas⁷, ou seja, um discurso de si próprias, sobre as relações familiares, infância, enfim suas trajetórias de vida e formação do magistério, informações fundamentais para entender o processo de constituição da formação desses sujeitos, escolha de profissão e atitudes no trabalho.

Nesse sentido, observar as origens sociais confere um importante elemento para conhecer a posição ocupada no espaço social. Portanto, visualizar as trajetórias de vida das professoras serve como capital, para entender principalmente o aspecto econômico e o cultural que irão marcar e compor o sentido da trajetória social dessas professoras e, talvez, saber sobre sua escolha de profissão.

Em relação à transcrição⁸, optamos estabelecer o compromisso de agir com fidelidade, sendo fiel ao transcrever o relato das entrevistadas, tendo o máximo de cuidado para nunca trocar as palavras ditas. Todavia, nunca esquecendo a obrigação para com a legibilidade, com a finalidade de suavizar o texto de frases confusas, de certas redundâncias faladas e tiques de linguagem. Ao contemplar esse tipo de atitude, igualmente se leva, também, em consideração as sutilezas individuais ao desenrolar das entrevistas.

Assim, acrescentamos como pacto o bom senso do pesquisador, em poupar nomes das entrevistadas e situações que possam, por algum motivo, causar constrangimentos ou denegrir as entrevistadas ou outras pessoas mencionadas. Entendemos que essa conduta possibilitou uma relação de confiança e trouxe para elas uma relação menos conflituosa. Porém, esclarecemos que quando possível, fizemos algumas intervenções para ajudá-las a exteriorizar determinados assuntos a fim de contar suas verdades, ou seja, de contar suas memórias.

⁶ Durante vários momentos das entrevistas, as entrevistadas narraram que se sentiram bem em estar falando algo que não tinham oportunidade de expressar.

⁷ Esse contato permitiu ter um maior conhecimento sobre a vida das entrevistadas, e também ajudou a estabelecer uma troca de confiança, estar a par de suas origens permitiu uma proximidade para fazermos intervenções durante a entrevista.

⁸ Bourdieu (2007, p. 709) considera de suma importância que o próprio pesquisador faça a transcrição da entrevista.

A metáfora de Bourdieu (2007, p. 708) ao relacionar o papel do entrevistador como a de um parceiro se tornou nosso procedimento de praxe durante as entrevistas, onde o papel de pesquisador teve a função de ajudar as entrevistadas a se livrarem da sua verdade, ou seja, dar voz, escutar e ouvir o que elas têm a expor.

Ao mesmo tempo, logo de início, o nosso contato com as entrevistadas foi pautado pela ideia de deixá-las o mais à vontade possível, respeitando suas singularidades. Determinamos que a escolha dos lugares para os encontros seria por conta das entrevistadas⁹, pois acreditamos, em certa parte, que a escolha do local resultaria melhores condições de abertura para a fala.

Para expormos as memórias de si, optamos, durante a transcrição, por compor um texto para cada entrevista. Nesse sentido, é importante reforçar que as transcrições das entrevistas a seguir seguem Bourdieu (2007) nas categorias das “leis de legibilidade”, para devolver passagem de tudo o que foi relatado do oral para o escrito. Concordamos com o autor, pois a transcrição da escrita é uma tarefa de difícil operacionalidade mental do pesquisador. Uma vez que, no ato de transportar do pensamento ao *lócus*, o pesquisador deve perceber o seu ponto de vista de seu objeto e compreender como ele pensaria, sentiria e agiria, estando em seu lugar.

Para ajudar em nossa transcrição, utilizamos um diário de campo com a finalidade de anotar impressões, gestos e entonações de voz, enfim atitudes variadas que poderiam servir, mais tarde, na hora da análise entender suas representações. Para nós, essa conduta exigiu um jogo mental apurado para desvendar as representações, o poder e a reprodução das estruturas sociais, forças e tensões que pesam sobre essas professoras.

1.1- Compartilhando experiências: os critérios para a escolha das professoras entrevistadas

A fim de compreender as lembranças vividas de si, através das entrevistas, e para fazer uma transcrição bem sucedida, demos voz aos “sentimentos” sobre e do entrevistado, que não

⁹ Para fazer a entrevista, entramos em contato com as colaboradoras, explicamos o teor da investigação, fornecemos um formulário de consentimento de entrevista para ser lido com calma e tiramos as dúvidas que as entrevistadas tinham sobre os propósitos da pesquisa. Também, depois de gravadas colhemos as assinaturas de todas entrevistadas, fizemos a transcrição para a aprovação.

pode ser somente adquirido pelo ato mecânico de transcrição do discurso gravado em áudio¹⁰. Para tanto, fizemos o uso de um diário de campo para anotar situações em que a gravação em áudio não permite ser explorada. De tal modo que foram anotados os gestos, os risos e as mudanças de entonação de voz do entrevistado. Nesse sentido tivemos o cuidado em organizar uma cartografia dos sentimentos em jogo que possibilitou tanto sinalizar e também respeitar os silêncios de nossas entrevistadas. Esse procedimento trouxe, na hora da análise, subsídios para descrever muitas coisas que as professoras entrevistadas narraram e sentiram no percurso da entrevista, para desvelar as representações e o poder de reprodução das estruturas sociais, forças e tensões que se imprimem sobre elas.

Reforçamos que esse procedimento também permitiu construir e fortalecer laços de cumplicidade, bem como possibilitou um maior conhecimento sobre a vida de cada uma das entrevistadas, e assim conhecer suas origens sociais para conhecermos a posição social ocupada por elas.

Portanto, o ato de propiciar a construção das memórias das professoras, ou seja, trazer à tona seus sentimentos, ideias, desejos, aflições, etc., possibilitou entender os aspectos econômicos e culturais que marcaram e compuseram o sentido da trajetória social dessas professoras e a escolha da profissão.

Em relação à análise das transcrições, é interessante salientar que palavras ditas possuem um peso maior, quando confrontadas com atitudes gestuais relatadas no diário de campo. Segundo Brandão (2000, p. 8), a entrevista é um trabalho que “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”, seja pelos ritmos assim como pelas expressões gestuais que seguem ou que, ainda, substituam a fala.

Informamos que essa conduta ajustada pelo escutar e anotar, desde o início das entrevistas, resultou em ganhos satisfatórios para análise posterior dos relatos transcritos.

Para fazer as entrevistas, foi feito um primeiro contato com as professoras para explicar o teor da investigação, posteriormente, fornecemos um formulário de consentimento de entrevista para ser lido com calma. Também tiramos as dúvidas que as entrevistadas tinham sobre os propósitos da pesquisa. Do mesmo modo, esclarecemos que somente depois que nossas colaboradoras autorizaram as devolutivas e cotejos das transcrições das entrevistas é que procedemos à análise.

¹⁰ Recurso disponível em notebook (Sim + da Positivo informática) e o software (gravador de áudio do Windows versão 6.1) da empresa Microsoft.

É necessário relatar que os critérios adotados para a escolha das professoras pautaram-se pelo sexo, a cor/raça e o nível de ensino e escola que atuam ou que atuaram em Amparo. Desse modo, foram selecionadas professoras negras e não negras. Como meio de classificar a origem racial das professoras, nos fundamentamos no fenótipo das nossas colaboradoras, ou seja, pelas particularidades físicas aparentes como, por exemplo: a cor da pele e o tipo do cabelo ou pela autoclassificação racial.

É importante destacar que essa escolha não é por acaso, ela se remete ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - que divulgou em 2011 os resultados da Pesquisa das Características Étnico-raciais da População, do ano de 2008, como o objetivo de melhor entender e aperfeiçoar o atual sistema de classificação da cor/raça na pesquisa em domicílios brasileiros.

Entre os resultados divulgados, o IBGE (2011) elenca os dados e as análises substanciais dos resultados sobre as categorias raciais do país pela cor da cútis ou de raça. Essa pesquisa demonstrou que a tonalidade da pele foi o item mais declarado como definição para a raça entre os indivíduos pesquisados. Segundo essa fundação pública da administração federal, dos componentes citados de identificação aos entrevistados, “a cor da pele” foi declarada em 74 por cento dos pesquisados. Já a “origem familiar” foi mencionada em 62 por cento e os “traços fisionômicos” em 54 por cento dos entrevistados.

Portanto, pode-se perceber que pela pesquisa a identificação e classificação de raça no país se pautam pelos fenótipos das pessoas, dentre eles, a cor de pele associada à origem racial.

Em estudo sobre a cor dos censos, Rosemberg; Piza (1998-1999) salientam que o padrão contemporâneo de classificação de raça pela cor de pele no Brasil tem sido preferencialmente fenotípico, ou seja, a cor de pele e os traços fisionômicos possuem fator decisivo para as relações interpessoais. Sabemos, atualmente, pelo estudo de Petruccelli (2007) que a classificação racial dentro da sociedade brasileira é arbitrária.

Para o autor, a ação de qualificar não é neutra, mas “[...] imbuída de uma relação de dominação simbólica entre um “sujeito” que categoriza, ou classifica e um “objeto” que é categorizado, ou classificado” (PETRUCCELLI, 2007, p. 118).

Por conseguinte, a autoclassificação racial realizada junto às professoras entrevistadas leva em consideração as respectivas características fenotípicas, permitindo supor como elas se veem e se sentem dentro da sociedade amparense em relação ao racismo para com o negro.

Desse modo, solicitamos para nossas três professoras entrevistadas que autodeclarassem sua “raça”, “etnia” e “cor de pele” durante as entrevistas. Para isso, aplicamos perguntas abertas para nossas professoras entrevistadas, para analisar como se sentem em relação à cor de pele que possuem, ou ainda sua “raça” ou “etnia”. Também reservamos outra entrevista com uma ex-secretária municipal para entender como foi o processo de implementação da Lei nº. 10.639 de 2003 no município de Amparo.

1.1.1- Professoras entrevistadas: o primeiro contato

De início reforçamos que tivemos o bom senso em poupar nomes das entrevistadas. Esse procedimento permitiu estabelecer um elo de mútua confiança entre o pesquisador e as entrevistadas. É importante destacar que todas as professoras entrevistadas possuem nível universitário e atuação profissional na área da educação com mais de 20 anos de serviço em escolas estaduais de São Paulo, principalmente dentro do município de Amparo. Assim sendo, as nossas entrevistadas apresentam tempo e experiência no desempenho na atividade docente.

Também tomamos algumas precauções baseadas em pesquisas; Bourdieu (2007), na redução da distância social entre o pesquisador e as entrevistadas; para isso, administramos as perguntas, de modo que elas tivessem um contorno muito próximo do natural. Para nós, esse procedimento, onde o tom de voz, bem como o conteúdo e o significado das palavras empregadas por nossas entrevistadas permitiram uma participação mais ativa para expor os acontecimentos que marcaram suas vidas.

Jasmim, branca, 52 anos de idade

Nasceu em Espírito Santo do Pinhal, é professora efetiva de ensino fundamental ciclo I da rede estadual de ensino de São Paulo, em uma escola de bairro popular, localizado próximo a uma importante indústria química de material de limpeza da cidade de Amparo.

Fizemos o contato diretamente na escola. Jasmim e eu nos encontramos em uma terça-feira, no dia 6 de maio de 2013, durante o horário de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo da escola em que trabalha. Ela estava agitada, pois acabara de sair de seu trabalho em sala de aula, porém foi muito simpática e atenciosa.

Decidimos por sua livre escolha ficar em sua própria sala de aula. Ao entrarmos no recinto, uma 4ª série, ela me mostrou as atividades que estava desenvolvendo em produção e reconstrução de texto a partir de um conto infantil. Percebemos, logo de início, que a professora é bem organizada e que a classe é decorada com as atividades realizadas durante as aulas.

Ela propôs que sentássemos em cadeiras utilizadas pelos alunos, ficando mais próximos, um de frente para o outro. Muito curiosa ela fez perguntas sobre como seria a gravação e realizou alguns comentários sobre as dificuldades encontradas, dentro do cotidiano escolar, em trabalhar com crianças com vários problemas de atenção.

Muito agitada, percebi que ela necessitava falar sobre o que a estava incomodando, Jasmim explicou que algumas pessoas da escola exibiam certo receio sobre o seu trabalho, relatou também, que sua superior imediata, talvez, tivesse dúvidas das atividades desenvolvidas por ela em aula, pelo fato dela ser mais expansiva com seus alunos no cotidiano.

Após o desabafo da entrevistada, um pouco mais calma, começou a interagir com o entrevistador. Esta entrevista gerou por volta de duas horas de gravação.

Tulipa, negra, 74 anos de idade

Nasceu em Amparo, aposentou-se há 21 anos como professora efetiva de Ciências da rede estadual de ensino de São Paulo, na cidade de Amparo. Também após sua aposentadoria foi coordenadora de eventos de uma escola particular da cidade.

Esse contato foi um pouco difícil, uma vez que, por diversas vezes ela se encontrava em atividades junto à comunidade religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana do bairro que em reside. Entretanto, após estabelecermos uma ligação telefônica e explicarmos o teor da entrevista, ela ficou motivada a falar de si. Um fato que nos chamou a atenção foi sua disposição e felicidade em saber que iria poder relatar sobre as memórias de si. É importante salientar que Tulipa foi professora do entrevistador na escola estadual Dr. Rangel Pestana, na década de 1980, isso talvez tenha auxiliado o nosso contato e uma posterior interação durante a entrevista. Após ter realizado um contato inicial com Tulipa, ela marcou para o dia 14 de março de 2014, em sua residência, uma casa toda reformada que quase não encontrei, pois, em minha memória somente lembrava a fachada anterior à reforma.

Ao ser atendido, próximo ao portão da casa, Tulipa, apesar de não se lembrar de minha fisionomia, demonstrou um imenso carinho. Expliquei novamente que tinha sido seu aluno na escola Rangel Pestana, porém ela me disse que não se recordava, porque fazia muitos anos. Entramos na sala e sentei-me em sua poltrona, ela ficou um pouco distante, mas após iniciarmos uma conversa sobre seus antigos colegas de profissão, Tulipa se sentiu mais a vontade para relatar suas memórias.

Antes de começar a gravação, mostrei que sua entrevista seria importante para minha pesquisa, citei alguns nomes de referência que tinham indicado a sua atuação no ensino amparense.

Nesse momento ela se recordou com saudosismo dos colegas de profissão da escola Rangel Pestana, informando que alguns estavam doentes e outros que não via há muito tempo. Com uma conversa em tom agradável, logo de imediato, percebi que ela estava ansiosa para falar. Aproveitei para iniciar a conversa. Como na sala de visitas penetrava um som externo que atrapalhava a gravação, ela sugeriu que ficaríamos mais a vontade se fossemos para a cozinha. Explicou que seu empregado estava lavando o quintal; em voz baixa, comentou que no princípio se sentia envergonhada por ter um homem como empregado doméstico dentro de sua casa, pelo fato que as pessoas pudessem comentar ou fofocar a seu respeito.

Após fazer o comentário, Tulipa se postou na lateral do entrevistador, com certa distância, contudo bem à vontade. A mesa não fornecia uma maior proximidade entre nós, todavia, a distância permitiu que a entrevistada gesticulasse, por diversas vezes, demonstrando as suas reações e sentimentos.

Por diversas vezes a entrevista foi interrompida, algumas, pelo toque do telefone, ou, pelo seu filho mais velho e pelos seus netos que vieram visitá-la, contudo, o que mais nos surpreendeu, durante toda a entrevista, foi o grau de interação entre a entrevistada e o entrevistador, pois Tulipa em vários momentos da entrevista estendeu extensos relatos suscitando a mais longa de todas as entrevistas, com quatro horas de gravação.

Rosa, negra, 66 anos, nascida em Amparo.

Nasceu em Amparo, professora estável e aposentada desde 2010, lecionou as disciplinas de História e Geografia em diversas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo na cidade de Amparo e atualmente trabalha como conselheira do Conselho Tutelar do município.

Fizemos o primeiro contato via telefone, marcamos um horário para entrevista. Por ter certa proximidade, como colega de trabalho do entrevistador, ela já conhecia, em parte, o teor da pesquisa. Logo de imediato sugeriu que o melhor local de entrevista seria a sua casa, uma vez que além de estar de férias de seu trabalho, também estava ajudando a cuidar das suas sobrinhas. Marcamos nosso encontro para o dia 21 de março de 2014, na parte da tarde.

No dia marcado, Rosa já estava esperando em frente da sua residência, localizada próxima ao hospital Ana Cintra, onde as casas, em sua maioria, seguem um padrão de porta e janela, na qual mora ela e mais duas irmãs; fui recepcionado com um abraço fraternal.

Ao adentrarmos em sua casa, ela me informou que a havia reformado. Esclareceu que o terreno era grande, e a casa seguia um modelo do início do século XX, com um quintal grande, que possibilitou a construção de outra casa nos fundos. Passamos pela sala e fomos direto para a cozinha, fato que me fez lembrar a minha infância, visto que a casa onde morei quando criança tinha também a mesma distribuição arquitetônica.

Como fazia muito calor, ela me ofereceu um copo de água gelada e ligou o ventilador direcionado para nós. Sentamos, ela de lado e eu de frente para sua lateral direita, expliquei qual era o teor da pesquisa e como seria o processo de gravação. Nesse momento, Rosa ficou curiosa; perguntou-me quem eu já havia entrevistado; entretanto, expliquei que não poderia fornecer dados a fim de proteger nossas outras entrevistadas, contudo, logo ela me forneceu o nome de Tulipa (nome fictício de nossa segunda entrevistada) como uma possível entrevistada, que na visão dela, seria uma pessoa que merecia ser ouvida, por ter uma história de vida e de luta em prol da questão negra em Amparo. Logo após a indicação de Rosa, foi iniciada a entrevista que durou por volta de três horas e meia de gravação.

Mirassol, negra, não informou a idade.

Nasceu em Amparo, escolheu uma cafeteria no centro da cidade de Amparo para a entrevista, porém não explicou os motivos da escolha desse local. Supomos que seja pela vida atribuída de professora universitária. Pois, após a entrevista, ela disse que iria se dirigir à faculdade localizada em outra cidade para ministrar aulas.

Segundo suas informações, durante a entrevista, ela nos contou que em sua vida profissional foi diretora de uma escola de educação infantil de 1987 a 1991, supervisora pedagógica entre os anos de 1991 a 1993, e nos anos de 2001 a 2008 esteve no cargo de

Secretária Municipal de Educação em Amparo. Marisol esclareceu, com muito orgulho que inseriu no ano de 2005 o sistema de gestão participativa na educação municipal da cidade.

É importante salientar que nossa entrevistada, logo no início da entrevista, deixou claro que iria descrever somente os aspectos de trabalho realizados durante o seu cargo como Secretária de Educação do município. Porém, decidimos não descartarmos essa entrevista, porque ela trouxe informações relevantes para entendermos quais as reações dos professores municipais diante a Lei nº. 10.639 de 2003, para assim saber as dificuldades encontradas no processo de sua implementação no ensino municipal.

Apesar de não termos um perfil sobre a sua origem social, econômica e familiar, ou ainda sobre sua entrada na profissão de professora, a proximidade do pesquisador com a sua família permite a informação de que essa entrevistada sempre almejou uma ascensão em estudo universitário. Ela, atualmente, é doutora em Psicologia, com pesquisas sobre as relações étnico-raciais, preconceito e autonomia da construção da moral nas relações interpessoais na escola. A participação dessa entrevistada na pesquisa trouxe ganhos no sentido de visualizarmos como foi implementada a Lei nº. 10.639 em Amparo, a partir do ano de 2003 até 2008, ano em que ela se desligou da prefeitura do município. Ao todo a entrevista durou por volta de duas horas.

1.2 - A autoclassificação pelas professoras entrevistadas

Para se construir uma representação das entrevistadas acerca de si, inicialmente, é exposto como elas se autoclassificaram em relação a ser negra ou não. Esclarecemos que essa forma de observar a si mesmas, por nossas entrevistadas, permite entender que o pertencimento racial não como uma questão imutável, mas, sim, como resultado de uma trajetória de vida, onde o pertencimento, também pode estar associado a diversos fatores sociais e históricos que pesam para determinar a escolha pelo sujeito.

Domingues (2007, p. 116), como exemplo, lembra que o peso do termo “negro” foi se transformando, principalmente, após o Movimento Negro Unificado, na década de 1980, incentivar os afrodescendentes a assumirem o termo “negro” como condição racial. Assim, esse termo deixou de ser considerado ofensivo, por lembrar a condição que pesava historicamente por estar associado à escravidão e passou a ser empregado com orgulho pelos ativistas do movimento.

É importante reforçar que a noção de representação elaborada por Roger Chartier forneceu meios de entender como nossas entrevistadas se representam diante do social. Nesse sentido, as representações estão conectadas às ações dos indivíduos da pesquisa, já que as representações somente podem ser abrangidas pela existência das tensões a partir das práticas entre os que almejam uma sustentação identitária e os que se apropriam dela, nas mais variadas atitudes, ordenando novas representações e percepções dentro do social.

Segundo Roger Chartier:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 17).

Nesse caso, as representações servem para entender a luta de representação das professoras entrevistadas de si mesmas, para posteriormente analisar também como elas representam o racismo na cidade de Amparo em relação ao negro e a Lei nº. 10.639 de 2003. Deste modo, como procedimento, foi deixado em aberto para as entrevistadas citarem qual seria a origem étnica ou racial de suas famílias, para depois traçar um perfil de autorrepresentação social.

As duas entrevistadas, Tulipa e Rosa, se autotransformaram como negras, e disseram que sentiam orgulho por ter cor de pele negra.

A professora Tulipa (negra), se autoafirmou como negra: *“Eu sou da raça negra”*, para caracterizar sua origem, ela disse: *“Meu pai nasceu por volta dos anos de 1900, vindo de família de ex-escravos que foram libertados, cada um foi fazendo a sua vida se espalhando”*. Sobre a avó materna, Tulipa (negra) relatou: *“Ela era filha de escravos, foi adotada por uma família que comprou a alforria, não sei em que termos”*. É importante ressaltar que nesse momento, nossa entrevistada lembrou que possuía um avô indígena, do lado materno; ela descreveu que: *“Logo depois, o índio morreu, minha avó Iracema, junto com a minha mãe voltaram a morar na casa da família que a adotou e registrou como filha”*, ao relatar essa

ascendência, ela explicou que o índio (avô) era bugre¹¹, mas não sabia precisar a qual tribo ele pertencia.

Um fato que chamou nossa atenção, durante esse momento da entrevista, foi a entrevistada apontar, por diversas vezes, para sua pele querendo demonstrar que tinha orgulho por ser negra. Não podemos deixar de notar que tal afirmação deriva de uma característica singular de Tulipa (negra); ela relatou que “*na família eu sempre fui líder. As pessoas não tiveram tempo de agir preconceituosamente contra mim*”. Embora, nossa entrevistada tenha dito que sofreu, em diversas fases de sua vida, o preconceito e o racismo por ser negra, ela sempre se mostrou atenta e alerta a esses tipos de olhares dizendo que:

Quando eu entro em uma loja, agora eu não pergunto mais preço. Se me perguntam: A senhora precisa de ajuda? Eu digo não, só estou olhando. Aí, depois que eu decidi o que eu quero, eu falo: Eu quero aquele sapato. Mas, mesmo assim, quando estou experimentando as meninas falam: Olha, tem mais barato? Você entendeu!

Outro fator que parece ter corroborado, para que a entrevistada se autoafirmasse como negra, talvez, seja pelo motivo dela participar e organizar eventos que procurassem dar projeção ao negro em Amparo. Ela ajudou a criar o Movimento Negro na cidade de Amparo, fez diversos festivais de música e de teatro na escola; também organiza missas para comemorar o dia da Consciência Negra, em homenagem a Zumbi dos Palmares, na Igreja Católica de seu bairro.

Ao tratar de si, Tulipa (negra) sentiu um imenso orgulho de ser negra: “*Eu não tenho nenhum problema de ser chamada de negra*”, para explicar sua afirmação, ela disse que se reconhecer como negra era uma forma de amor para consigo mesma.

Nossa outra entrevistada, Rosa (negra), ao recordar que possui ascendência étnica de negros da Costa do Marfim e de Angola, manifestou que ela preserva em si suas raízes africanas: “*Toda a parte do meu pai, veio de Angola. Por isso, que dá essas pigmentações diferentes*”; sobre sua ascendência, do lado materno, disse: “*Meu avô era neto de escravos da Costa do Marfim*”. Nesse momento, ela notou que o fato de possuir em sua família diferentes tons de pigmentação de pele suscita várias brincadeiras dentre seus familiares, porém, ela exibiu um imenso sorriso demonstrando que não sente receio de se autoafirmar como negra.

¹¹ Segundo Guisard (1999, p. 1), o termo “bugre” está associado a uma constituição histórica no discurso religioso, é tido como o indivíduo pagão, herético, sodomita, possuindo, assim, um valor negativo.

Acreditamos que parte de sua representação como negra está baseada nos conselhos de seu pai: “*Meu pai sempre dizia: Nunca abaixe a sua cabeça, sempre de cabeça erguida*”, isso, talvez, tenha projetado nela uma altivez em relação a sua cor de pele e de suas ascendências. Todavia, é importante observar que Rosa (negra) ao relatar a sua participação no teatro durante sua adolescência, na década de 1970, afirmou: “*Eu entrei no Jovem Teatro Amparense da cidade. Lá tinha um povo que denunciava a discriminação e o racismo em Amparo. Aí que eu comecei a enxergar tudo isso*”. Segundo ela, essa atividade foi ponto decisivo para perceber o racismo gerando uma valorização de sua negritude.

É necessário salientar que Tulipa (negra) e Rosa (negra) lutaram organizando peças de teatro e bailes da Noite Africana para que os negros tivessem um espaço dentro da sociedade amparense. Elas também fundaram, mais tarde, o Movimento Negro em Amparo como uma forma de protesto no combate à discriminação racial.

Já a professora Jasmim afirmou: “*Tenho a pele branca, então sou branca*”, apesar de se autoafirmar como branca, percebemos, no decorrer da entrevista, que nossa entrevistada possui um imenso prazer em falar de suas origens. Ela recordou que sua bisavó materna era negra e que possuía um bisavô indígena. Ao apresentar a origem de sua bisavó materna, Jasmim descreveu: “*Em minhas origens possuo uma bisavó materna que era negra, chamada Maria da Paz de Jesus, filha de escravos que morava na fazenda*”. Já pela parte indígena, disse: “*A mistura étnica em minha família é muito forte, porque eu também tenho dentro de minha família o lado indígena*”. Nesse momento, Jasmim apontou, com maior naturalidade, em seu corpo, que possui origem negra e indígena.

Nesse sentido, no decorrer de nosso texto, decidimos estabelecer Jasmim como “branca”, de cor de pele, mas por suas colocações, em relação às suas origens, evidencia que ela apesar de se autoafirmar como “branca”, não significa que ela não se reconheça como negra.

Com base nos relatos apresentados pelas professoras entrevistadas é possível observar como elas se sentem e falam de si como negras e não negras amparadas nas características fenotípicas para uma autoclassificação. No entanto, é necessário salientar que a partir dessa autoclassificação, suscitaram sentimentos que ajudaram durante a nossa análise tecer importantes considerações sobre as representações de si e da cidade de Amparo, em relação ao racismo para com os negros, assim como sobre a Lei nº. 10.639 de 2003.

Assim sendo, pela autoclassificação racial das entrevistadas, elas se caracterizaram como: negras (duas professoras) e branca (uma professora); reforçamos que Marisol, nossa

outra entrevistada, não opinou por uma autoclassificação, apesar de não se autodeclarar como negra, pelo teor de sua entrevista podemos tomá-la como tal.

Para um indicativo que pudesse suscitar, na hora da análise, de uma representação social por parte de nossas entrevistadas, ou ainda, exteriorizar uma fala que pudesse proporcionar uma representação de si, instigamos, através de perguntas abertas, que nossas colaboradoras descrevessem o nível de escolarização, a ocupação profissional dos seus pais, número e profissão de todos os irmãos e irmãs. Essa atitude serviu para aflorar, nas memórias de nossas entrevistadas, situações que pudessem potencializar pistas, lembranças do vivido em relação ao racismo na cidade de Amparo.

1.3 – A condição socioeconômica, a escolaridade e a conformação das famílias das professoras entrevistadas.

Apresentamos esses itens para trazer a valorização do estudo como meio de ascensão social dos pais das entrevistadas, pois é no cerne da família que se realizam os investimentos educativos que imprimem na criança um determinado capital cultural através do processo de socialização, seja pelos saberes, valores, práticas ou ainda pelas expectativas em relação ao futuro profissional como afirma Bourdieu (2008).

Como definição de capital cultural, o autor define como um:

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2008, p. 28).

Deste modo, podemos dizer que a família assume um papel importante na permanência dos filhos na escola. Cabe observar que tanto o nível de estudo dos pais das entrevistadas e a ocupação profissional destes, assim como o número de filhos e suas respectivas profissões, permitem para traçar um perfil das entrevistadas para observar impacto que cada família teve para a escolha da profissão docente.

É necessário notar que todas as entrevistadas associaram o nível de estudo relacionado ao nível atual de ensino, ou seja, elas buscaram associar através do presente a concepção de

nível escolar entre fundamental e médio para mensurar o ensino que seus pais possuíam. Tal situação produziu alguns entraves no momento da análise da transcrição das entrevistas, porém, essa ocorrência foi solucionada quando consultamos as leis educacionais vigentes nos períodos mencionados por nossas colaboradoras.

Segundo Jasmim (branca), o nível de escolaridade do pai era de nível técnico, pois disse: *“Meu pai fez a escola de comércio, ele trabalhava em escritório de contabilidade em Pinhal”*.

Sobre o seu pai, Tulipa (negra) disse: *“Eu acredito que o meu pai sabia ler bem, matemática ele era bom, porque o trabalho dele precisava muito de matemática. Então, ele deve ter feito até a 4ª série, sei lá”*.

Já Rosa (negra), por sua vez relatou: *“Meu pai era ferroviário, estudou para ser maquinista de primeira classe”*. Porém, não soube dizer qual seria o nível de estudo do seu pai. Para reforçar que seu pai tinha estudo disse: *“Para ser maquinista tinha que fazer provas, preencher tabelas e fazer cálculos”*.

Sobre as mães; Jasmim (branca) disse: *“Ela estudou em Colégio de Freiras e se tornou professora, cursou até o ensino médio”*.

Tulipa (negra) informou: *“Ela fez até a 4ª série e também estudou piano”*.

Rosa (negra) disse: *“Ela tinha a 2ª série, mas discutia sobre tudo”*.

Podemos perceber que todos os pais (mães e pais) de nossas entrevistadas eram alfabetizados, ou seja, sabiam ler e escrever. Também, é importante ressaltar que nossas entrevistadas ao mencionarem o nível de estudo dos pais, principalmente, em relação aos pais (pai), destacaram que a condição de trabalho exigia conhecimentos pertinentes aos ofícios desempenhados por eles.

Quanto às mães, somente a mãe de Jasmim (branca) teve nível escolar relacionado ao nível médio de ensino. Nas entrevistas de Tulipa (negra) e Rosa (negra) ao descreverem que as mães tinham condições de leitura e escrita, essas duas entrevistadas enfatizaram que suas mães atribuíam muita importância ao ato de frequentar a escola. Tulipa (negra) disse: *“Minha mãe não deixou nenhum dos filhos e filhas sem estudo”*, Rosa (negra) relatou: *“A minha mãe fez todos irem para a escola”*. Isso demonstra que todas as famílias, principalmente dessas duas últimas entrevistadas, associavam, em parte, o estudo como uma forma de galgar ascensão social.

Entrecruzando os relatos de Tulipa (negra) e de Rosa (negra), ao citar que seus pais nasceram no início do século XX, permite supor que eles tenham frequentado o ensino

primário. Já os pais de Jasmim (branca), pelo teor de seu relato, percebemos que eles tinham um nível de estudo maior do que os pais das demais entrevistadas.

Sobre sua irmã, Jasmim (branca) mencionou que ela era professora, porém deixou a profissão por não concordar com as imposições sobre os métodos de ensino. Atualmente, a irmã trabalha na Secretaria de Saúde da cidade. Sobre seus dois irmãos salientou que um é advogado, mas não exerce a profissão e o outro é professor de educação física.

Tulipa (negra) relatou que seus pais tiveram 11 filhos (cinco homens e seis mulheres) sendo que todos os homens ajudavam o pai na construção de estradas, eles tinham pouco nível de estudo, no entanto não esclareceu qual seria. Ela também mencionou que as irmãs mais velhas estudaram, mas não fizeram o ensino médio. Porém descreveu que elas estudaram violino, e corte e costura. Maria se tornou dona de casa e costureira, e Iracema que trabalhou como encarregada de uma fábrica de fios para tecidos em Amparo.

Sobre as irmãs mais velhas, Tulipa (negra), esclareceu que elas não cursaram o médio porque quando chegaram à cidade de Amparo eram mais velhas e tinham vergonha de estar estudando no meio de crianças. As filhas mais novas, diferentemente, se tornaram professoras: Terezinha, Sebastiana (Tatãna), Tulipa e Aparecida, essa última frequentou o Colégio das Freiras e depois foi ser enfermeira em um hospital da congregação.

Rosa (negra), contou que seus pais tiveram 13 filhos, Carlinhos, se tornou eletricitista, Rosa se tornou professora estadual com nível universitário, Selma (secretária), Isabel e Sandra que são enfermeiras (técnicas de enfermagem), Adriana (auxiliar de dentista), Marcílio (mecânico aposentado), Marcília (costureira) que trabalha em casa e a Regina (empregada doméstica). A entrevistada relatou que os outros quatro filhos faleceram, uma menina que morreu logo com três meses de vida, um irmão (caminhoneiro) e um casal de gêmeos após o nascimento.

Pode-se dizer que, até o momento, as famílias das entrevistadas de Tulipa (negra) e Rosa (negra) se apresentam em uma configuração numerosa em relação ao número de filhos. Nesse sentido, a igualdade de oportunidades de ascensão social não é idêntica entre as famílias das entrevistadas. Segundo Pierre Bourdieu ao observar a família, a partir de seu *habitus*, se demonstra uma possibilidade do reforço de atitudes.

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. [...] a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola [...] e

isso por intermédio de esperanças subjetivas [...], que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 1966, *apud* NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 47).

É importante ressaltar que *habitus* para Pierre Bourdieu são “sistemas de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 88), ou seja, são princípios geradores e organizadores de práticas e de representações.

Nesse sentido, a igualdade de oportunidades dos filhos e filhas dos pais de Rosa (negra) e Tulipa (negra), não foram iguais da entrevistada Jasmim (branca). Para nós, a família de Jasmim (branca) teve maior oportunidade de dar aos seus filhos(as) uma educação de nível superior. Essa ideia é reforçada quando observarmos as profissões exercidas pelos irmãos e irmãs de Tulipa (negra) e Rosa (negra).

Tendo em vista as contribuições de Chartier (1990), no ato de construção dessas representações, esclarecemos que elas acontecem na mente do indivíduo. Porém, é a partir da apreensão e do uso de símbolos socialmente partilhados, que as representações se constroem.

A apropriação das práticas sociais e culturais não sucede de forma automática, mas na relação com a situação social e as histórias de vida de cada uma das entrevistadas. Portanto, um olhar mais aguçado para a ocupação profissional dos pais permitiu-nos mais a frente analisar a influência da escolha de profissão das entrevistas.

No que se refere à ocupação profissional exercida pelos pais das entrevistadas, temos um ferroviário, um mestre de obras em estradas e um gerente da CPFL¹². O pai de Jasmim (branca) foi contador em escritório na cidade de Amparo. Ela disse: “*Começou a trabalhar muito cedo, estudou e se formou contador, para isso, meu pai trabalhava em uma firma para poder pagar a Escola Técnica do Comércio em Pinhal*”. Ao relatar que seu pai começou a trabalhar muito cedo, a entrevistada recordou que seu pai “*era de uma família muito humilde, ele e sua irmã ficaram órfãos de mãe muito cedo, a minha avó paterna faleceu quando ele tinha de sete para oito anos de idade*”. Isso fez, segundo a entrevistada, seu pai almejar estudar para sair da baixa condição econômica que vivia, porém tinha que trabalhar para pagar seus estudos.

Segundo ela, após os estudos, começou a trabalhar na Companhia Paulista de Força e Luz, onde foi gerente da área do município de Amparo. Ao relatar sobre seu pai, Jasmim

¹² Companhia Paulista de Força e Luz.

(branca) recordou com muita satisfação que seu pai iniciou o projeto de fazer uma subestação de energia elétrica beneficiando toda a cidade de Amparo.

Tulipa (negra) disse: *“Ele era mestre de obras na construção de estradas¹³, trouxe o progresso para a região de Amparo”*. É importante destacar que a professora sentiu-se triste ao ressaltar que o nome de seu pai nunca foi lembrado para designar o nome de alguma rua da cidade de Amparo, salientando *“Quem vai lembrar-se do nome de um negro!”*. Foi perceptível pela expressão no rosto de Tulipa (negra) o grau de descontentamento sobre o não reconhecimento e a importância da profissão do pai para o progresso na cidade.

O pai de Rosa (negra) foi maquinista de trem da Companhia Mogiana. A entrevistada lembrou que seu pai relatara que: *“Depois do exército, ele entrou para Companhia Mogiana de Estrada de Ferro. Começou lá como telegrafista e foi crescendo até chegar como ferroviário, maquinista de primeira classe”*. É importante notar que seu pai cresceu na área rural do município de Amparo.

Ela ressaltou que foi graças ao administrador dessa fazenda que seu pai foi para o exército. Ao falar sobre seu pai, Rosa (negra), por várias vezes, demonstrou satisfação em descrever sobre a posição social diferenciada de seu genitor em relação aos outros negros da cidade. Rosa (negra) disse: *“O meu pai, ele sempre foi uma pessoa que pensou em crescer. Isso aí para nós é uma grande referência”*. A entrevistada ao falar da profissão do pai explicou: *“No olhar dos brancos da época, ele não era um negro qualquer”*, para ela isso conferiu uma mudança de *status* social ao pai, que era negro, mas não era mais visto pela cor de pele, mas sim, pelo cargo que ocupava dentro da Companhia Mogiana de Estrada de Ferro.

Ao investigarmos sobre as profissões das mães, todas nossas entrevistadas descreveram, logo de início, como as suas mães tiveram participação importante no criar, cuidar e manter a família unida.

Jasmim (branca) expôs que sua mãe foi professora primária do Estado de São Paulo na cidade de Amparo. Ao recordar da profissão da mãe disse: *“Ela veio de uma família com alto poder aquisitivo, com uma mãe que teve estudo e posses”*. Também relatou que: *“Ela estudou interna num colégio de freiras entrando com oito anos de idade e saindo professora de ensino primário”*. A entrevistada, durante sua fala, mencionou, por diversas vezes, que possui em sua família tias vinculada à esfera educacional.

¹³ Estrada atualmente denominada Engenheiro Constâncio Cintra, Rodovia SP 067-360 (km 66,720) em Jundiáí.

Tulipa (negra) relatou que sua mãe organizava festas e mesas de casamentos na cidade de Amparo. Ela disse que: *“Ela trabalhava em casa junto com as minhas irmãs mais velhas, elas preparavam mesas de casamento e festas de crianças, faziam balas de coco, doces de amendoim e bolos”*.

Ao contar sobre sua mãe acrescentou: *“Ela era muito esperta e batalhadora, ela se aproveitou disso para também ajudar na economia da casa”*. Durante suas explicações, a entrevistada sempre deixou claro que após a morte de seu pai¹⁴, com 54 anos de idade, quando ela estava com 14 anos, sua mãe procurou manter o mesmo padrão econômico de vida da família.

Sobre sua mãe, Rosa (negra) afirmou que ela sempre foi dona de casa, disse: *“A minha mãe cuidava dos filhos, era uma pessoa muito fechada. Ela não era de ir para casa de parentes ou sair de casa, todos é que vinham aqui em casa”*. Ao relatar sobre a mãe adicionou: *“Ela era muito polida, extremamente pura, uma mulher incrível”*, demonstrando um reconhecimento do zelo da mãe pelos filhos.

É possível notar pelos relatos apresentados até o momento, que os pais (pai e mãe) de nossas entrevistadas vinham de famílias com baixo poder econômico. Exceto pela mãe de Jasmim (branca), que estudou em um colégio interno através dos recursos financeiros advindos da família de sua avó.

Apesar da família da mãe de Tulipa (negra) apresentar posses, como ela disse: *“Esse pessoal que criou a minha avó, tinha terras, um monte de coisas. E a minha mãe era filha única”*. É importante lembrar que a mãe não teve oportunidade de usufruir desses recursos; ela lembrou que: *“A minha mãe se casou com 14 anos e entrou nessa vida com o meu pai de ir de cidade em cidade, ele para trabalhar e ela para cuidar dos filhos”*. Assim, segundo o relato de nossa entrevistada, a mãe teve pouca oportunidade de continuar o estudo.

É importante esclarecer, na perspectiva das entrevistadas, que no decorrer de suas vidas, eles (os pais) conseguiram ter uma relativa ascensão social.

Como referência à definição de ascensão social, Pastore (1979), descreve que a mobilidade ou ascensão social pode ser ascendente ou descendente. Para o autor, a sociedade necessita promover a mobilidade, caso contrário, ela fica estagnada, sendo apenas reprodutora de sua estrutura social ao longo do tempo.

¹⁴ O pai de Tulipa nasceu em 1900.

Em relação à nossa pesquisa, seguindo a tese desse autor, ela é ascendente, pois os pais das entrevistadas, de acordo com elas, tiveram uma melhora de condição de vida. Lembramos que todas as nossas entrevistadas declararam que eram de classe média, quando moravam com seus pais. Portanto, a ascensão social pode ser tomada como um identificador do desenvolvimento social.

Nesse sentido, a ascensão social permite colocar relações entre o presente e a posição social passada, para identificar como os sujeitos se distribuem em vários níveis da estrutura social, ao longo do tempo.

Pastore (1979) revela que:

Quando um indivíduo passa de uma ocupação de *status* baixo para uma ocupação de *status* mais alto – de classe média, por exemplo, - tal movimento tende a ser acompanhado de vários ganhos em termos de oportunidades econômicas, educacionais e sociais, assim como de mudanças de valores, de atitudes e de horizonte cultural. Os reflexos se fazem sentir, no indivíduo e nos seus dependentes a curto e longo prazo. Nessas condições a mobilidade ascendente funciona como um mecanismo de promoção social (PASTORE, 1979, p. 4).

Ao levarmos em consideração as palavras do autor, podemos afirmar que os pais das entrevistadas, em parte, proporcionaram um aumento de nível educacional para suas filhas e filhos. Refletindo, também, nessa maior consciência em termos culturais com a origem no nível de estudo, percebemos que esse ganho se deu em curto prazo quando observamos a consciência das entrevistadas sobre a importância do estudo para suas vidas. Notamos que seus pais tiveram influência decisiva, principalmente para Tulipa (negra) e Rosa (negra).

Tulipa (negra) disse:

Eu morava no bairro do Ribeirão, as meninas do bairro não tinham como continuar o estudo, porque começavam a trabalhar. Era o único bairro da cidade e habitado por moradores pobres. Poucos moradores no Ribeirão saíram para continuar o estudo. Coloquei em minha cabeça que tinha que fazer magistério, porque eu não tinha mais a regalia do meu pai¹⁵, e quando saísse teria um emprego garantido como professora primária.

Rosa (negra) disse:

¹⁵ Nesse momento de sua vida, o seu pai já tinha falecido com 54 anos de idade, sua mãe fazia balas, bolos e decorava mesas para festas para ajudar a manter a economia do lar.

O meu pai queria ver todo mundo bem. Todos bem sucedidos. Porque você sabe que na época dele, para as negras só sobrava ser empregada doméstica. Porque sempre viam a gente como empregada doméstica. Eu fui fazer faculdade, porque eu via necessidade de fazer. Eu já trabalhava no laboratório do lanifício.

É perceptível que, por motivos diversos, cada uma de nossas entrevistadas continuou seus estudos. Em relação a Tulipa (negra), não ter mais o pai significava não ter condições econômicas para manter seu estudo. Todavia, ela não deixou de estudar para ir trabalhar na fábrica. Isso demonstra, em parte, que a família, mesmo morando em um bairro onde só habitavam pobres, segundo ela, teve condições de manter a filha na escola. Já Rosa (negra) teve de conciliar o estudo e trabalho como uma forma de ascensão para fazer o nível universitário.

Em relação a Jasmim (branca), foi diferente. Por dizer-se mais madura e por ter que parar de trabalhar por motivos de saúde. Apesar de dizer que em sua adolescência queria ser psiquiatra, ela disse que não foi possível, pois seu pai era contra: “*Filha minha, mulher, não vai estudar pra fora*”, esse sentimento de aborto de um sonho demonstrou que ela não teve opção de escolha, pois teve que estudar na cidade de Amparo.

Pensamos, inicialmente, se o ato de seu pai fosse, talvez, decorrente de uma postura protetora por não permitir que ela saísse para estudar fora da cidade de Amparo. No entanto, pela nossa observação do seu grau de insatisfação, observado através de sua fala e pela mudança de fisionomia do rosto e do olhar com grau de reprovação, notamos que essa atitude foi encarada como uma atitude machista do pai. Atitude confirmada quando a entrevistada relatou que seu irmão mais velho cursou a faculdade de Direito, fora da cidade de Amparo. Porém, isso não significa que Jasmim (branca) não teve oportunidade de estudo. Apesar de estar circunscrita à cidade de Amparo; ela disse:

Fiz o magistério na Escola Dr. Coriolano Burgos, concomitantemente com o curso de graduação na faculdade Plínio Augusto do Amaral aqui na cidade de Amparo. Eu já era mais consciente, mais velha e madura, fiz todas as faculdades que Amparo dispunha na época, cursei História, Letras e Pedagogia.

Através dos relatos, percebemos que os pais das entrevistadas tiveram forte influência, de forma diferenciada, sobre as filhas em relação ao estudo. Apesar de Tulipa (negra) dizer que via a necessidade de ter um emprego garantido, ao rememorar a fala de seu pai dizendo:

“Você vai ser professora e quando eu aposentar, eu vou comprar uma charrete e vou levar você”, percebemos que seu pai incentivou muito a sua participação para que ela se esforçasse nos estudos. Nota-se pelo relato, que o pai foi decisivo para continuar galgando um nível de estudo melhor. Neste caso em particular, ter estudo significou possuir a possibilidade de ter um emprego, saindo do estigma de que a negra somente servia para ser empregada doméstica.

Isso reforça a visão de Pastore (1979), que uma ocupação de *status* é acompanhada de vários ganhos educacionais e sociais. Lembramos que todas as entrevistadas articularam que ser professora, na época de sua infância, significava ser vista com respeito e condição socioeconômica melhor na sociedade. Salientamos que todas as entrevistadas estudaram no ensino primário na Escola Estadual Rangel Pestana e no ensino secundário na Escola Estadual Dr. Coriolano Burgos. Essas duas escolas, segundo as entrevistadas, eram frequentadas por pessoas da elite amparense.

Convém ressaltar que nesse item, as três entrevistadas, Jasmim (branca), Tulipa (negra) e Rosa (negra) se autodeclararam oriundas de famílias com nível socioeconômico de classe média.

Lembramos que, ao demonstrar a classe econômica de nossas entrevistadas, não podemos minimizar que a condição socioeconômica foi um impacto na trajetória de vida de nossas entrevistadas. Pastore (1979) relaciona que quanto maior forem os capitais: humano, social e cultural, vinculados à raça/cor, à idade, à classe de origem e o gênero maior será o surgimento das oportunidades; isso tem mais a ver com as características da economia. Para ele, o bom emprego “[...] dessas oportunidades tem mais a ver com as qualidades, as decisões e as possibilidades dos indivíduos” (PASTORE, 1979, p. 20).

Contudo, Bourdieu (2008) destaca que na construção e conciliação dos capitais econômico, cultural e social do indivíduo, poderá ou não ter a sabedoria de avaliar e perceber criticamente as suas oportunidades, ou, até mesmo, antecipar através de dedução prática o seu próprio futuro entre o possível e o presumível, visto que a arte do jogo do possível é vinda através de certas condições sociais. Ele cita que:

O princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário (BOURDIEU, 2008, p. 50).

Deste modo, as posições sociais tendem a estabelecerem, ou, ainda, a preestabelecerem os que dão continuidade aos estudos galgando melhores profissões, com

melhores rendas, sendo as oportunidades muito menores para os indivíduos de classes médias e populares menores, ou seja, sem uma renda econômica para manter os filhos estudando. Portanto, em reflexo do exposto pelas entrevistadas, ao classificar suas famílias como de classe média, ainda é prematuro estabelecer conclusões se as condições socioeconômicas interferiram na escolha da profissão.

Para ter um maior aparato para situá-las como classe média, torna-se importante observar as profissões dos pais (pai e mãe) de cada entrevistada.

Jasmim (branca), ao descrever sobre a profissão de sua mãe como professora primária disse que: *“Ela ganhava muito bem”*. Sobre seu pai, por ser gerente da CPFL, disse: *“Ele tinha um salário muito bom, que fornecia o sustento da família”*. Todavia, a entrevistada mencionou, por diversas vezes, ao recordar sobre sua época de criança, que a mãe por ser professora, tinha um poder aquisitivo maior do que seu pai.

Tulipa (negra) relatou que seus pais eram *“gente classe média como eu”*, reforçando a ideia que seu genitor tinha condições de sustento da família e manter nossa entrevistada na escola. Cabe salientar, que a renda familiar dos pais de Tulipa (negra) era acrescida pelo trabalho dos cinco irmãos (homens) que trabalhavam junto ao pai na construção de estradas. Assim, isso nos leva a crer que a condição de vida de sua família era boa, não somente pelo salário do pai, mas pelo reforço de renda advindo do trabalho dos irmãos. Sobre a mãe ela descreveu: *“Ela fazia festas de casamento, mas trabalhava em casa”*, isso pode indicar também que a renda familiar tinha um acréscimo, pois Tulipa (negra) disse que ela gostava de ser uma empreendedora e não depender somente do marido.

Rosa (negra) ao reportar-se à condição socioeconômica da família disse: *“Meu pai era ferroviário, maquinista de primeira classe, a profissão dele era muito valorizada”*. A entrevistada esclareceu ao se referir à profissão do pai, reforçando: *“Até diria que era a classe média da época. Tinha condição muito boa de vida, sustentava a família e não precisava da ajuda de ninguém!”*. Através desse relato, é possível perceber que, pela visão da entrevistada, a condição socioeconômica da sua família era de classe média. Embora seja frágil esse argumento, ele permite observar que Rosa (negra) sustenta seu relato na ideia de que seu pai não dependia de ajuda de ninguém para criar os 13 filhos. Talvez, seja por isso, que ela tenha afirmado com tanta convicção que sua condição de vida era muito boa.

Outro ponto, não menos importante, é perceptível, nos relatos das duas entrevistadas, sobre as profissões dos pais (pai) de Tulipa (negra) e Rosa (negra), que segundo elas, traziam além de ganhos financeiros, uma mudança de *status*, sendo reconhecidos pela sociedade

amparense como famílias negras diferentes das outras. Isso é demonstrado quando essas entrevistadas recordaram a época de crianças, na escola.

Tulipa (negra) disse: “*Meu pai era muito conhecido aqui em Amparo. Na escola eu me destacava, sentava na frente perto das meninas brancas*”. É importante notar que para a entrevistada, o ato de sentar-se na frente à sala de aula, próxima às alunas brancas, significava, também, em um reconhecimento da profissão do pai como mestre de obras. Para reforçar sua argumentação, Tulipa (negra) disse que:

Meu pai era conhecido, trabalhava diretamente com o engenheiro chefe da construção de estrada. O Doutor ia a minha casa para estudar como deveria fazer o desenho da estrada. Na escola, a professora sabia de quem eu era filha do mestre de obras da estrada.

Nesse sentido, ser reconhecida pela profissão de seu pai na escola, estabelecia um posicionamento diferenciado dentro da sala de aula. Contudo, é no relato da Rosa (negra) que se permite perceber uma distinção do lugar ocupado por uma criança negra, vinda de uma família reconhecida pela profissão do seu genitor.

Rosa (negra) disse:

Eu recordo, no Rangel, como se fosse hoje, da pergunta da professora: Quem é o seu pai? Aí, a diretora respondeu que eu era filha do ferroviário José. Recordo-me quando perguntavam na escola: Você é filha de quem? Eu pequena, já percebia esse tipo de coisas, então eu sempre respondia que meu pai era ferroviário, um maquinista de primeira classe. E ouvia sempre a resposta que éramos de famílias muito finas, pessoas muito boas, outros, alguns, diziam que meu pai era negro de alma branca.

Isso pode sinalizar, talvez, que a posição onde elas, alunas negras, sentavam na sala de aula, estava condicionada ao reconhecimento pela importância da profissão de seus pais.

É interessante perceber que, no relato de Rosa (negra), o fato de seu pai ser maquinista de primeira classe servia para a entrevistada como um meio de ser reconhecida e de se diferenciar de outros negros na escola. Ao relatar sobre esse assunto ela mencionou: “*Eu não era como os outros negros que se sentavam no final da sala, eles eram briguentos. Eu estava sempre arrumadinha e me comportava, falava baixo*”. Isso, talvez, possa explicar o porquê de nossa entrevistada mencionar tantas vezes, durante suas explanações, que a profissão do pai servia como uma forma de se distinguir dos outros negros na sala de aula. Para ela, após refletir sobre sua fala, o ato de falar baixo, se comportar e estar com roupas arrumadas

presumia, em parte, acatar a prática do racismo, pois, na escola daquela época, o negro era visto sujo e desarrumado.

É importante destacar que Jasmim (branca) ao se referir sobre sua época de criança na escola, citou:

Lembro que naquela época, a professora fazia uma diferença entre os alunos de poder aquisitivo maior em relação aos alunos pobres e os negros, porque existiam as crianças da caixa¹⁶. Também, porque como sentávamos em dupla, as crianças com poder aquisitivo melhor, que aprendiam com mais facilidade sentavam na frente.

Nesse sentido, a fala de Jasmim (branca) contribui para reforçar que o poder aquisitivo das famílias das entrevistadas, também, possui um peso quando relacionamos ao local destinado em sala de aula, seja pelos alunos negros ou não. Porém, é importante destacar que ao galgar postos de trabalho com ocupações mais valorizadas ou rentáveis, não representava uma ascensão em outras esferas da vida social na cidade de Amparo.

Isso é reconhecido quando Tulipa (negra) e Rosa (negra) recordam que os negros e seus descendentes na cidade, na década de 1970, ainda não eram considerados “socialmente brancos”, ou seja, não podiam frequentar alguns lugares onde os brancos conviviam, sustentando a existência do racismo na cidade. Sobre esse contexto Tulipa (negra) disse: “O Clube Oito, o Grêmio, o Irapuã, não entrava negro”. Já Rosa (negra) enfatizou: “Com 22 anos, eu comecei a perceber que tinha problema de racismo em Amparo, principalmente no Clube Irapuã e o Clube Oito, lá não entrava negro”. Essa observação corrobora com a visão de Azevedo (1966, p. 66), onde a ascensão social do negro não implicava mudança completa de *status*, pois os negros, mesmo que tivessem profissões rentáveis e até reconhecidas dentro da sociedade não significava que seriam introduzidos nos círculos familiares dos brancos. Nesse sentido, não podemos perder de vista a trajetória histórica do município de Amparo, que teve uma projeção econômica na produção agrícola baseada na monocultura cafeeira, na segunda metade do século XIX, empregando o uso da mão de obra escrava negra. Sendo assim, para darmos maior complexidade em relação ao racismo existente na cidade à luz de suas singularidades econômicas, políticas e culturais, buscaremos traçar no próximo capítulo alguns aspectos da trajetória histórica de Amparo entrelaçando aspectos da história de vida de nossas entrevistadas.

¹⁶ Ela explicou que as crianças da caixa tornava-se um rótulo dado aos alunos já que recebiam materiais, na caixa, que não podiam comprar: lápis, borracha e caderno.

CAPÍTULO II - AMPARO: DA TRAJETÓRIA DO MUNICÍPIO AO LUGAR SIGNIFICADO E MATIZADO PELAS MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Localização do Município de Amparo no Estado de São Paulo



Mapa elaborado a partir de fonte: (IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Este capítulo proporciona uma visão da trajetória histórica do município de Amparo. Apresenta também, seus primeiros moradores e as transformações ocorridas no município, sobretudo na virada do século XIX. Nossa intenção é expor as relações de disparidade geradas entre negros e não negros, sobretudo do cotejo de algumas memórias das professoras entrevistadas com particularidades da história local em direção ao recorte temporal privilegiado em nossa pesquisa (2003-2008).

Para isso, nos apoiamos na pesquisa realizada pelo historiador Roberto Pastana Teixeira Lima, que estudou o projeto urbanístico da cidade de Amparo impulsionado pelo ciclo cafeeiro do século XIX. Também, fizemos uso dos textos produzidos pelo advogado Áureo de Almeida Camargo na obra *Efemérides amparense*, que traz a compilação de

diversos recortes de jornais, folhetos, cartas, bilhetes, ofícios, diários e propagandas, enfim informações da cidade de Amparo sobre os séculos XIX e XX. Esse autor, também produziu crônicas numa coluna intitulada “Memória do tempo dos outros”, no jornal local *O Comércio* entre os anos de 1960 e 1965.

É importante lembrar que o município de Amparo se estende por uma área de 463 quilômetros quadrados e se encontra no nordeste do Estado de São Paulo, inserido na região fisiográfica de Bragança Paulista. A área urbana está distribuída em três distritos: Sede, Arcadas e Três Pontes. Localiza-se nos contrafortes da Serra da Mantiqueira, postada entre montanhas, à margem direita do rio Camanducaia; na margem esquerda, faz divisa com as cidades de Monte Alegre do Sul e Serra Negra. A temperatura de Amparo é considerada como de clima tropical de altitude. Tais características permitem atividades agropecuárias, principalmente da cultura do café, do chuchu e da avicultura de corte (LIMA, 2006, p. 11).

A cidade de Amparo, atualmente, possui um patrimônio arquitetônico procedente do período de expansão cafeeira dos séculos XIX e XX, conservado pela atuação do CONDEPHAAT¹⁷ desde o final de 1980.

Em suas origens, segundo o professor Lima (2006, p. 21), a cidade de Amparo nasceu de uma pequena povoação, um local de parada e repouso para os sertanistas no final do século XVIII, nas margens do rio Camanducaia, nos caminhos que interligavam as regiões de Campinas e Minas Gerais, e outro de Atibaia aos de Mogi Mirim e Mogi Guaçu.

No início do século XIX, famílias vindas de Atibaia, Bragança e Nazaré Paulista se fixaram no local, provavelmente seduzidos pela fertilidade das terras da região. No ano de 1818, foi edificada, às margens do rio Camanducaia, uma capela em homenagem a Nossa Senhora do Amparo, que posteriormente, se tornaria o ponto de referência para a criação do núcleo urbano. O vilarejo tinha uma agricultura, para o consumo próprio, de feijão, milho, arroz e algodão, e criação de porcos para abastecer a cidade de São Paulo (LIMA, 2006, p. 21).

A demolição da primeira Capela, por volta de 1824, provavelmente, por motivo de inundação, obrigou a transferência da capela para um local elevado. A construção da segunda capela, inaugurada em oito de abril de 1829, em terreno doado por João Bueno da Cunha,

¹⁷ Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico, o órgão subordinado à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, criado pela Lei Estadual 10.247 de 22 de outubro de 1968.

elevou o povoado à condição de Capela Curada¹⁸, tornando-se oficialmente a data de fundação da cidade de Amparo (LIMA, 2006, p. 8).

Embora o cultivo do café já existisse desde 1830 na região do Amparo, a sua produção era pouco significativa. Lima (2006, p. 36) esclarece que com o crescimento da população, em 1839, e a autorização do então Vigário Capitular de Bragança Paulista, o aglomerado foi elevado à condição de Freguesia¹⁹ de Bragança Paulista. Embora, a Freguesia do Amparo tivesse uma condição econômica que se alternava entre a subsistência e a comercial, na primeira metade do século XIX, o cultivo de café se intensificou nas décadas seguintes.

De certo, a participação da mão de obra escrava²⁰ negra se fazia presente e necessária nas atividades agrícolas de alguns latifundiários, pois seu uso era comum no latifúndio monocultor brasileiro. Considerados como as mãos e os pés do senhor de engenho, por exemplo, os escravos eram responsáveis por manter a estrutura produtiva das fazendas como afirma Antonil (1982, p. 89). Lima (2006, p. 39) descreve que nessa época, Amparo possuía 3.214 habitantes, incluindo nesse número 579 escravos que eram utilizados, principalmente, no cultivo agrícola.

No cotidiano, essa relação produzia dissonâncias, com reações e fugas dos cativos diante da condição de escravizados. Nessa resistência ao cativeiro, os escravos negros reagiam através de levantes individuais ou coletivos, com fugas, assassinatos de seus senhores e até o suicídio como resistência a escravidão. Do lado oposto, os senhores faziam o uso de castigos físicos para inibir revoltas futuras (SCHWARTZ, 2001, p. 125).

Os conflitos gerados pelo uso do trabalho escravo logo seriam evidenciados no cotidiano da nova Freguesia do Amparo. A primeira sublevação e punição de escravos ocorreu logo após a formação da Capela Curada em 1830. Sobre essa época, em notas cronológicas sobre a história da cidade de Amparo, Áureo de Almeida Camargo, explica que o Juiz de Paz²¹ Pedro Antônio Nunes, em carta, após atuar na punição dos revoltados, relatou

¹⁸ Segundo o Instituto Geográfico Cartográfico, as Capelas Curadas são as Capelas ministradas, em caráter permanente, por um pároco ou Cura; são igualadas às paróquias (INSTITUTO GEOGRÁFICO CARTOGRÁFICO, 1995).

¹⁹ Categoria oficial institucionalmente reconhecida quando em um povoado houvesse uma capela curada ou paróquia a qual pudesse manter um padre à custa destes paroquianos, pagando a ele a cômputo anual (INSTITUTO GEOGRÁFICO CARTOGRÁFICO, 1995).

²⁰ Camargo (1969) informa que no primeiro Livro de Batizados da Igreja Nossa Senhora do Amparo de 1829, consta o batismo de escravos.

²¹ Lopes (2011, p. 39-40) esclarece que o cargo de juiz de paz foi criado pela Constituição de 1824. Regulamentado pela Lei de 15 de outubro de 1827. O juiz de paz era leigo, não remunerado e eleito para administrar a justiça a seus vizinhos, dentre várias obrigações. Promovia conciliações, resolvia também danos causados por escravos e animais particulares eram julgados.

ao Presidente da Província²² que não houve outro remédio, açoitou-se todos os escravos revoltosos, em público, com a assistência de seus senhores e de alguns outros escravos para, posteriormente, devolvê-los aos seus senhores (CAMARGO, 1969, p. 5).

É importante lembrar que no Brasil Imperial, a pena de morte não era excluída do rol das punições aos cativos. Ferreira (2005, p. 138) revela que o código criminal do Império mencionava os crimes capitais como: o homicídio qualificado, o homicídio com roubo e a insurreição de escravos, esse último, profundamente atrelado à escravidão. No ano de 1838, Amparo também viria a ter esse tipo de condenação. Dois escravos, Pedro e José, pertencentes ao senhor Pedroso de Moraes foram condenados à execução em virtude do assassinato de seu senhor (CAMARGO, 1969, p. 7).

No ano de 1846, os registros de Camargo (1969, p. 103), apontam a presença em Amparo de um professor particular de cor preta, Joaquim Manuel de Castro, de 38 anos, que ensinava aos meninos as primeiras letras na cidade. Esse indício, para nós, fornece, em parte, uma ideia que a educação era algo importante não somente para os brancos. Porém, cabe lembrar que apesar de existir um professor negro, em Amparo no ano de 1846, a quantidade de negros escravizados predominava.

É necessário destacar, também, que o castigo aos escravos, por vezes, era levado ao extremo. Em 1852, por exemplo, em Amparo, o delegado acusava, em ofício, o Capitão José da Silveira Franco e sua esposa Maria Jacob de Castro, de esconder o corpo de uma escrava que havia sido duramente castigada. O delegado informava que não era a primeira vez que tal fato ocorria. Porém, os acusados quando inquiridos em juízo explicavam que a escrava havia fugido²³.

Contudo, não podemos nos esquecer de que os casos apresentados, não eram uma exceção dentro do contexto brasileiro do século XIX. Os castigos corporais contra os cativos e a crueldade eram frequentes no cotidiano brasileiro, sendo “[...] permitido por Lei e pela Igreja, o açoite com tripas de couro cru, o uso de ferros para dificultar a mobilidade e o uso de palmatória para inibir as fugas e os levantes dos cativos” (MACHADO, 1991, p. 79).

²² Carvalho (2002, p. 6) os presidentes de província eram de nomeação do imperador, podendo ser exonerados ou pedir afastamento a sua revelia, a partir de 1821, quando as capitânicas tornam-se províncias, tinham sua lealdade e fidelidade ao governo central.

²³ Ofício do delegado de 6 de abril de 1852 (CAMARGO, 1969, p. 18).

Com a elevação de Amparo à categoria de Vila²⁴ em 1857, e a implantação das lavouras cafeeiras, com a subsequente ascensão econômica dessa atividade produtiva alavancando o seu desenvolvimento, o uso de escravos se tornou mais necessário do que nunca. A ascensão à Cidade no ano 1865 e a pujança sobrevinda pela exportação de café trouxeram muitas transformações urbanas, como explica Lima (2006, p. 42).

É importante ressaltar, que a proibição da importação de escravos para o Brasil no ano de 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz, aumentou o preço dos escravos. Possuir escravos se tornou um privilégio para poucos, porém os fazendeiros ainda faziam uso dessa mão de obra em larga escala pela rentabilidade que seu uso proporcionava (SCHWARTZ, 2001, p. 295).

Enquanto a população da cidade de Amparo crescia de 3.840 habitantes, em 1854, para 9.000 habitantes, em 1869, o ritmo intenso de produção, vindo, basicamente, “[...] da produção cafeeira, gerou uma grande transformação da cidade, casarios, muito semelhante àquele presente no meio rural” (LIMA, 2006, p. 65-69).

Na lavoura do café, o aumento de produção convocava braços escravos para obter rentabilidade na venda do produto. No ano de 1872, o número de cativos perfazia 3.548 indivíduos, em meio de uma população de 11.325 habitantes (SANTOS, 1972, p. 22).

Em 1873, Amparo se transformou em Comarca, compreendendo os territórios de Amparo, Socorro e Serra Negra. O pleno ápice econômico, no início dessa década, trouxe uma mudança significativa ao cenário urbano amparense: ideias progressistas permeavam o imaginário dos habitantes da cidade: a notícia de que um ramal da estrada de ferro seria construído trazia Amparo à modernidade.

Segundo Lima (2006, p. 61), essa transformação obrigava a criação de Novas Posturas da Câmara Municipal, que regulava inúmeras atividades urbanas, desde o nivelamento de ruas, manuseio e entrega de carne vinda de matadouro, enterramento de pessoas com moléstias, a proibição de escravos em tabernas e o trânsito de escravos com ferros no pescoço pelas ruas. Posturas que foram publicadas, em diversas edições no jornal *A Tribuna Amparense*, de 1874, para adequar a cidade ao cenário econômico da província.

A inauguração do canal férreo que ligava Jaguariúna a Socorro pela Companhia Mojiana na cidade de Amparo, em 15 de novembro de 1875, foi muito festejada com flores, palmas e discurso do Presidente da Província, Dr. Sebastião José Pereira, acompanhado da Diretoria da Mojiana com a bênção do Vigário Antonio José Pinheiro. E dos discursos

²⁴ Termo para uma unidade político-administrativa autônoma, município, trazida de Portugal para o Brasil em 1532, tendo perdurado até fins do século XIX (INSTITUTO GEOGRÁFICO CARTOGRÁFICO, 1995).

inflamados dos Drs. Bernardino de Campos, Aureliano Coutinho, João Pereira Lima e Francisco Glicério com elogios sobre o esforço do cidadão Zeferino Guimarães de Assis Prado para a vinda da estrada de ferro (CAMARGO, 1969, p. 199).

É importante destacar que o trabalho nas “[...] ferrovias interferiram nas relações de trabalho. A incorporação de imigrantes e a emancipação gradual da escravidão exigiam novas atitudes em relação ao trabalho” (ODALIA; CALDEIRA, 2010, p. 253). Talvez, seja por isso, que nossa entrevistada Rosa (negra) mencionou que seu pai, na primeira metade do século XX, tinha uma profissão reconhecida pela população da cidade de Amparo. Essa afirmação, para nós, pode estar atrelada ao sentimento modernizador de transformação pelo qual a cidade passou no final do século XIX e continuou durante parte do século XX.

Sobre essas transformações, Lima (1998) descreve:

Se o desenvolvimento econômico do município se deu a partir da lavoura cafeeira e da implantação da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, por outro lado, as transformações urbanas se deram a partir da consciência que definiu a cidade do futuro. Essa mudança impunha significativas transformações no espaço urbano de *Racional*, na medida em que atribuía um projeto determinando o traçado das cidades do futuro. E *uniformizador*, pois acarretava uma transformação arquitetural modernizadora, principalmente pelas formas e uma acentuação do gosto por uma tradição clássica como uma extensão e complemento da trama urbana (LIMA, 1998, p. 128).

Se por um lado o progresso inaugurava mudanças significativas na trama urbana, por outro lado o mesmo não se fazia presente em relação de convívio entre senhores e escravos. O cenário religioso, por exemplo, demonstrava quem estaria socialmente acima e os que estariam abaixo; a distância entre os livres e os escravos era comumente notada quando as famílias ricas se postavam nos lugares privilegiados da Igreja Nossa Senhora do Rosário²⁵ para assistirem às missas, enquanto os escravos ficavam postados em espaços, previamente reservados, com menos visibilidade para os olhos dos brancos.

No plano político, a cidade de Amparo se tornava palco de disputas entre os monarquistas e republicanos. É nesse período, que o agricultor Francisco D’Assis Santos Prado, dono da botica à Rua do Rosário, conduziu, na década de 1870, a formação do primeiro Clube Republicano local, sendo um dos representantes de Amparo na Convenção de

²⁵ Lima (2006, p. 121) esclarece que foi construída entre 1830 e 1835, abrigava a Irmandade dos Homens Pretos, depois da abolição em 1888, foi adotada pelos imigrantes italianos devotos de Nossa Senhora do Rosário de Pompéia.

Itu de 1873, juntamente com Dr. Bernardino José de Campos Júnior, advogado e futuro Presidente da Província de São Paulo (VIEIRA, 2011, p. 24).

É, no ano de 1871, que os republicanos Dr. Bernardino de Campos, Dr. João Henrique Amelung e Francisco d'Assis Santos Prado, criam uma escola de educação popular, que foi severamente criticada pelo inspetor Francisco Antonio de Araújo. Para o inspetor, esse tipo de educação possuía a intenção de “[...] disseminar doutrinas venenosas às instituições tradicionais pervertendo os sentimentos do povo contra Dom Pedro II” (CAMARGO, 1969, p. 155).

É importante destacar que o projeto republicano paulista impunha na educação uma estratégia de luta, “[...] um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social” (SOUZA, 1996, p. 24).

Nos tempos da prosperidade material emanados do sistema capitalista, os republicanos buscavam superar o regime Imperial, com a publicação de Almanques como importante instrumento político de propagação de insatisfação contra o regime. O discurso com tom revolucionário era embasado por concepções liberais e burguesas que incluíam a instrução das classes menos beneficiadas dentro das relações capitalistas. É nesse momento, que surge um esforço para fundamentar na cidade uma história nascida do trabalho, e pela iniciativa humana, na exploração das potencialidades naturais (VIEIRA, 2011).

Segundo Vieira (2011, p. 25), a tentativa de reinvenção da história local, através dos Almanques, servia para distanciar a história da cidade das tradições religiosas. Ao mesmo tempo, os discursos associados pelo desejo de mudanças dos republicanos ampapenses também serviam para questionar o uso do trabalho escravo negro.

É importante destacar, que na década de 1870 e ao longo da década de 1880, o regime escravocrata sofreu um duro golpe no cenário nacional com a vinda de leis²⁶ visando à extinção do uso do trabalho escravo. Igualmente, nessas décadas, surgiram atividades organizadas radicais que operavam na clandestinidade com a intenção de conseguir a liberdade dos escravos através da força.

É nesse momento que surgiram os Caifazes, formado inicialmente por Antônio Bento de Souza e Castro (1843-1898). Essa milícia se expandiu entre os setores populares da sociedade paulista, na década final do Império, criando uma extensa rede de solidariedade que tinha por ideia prover o sustento e emprego assalariado aos escravos foragidos.

²⁶ Lei do Ventre Livre, Lei nº. 2.040 de 1871 que garantia a liberdade a filhos de escravos nascidos no Brasil, e mais tarde em 1885 a Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva Cotegipe, que libertava os escravos com mais de 65 anos.

Essa organização era constituída principalmente por tipógrafos, artesãos, pequenos comerciantes e escravos libertos que apoiavam as fugas em massa e as rebeliões de escravos nas fazendas. Para Machado (1991, p. 30), essa vertente do movimento abolicionista se aproximava das ações autônomas ocorridas pelos cativos. Ele esclarece que os caifazes estavam organizados, com uma forte conexão solidária, em pequenos grupos intitulados de “cometas”; essas células agiam camufladas de caixeiros-viajantes, em cidade do interior paulista, roubando escravos e enviando para o Quilombo do Jabaquara.

Segundo Machado (1991, p. 31), apesar de operar na ilegalidade, esse movimento tinha uma grande diferença em relação aos outros movimentos: os caifazes acreditavam que força e astúcia eram os meios mais seguros de investir contra o uso de escravos.

Em Amparo, os caifazes obraram na busca da liberdade, principalmente nas fazendas, Camargo (1969) em alguns trechos de sua obra *Efemérides amparense*, relata que o cidadão Tristão da Silveira Campos²⁷, abolicionista e republicano tinha fortes ligações com Antônio Bento de Souza e Castro. Esse caifaz, amparense convicto no pleno direito de liberdade dos escravos, atuava na calada da noite abrindo as senzalas para a fuga dos cativos. Em certos momentos, Tristão chegou a ficar foragido, no mato, por vários meses, pois estava jurado de morte por fazendeiros que não aceitavam a perda de escravos por ação do caifaz.

As agitações políticas em Amparo eram afluídas, principalmente, pelas críticas dos republicanos ao regime monárquico e muitas vezes, traziam fatos inusitados dentro da vida cotidiana cidadina. De acordo com Camargo (1969) e Lima (1998, 2006), quando foi divulgada a notícia que o Imperador Dom Pedro II iria passar em visita pela cidade, a Câmara Municipal mobilizou forças para recepcioná-lo.

Os preparativos foram decididos para a recepção e hospedagem da comitiva imperial. Durante todo o mês de junho do ano de 1877, os cidadãos foram incumbidos da preparação, representados pelo Comendador Joaquim Pinto de Araújo Cintra, Comendador Zeferino da Costa Guimarães, Dr. Joaquim Mariano Galvão de Moura Lacerda e dos nomeados Antônio Gonçalves de Oliveira Bueno, Luís de Sousa Leite, Paulino Xavier da Silveira, Major José Jacinto de Araújo Cintra, Capitão Antônio Pedro de Godoy Moreira, e outros²⁸ para organizar os festejos.

²⁷ Em Leme (1903-1905, p. 80), consta que Tristão da Silveira Campos nasceu em Campo Largo (Jarinu), filho do Capitão Inácio Caetano da Silveira e faleceu em Amparo em 1900. Foi fazendeiro, político influente do partido Republicano representante da cidade na célebre Convenção Republicana de Itu em 1873 e correligionário de Bernardino de Campos.

²⁸ Citado na Ata da Câmara Municipal de Amparo (Atas 3, p. 323) de 28 de junho de 1877.

No entanto, a presença do Imperador somente viria ocorrer em 1878, quando Amparo entrava no cenário nacional como uma das maiores produtoras de café²⁹. A visita do imperador Dom Pedro II em 1878, seria marcada pela insatisfação por parte dos republicanos da cidade. Segundo Vieira (2011, p. 24), o republicano Francisco de Assis Santos Prado colocou na parede dos fundos de sua residência, no Largo do Rosário, uma grande bandeira com as datas dos movimentos revolucionários em direção ao palacete³⁰ do monarquista Comendador Joaquim Pinto de Araújo Cintra, Barão de Campinas³¹.

Em época de progresso econômico, Amparo redesenhava o seu projeto urbano organizado por Luís Pucci, em 1878, com uma proposta de ampliação da trama cidadina enfocada nas construções de um grande número de edifícios e avanços na infraestrutura da cidade advindos pelos lucros do café e da conexão estabelecida pela malha ferroviária da Mogiana, ao mesmo tempo, “[...] a cidade começava a atrair a mão de obra livre dos imigrantes europeus” (LIMA, 1998, p. 133-140).

Em pouco mais de uma década, no ano de 1885, a população da cidade se ampliava, totalizando em 17.325 habitantes, desses 4.246 eram escravos. Os italianos representavam o maior número de estrangeiros com 666 habitantes, somente ultrapassados por São Paulo, São Carlos e Belém do Descalvado³², esses dois últimos, em virtude da lavoura cafeeira. Já os lusitanos totalizavam (300 pessoas) e os austríacos (301 pessoas), vindos para a cidade em busca da prosperidade material através do seu próprio negócio no setor da Manufatura e Artesanato³³ (OLIVEIRA, 1992, p. 14).

Em 1887, o número de 3.524 escravizados começou a diminuir, em virtude da liberdade dos cativos por diversos senhores, mas ainda permanecia de forma expressiva o número de escravos em Amparo (SANTOS, 1972, p. 22).

É importante salientar que, apesar da entrada de estrangeiros no Brasil, o trabalho escravo era amplamente utilizado na zona rural. Porém, Quintão (2002, p. 82) destaca que no

²⁹ Segundo Cano (2002, p. 64) a introdução da ferrovia na zona cafeeira de São Paulo, no ano de 1867 a ferrovia atingia Jundiaí, ligando-a a Santos; em 1872 chegava a Campinas; em 1875 a Mogi Mirim e a cidade de Amparo; em 1876 a Rio Claro; em 1878 a Casa Branca e em 1883 a Ribeirão Preto, gerando a oportunidade de maior progresso econômico para essas regiões.

³⁰ Atualmente nesse edifício se encontra o Patronato de Jesus, na Rua Barão de Campinas.

³¹ O Barão de Campinas viveu grande parte de sua vida em Amparo, foi grande senhor de terras e importante contribuidor em ações sociais como a criação do hospital da Santa Casa Anna Cintra.

³² Oliveira (1992, p. 14) lembra que não são relatadas informações estatísticas para a cidade de Campinas, que provavelmente concentrava um bom número de imigrantes italianos.

³³ Lima (1998, p. 330-337) relata que já no ano de 1872, Amparo tinha por volta de 1.873 indivíduos ligados aos setores de artesanato/ manufatura, comércio e prestação de serviços e em 1896 esse número havia triplicado.

espaço urbano, os escravos também eram empregados em diversas profissões como ajudantes de tipógrafo em jornais, jornaleiros, vendedores de doces, barbeiros, mulheres empregadas nas casas, com diferentes funções, para o trabalho doméstico.

É oportuno lembrar, que nossa entrevistada Rosa (negra), ao descrever sobre a escolha de profissão, mencionou que seu pai sempre orientava as filhas que não queria vê-las como empregadas domésticas. Esse conselho ecoa, para nós, como uma forma de fuga do estigma da profissão associada à mulher negra. Moura (1988) relaciona que a divisão social do trabalho tem se ajustado com a divisão racial do trabalho. De tal modo, que o trabalho caracterizado como digno estaria associado à população branca, enquanto o trabalho rotulado como braçal, ou seja, o trabalho de doméstica no urbano seria configurado como desqualificado e mal remunerado.

Enquanto o poder dos fazendeiros cafeicultores imperava na economia e na política, principalmente nas últimas décadas do século XIX e início do século XX no Brasil, a elite do café amparense tinha posição privilegiada política e economicamente³⁴ por estar aliada ao monarca. Apesar de a monarquia ser combatida pelos republicanos, através dos textos publicados em Almanques e vendidos na botica de Francisco D'Assis Santos Prado que trazia, além de outros assuntos corriqueiros, um apelo ao fim da escravidão.

É importante destacar que a troca da mão de obra escrava para a assalariada, na década de 1880, ainda acirrava discussões na Câmara Municipal de Amparo, uma vez que os fazendeiros não queriam dispor da rentabilidade que o trabalho escravo proporcionava na produção do café.

Com o crescimento do movimento abolicionista, entre os anos de 1885 a 1888 e o fim da Lei dos açoites em 1886, surgiram diversas ações de revolta contra os senhores de escravos. A anulação do punir instigou fortes protestos pelos fazendeiros, que sem poder aplicar os castigos físicos, não podiam mais conter as insubordinações dos seus cativos. O cancelamento da repreensão, “[...] tornar-se-ia um estímulo ao crime, uma vez que a mesma seria percebida por muitos como um melhoramento de sua condição” (MACHADO, 1994, p. 24).

O poder dos senhores sobre os escravos se tornara algo insustentável, que além do movimento de escravos contra a ordem imposta por suas condições, crescia na esfera processual uma aversão à manutenção da escravidão. Muitas decisões judiciais amparadas na

³⁴ Segundo Argollo (2004, p. 33) a produção de café da região de Campinas ultrapassou, a partir da década de 1870, a produção do Vale do Paraíba.

Lei de 1831, que estabelecia a proibição do tráfico de escravos, serviram como base para que os advogados pudessem solicitar a liberdade, pois muitos eram frutos de contrabando após 1831. Apesar de não dispormos sobre muitas informações desse assunto em Amparo, Camargo (1969) relata que na década de 1880, uma escrava processou seu senhor, o padre Pinheiro para requerer a sua liberdade com o argumento que teria sido trazida ao Brasil, em 1841, por contrabando, porém a mesma não conseguiu êxito, por falta de provas substanciais.

De certo que, após a vinda da Lei em 1886, além de retirar o poder do senhor, igualmente influenciou e fortaleceu as atividades dos Caifazes nas fugas ou, ainda, em âmbito jurídico contestando a ilegalidade da escravidão.

Todavia, é importante observar que em Amparo, segundo as estatísticas descritas no Almanaque da Província de São Paulo, organizado por Jorge Seckler, para o ano de 1888, a cidade tinha 30 indivíduos arrolados como libertos com mais de 60 anos de idade³⁵. Já o número de filhos livres de escravos, contabilizados até 30 de junho de 1886, em virtude da Lei do Ventre Lei de 1871, totalizavam 1.655 indivíduos, sendo 879 do sexo masculino e 776 do sexo feminino (SECKLER, 1888, p. 118).

Por essa estatística, é possível perceber que as crianças libertas do regime escravista na cidade de Amparo seriam, talvez, um indício de forma mais eficaz de liberdade quando comparados com o número de escravos libertados com mais de 60 anos.

Embora essa política tenha um saldo positivo, entretanto, faz-se necessário ressaltar que a Lei de 1871, manteve as crianças filhas de escravas junto à mãe escravizada até a idade de 21 anos e tuteladas junto aos senhores, que demonstravam um enorme apreço em aproveitar essas crianças para alguns trabalhos. Em 1885, existiam mais 400 mil ingênuos matriculados, mas somente 0,1% foram confiados ao governo brasileiro (CONRAD, 1978, p. 142-145).

Apesar disso, o número de escravos, na cidade de Amparo, ainda era significativo perfazendo 3.524 cativos, sendo 1.251 indivíduos (sexo feminino) e 2.267 indivíduos (sexo masculino) entre os anos de 1886 e 1888 (SECKLER, 1888, p. 111-114). Isso nos leva a presumir que os braços dos escravos ainda eram amplamente empregados, principalmente, na produção do café. É necessário esclarecer, que o número de imigrantes na cidade era de 1.540 estrangeiros, muito inferior ao número de indivíduos escravizados.

³⁵ A lei n°. 3.270 de 28 de setembro de 1885, decreto n°. 9.517 de 14 de novembro de 1885, regulamentava a nova matrícula dos escravos menores de 60 anos de idade, arrolamento especial dos de 60 anos em diante e apuração da matrícula em execução do art. 1 da lei no município e na província.

Essa situação somente se findou com a promulgação da Lei Áurea³⁶ em 1888, que libertou todos os escravos no território brasileiro. Um pouco antes dessa Lei entrar em vigor, no mesmo ano, o cidadão amparense Tristão da Silveira Campos, em sessão da Câmara Municipal de 20 de janeiro, defendia que não bastavam promessas de liberdade feitas pelos donos de escravos, era necessário dar a cada escravizado um salário. Segundo Lima (2006, p. 71-73), poucos dias, antes da abolição, alguns senhores fizeram a libertação de seus escravos, porém muitos preferiram mantê-los apostando em uma indenização do governo pela perda de sua propriedade.

A notícia da abolição da escravidão, de forma definitiva, foi bastante festejada nas cidades brasileiras, principalmente, pelos abolicionistas. Em Amparo, a multidão se reuniu na praça em frente da Igreja da Nossa Senhora do Amparo (parte central da cidade), para festejar a Lei Áurea (CAMARGO, 1969, p. 94). Esse autor salienta que os estoques de sapatos e bengalas da cidade estariam em pouco tempo desfalcados em virtude da venda aos libertos. Segundo Koutsoukos (2006, p. 16), o uso de sapatos, bengalas, sombrinhas, leques e chapéus simbolizava a liberdade para o escravo. Apesar de serem fruto da sociedade branca, o estilo composto pelo uso desses adereços, servia como uma forma de sobrevivência e aceitação social.

Camargo (1969) baseando-se em várias edições do *Jornal Correio Amparense* de 1888, nos meses posteriores à libertação, relata que uma grande leva de libertos podia ser vista perambulando pelas estradas de Amparo em direção a Minas Gerais em busca, talvez, de suas famílias e parentes.

Já os cafeicultores amparenses, após poucos meses da libertação dos escravos, começaram a alegar ter prejuízos na lavoura gerados pela falta braços para o trabalho e também pela falta de reembolso da perda de suas propriedades.

Em relação aos imigrantes, os produtores de café afirmavam que os estrangeiros vindos para trabalhar na lavoura demoravam muito para aprender o cultivo na fazenda. Em carta ao imperador D. Pedro II, no início de 1889, os fazendeiros solicitavam a redução dos impostos devido às perdas substanciais em suas propriedades geradas pelo fim da escravidão (CAMARGO, 1969, p. 21).

Na parte urbana, os negros que já dispunham de uma formação para o trabalho, continuaram habitando, coexistindo e muitas vezes até disputando espaço com os imigrantes italianos. Em tempos de prosperidade econômica, vinda pela venda do café e pela mudança

³⁶ Lei n°. 3.353 de 13 de maio de 1888 que declarava extinta a escravidão no Brasil.

política do país, muitos almanaques foram publicados por Jorge Pires de Godoy³⁷, dono e redator do jornal *Gazeta do Amparo*. Ele idealizou, organizou e publicou vários almanaques com o objetivo de tornar a cidade conhecida trazendo as marcas dos desdobramentos políticos, e também descrevendo as mudanças geradas pelo modelo arquitetônico inspirado, sobretudo, por “[...] construções portuguesas que refletiam o anseio pela cultura clássica, de herança greco-romana” (LIMA, 1998, p. 47).

Vieira (2011, p. 186) revela que o progresso imprimia em Jorge Pires Godoy um misto de admiração e descontentamento quando, por exemplo, sua própria casa era demolida para permitir o livre desenvolvimento do novo traçado urbano da cidade moderna, no fim do século XIX. A condição humana desse amparense imerso e, ao mesmo tempo, expectador das mudanças, mostrava os contrassensos observados e sentidos por um sujeito presente no desenvolvimento e nas transformações urbanas. Lima (2006, p. 65-70), relata que a cidade de Amparo (moderna) seria fruto de transformações no traçado da cidade pela vinda da eletricidade, da estrada de ferro e pela industrialização, visando benfeitorias para todos. Porém, essas mudanças, segundo o autor, trouxeram resultados controversos, em que a cidade distanciava os mendigos e os andarilhos, deixando-os à marginalidade.

A circulação de denúncias, esperanças, frustrações, contentamentos, sedução e perda, frequentemente citados pelo jornalista Jorge Pires de Godoy, em seus almanaques, recordam muito a figura de um flâneur na alegoria de Baudelaire³⁸. Vieira (2011, p. 36) esclarece que o jornalista fazia questão de fazer doações de seus almanaques para diversas instituições culturais como leituras apropriadas para o estudo no ensino escolar. Porém, a pluralidade de seus leitores exigia atitudes variadas de escrita e de posicionamentos pelo jornalista. Uma dessas era a defesa das classes trabalhadoras contrariando a exagerada carga de tributos ao povo da cidade. A crítica desse jornalista, em favor da classe trabalhadora, não se fazia somente pela crítica à carga de impostos, mas também na defesa da educação para a classe trabalhadora (VIEIRA, 2011, p. 48).

Se por um lado existia, por parte de alguns cidadãos, a defesa da classe trabalhadora, por outro, a elite amparense se esmerava para manter sua posição social dentro da sociedade amparense. Tomamos, por exemplo, a criação em 1885, do *Clube Oito de Setembro*, um lugar

³⁷ Turatto (1959) informa que esse jornalista publicou dezesseis almanaques, que sofreram tentativas de apagamento no século XX pela publicação dos almanaques históricos.

³⁸ Charles Pierre Baudelaire (1821 - 1867) viveu em Paris, foi poeta considerado um dos precursores do Simbolismo e reconhecido internacionalmente como o fundador da tradição moderna em poesia.

recreativo para elite que reunia as famílias para a promoção de divertimentos e eventos culturais. Camargo (1969, p. 159-160) cita que:

É fundado, na residência do Tenente Joaquim Antonio de Almeida Sobrinho, o Club 8 de Setembro, figurando na ata o nome de seus 18 fundadores; Dr. Francisco Frederico da Rocha Viana, Dr. Hermínio Augusto Moreira Lemos, Dr. Arthur Nicolau de Vergueiro, Dr. Bernardino de Campos, Dr. João Pedro da Veiga, Dr. Joaquim Pinto da Silveira Cintra, Dr. Randolpho Margarido da Silva, Joaquim José de Azevedo Soares, José Cândido da Silveira, Ângelo José de Araújo, Joaquim Antonio de Almeida Sobrinho, Lino Cunha, João José de Almeida, Teodoro Jahn, Afonso Galvão Bueno, Elias Teixeira da Frota, Joaquim Alves Cardoso e Marcelino Penteado. Formada a primeira diretoria sob a presidência do Dr. Bernardino de Campos; vice-presidente, Dr. Rocha Vieira; 1º secretário, Dr. Arthur Vergueiro; 2º secretário, Marcelino Penteado; procurador João Carneiro e tesoureiro Almeida Sobrinho.

No final do século XIX, esse clube, segundo Camargo (1969), fará uma publicação de igual nome e também promoverá jantares para os associados com parte ativa dentro da sociedade amparense. É interessante destacar que, segundo os relatos apresentados por Tulipa (negra) e Rosa (negra), sobre esse clube, ao rememorar os anos de 1970, todas afirmaram que esse clube não aceitava negros no quadro de sócios.

Tulipa (negra) disse: “*Era clube só dos ricos, aqueles fazendeiros filhos dos escravagistas, não entrava negro*”, Rosa (negra) enfatizou: “*Os clubes de Amparo eram excessivamente racistas, principalmente o Clube Oito, negro só entrava lá para sambar para os brancos no carnaval*”. Vale notar, que durante os festejos de carnaval, segundo Lima (2006, p. 148), esse clube fazia decorações, sendo uma tradição os bailes de carnaval na cidade durante todo o século XX.

Na educação amparense, as incursões realizadas pelos republicanos e também pelos membros da maçonaria se pautarão no empenho em trazer o ensino à população, principalmente, para aquela que não tinha condições de frequentar o ensino diurno. Sabe-se por Barata (1999, p. 71), que a Loja Maçônica Trabalho³⁹ de Amparo, atrelada aos ideais republicanos, chegou a ter entre as décadas de 1880 e 1890, uma escola noturna aberta a todos que careciam e ou que necessitavam receber a instrução escolar.

³⁹ Barata (1999, p. 71-72) informa que Bernardino José de Campos Júnior, em 1870, fundou a Loja Trabalho, de Amparo. Constam ao todo 18 fundadores da loja, fundada em 1872, conforme o “Livro de Presença” da Ata de Fundação encontrada em 1972.

Em 1889, com a vida política do país alterada drasticamente, através da mudança no regime de governo pelo golpe militar de Marechal Deodoro da Fonseca, em 15 de novembro de 1889, pondo fim ao regime monárquico. Martins (2001, p. 7) revela que a entrada de um presidente republicano imprimiu uma série de mudanças, tais como: a separação entre o Estado e a Igreja, a liberdade de cultos religiosos, a modificação das antigas Províncias em Estados, com maior liberdade em relação ao poder central, o estabelecimento do casamento civil e secularização dos cemitérios.

Junto à alteração de regime político brasileiro, também virá uma prosperidade econômica pela exportação do café. Em meio aos frutos dos lucros da agricultura cafeeira, a cidade de Amparo inaugurará, na década de 1890, o Teatro João Caetano (1890), produzindo uma intensa vida cultural com peças teatrais. A construção do Hospital Anna Cintra (1890), edificado pelo Barão de Campinas⁴⁰ e o prédio do Hospital Beneficência Portuguesa (1892), aconteceram como forma de ajudar e mostrar a presença da comunidade lusa na cidade (LIMA, 2006, p. 66-75).

No cenário paulista, em 1894, a elite agrícola de São Paulo, representada pelo Partido Republicano Paulista, elegeu o presidente Prudente de Moraes. Entre as propostas de mudanças almejadas pelo partido incluía, dentre elas, a formação de grupos escolares visando reunir as escolas isoladas pela proximidade. Essa nova concepção pedagógica, arquitetônica e social da escola primária, logo se tornaria modelo para todo o país. Também chamadas de escolas-modelo, esses grupos escolares, começaram a funcionar nos centros urbanos na capital e nas cidades do interior a partir de 1893 (MARCÍLIO, 2005, p. 138-139).

Na cidade de Amparo, em 1894, era inaugurado o primeiro Grupo Escolar Luiz Leite⁴¹, pela reunião das oito escolas públicas, cinco femininas e três masculinas, instalado inicialmente no Largo de São Benedito, em um prédio alugado, pertencente a José Feliciano de Camargo (LIMA, 2006, p. 150-151).

Havia a necessidade de um edifício definitivo para o Grupo⁴² que somente seria concluído mais tarde, em 1899. Corrêa (1991) e Lima (1998) lembram que o Grupo, foi projetado pelo arquiteto Victor Dubugras, construído na Rua Luiz Leite, com dois pavimentos

⁴⁰ Comendador Joaquim Pinto de Araújo Cintra.

⁴¹ Barão do Socorro, título honorífico do Coronel Luiz de Souza Leite, um dos chefes políticos do município e posteriormente Senador da República.

⁴² Wolff (1992, p. 200) destaca que o projeto educativo republicano na construção dos grupos escolares ia além das propostas restritas de funcionamento, também intencionava uma monumentalidade para serem percebidos e identificados como espaço do poder governamental.

e galerias no trecho central da edificação e com os sanitários que se integravam ao edifício principal.

Os grupos escolares se tornariam em pouco tempo o símbolo de modernização do ensino, em sintonia com expectativas em relação ao desenvolvimento social e econômico da nação. No entanto, é importante ressaltar que os grupos escolares acolhiam, nas primeiras décadas de implantação, a alunos vindos de setores mais bem integrados no trabalho urbano. Porém, estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros (SOUZA, 1996, p. 128-129).

O ingresso do nosso país na modernidade possuía uma íntima união com o crescimento industrial de São Paulo. Na presidência de Campos Sales (1898-1902), nascia à união dos republicanos dos estados de São Paulo e Minas Gerais, esse último com maior número de eleitores. Brotava no cenário político brasileiro a chamada política do “café com leite”, onde as oligarquias desses estados se alternavam no poder e controlavam os rumos do país.

Os reflexos do poder político e econômico do Estado de São Paulo, nesse período, serão sentidos em Amparo. A colocação da iluminação elétrica, inaugurada em 1898, rompeu a ordem natural do dia e da noite, será fruto de admiração e festa pela população. Os efeitos da luz elétrica serão saudados pelo estrugir dos foguetes em diversos pontos do urbano acompanhada por uma banda de música (CAMARGO, 1969, p. 21).

Embora a cidade assumisse o anseio ao moderno, Lima (1998, 2006) explica que as atitudes características dessas transformações urbanas, do final do século XIX e início do século XX, traziam a dureza nas relações sociais; a cidade ainda permanecia indiferente em relação aos negros. A barreira social e os estigmas vindos de uma sociedade escravocrata impossibilitavam os negros de se integrarem economicamente. Moura (1994, p. 211-212), em estudo sobre as sociedades negras, resalta que o meio encontrado pelos negros foi se organizarem como forma de proteção contra as imposições dos brancos.

Para Clóvis Moura após a abolição:

Houve um período no qual o negro não encontrava possibilidades de se integrar economicamente e encontrar a sua identidade étnica de forma não fragmentada e confusa. Daí uma fase onde ele, como elemento mais onerado no processo de passagem da escravidão para o trabalho livre, desarticulou-se social, psicológica e culturalmente. Mas sempre procurou, em nível organizacional, reencontrar-se (MOURA, 1994, p. 211).

Em várias cidades do Brasil, principalmente na cidade de São Paulo, surgiam várias instituições organizadas por negros para proteção e ajuda às famílias negras para pagar enterros dos parentes, bem como prestar assistência material, moral, espiritual e recreativa. Segundo Domingues (2007, p. 104) seria uma forma de:

[...] reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação.

Inúmeras organizações surgiram nesse longo período, muitas se dissolveram, outras continuaram em atividade, principalmente como clubes de lazer. Na cidade de Amparo, no ano de 1900, surgiam a Sociedade Beneficente Visconde do Rio Branco e a Sociedade Luiz de Estréia, fundada por homens de cor⁴³, como informa Camargo (1969, p. 32). Talvez, uma forma de se integrar à sociedade que não permitia nos clubes da cidade a participação de negros e mestiços como associados. Porém, sabemos pouco sobre as trajetórias dessas entidades e quais rumos tomaram ao longo do século XX.

No início do século XX, a forte urbanização e industrialização da cidade de São Paulo traziam consigo a criação de uma nova burguesia, que concentrava recursos derivados da aristocracia rural cafeeira unida aos recursos vindos de imigrantes enriquecidos do comércio e da indústria.

É importante destacar que o ritmo acelerado da urbanização trazia consigo uma dicotomia cruel nas relações sociais e culturais entre uma elite formada por famílias ricas e outra composta de pobres negros e imigrantes. Em Amparo, há reflexos dessas mudanças, apesar de não ter uma expressiva industrialização no início do século XX, a cidade comportará algumas fábricas como explica Lima (2006, p. 108).

Em 1903, a cidade de Amparo será agraciada pela criação de outro grupo escolar, inicialmente localizado na Rua Duque de Caxias, em local adaptado para o ensino. Em 1906, o Grupo será denominado Grupo Escolar Dr. Rangel Pestana⁴⁴, contando com cerca de 300 discentes, o grupo terá a função de forjar uma identidade nacional. É importante ressaltar que

⁴³ Domingues (2007, p. 103) destaca que a denominação “homens de cor”, será um dos meios encontrados pelos negros brasileiros em tentar retirar os estigmas relacionados do termo “negro”, associado muitas vezes à escravidão.

⁴⁴ Em 11 de junho de 1915, foi inaugurado o edifício, projetado por Manoel Sabater (SÃO PAULO, 1915).

essa escola foi referência de estudo durante a maior parte do século XX e está em funcionamento até hoje.

Ao deparar com as lembranças, de nossas entrevistadas, ao rememorar suas fases de crianças, quando frequentaram a escola Rangel Pestana, por diversas vezes mencionaram, através de suas memórias, que além de ser uma referência de ensino, também era frequentada por crianças, filhos de pais com alto poder aquisitivo. Tulipa (negra) mencionou: “*Estudei sempre no Rangel Pestana, desde 1947, até eu terminar parte do ensino primário, acho com uns 11 anos de idade, tinha muitos filhos de ricos lá*”. Cabe destacar que a entrevistada foi professora da disciplina Ciências nessa escola por 18 anos, vindo a se aposentar na década de 1980.

Rosa (negra) relatou: “*Estudei no Rangel Pestana em 1955, naquele tempo, quem estudava só eram os filhos de famílias mais ricas, filhos de doutores da cidade*”, ela afirmou que havia poucas crianças negras estudando.

Jasmim (branca) por sua vez disse: “*Estudei no Rangel Pestana, no final da década de 1960, em Amparo não existia escola particular, lá tinha crianças filhas de pais com alto poder aquisitivo*” e complementou relatando que: “*A escola tinha tradição de ensino na cidade*”, pode-se perceber, em suas representações, as entrevistadas, com relação ao Grupo Escolar Rangel Pestana, que desde a década de 1940 até a década de 1960, é apresentada como uma escola frequentada pela elite amparense.

Além dos grupos escolares, a cidade de Amparo foi agraciada, em 1909, pelo Secretário da Agricultura do Estado, Bernardino de Campos⁴⁵, antigo morador de Amparo, com a construção de uma Fazenda Modelo para as experiências agrícolas com o objetivo de substituir o café, e pela construção de um Liceu⁴⁶ de Artes e Ofícios, para não depender da mão de obra estrangeira. Essa modalidade de ensino chamada de Liceu se baseava na ideia de uma escola profissionalizante, que visava aproveitar os trabalhadores excedentes da lavoura para inseri-los na indústria. Sobre essa época, Corrêa (1991, p. 24), ressalta que os operários estrangeiros apresentavam formação em escolas profissionais ou em oficinas modernas, com recursos técnicos mais avançados que os brasileiros. Porém, ele destaca que a criação do

⁴⁵ Corrêa (1991, p. 11) esclarece que Bernardino de Campos foi o segundo e sexto presidente do governo do estado de São Paulo (1892 -1896) e (1902 -1904). Também, foi importante produtor de café, contando com apoio de poderosos fazendeiros e políticos do Oeste Paulista.

⁴⁶ Lima (2006, p. 132) esclarece que a Escola de Artes e Ofícios fazia parte de um programa do Estado de São Paulo para incrementar os setores de prestação de serviços de manufaturados e industriais na passagem do capital aplicado na produção cafeeira para outros setores.

Liceu tinha também a função de retirar das ruas os meninos pobres e proporcionar-lhes um ofício.

Somente em 1914, foi realizada a construção de edifício próprio, projetado em estilo neoclássico pelos engenheiros Aquiles Nacarato e Carlos Rosencransts, com estilo arquitetônico seguia o traçado que vigorava nas fábricas europeias e com espaço para as aulas de Marcenaria, Selaria, Mecânica, Serralheria, Ferraria e Eletricidade, além de lições de Aritmética e Geometria, Língua Portuguesa e Educação Moral e Cívica (LIMA, 2006, p. 79).

Ainda em 1912, será instalada na cidade a Fábrica de Fósforos, no bairro do Ribeirão, uma iniciativa do capitalista Amadeu Gomes de Souza, filho de Visconde de Soutelo. Em 1916, é construída uma fábrica de cerveja. É nesse período, que o bairro do Ribeirão passou a reunir diversas indústrias, a Cerâmica Industrial Brasil, de Ângelo Bernardini, a Cerâmica Amparense Ltda., de Nicola Martorano e a Cerâmica dos Santos, do proprietário José Rodrigues dos Santos (LIMA, 2006, p. 108-109).

Enquanto as primeiras fábricas, instaladas na cidade, começavam a obter seus primeiros lucros da produção de cerâmica, no cenário internacional e nacional, a economia passava por grandes transformações com a queda das exportações do café, devido aos efeitos da Primeira Guerra (1914-1918), com preços mantidos artificialmente. Estes subsídios para a produção de café pelo governo criou um círculo nocivo para a economia brasileira.

Contudo, foi com a Crise de 1929, iniciada nos Estados Unidos, que se instalou uma forte depressão afetando o equilíbrio econômico do mercado internacional do preço do café. No Brasil, o valor do café despencou. A oligarquia cafeeira paulista, baseada em uma economia agrícola monoexportadora, passou por estagnação. Na cidade de Amparo, os efeitos negativos foram catastróficos; arruinados economicamente pela súbita queda de preço do café, muitos cafeicultores entraram em falência. Na parte rural houve a queda de população, na zona urbana diminuiu o número de construções novas (LIMA, 2006, p. 77).

As mudanças ocasionadas pela crise econômica proporcionou uma virada na política do país, na década de 1930, quando Getúlio Vargas tomou poder. Decca (2004, p. 110), ao estudar a mudança política vinda pela Revolução de 1930, ressalta que ela serviu tanto para silenciar o povo, como também para delimitar um verdadeiro lugar na história de evolução político-social brasileira. Para o autor, a Revolução de 1930, não foi somente um reordenamento político, tampouco teve o povo como uma massa inativa nesse processo. Ele observa que, também, houve a ação do Bloco Operário e Camponês, partido que vinha desde 1928, lutando por uma revolução democrático-burguesa.

No ano de 1932, em meio das agitações políticas, um grupo formado por estudantes tentou invadir a Liga Revolucionária (uma célula da Revolução de 1930) estabelecida próxima à Praça da República. Na invasão, quatro estudantes foram fuzilados por soldados federais, dentre eles Antônio Camargo de Andrade, com 30 anos de idade, filho de uma família de cafeicultores da cidade de Amparo (o único a deixar filhos). Essas mortes se tornariam um símbolo e um estopim para o levante paulista contra o governo de Vargas como esclarece Hilton (1982, p. 170).

Em nove de julho de 1932, a Revolução Constitucionalista⁴⁷, eclode como um movimento revolucionário paulista visando pôr fim ao poder de Getúlio Vargas; nas fileiras do exército revolucionário, civis e militares pegaram nas armas.

Em Amparo, a luta foi intensa entre os federalistas e os paulistas com o avanço das tropas terrestres federais, enquanto aviões bombardeavam a região próxima à cidade contra o batalhão de voluntários paulistas “23 de Maio”, com três meses de combates intensos, as forças rebeldes e legalistas estiveram frente a frente, o eco do estrondo dos canhões era sentido. Com a luta intensa por vários dias, na região de Amparo, os combatentes federais avançaram nas trincheiras paulistas, com a batalha perdida, os amparenses sentiram as dificuldades geradas pelo cerco federalista e a hospedagem das tropas na cidade (LIMA, 2006, p. 90-94).

João Jorge, escritor amparense, em *Diário de uma cidade conquistada*, ao relatar, quando jovem, a experiência do cerco federalista a Amparo, recorda que os federalistas impuseram o termo de rendição aos amparenses, os prédios da cidade foram ocupados pelas tropas getulistas chefiadas pelo comandante Benjamin Vargas (irmão de Getúlio).

Jorge ([19--], p. 32-5) relata que na Estação Ferroviária (atual Praça Pádua Salles) existia um intenso trânsito entre soldados federalistas que vinham e os prisioneiros que eram levados para a prisão. A tropa federal composta por cearenses, alagoanos e gaúchos tomaram os grupos escolares Luís Leite e Rangel Pestana como abrigo, o Liceu de Artes e Ofícios foi disponibilizado como abrigo aos civis.

Em outubro de 1932, foi assinada a capitulação dos soldados paulistas, porém o clima de intranquilidade e descontentamento dos paulistas em relação ao governo ainda era presente nas cidades. Para diminuir o problema, Vargas em agosto de 1933, nomeou um interventor para os paulistas, o civil Armando Sales de Oliveira, que permitiu a renegociação das dívidas

⁴⁷ Villa (2008, p. 81) explica que nesse movimento armado, o Estado de São Paulo enfrentou o poder militar das forças armadas federais com o apoio do sul do Mato Grosso. A derrota paulista ocorreu em 28 de setembro de 1932 com três mil brasileiros mortos em combate e mais de cinco mil feridos.

dos agricultores que estavam em crise. Com a forte pressão social, surgiu uma nova Constituição em 1934, a estrutura do Estado brasileiro se transformou, ajustando-se às necessidades econômicas e sociais do país (HILTON, 1982, p. 174).

No ano de 1935, o interventor Federal de São Paulo, Armando de Salles Oliveira, decretou a criação do ginásio para atender a população de Amparo, que havia se reunido no Clube Oito de Setembro, coordenado pelo médico doutor Coriolano Burgos. Em outubro do mesmo ano, era adquirido o prédio na Rua Luiz Leite sendo denominado Colégio Estadual e Escola Normal Doutor Coriolano Burgos. Em 1957, a Lei nº. 3.797, modificou o estabelecimento para Instituto de Educação Doutor Coriolano Burgos.

Em 1960, a escola mudou para o atual prédio construído na Rua Riachuelo, no Bairro do Ribeirão onde anteriormente estava localizado um cemitério desativado há 58 anos. É importante destacar que nossas entrevistadas, Jasmim (branca), Tulipa (negra) e Rosa (negra) estudaram em diferentes períodos nessa instituição de ensino.

Tulipa (negra) citou: *“Na época, que eu fui estudar nos idos de 1950, lá no Coriolano, não tinha amiga negra, lá só estudava a fina flor da cidade, não pense que vinham pobres, aquele tempo o pobre quase não estudava. Eu também trabalhei lá como professora”*.

Rosa (negra) *“Eu estudei no Coriolano, na década de 1970, fiz o colegial, lá tinha uma professora negra que fazia festivais de música”*. Segundo a entrevistada, foi nessa escola que ela tomou contato com o teatro. Já Jasmim (branca) falou: *“Querida fazer o magistério no Coriolano, mas estudei no colegial em 1977, por vontade de meu pai”*. Segundo as entrevistadas, essa escola tinha professores muito bons tanto para o ensino, como também para a promoção em jogos, teatros e festivais de música.

É importante observar que, quando foi criado esse estabelecimento de ensino, a cidade de Amparo passava por um processo de estagnação econômica. Lima (2006, p. 110) observa que somente a partir de 1940, Amparo começou a reverter o processo de estagnação econômica e o café voltou a ser rentável como atividade agrícola. A atividade industrial, ainda que modesta, veio com o estabelecimento da fábrica de Manufatura de Chapéus (1943); depois transformada em Feltrobrasil, no espaço onde existia anteriormente a fábrica de cervejas de Romualdo Borgarelli. Em 1944, era fundada a Fábrica Nacional de Máquinas Têxteis, voltada à construção de máquinas para o setor. Em 1946, foi fundada empresa Têxtil Amparo Ltda. Na década de 1950, é criada a Indústria Química Amparo para a produção de sabão em barra. Também foram instaladas, nessa mesma década, a Têxtil Grinaboldi e a Companhia Industrial de Fios Amparo (LIMA, 2006, p. 111).

Tulipa (negra) ao relatar sobre o bairro do Ribeirão, em suas lembranças, dos seus 10 anos de idade, em 1950, relatou que na cidade na época, não tinha outro bairro, disse que: *“Era bairro dos pobres, a maioria das meninas que moram aqui parava de estudar para trabalhar nas fábricas do bairro. Hoje ele tem de tudo, é progresso, a maior paróquia da cidade é a nossa, eu gosto de morar aqui!”*.

Guimarães (2013) esclarece, ao analisar o sentimento de enraizamento, dos moradores dos bairros mais populares, que esses sentimentos,

[...] emergem elementos para a construção de laços identitários possíveis apenas à luz de práticas que reconheçam a alteridade; que têm dentre suas prováveis origens o sentimento de pertencimento, fruto de experiências, articulações políticas e vínculos culturais que construímos no e com o lugar no qual vivemos (GUIMARÃES, 2013, p. 6).

Ao levarmos em consideração o exposto pela historiadora, podemos entender que nossa entrevistada possui um enraizamento, pois, ela afirmou, por diversas vezes, que não mudaria do bairro devido a sua participação na igreja que frequenta e também por ter visto o bairro se transformar durante os anos que vive ali.

Lima (2006, p. 111) esclarece que nos anos de 1960, surgiram várias fábricas na cidade, a Têxtil Tapeacol, a Kadron (autopeças), Ingo Máquina Óticas e o Lanifício Amparo. Vale notar que nesta última fábrica citada, durante a década de 1970, Rosa (negra) trabalhou dentro do laboratório na análise de qualidade dos produtos.

Nos anos de 1960, a cidade começou a atrair pessoas à procura de empregos nas fábricas, em meio ao regime militar⁴⁸; no ano de 1965, após quase uma década de funcionamento, o ramal da companhia Mogiana de Estrada de Ferro, anunciava a extinção do tráfego de trens entre Amparo e Monte Alegre, e, em 1967, o que ainda restava do ramal também foi extinto. A cidade de Amparo perdia o tráfego de trem, todavia conservava os edifícios das estações, que ainda sobrevivem até hoje.

O fim da Mogiana trouxe mudanças, não somente para o tráfego de pessoas e de mercadorias, mas também para os ferroviários. Rosa (negra), em meios às memórias, informou que seu pai esteve trabalhando no ramal da cidade de Amparo, desde 1957 até 1967:

Quando a Mogiana encerrou a estação de Amparo, meu pai, que era maquinista de primeira classe, teve que ir para a cidade de Franca, para

⁴⁸ Golpe de Estado ocorrido em 31 de março de 1964 no Brasil, que finalizou o governo do presidente democraticamente eleito João Goulart (FIGUEIREDO, 1993, p. 28).

trabalhar lá, ficou lá até se aposentar. Eu estava com 19 anos de idade, meu pai foi para lá, mas minha mãe ficou em Amparo.

Esse período representou, para ela, uma fase difícil, pois seu pai fora de casa, muitos afazeres ficavam sobre sua responsabilidade, como por exemplo, cuidar dos irmãos mais novos.

Em relação ao urbano de Amparo, desde a década de 1970, até os nossos dias, a cidade passará por um processo de mudança em relação ao número de habitantes vindos em busca de oportunidades de emprego nas fábricas da cidade. No urbano, em relação ao arquitetônico, Amparo será a cidade do passado e a do presente numa só. Muitos edifícios centrais, outrora casas de antigos moradores, se transformaram em comércio, alguns preservados por força de um grupo de moradores para manter os resquícios das lembranças do passado cafeeiro, ou por força da atuação do CONDEPHAAT⁴⁹ (LIMA, 2006, p. 174).

Porém na memória⁵⁰ dos antigos moradores de Amparo, ao transitarem por entre esse misto de cidade do passado e do presente, são reconhecidos os casarios dos senhores do café, ruas centrais com nomes de vultos da história local, permanecendo as marcas deixadas, como se fosse um reforço de identidade cultural, social, política e econômica de uma época.

A população da cidade, formada por antigos residentes e seus descendentes, aos poucos começa a se contrastar com as pessoas vindas de outros municípios e estados, muitas vezes, em busca de emprego em indústrias. Com a ampliação da população, “[...] a zona urbana se expandiu e fez surgir diversos bairros em virtude da especulação imobiliária” (LIMA, 2006, p. 174).

Sobre a década de 1970, na cidade de Amparo, Rosa (negra) conta que foi uma fase de descobrimentos em relação ao racismo em Amparo:

Dentro do Coriolano, quando eu estava na oitava série, eu trouxe peças teatrais, Morte da Severina e Zumbi de Palmares encenadas na escola. Eu fiz algumas adaptações, mostrei algumas partes lá dentro. Talvez querendo mostrar um pouco da nossa história e também querendo mostrar a história do nordeste e a história do negro.

Segundo Rosa (negra) foi junto com a Tulipa (negra), professora, que ela começou a participar de festivais de música dentro do ginásio Dr. Coriolano Burgos. E, também,

⁴⁹ Órgão responsável pela preservação do patrimônio histórico e arquitetônico no Estado de São Paulo.

⁵⁰ Meneses (1992, p. 22-23) esclarece que a memória é um objeto da história, importante para se constituir e reforçar a identidade individual, coletiva e nacional.

começou a denunciar o racismo, principalmente, nos clubes da cidade que não permitiam negros como sócios.

É importante observar que em decorrência da especulação financeira, outros espaços foram sendo habitados, bairros foram surgindo para acomodar a população que crescia. Apesar das décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000, apresentarem investimentos em infraestrutura na cidade, com a instalação de escolas, pequenos mercados, praças, quadras de esporte, saneamento de qualidade e postos de saúde nos bairros, resultando em uma melhoria de vida da população (LIMA, 2006, p. 175). Porém, algumas localidades da cidade, até hoje, ainda permanecem excluídas socialmente ou marcadas pelo estigma imposto pela própria trama urbana, como por exemplo, o chamado Morro do Piolho, localizado na parte acima do bairro do Castelo.

Rosa (negra) o relatar sua primeira experiência em sala de aula no ano de 1984, cita que:

Trabalhei 16 anos na escola Luís Leite, eu fiz vários projetos, sempre voltado para o social. Lá eu comecei a fazer uma sessão de fotos, fiz concurso: Desperte o Artista que Está em Você. Mas eu fiz com o pessoal do Castelo, que era o mais discriminado, o famoso Morro do Piolho.

Não podemos deixar de situar esse relato com a música chamada “No Morro do Piolho”, do cantor Adoniran Barbosa, que descreve uma parte da cidade de São Paulo, onde existiam: o negro, o malandro, o pobre e, a violência, ou seja, um lugar onde existia uma “[...] exclusão de determinados grupos sociais tanto da participação na gestão da coisa pública como do atendimento de suas demandas relativas à qualidade de vida no espaço urbano” (GUIMARÃES, 2013, p. 12).

Concordamos com Guimarães (2013), ao andarmos pelas ruas centrais da cidade, é possível visualizar os ecos do passado, ao encontrar nomes presentes da política e datas comemorativas do cenário nacional e local dos séculos passados, porém dentre esses ecos não aparecem nomes de cidadãos negros que ajudaram a cidade prosperar. Pelo contrário, podemos notar, através dos termos (princesa, barão, visconde, coronel, duque etc.) que antecedem os nomes dos homenageados uma marca imposta pelo poder econômico e político.

Nesse sentido, o peso do poder econômico e político desses sujeitos, na história local, confere uma sobrevivência do passado no presente. Um passado que persiste pelas construções conservadas e preservadas através de tombamento como patrimônio histórico.

Para Vieira (2011, p. 191):

O patrimônio não prescinde de pessoas. Ele não está apenas no objeto (neste caso, as construções arquitetônicas). É produção coletiva de sujeitos, travada no interior das relações sociais. O patrimônio não se constrói apenas a partir do objeto, nem do sujeito, mas na relação/tensão sujeito-objeto.

Para nós, uma tensão que persiste até os nossos dias, quando observamos as reações variadas dos transeuntes ao contemplar esses monumentos do passado. Em alguns sujeitos traz a admiração frente à arquitetura monumental de determinados edifícios construídos pelo primor de um passado. Em outros, suscitam estranhamentos, fruto, talvez, por não sentirem o que os monumentos preservados representam.

No cotidiano, hoje, ainda é comum ouvir de algumas pessoas que moram em determinados bairros mais afastados, afiançarem que estão indo para a cidade. Como se os bairros que habitassem não fossem parte integrante do urbano. Segundo Guimarães (2013, p. 10), isso é um estranhamento perverso, onde os que residem na cidade não se sentem parte integrante dela, talvez, por não estarem representados ou se sentirem acolhidos dentro dela.

Dentro do convívio social, no cotidiano, as memórias do passado são reconhecidas em algumas conversas entre pessoas descendentes dos antigos residentes ao dialogar com os novos residentes. Desses diálogos surgem interrogativas, tais como: Qual é o seu sobrenome? A que família você pertence? Ou ainda, pela curta resposta dada a essas perguntas: “Eu sou de tal família...”, como uma maneira de correlacionar com o passado histórico, político e econômico das famílias tradicionais e seus descendentes.

Além de tudo isso, é perceptível, dentro da história da cidade, o valor dado para as famílias que tiveram o poder econômico, político e social nos séculos XIX e XX. Lima (2006, p. 175) nos adverte que é necessário compreender as relações entre a cidade do passado e cidade do presente. Apesar de o autor estudar a arquitetura da cidade de Amparo, em relação aos patrimônios preservados, ele defende que é necessário criar mecanismos que minimizem as diferenças entre os cidadãos que são natos do município e os que são recém-chegados. Porém, o autor se esquece de contemplar sobre as próprias diferenças que ainda persistem dentro da sociedade amparense em relação ao racismo para com o negro.

Cabe notar que apesar de Camargo (1969) e Lima (1998, 2006) oferecerem subsídios estatísticos sobre a população negra e trechos sobre a presença da escravidão e do negro na cidade de Amparo, principalmente no século XIX, porém, ainda é perceptível que na construção da história local do século XX esse mote ainda é pouco explorado.

Em relação ao racismo no século XX, convém salientar que Lima (2006, p. 182), amparado por notícias das crônicas sob o título “Tipos Populares”, de autoria de Dr. Pedro

Bueno de Camargo publicadas no *Amparo Jornal*, entre os anos de 1954 e 1995, traz uma referência sobre um negro, João Evangelista da Silveira Raio, mais conhecido popularmente como Raio, de profissão calista. Segundo o historiador, Raio era um líder dos negros e presidente perpétuo da Sociedade Rio Branco que lutava a favor dos direitos dos negros da cidade. Além disso, Raio também organizava os festejos da Lei Áurea e animava a vida social da cidade, porém sabemos pouco sobre essa sociedade e qual rumo ela tomou.

Apesar de Lima (2006) relatar que existia uma sociedade negra que lutava pelos direitos dos negros no município de Amparo em pleno século XX, poderíamos, talvez, afirmar que ainda persistia o racismo relação ao negro no município? Mas será que esse tipo de situação poderia ser observado ao estudarmos, por exemplo, fatos correlacionados ao racismo em relação aos negros junto às entrevistas das professoras pesquisadas?

Acreditamos que, para avançarmos em nosso processo de análise, é necessário observar, de início, suas formações como docentes, pois, ao atentar para as falas das nossas entrevistadas, através de suas memórias de si, também podemos construir representações que se tem de si mesmas, dos significados sobre a inserção no mundo do trabalho e, em particular, do exercício da profissão de professoras, racismo e a Lei nº. 10.639 de 2003 no município de Amparo.

CAPÍTULO III - DO MOSAICO DE MEMÓRIAS ÀS EXPERIÊNCIAS SINGULARES

Neste capítulo enfocamos a trajetória de formação profissional de nossas entrevistadas e também o processo de implementação da Lei nº. 10.639 de 2003 no município de Amparo. Nossa intenção visa identificar e compreender fatores que determinaram, na vida de nossas entrevistadas, a escolha da profissão e aspectos sobre o racismo em relação aos negros no município.

Na primeira seção, o nosso ponto de partida, buscamos através da memória, as origens de suas famílias, a vida na escola e o percurso que nossas entrevistadas fizeram para a escolha da profissão. Acreditamos que as escolhas não são força do acaso, pelo contrário, a opção em ser professora passa por uma heterogeneidade de relações que marcaram o percurso da vida dentro do ambiente escolar, familiar, econômico e social de nossas entrevistadas. Também, instigamos em suas lembranças situações que presenciaram em relação ao racismo, discriminação e preconceitos para com os negros na escola. Desse modo, analisar os fragmentos das lembranças permite ter uma dimensão singular, sobre o racismo em Amparo.

Na segunda seção, objetivamos relatos sobre o processo de implementação da Lei nº. 10.639 de 2003 até o ano de 2008. Para isso, trazemos o relato de Marisol (negra) que foi, durante os anos de 2003 a 2008, Secretária de Educação do município de Amparo. A fala dessa entrevistada é de suma importância por trazer uma dada versão de como foi introduzida essa norma federal dentro do município. Também entrelaçamos em nosso texto as falas de nossas outras entrevistadas para revelar a acolhida ao trabalho com a Lei nº. 10.639 de 2003. É importante reforçar que essa nossa entrevistada, Marisol, não somente trouxe informações técnicas sobre o seu trabalho, mas também sobre a influência do racismo velado que ainda persiste por parte de alguns professores.

Informamos ainda que não descartamos a fala de uma de nossas entrevistadas, Tulipa (negra), que apesar de estar aposentada, atuava com trabalho voluntário no sistema educacional junto ao município.

3.1 - As professoras entrevistadas na relação com a trajetória de formação docente

Iniciando esta seção, enfocamos e utilizamos as memórias das professoras sobre suas origens e sua entrada na profissão. Acreditamos que observar as origens, baseado nas memórias de si, permite compreender acontecimentos sobre suas vidas e, também, podem proporcionar uma visão sobre a influência da família na escolha da profissão, e, ao mesmo tempo, expor os diferentes olhares, através de suas percepções e seus sentimentos sobre sua vida escolar.

Jasmim (branca), 52 anos de idade, Espírito Santo do Pinhal.

Essa entrevistada iniciou sua fala relatando sobre sua genealogia, associada à cidade em que nasceu declarando que:

Em minhas origens possuo uma bisavó materna que era negra, chamada Maria da Paz de Jesus. Filha de escravos morava na fazenda, não tinha estudo nenhum. Segundo minha mãe, ela se apaixonou por Bernardo, meu bisavô, filho de um fazendeiro, e desse amor nasceu uma menina, minha avó.

Ela contou que, na família de Bernardo, todos eram originários de fazendeiros e não queriam que seu filho tivesse uma relação com uma negra. Porém, a família de Bernardo não conseguiu deter a união. Mas, a criança foi retirada da sua bisavó Maria e a mandada para ser criada e estudar na França. Segundo Jasmim (branca), a família de Bernardo não conseguiu minar o amor dos dois. Depois dessa filha, nasceu outra criança, um menino, “*ela jurou⁵¹ de pé junto que o filho não era do Bernardo*”, pois, “*ela sabia que se falasse que ele era de Bernardo, a família dele iria retirar dela também*”.

Percebe-se, logo de início, que Jasmim (branca) observa a grande disparidade social do seu lado materno, uma filha de escravos, e outro filho de fazendeiros. É importante esclarecer que, mesmo com a negativa da família de Bernardo, o fazendeiro, seu bisavô, decidiu não assumir os filhos nascidos. A segunda criança, um menino, não teve nenhuma instrução e não foi alfabetizado. Depois desse, tiveram mais 17 filhos; todos ficaram na

⁵¹ Jurou, porque ela não queria que a família de Bernardo o tirasse dela.

fazenda. Bernardo, que era advogado e fazendeiro, com posses, criou os filhos com pouca instrução, meio jogados, segundo Jasmim (branca), porque ele não queria ver mais sofrimento de Maria.

Jasmim (branca) descreve que:

A primogênita se tornou uma dama, depois mais tarde, ela se casou com o meu avô e teve a minha mãe. A mistura étnica em minha família é muito forte, porque eu⁵² também tenho dentro de minha família o lado indígena. Apesar de saber pouco sobre isso, sei que é da linhagem que provém da índia Bartira. Sou uma mistura de raças, meu corpo denuncia essa miscigenação que é uma beleza!

Em relação à origem de sua família, Jasmim (branca) descreve-a a partir da miscigenação étnica de seus antepassados maternos, entre uma bisavó negra e um bisavô branco. Nesse momento, vimos uma expressão de saudosismo em seu relato, ao levantar a cabeça com o queixo mais alto, nossa entrevistada demonstrou um orgulho por possuir essa mistura étnica.

Se, por um lado, a família da mãe de nossa entrevistada tinha posses, a do seu pai⁵³ vinha de uma família muito humilde.

Sobre o pai, Jasmim (branca) relatou:

A minha avó paterna faleceu quando ele tinha de sete pra oito anos de idade. Ele começou a trabalhar muito cedo, estudou e se formou contador, para isso, meu pai trabalhava em uma firma para poder pagar a Escola Técnica do Comércio.

Apesar de expressar que seu pai era mais amigo, preferiu contar mais sobre as origens de sua mãe, a qual veio de uma família com alto poder aquisitivo. O namoro do pai não era aceito com bons olhos pela família da mãe. Sobre a mãe ela relatou que:

Minha mamãe estudou interna num colégio de freiras, entrando com oito anos de idade e saindo professora de ensino primário. Quando ela saiu do colégio, ficou trabalhando por um ano como docente; logo depois se casou, e eles vieram para a cidade de Amparo.

⁵² Nesse momento da entrevista ao relatar sua miscigenação étnica, disse que: “*Eu também tenho um pé na cozinha*”. É importante esclarecer que ela estava sugerindo suas formas físicas em tom de brincadeira.

⁵³ Faleceu em 2010.

Sobre sua mãe ser professora, disse:

Sou de uma família de tias professoras, diretoras, e supervisoras, e sempre vivenciei várias conversas entre minhas tias. Elas relatavam muito sobre a Educação. Lembro-me que minha tia, também professora, dizia que tinha comprado uma casa com dez meses de salário e um carro, um fusca, com um pouco mais de dois meses!

Sobre os irmãos e a irmã:

Minha irmã também foi professora de 1ª a 4ª série, durante muitos anos. Porém, ela deixou a Educação, porque a coordenadora quis impor uma fórmula de alfabetizar⁵⁴; como ela não aceitava a imposição decidiu sair. Ela era uma ótima professora, agora ela trabalha no setor da saúde. Eu e meus irmãos e irmã somos formados, temos o nível superior de ensino. Além de mim, eu tenho essa irmã que trabalha na saúde, um irmão que está aposentado⁵⁵ e outro que faz educação física com 36 anos, é mestre de judô e faz academia.

Atualmente, Jasmim (branca), professora de ensino fundamental, ciclo I, na rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, apesar de ter conseguido passar em concurso para professora na prefeitura de Amparo, não assumiu. Disse com indignação que o salário pago pela prefeitura é muito baixo; relatou também que:

Acredito que não se dá para fazer um trabalho bem feito possuindo dois empregos. Nosso salário é pouco, pelo que nós produzimos, não contamos com um apoio da saúde, apesar do governo falar que oferece recursos, ainda é muito pouco.

Jasmim (branca) iniciou a sua fala sobre a entrada no magistério reportando a sua vida escolar:

Eu estudei a vida inteira em colégio público, na época não existia colégio particular, não existia. Iniciei no Patronato⁵⁶ na pré-escola, depois, estudei na Escola Estadual Rangel Pestana⁵⁷, fui alfabetizada pelo Caminho Suave. Na cidade de Amparo, não existia escola particular naquela época. Lembro que sentávamos em dupla, em carteiras de madeira que existia no Rangel. A

⁵⁴ Esclarece que impor algo sem dar um subsídio, sem dar um curso, sem preparar é furada, porque o professor se perde.

⁵⁵ Aposentado como operador da Estação de Tratamento de Água do Sistema de Água e Esgoto da cidade de Amparo. Mas esclarece que ele é bacharel em Direito.

⁵⁶ Nessa época, o Patronato Jesus Crucificado tinha diversas atividades voltadas à ação social e de ensino como escola de jardim de infância.

⁵⁷ Esse edifício foi inaugurado em 11 de junho de 1915, projetado por Manoel Sabater (SÃO PAULO, 1915).

gente tinha que ter a letra igual a da professora, se não ela arrancava a folha do caderno e mandava fazer novamente.

Sobre esse período de sua vida, Jasmim (branca) recordou que:

Naquela época, na década de 1970, a professora fazia uma diferença entre os alunos de poder aquisitivo maior em relação aos alunos pobres e os negros, porque existiam as crianças da caixa⁵⁸. Também, porque como sentávamos em dupla, as crianças com poder aquisitivo melhor, que aprendiam com mais facilidade sentavam na frente. Os negros sentavam atrás, nas últimas carteiras.

A descrição da entrevistada permite observar que existia uma homogeneização das ações dos indivíduos durante a fase escolar na Escola Estadual Rangel Pestana, na década de 1970, em relação ao fazer as letras de acordo como a professora dispunha.

Ao tecer uma consideração, a partir do seu presente, Jasmim (branca) demonstra que esse ato hoje é visto como um ato de humilhação pedagógica.

Uma clara representação de ver o passado, se posicionando diante dele. Ao expor que as crianças de melhor situação econômica, segundo a entrevistada, aprendiam mais rapidamente do que os outros, e citar as “crianças da caixa”, mostra que essa homogeneização não se dava em relação ao espaço ocupado pelos alunos.

Essa indicação de Jasmim (branca), ao rememorar o lugar ocupado pelo negro em sala de aula, demonstra que a cor de pele e a situação econômica serviam como uma operação de hierarquização dentro da sala de aula.

Sobre a vontade de ser professora, ela relata:

Acho que veio na segunda série, eu lembro bem, quando escrevi em uma das redações no meu caderninho assim: “Quando crescer, eu quero ser professora para enriquecer o Brasil”, era a frase que finalizava o texto. Depois, fui estudar no ginásio Dr. Coriolano Burgos, eu tinha a vontade de estudar à noite no curso o magistério período noturno. Mas, a diretora chegou para o meu pai e falou: “A sua filha não vai estudar à noite”.

Esse sentimento de ser professora, rememorado por Jasmim (branca), pode ser confrontado sob a ótica das representações e da memória coletiva. Embora, sua lembrança quando criança sentisse uma inclinação para a atividade docente, não podemos deixar de acarear a partir de sua própria fala o período político que o Brasil passava.

⁵⁸ Ela cita que as crianças da caixa tornava-se um rótulo dado aos alunos que recebiam materiais, na caixa, que não podiam comprar: lápis, borracha e caderno.

É necessário salientar que a situação passada por nossa entrevistada, não era muito diferente dos alunos da década de 1970. Pois, nesse período, o Brasil vivia os moldes do Regime Militar instaurado em 1964.

Ao descrever que registrava em seu caderno, que queria ser professora para enriquecer o Brasil, essa indicação, para nós, permite observar os desígnios moldados pela política educacional brasileira. Hilsdorf (2007) esclarece que política desenvolvimentista da década de 1970, vindo desde 1961 pela Lei de Diretrizes, tinha como objetivo específico de ajuste do Brasil aos moldes das exigências modernas da produção internacional, ou seja, produzir e enriquecer o Brasil.

Na mesma linha, Fusari (1988, p. 15) explica que a escola deveria ser produtiva, racional e organizada para formar indivíduos para o mercado de trabalho e apresentar uma produtividade eficiente e eficaz.

Assim sendo, no discurso de Jasmim (branca) em achar, em sua verdade, que ambicionava ser “*professora para enriquecer o Brasil*”, se escora na ideia do aumento da produtividade e enriquecimento da nação presente no cenário político, econômico e educacional.

Desse modo, o ato declarado de almejar ser professora também consente em afirmar que as percepções do social não são discursos neutros. Pois, as estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) tendem a “[...] impor uma autoridade à custa de outros, legitimando um projeto reformador ou justificando, para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Ao desenvolver um curto conteúdo semântico para descrever que frequentou e se formou em História, Letras e Pedagogia na cidade, sua voz assumiu uma sonoridade que lembrava uma birra de criança, mesclada, rapidamente, pela expressão facial com sobrancelhas cerradas e lábios pronunciados. Gonçalves (1996, p. 16) lembra que muitos sinais de comunicação reforçam, substituem ou contrariam a fala.

Esses sinais, de nossa entrevistada, pode contrariar a visão romântica de menina, ao descrever em seu caderninho de redação que almejava ser professora. Assim, diante desses sinais, nos perguntamos: Como foi e o que é ser professora para Jasmim (branca): foi uma escolha, uma vocação ou falta de opção?

Acreditamos que um fator, que possa pesar na escolha da profissão, pode estar relacionado ao fragmento do discurso da entrevistada em que descreve que era de uma família de tias professoras, diretoras e supervisoras. Apesar de Jasmim (branca) não afirmar que foi

influenciada pela profissão da mãe (professora) ou de suas tias, isso não quer dizer que ela não foi conduzida à carreira de professora.

É importante observar que a feminização da profissão do magistério não é um acaso, “[...] as mulheres foram sendo conduzidas a seguir este caminho, colocadas como ideais e vocacionadas para este ofício, encarada, muitas vezes, até como um sacerdócio” (SILVA, 2002, p. 97). Para o autor, a ideia da cogitada de “vocação” se acerta na hipótese de que as práticas comuns e rotineiras do cotidiano, através dos gestos e das palavras banalizadas, precisam se tornar algo de atenção renovada, de questionamento e, em geral, de desconfiança do que é colocado como natural ou como uma verdade.

Do mesmo modo, a locução de Jasmim (branca) permite observar que a escolha de profissão, também, pode estar associada ao grande prestígio econômico da profissão, ao descrever que sua mãe e tias tinham bons recursos financeiros devido à profissão que exerciam. Nóvoa (1995, p. 27), por exemplo, ao descrever a emergência da docência na Europa, esclarece que a pressão sobre o Estado em relação à carreira docente, na segunda metade do século XIX, criou uma cultura profissional com o nascimento das escolas de formação do magistério e, com o passar do tempo, no início do século XX, conferiu aos professores um prestígio da profissão.

Nesse caso, se considerarmos em análise, que o ato de ser professora sucedeu, talvez, à falta de opção, pois a cidade, nesse instante de sua vida, somente oferecia cursos de licenciatura na Faculdade de Ciências e Letras na Faculdade Plínio Augusto do Amaral, poderíamos estar cometendo uma falácia.

O episódio em que a diretora achava que estudar à noite traz a probabilidade da pessoa se perder, em uma escala muito maior do que de dia, de certo modo, direcionou Jasmim (branca) para o ginásio⁵⁹.

Porém, ao descrever que passou no vestibular para o curso de medicina, porque queria ser psiquiatra infantil, com a intenção de trabalhar com crianças e a negativa do pai ao afirmar “*Filha minha mulher não vai estudar pra fora*”. Nesse momento, Jasmim (branca) demonstrou, pela nossa observação, um grau de insatisfação, observado tanto pela fala e,

⁵⁹ Durante a entrevista ela recordou de sua melhor amiga negra, e do lugar reservado aos negros na sala de aula: “*Recordo que as crianças negras ficavam atrás nas últimas carteiras, exceto uma amiga negra, que ninguém enxergava ela como negra, por ser muito linda e agradável*”.

também, pela mudança de fisionomia do rosto e pelo seu olhar⁶⁰, com um alto grau de reprovação pela atitude machista do pai. Atitude, essa, confirmada ao relatar que seu irmão mais velho cursou Direito, fora da cidade de Amparo.

É importante salientar que, por conta da negativa de seu genitor, ela esteve circunscrita aos cursos de licenciaturas que existiam na cidade de Amparo.

Com 17 anos de idade, ela já trabalhava como recepcionista, e teve que fazer uma cirurgia na tíbia, precisando parar de trabalhar. Assim, voltou a estudar:

Fiz o magistério na Escola Dr. Coriolano Burgos, concomitantemente com o curso de graduação na faculdade Plínio Augusto do Amaral aqui na cidade de Amparo. Eu já era mais consciente, mais velha e madura, fiz todas as faculdades que Amparo dispunha na época, cursei História, Letras e Pedagogia.

Percebemos um alto grau de insatisfação no rosto de Jasmim (branca), por não poder ter realizado o seu desejo de cursar medicina. Também, a mesma expressão foi observada ao afirmar que fez todas as faculdades de que Amparo dispunha na época.

Sobre o início de sua carreira, Jasmim (branca) explica que começou a trabalhar como professora em 1983, com 21 anos de idade na rede estadual de ensino, na cidade de Amparo. Sobre o assunto disse:

Eu alfabetizei crianças de sete anos durante 24 anos. Depois, eu trabalhei alguns anos com o Projeto Intensivo no Ciclo, que são atividades com as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem. Aí, fiquei por dois anos com o ensino de crianças do quinto ano (4ª série). Mais tarde, já casada, iniciei estudo na pós-graduação, mas as minhas crianças eram pequenas, não tinha quem tomasse conta, meu ex-marido não era uma pessoa que entendia e acabei abandonando, deixei quieto. Ele era muito bronco, achava que mulher tinha que ficar em casa, como ele era bem de vida, filho de pessoas que tinham posses, queria que eu ficasse em casa.

Depois de separada, ela foi obrigada a trabalhar para se manter. Entretanto, ao descrever esse episódio de sua vida relatou que: “*Sempre quis trabalhar com crianças, como eu não pude fazer psiquiatria infantil, como era meu sonho, mas hoje trabalho com crianças, como professora*”. Isso demonstra que o sonho de Jasmim (branca) de certo modo se concretizou?

⁶⁰ Rousseau (1991, p. 152) defendia que muitas vezes falamos melhor com os olhos do que quando ouvimos, afirmando que “se sempre conhecêssemos tão só necessidades físicas bem poderíamos jamais ter falado”.

Os fragmentos de lembranças manifestadas por Jasmim (branca) pela vontade em ser professora, a partir do hoje, sempre será um estado de construção e reconstrução.

O ato de lembrar, nesse caso, a memória de si, permite uma releitura com base em sua condição a partir do presente. Mesmo que ela não perceba que sua atividade profissional foi influenciada por uma série de acontecimentos políticos, sociais e econômicos presentes em seu passado, seus fragmentos de memórias demonstram que o ato de ser professora, pode estar associado à memória coletiva.

Todavia, é importante esclarecer que Jasmim (branca), ao final da entrevista, por meio de sua voz, um tanto triste e por uma expressão de conformismo, pelos gestos com cabeça baixa, proferiu que: *“Sempre quis trabalhar com crianças, como eu não pude fazer psiquiatria infantil, como era meu sonho. Mas hoje trabalho com crianças, como professora”*.

Para nós, esse sonho não realizado de ser psiquiatra infantil, junto às suas experiências em família e escola determinou, ou, pelo menos, talvez, tenha dado um empurrão para a profissão de professora do ciclo I, no ensino fundamental.

Tulipa, negra, 75 anos, nasceu em Amparo.

Tulipa foi a nossa segunda entrevistada. Nascida em 1939, na cidade de Amparo, começou a contar sobre a história de sua família quando seus pais vieram da cidade de Lavras, região do Campo das Vertentes, de Minas Gerais para a cidade de Amparo. Ela conta que: *“Meu pai João, nasceu por volta do ano de 1900, vindo de família de ex-escravos. Ele era mestre de obras na construção de estradas⁶¹, trouxe o progresso para a região de Amparo”*. Ela descreveu que seus pais mudavam muito de cidade, e quando chegaram a Amparo, sua mãe decidiu que não ia mais se mudar, para cuidar melhor dos 11 filhos (cinco homens e seis mulheres), falando: *“Daqui eu não saio mais, meus filhos precisam estudar”*.

A entrevistada mencionou que conhece pouco da história do seu pai, mas da sua mãe relatou que: *“A história da minha mãe eu sei muito, acho linda. Ela contava que a minha avó⁶² Iracema, lógico, filha de escravos, foi adotada por uma família que comprou a sua alforria, não sei em que termos”*.

⁶¹ Estrada atualmente denominada Engenheiro Constâncio Cintra, Rodovia SP 067-360 (km 66,720) em Jundiá.

⁶² Lapso de memória não se lembrou do nome da avó, depois se lembrou do nome Iracema.

Entretanto, a sua avó se casou com um índio⁶³ e tiveram sua mãe. Logo depois, o avô (índio) morreu e a avó, junto com a sua mãe, voltou a morar na casa com a família que a adotou e registrou como filha⁶⁴. Ao relatar esse episódio da família, do lado materno, a entrevistada informou que a sua avó e sua mãe, tinham terras e posses⁶⁵.

Sobre sua mãe, ela falou que:

Dona Mariana, mamãe, era do lar, se casou com 14 anos e entrou nessa vida de ir de cidade em cidade com meu pai. Ele construindo estrada e ela cuidando dos filhos. Os homens ajudavam desde muito cedo o papai ficando dias fora de casa. Mamãe cuidava dos mais novos, mas trabalhava em casa junto com as minhas irmãs mais velhas, elas preparavam mesas de casamento e festas de crianças, faziam balas de coco, doces de amendoim e bolos. Naquele tempo, não existia Buffet. Muito esperta e batalhadora, ela se aproveitou disso para também ajudar na economia da casa.

Ao rememorar sobre essa parte de sua vida, descreveu que, quando sua família já estava morando em Amparo, a casa em que residiam seus pais era enorme, com uma sala longa, com uma mesa comprida onde sua mãe fazia os doces.

Tulipa (negra), em meio às suas lembranças, expressou com grande saudosismo que sua mãe colocava todas as filhas para enrolar as balas citando que: “*Ela passava dizendo que era para todas assobiar para gente não comer as balas*”. A recordação de sua mãe trouxe gestos inusitados, o assobio ao recordar quando ela (mãe) colocava todas as filhas para enrolar balas para não comê-las. Nesse momento, nossa entrevistada soltou uma gargalhada. Explicou que quando come uma bala de coco, até hoje, se lembra de sua mãe.

Com gestos, a entrevistada, tentou mostrar, com os dois braços estendidos, o tamanho da mesa onde preparavam os doces para vender. Nessa ocasião, chegou a balbuciar a sonoridade de uma música, entretanto não conseguiu se lembrar da letra, fazendo um gesto de levar a mãos na cabeça, como alguém que se esquece de algo.

Sobre as irmãs, Tulipa (negra) disse:

As minhas irmãs mais velhas estudaram, mas não fizeram o ginásio. Elas já eram moças quando chegaram a Amparo e para entrar em primeira série de ginásio, já era muita coisa. Negra, pobre, entrar junto com as menininhas ficava difícil. Elas foram estudar corte e costura, outra foi estudar violino,

⁶³ Cita que a mãe era brava por ter sangue bugre.

⁶⁴ Lembra que depois de vários anos, sua mãe achou que deveria ir buscar os direitos dela, mas não foi e perdeu tudo.

⁶⁵ Recordou da conversa com sua mãe, quando a avó falava para sua mãe, que casarões dos barões do café da cidade de Amparo eram parecidos com de sua avó.

outra não sei o quê. Elas ficavam em casa, mas iam estudar bordado, essas coisas assim. Maria se tornou costureira, Iracema trabalhou encarregada da fábrica de fios do Lanifício, as outras três irmãs se tornaram professoras, Terezinha, Sebastiana (Tatãna) e Aparecida, essa última frequentou o Colégio das Freiras, porque não quis estudar no Coriolano. Acho que era por ser tímida. Ela se tornou freira, foi para a Argentina e ficou algum tempo lá. Porém ela não se adaptou, saiu da ordem. Mas como tinha curso de enfermagem, feito lá no convento, ela veio para São Paulo e foi trabalhar em um hospital de freiras, como enfermeira.

Tulipa (negra) explicou que ela era a filha mais nova, caçula⁶⁶ e que sempre foi aluna de escolas públicas. Também relatou que fez o magistério na escola estadual Coriolano Burgos, saindo como professora primária. E, depois, após fazer concurso, se tornou professora da disciplina de ciências de escola uma estadual⁶⁷. Atualmente, Tulipa (negra) está aposentada há 21 anos da rede estadual. Porém, ela informou que, logo após se aposentar, no começo da década de 1990, continuou a trabalhar na escolar particular, por mais alguns anos, organizando atividades como coordenadora de eventos.

Sobre seus irmãos, Tulipa (negra) descreveu: “*Todos eles trabalhavam junto com meu pai na construção de estrada*”, mas esclareceu que todos eles eram alfabetizados, mencionando:

Minha mãe, ela queria que estudassem mais, porque os mais velhos trabalhavam com o meu pai na construção de estrada, cuidando de todos os peões, para papai. Somente vinham no final de semana, ou uma vez por mês. Era minha mãe que cuidava dos mais novos, era uma lutadora, não deixou nenhum filho sem ser alfabetizado.

Sobre seu pai, ela relata que ele andava sempre bem arrumado, em cima do cavalo, de terno de linho e chapéu todo sujo de terra vermelha. Como Tulipa (negra) era a caçula, ele chamava-a de bichinho e dizia: “*Olha, bichinho, você vai ser professora e quando eu aposentar, eu vou comprar uma charrete e vou levar você*”.

Ao recordar de sua época de infância descreveu:

Estudei sempre na Escola Rangel Pestana, até eu terminar parte do ensino primário, acho com uns 11 anos de idade, depois foi necessário fazer um exame, uma prova tipo de vestibular. No primeiro exame eu fui reprovada, porque tinha um professor de história que estava aplicando e tomando conta

⁶⁶ Recordou que o seu pai a chamava de “bichinho”.

⁶⁷ Durante a entrevista ela se recordou que nessa época existiam poucas professoras negras na cidade. Também, citou que nunca sentiu um racismo por parte de seus alunos e pelos seus colegas de profissão na rede estadual. Ela atribui tal situação a sua posição de líder em sua atividade profissional.

lá. E uma amiga minha, que estava atrás de mim, me cutucou. Como sempre fui uma boa aluna, ela queria eu ensinasse alguma coisa. Foi quando eu fiz um pequeno gesto, ele tirou a minha prova e me reprovou.

Porém, essa reprovação não a intimidou:

Coloquei em minha cabeça que tinha que fazer magistério, porque eu não tinha mais a regalia do meu pai⁶⁸, e quando saísse teria um emprego garantido como professora primária. Aí, eu fiz um ano de científico, só por farra, para esperar o novo teste. Dessa turma, lembro que meu amigo (negro) parou de estudar na 4ª série. Já a minha melhor amiga (branca) ficou um ano à frente.

Nessa época, ela morava no bairro do Ribeirão. As meninas do bairro não tinham como cursar o ginásio, pois começavam a trabalhar nas fábricas de fiação. Ao relatar quando foi fazer a matrícula no Ginásio do Estado Dr. Coriolano Burgos, disse que:

Fui sozinha fazer a matrícula. Foi o encontro com uma realidade que não tinha sentido antes no Rangel, tinha os filhos de famílias tradicionais sentados em um pequeno murinho do Jardim Público. Quando eu apareci, junto com minhas amigas, eles começaram a bater no murinho: “O Ginásio está escurecendo. O Ginásio está escurecendo”, mas em coro. Eu mantive a cabeça erguida, entrei lá e fiz a matrícula. Só existiam quatro negros: eu, o filho do Zé e o Argeu, só nós três no ginásio. E no colegial tinha o Papa, mas ele já era bem velho.

Ao descrever esse episódio de sua vida, por volta dos 11 anos de idade, salientou que sempre foi arrojada e determinada a cursar o magistério.

Após estar formada em 1960, Tulipa (negra), foi substituir uma professora do primário na escola rural, na fazenda Boa Vereda. Foi o primeiro contato, um sacrifício⁶⁹ de ser professora. Depois de um ano, largou e foi dar aula no ginásio da cidade de Monte Alegre do Sul como professora de inglês, citando que: “No magistério não tive inglês, Mas como eu gostava muito de cantar, pegava as músicas em inglês e traduzia, levava o meu violão e nas aulas cantava com os alunos músicas em inglês”.

Nesse instante de sua vida, ela citou: “É gostoso relembrar essa parte, porque a gente, às vezes, se espelha nesse tipo de professor. Eu, pelo menos me espelho naquele professor dedicado que prepara a aula”.

⁶⁸ Nesse momento o seu pai já tinha falecido com 54 anos de idade, sua mãe fazia balas, bolos e decorava mesas para festas para ajudar a manter a economia do lar.

⁶⁹ Contou que era difícil dar aula para todos os anos juntos e ainda alfabetizar outras crianças.

Depois, já casada⁷⁰ e como professora, após prestar o concurso para professora primária do Estado de São Paulo, ela foi embora para a cidade de São Paulo. Com o dinheiro das aulas, ela cursou a faculdade⁷¹ e voltou para Amparo.

Com o retorno para Amparo, na escola Dr. Coriolano Burgos, ela ficou trabalhando, na secretaria da escola, até poder assumir a cadeira de ciências; depois foi transferida para a escola Rangel Pestana, onde ficou por 18 anos até se aposentar.

Ao analisar fragmentos dos relatos de Tulipa (negra), é possível perceber que ela já possuía uma convicção em ser professora: *“Eu sempre quis ser professora, não queria ter outra profissão”*. Contudo, acreditamos, a partir dos seus próprios relatos, que houve a influência de seu pai em almejar sua filha como professora. Também, não podemos deixar de notar que a morte do pai tenha influenciado, como uma alternativa a ter uma profissão que pudesse dar, em curto prazo, um emprego garantido.

Deste modo, a opção de ser professora, pode-se dizer, possui diversas nuances, permeando desde a necessidade de um emprego, influência da família, ou ainda, uma carreira de projeção social.

Rosa, negra, 66 anos, nasceu em Amparo.

Ao relatar sobre sua família, Rosa (negra), descreveu que a família de seu pai é originária da zona rural de Amparo, com ascendência angolana. Ela assim o descreve:

José⁷², até os 14 anos, viveu em zona rural. Quando garoto, ele era muito esperto. Então o administrador da fazenda, disse ao meu avô: “Este negro não pode ficar nessa fazenda, ele tem que sair daqui, ele tem que crescer, ele tem que estudar, ele tem que fazer o exército”.

Ela descreve, a partir de relatos de seu pai, que o administrador o levou para servir o exército na cidade de Campinas, nunca mais voltando para a fazenda. Depois do exército, ele foi trabalhar na Companhia Mogiana de Estrada de Ferro. Começou como telegrafista, até chegar ao cargo de maquinista de primeira classe. Essa atividade, na época era remunerada e bem vista pela sociedade. A entrevistada afirmou que: *“No olhar dos brancos da época, ele*

⁷⁰ Informou que já era casada, ficou por volta quatro anos em São Paulo, enquanto o seu marido morava em Amparo.

⁷¹ Fazia o curso no final de semana, na cidade de Guaxupé em Minas Gerais.

⁷² Faleceu com um pouco mais de setenta anos.

não era um negro qualquer”. Em meio à descrição de seu pai em galgar algo maior, fora da fazenda, Rosa (negra) mostrou em voz e gestos altivos em relação à vontade do pai em crescer, do mesmo modo que mencionou o orgulho por ser filha de um ferroviário.

Sendo bem conceituado, por ser ferroviário, o pai de Rosa (negra) tinha condições de amparar a família. Depois de conhecer sua mãe, na cidade de Amparo, e constituir família, foram morar em Franca. Como o trabalho de seu pai obrigava a família a mudar-se de cidade constantemente, foram morar em Minas Gerais. Explicou que: *“Foi a pior parte da minha infância, a discriminação era visível. Para o meu irmão e minha mãe, eles achavam que não, diziam que eu era muito medrosa. Falavam que eu não estava acostumada a isso!”*.

Ao voltar, para Amparo, em 1957, Rosa (negra) descreveu:

Aqui, o nome tinha um peso muito grande e a posição social também. Foi bem menor o preconceito, mas existia muito nos clubes⁷³, onde negros não eram bem vindos. Meu avô materno⁷⁴, Serafim, era construtor de casas, já morava aqui, minha mamãe Benedicta teve mais cinco filhos quando vieram morar em Amparo.

Ao relatar sobre o pai, disse que: *“Ele queria ver todas as filhas bem sucedidas. Porque ele sabia que, na época dele, só sobrava para as negras serem babás, empregada doméstica. Ele era contra essas profissões, porém cada um seguiu sua vida”*.

Ao rememorar sobre a grande quantidade de filhos, Rosa (negra) explicou que desde pequena falava para seu pai que ele não deveria ter muitos filhos, já que ele não conseguia acompanhá-los no crescimento deles. Em resposta, ela relata que ele dizia: *“Fica quieta menina, o que você sabe da vida?”*. Mesmo assim falava para sua mãe: *“Você também não pode ter filhos assim. Você tem que fazer alguma coisa!”*. Rosa (negra) descreveu que sua mãe *“ficava calada fazendo o crochê e tricô”*, já ela ficava com uma bronca enorme, porque achava que era muito ruim.

Segundo Rosa (negra), sua mãe sempre falava para os filhos e filhas que deveriam conviver bem com outras pessoas, pois não gostava de atritos. É importante destacar que os pais da entrevistada tiveram 11 filhos, porém somente ela se tornou professora.

⁷³ Informou que a maioria dos grêmios recreativos tinham ressalvas para a entrada de negros. Porém, salienta que o Clube 8 e o Irapuã eram os mais racistas.

⁷⁴ Ele era neto de escravos da Costa do Marfim, morreu com 101 anos. O avô dela, não trabalhou como escravo, mas trabalhava dentro de casa em serviços domésticos. Segundo ela, ele era um negro bonito, não foi submetido aos percalços do trabalho rural.

Ao iniciar seu relato sobre a escolha da profissão, Rosa (negra) disse: “*Eu não trocaria por outra profissão, sempre pensei em ser professora. Adorava brincar de dar aula, quando era pequenininha, para os meus irmãos menores lá na cidade de Uberaba*”. Em sua trajetória escolar, já na cidade de Amparo, em 1957, Rosa (negra) comentou que seu avô materno já morava na cidade. Sua mãe, logo que chegou, foi procurar para os filhos e filhas vagas nas escolas. Disse:

Naquele tempo quem estudava eram só as famílias tradicionais da cidade e as mais ricas. Fomos até as escolas Rangel Pestana e Luís Leite. Porém, foi no Rangel que estudei. Lembro-me que minha mãe muito caprichosa, mantinha todos nós arrumadinhos, com o cabelinho arrumadinho, alisado, todos bem vestidos com uniforme. Eu me recordo, no Rangel, como se fosse hoje, da pergunta da professora: Quem é seu pai? Aí, a diretora respondeu que eu era filha do ferroviário José e neta do construtor. Apesar de meu avô não ter um nome de projeção econômica ou grandes propriedades na cidade, ele era construtor de casas para as famílias abastadas. Ele era muito conhecido, não porque tinha dinheiro, mas porque o que importava era ter nome⁷⁵. Recordo-me quando perguntavam na escola: Você é filha de quem?

Para Rosa (negra) a entrada na escola não foi calma, pelo contrário, foi com um pouco de medo, já que eram poucos negros em meio de uma maioria branca. Ao descrever sobre escola ela recordou que:

Os lugares para sentar eram escolhidos pela professora, sentar na frente das famílias tradicionais daqui de Amparo era inadmissível. Lembro que no primeiro dia de aula no grupo escolar Rangel Pestana, quando entrei com a minha bolsinha, bem retraída, sentimento que só entende quem é negro, entrando numa sala de aula, onde a maioria é branca. A minha preocupação sempre foi eu ser negra nessa sala. Eu fiquei meio até com medo. Mas daí, a professora como já sabia que eu era neta de um construtor e filha do maquinista⁷⁶ me colocou para sentar atrás da Maria, filha de uma família tradicional da cidade.

Ao recordar dessa época de sua vida, mencionou que quando chegou a sua casa, foi falar para sua mãe que todas as filhas brancas dos doutores a cumprimentaram e ela logo respondeu: “*Você tá vendo, filha? Tem que estar sempre arrumada, sempre falando em voz mais baixa e procurar saber sempre se você está bem em ordem, peça para ir ao banheiro,*

⁷⁵ Rosa (negra) informa que no olhar dos brancos da época, ele não era um negro qualquer.

⁷⁶ Nesse momento ela recorda e enfatiza que não era vinda de uma família negra que brigava, porque esses não serviam para ficar no meio dos de famílias tradicionais.

sempre com educação e nunca em voz alta”. Entretanto, sua avó paterna complementava falando, para a neta, manter a cabeça erguida. E seu pai aconselhava:

Nunca abaixe a sua cabeça filha. Não queira ser melhor, mas nunca abaixe a cabeça e faça sempre tudo certo, tudo igual. E sempre em ordem, cuidado com os palavrões. Ele sempre afirmava que nós não poderíamos errar, porque nós éramos negros.

Ao refletir sobre os conselhos de seu pai, isso sempre soou como uma palavra de ordem de conduta perante a sociedade para Rosa (negra), logo em seguida ela citou: “*Eu carreguei nas minhas costas, anos e anos, que não poderia errar porque era negra*”. Ela, em vários momentos da entrevista, afirmou que nunca teve problemas de rejeição na escola. Ao citar sobre esse período de sua vida, mencionou que:

Eu nunca fui excluída pela professora⁷⁷ e nem pela diretora. Nós frequentávamos a casa da professora, uma vez por semana, a professora escolhia alunas para ir de carro com ela. Eu e minha irmã Maria, que estava na outra sala, também fomos escolhidas para ir à casa da professora, lá ela nos servia bolacha e café.

Ao rememorar desse dia, quando foi à casa da professora, Rosa (negra) lembrou: “*O doutor⁷⁸, esposo da professora, perguntou: Hum, mas elas são suas alunas? São umas meninas muito limpas, olha só. Muito bonitas, são de família boa*”. Ela confessou que isso lhe irritou muito, mas depois ficou mais calma. Completou essa colocação afirmando: “*Já passados muitos anos, eu comecei a ver melhor o que era o racismo*”. Nesse momento, a entrevistada esboçou, em seu rosto, uma reprovação pelo comentário realizado pelo marido da professora.

Quando entrou no colegial, no Coriolano, na década de 1970, Rosa (negra) informou que Amparo apresentava racismo, principalmente nos clubes da cidade. Nessa escola, fez parte do teatro com o objetivo de denunciar as diferenças sociais. Várias peças foram adaptadas e encenadas, *Vida e Morte Severina* e *Zumbi de Palmares*, com o apoio da direção

⁷⁷ Lembrou que as professoras eram valorizadas, todas vinham de carro e toda semana tinha uma aluna que esperava o professor na porta, entrava com a bolsa das professoras.

⁷⁸ Segundo Rosa (negra), esse Doutor (médico), que trazia sua avó e sua mãe para casa, elas trabalhavam para ele.

da escola. Ela descreveu que Tulipa (negra)⁷⁹, ajudava a organizar parte do festival de música na escola.

Nessa parte de sua vida, Rosa (negra), ela já trabalhava no lanifício, no bairro do Ribeirão, dentro do laboratório. Posteriormente, entrou como funcionária do Estado de São Paulo, na Secretaria da Agricultura como servente, onde ficou por seis anos. Somente depois de alguns anos, na década de 1980, ela ingressou na faculdade de Amparo no curso de História.

Em 1984, começou a trabalhar como professora na Escola Estadual Luis Leite:

Até hoje eu lembro, foi no dia 27 de agosto de 1984, à noite, às 19 horas, foi assustador. Eu peguei os piores elementos que tinham nessa escola. Os alunos dessa sala eram compostos por elementos da Rua Duque de Caxias e do Morro do Piolho, todos discriminados, encarados como a escória da sociedade, 40 alunos, classe lotada, só com gente da pesada.

Em 1988, ela se tornou professora estável, permanecendo nessa escola por 16 anos. Em 2010, foi transferida para a escola Dr. Coriolano Burgos, onde se aposentou. Porém, continuou trabalhando, nessa mesma escola, no ensino fundamental de 5ª a 8ª série até 2011, quando decidiu definitivamente parar de exercer sua atividade docente.

Ao analisar a escolha da profissão, de nossa entrevistada, é possível perceber, pelos seus relatos, que ela possuía, quiçá, já quando criança uma vontade de exercer a profissão de professora. Porém, pela sua trajetória de vida, ao buscarmos referenciais para elucidar sobre a preferência por essa profissão, a entrevistada disse: “*Eu via necessidade de fazer uma faculdade*”. Para ela, essa necessidade estava agregada ao fato de ter o estudo de história para conhecer mais sobre a condição do negro no Brasil, mas também de se aproximar e ter a possibilidade de exercer uma profissão que pudesse transformar o modo de ver o negro dentro da sociedade amparense. Ou seja, uma atividade profissional aliada aos vínculos sociais.

É importante salientar que Rosa (negra), ao longo da entrevista, sempre enfatizou que ser professora de história permite discutir e empreender formas diferenciadas de olhar o mundo, saindo dos pressupostos trazidos pela história eurocêntrica.

Percebemos, ao analisar as falas de nossas entrevistadas, que todas vivenciaram dentro da sociedade e na escola casos de racismo e discriminação negra. Contudo, uma característica importante é notada em todos os relatos, principalmente as negras: elas acharam meios de superar o racismo nas mais diferentes formas, uma singularidade, um jogo de atitudes mentais

⁷⁹ Nossa segunda entrevistada.

que refletiram na formação de seres humanos imbuídos de propósitos para não deixar dar continuidade a essa forma de exclusão social. Assim, sabemos que ser professora, para elas, também significou estabelecer um campo de luta, de transformação e de superação do racismo para com os negros na escola e na sociedade amparense.

Porém nos perguntamos como foi vivenciado, por nossas entrevistadas, o processo de implementação da Lei nº. 10.639 de 2003 no município de Amparo em relação com o racismo?

3.2 - O processo de implementação da Lei 10.639 de 2003 na relação com o racismo em Amparo

Nessa seção buscamos através dos relatos das professoras entrevistadas, traçar uma análise da realidade sobre a sociedade amparense, em relação ao racismo e a implementação da Lei nº. 10.639. Entendemos que as vivências e experiências das pesquisadas durante suas memórias singulares, permitem fazer uma reconstrução dos eventos significativos que marcaram suas trajetórias de vida. Para Chartier (1990), toda construção produzida historicamente envolve o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, se afastando do conceito de unicidade.

Ao confeccionarmos uma tessitura das falas acerca das relações raciais presentes em seus passados sobre a percepção do negro no espaço citadino, pretendemos construir uma peça que possa dar conta, em parte, do discurso dessas professoras sobre relações raciais e a cidade. Assim contemplamos a organização das relações de si, os sentidos e significados no cotidiano.

Segundo Chartier (1994, p. 104), são por meio das “[...] representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social” que os esquemas de estrutura são traçados de “[...] percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem”. De tal modo, que o espaço se entrecruza com a história das práticas no social e historicamente distintas, e de uma história das representações dos textos ou produzidas pelos indivíduos.

Adotamos, também, para a nossa análise das falas de nossas entrevistadas, o conceito tecido pelo historiador Le Goff (1990) sobre memória coletiva, definindo que a memória pode

ser um importante elemento para identificar a identidade, individual ou coletiva, dentro das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades do presente.

Para esse autor, “[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 1990, p. 476).

Assim sendo, por essa percepção, compreendemos que a concepção da *identidade* não depende somente da memória individual, mas se cruza e se entrelaça na memória coletiva nos sujeitos da pesquisa. Desse modo, a fala das professoras permite um confronto ou uma confirmação através de suas verdades incrustadas em si sobre a cidade de Amparo em relação ao racismo e discriminação para o consentimento da vinda da Lei nº. 10.639 de 2003 e sua implementação dentro do espaço escolar.

Iniciamos nosso texto com a fala das entrevistas sobre o racismo e discriminação, para posteriormente descrevermos sobre a Lei nº. 10.639 de 2003 como foi visualizada no contexto educacional no município de Amparo.

Jasmim (branca) com 52 anos de idade, Espírito Santo do Pinhal

Para Jasmim (branca), a cidade, nos dias de hoje, ainda não aceita as diferenças. Ela explica, dando como exemplo, que possui um irmão que é esquizofrênico⁸⁰, citando: “*Ele passava em concursos, e ele não conseguia entrar, porque ele era boicotado na entrevista*”. No começo, sua família achava que era por causa da obesidade, mas depois ela percebeu e esclareceu melhor: “*Ele não entrava para trabalhar, após ser aprovado em provas escritas*”. Descobriu-se que era por causa da sua doença mental.

Por ser alvo de constrangimentos, por diversas vezes, Jasmim (branca) resolveu ir atrás de possíveis justificativas médicas que comprovassem que seu irmão poderia exercer um cargo dentro da esfera municipal da cidade. Então, ela decidiu levar junto aos outros documentos os relatórios médicos para esclarecer que ele não ia pôr em risco a vida de ninguém ao trabalhar como operador de estação de tratamento de água. Ao relatar esse episódio da sua vida, a entrevistada salientou: “*Não é somente o negro que sofre a discriminação, mas o gordo e o doente mental*”.

Podemos perceber, logo de início, que o tema “racismo” para a entrevistada está associado ao termo “discriminação”. Porém, é importante ressaltar que o termo

⁸⁰ Demorou, ficou pensativa para dizer que seu irmão possui problema de esquizofrenia.

“discriminação” pode envolver temas diversos tais como: gênero, opção sexual, raça, cor, preconceito entre outros.

É perceptível que para a nossa entrevistada esses dois termos possuem a mesma importância e equivalência. Foi nesse momento que intervimos para explicar o que era o termo “racismo” e o que era o termo “discriminação”.

Assim, reformulamos nossa pergunta⁸¹ sobre o racismo, enfatizando, exclusivamente, na relação ao negro na cidade de Amparo.

Jasmim (branca), em meio de suas memórias, ao frequentar a Escola Estadual Rangel Pestana, lembrou que quando frequentava o primário, na década de 1970, havia crianças que eram diferenciadas por serem pobres e negras.

A entrevistada descreveu que esses alunos eram colocados em lugares mais afastados em relação à professora em sala de aula, principalmente os negros, ao serem posicionados nas últimas carteiras da sala.

A justificativa de tal atitude, para a entrevistada: “*As crianças com poder aquisitivo melhor aprendiam com mais facilidade, sentavam na frente, não existia escola particular naquela época*”. Ao analisarmos o lugar reservado aos alunos negros e também aos pobres, em sala de aula, é possível verificar que os posicionamentos dos corpos no espaço eram predeterminados. Nesse caso, é possível notar que as relações sociais e econômicas influenciavam em quem se localizaria na frente, próximo à professora, e quem estaria afastado. Nesse sentido, podemos concordar, em parte, que “o espaço educa” e determina a dinâmica do posicionamento dos corpos dos sujeitos em sala de aula (FRAGO, 2001, p. 75). De modo que a escola, igualmente, “[...] produz e reproduz a cultura na sociedade em que ela, escola, se situa, perpetuando as relações de poder construídas historicamente e socialmente” (VEIGA-NETO, 2004, p. 53). Seria, então, a escola um reflexo da sociedade amparense, daquela época?

Após esse relato, nossa entrevistada lembrou que no tempo do ginásio, dentre seu círculo de amizades, citou: “*Ninguém era racista*”. Ao afirmar que tinha uma amiga negra, alegou: “*Ninguém enxergava ela como negra, era muito linda, simpática e elegante*” e ressaltou: “*Hoje ela mora no Canadá, é modelo internacional, tem uma agência de modelo, cresceu na vida!*”. O exposto por Jasmim (branca) permite identificar que, mesmo após ela ter

⁸¹ É importante salientar que nesse momento utilizamos Bourdieu (2007) para tentar ajudar a entrevistada a expor sua verdade, fizemos a reformulação da pergunta: Quando você presenciou situações de racismo em relação ao negro em sua vida escolar?

afirmado que seus amigos não eram racistas, essa colocação pode, talvez, ser fruto das características fenotípicas diferenciadas, mais próximas dos padrões de beleza ocidentais, como um atenuante para a aceitação no grupo.

Segundo Nilma Lino Gomes, ao descrever a trajetória escolar de professoras negras e sua construção da identidade racial, “[...] a escola, assim como a nossa sociedade, veem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética e deixam marcas profundas na vida desses sujeitos” (GOMES, 1994, p. 4).

Nesse sentido, podemos concluir após analisarmos sobre a forma de aceitação do círculo de amigos de Jasmim (branca) de uma amiga negra, nos leva a crer que os sentimentos de pertencimento de grupo estão, em parte, associados aos traços fisionômicos ocidentais de beleza.

No começo de sua carreira, como professora, Jasmim (branca) também relatou que encontrou mais casos de racismo dentre as crianças da cidade de Amparo. Segundo ela, era um reflexo geralmente vindo de famílias racistas, onde “*o pai que era racista passava para o filho o racismo*”. Nossa entrevistada refletiu relatando que: “*Isso vem diminuindo através dos anos*”. Ela enfatizou que “*a criança não é racista*”, porém, disse que já vivenciou, na sala de aula, um caso mais sério de uma menina negra, citando: “*Ela era negra e era racista contra a própria raça! Esse é o pior tipo de racismo, que eu já encontrei em sala de aula. Foi o mais difícil para eu trabalhar*”. Essa exposição de Jasmim (branca) permite observar que, o autorreflexo negativo de uma criança negra faz de si, ou seja, um conflito do sujeito com si mesmo em não reconhecer em si ou desvalorizar sua ascendência. Mas isso pode ser um reflexo de uma sociedade que valoriza e impõe padrões fenótipos vinculados a características brancas europeias.

Essa autonegação da criança negra demonstra e permite visualizar as condutas racistas não somente individualizadas, mas como “[...] reflexo da ação que desvaloriza historicamente o negro, o africano e de sua cultura na história de nosso país, e por consequência a sua própria negação de si” (GOMES, 1994, p. 53).

Apesar de não fazer comentários extensos sobre a cidade de Amparo na atualidade, a entrevistada explicou que não existe somente o racismo de forma velada. Mas, a cidade de Amparo exhibe dentro do social, um preconceito contra o pobre, contra a criança que possui

dificuldades de aprendizagem e contra o obeso. Em certos momentos, em conversa⁸² fora do registro de áudio, Jasmim (branca), descreveu que a cidade de Amparo possui ainda um ar conservador, preconceituoso e tradicionalista.

Notou ainda que na cidade há pessoas que vivem do passado, enfatizando a sua origem pelo sobrenome e posição social acoplada ao poder econômico que certas famílias detiveram no passado. No entanto, ela salienta que isso mudou bastante com o passar dos anos. Para justificar, ela descreveu que no início dos anos de 1980, “*Eu encontrava mais casos de racismo, em sala de aula, vindo das famílias*”. Ela acredita que essa mudança seja pela introdução de políticas de cotas em universidades e a maior abertura para falar sobre o assunto em sala de aula.

Tulipa, negra, 75 anos, nasceu em Amparo

Para Tulipa (negra), a cidade de Amparo na atualidade possui um racismo camuflado, rememorando fatos ocorridos no cotidiano na vida social da cidade, tais como a ida para comprar um sapato na principal rua comercial da cidade. É frequente as atendentes oferecerem produtos mais baratos, por acharem que por ser negra, ela não possui condições econômicas para comprar os produtos que ela escolhe.

O olhar discriminatório de muitos atendentes brancos, para ela, é um ato de denúncia do racismo velado, esclarecendo: “*Isso é a coisa mais comum que existe*”. Porém, logo enfatizou que criou um meio de se livrar desse tipo de olhar, mas, mesmo assim, ainda experimenta tais atitudes das atendentes, indicando que existem produtos mais baratos.

Tulipa (negra) esclareceu que “*as pessoas não acham que são racistas*”. Ela explicou que o racismo já está enraizado dentro deles. Também salientou que “*existe o racismo de negro para com o negro*”, quando conta que foi comprar um carro, e o vendedor, negro, achou que, ela por ser negra, não tivesse condições de comprar um carro importado⁸³. A mesma atitude, também foi experimentada por seu filho⁸⁴, que é engenheiro de telecomunicações, com alto poder aquisitivo. Ela mencionou, como exemplo, o racismo em relação ao negro no cotidiano citando: “*Isso é uma atitude comum, sentida no dia a dia, que*

⁸² Relatado em meio das conversas realizadas em momentos de intervalo na entrevista, quando fomos tomar água.

⁸³ Ela relatou, “*Ah, esse daí é da minha raça, sei que ele não vai ter dinheiro para comprar*”.

⁸⁴ Comentou que seu filho possui um carro importado e quando vem para Amparo visitá-la, já ouviu diversos boatos que seu filho era traficante, assim estava com condições de ter um automóvel importado de alto valor.

somente o negro sabe o que é isso, as pessoas acham que isso é normal". Lembrou que o branco, pela sua condição, nunca irá saber o que é isso para o negro.

Para Tulipa (negra), ao falar sobre os clubes, antes da década de 1970, reforçou que esses clubes foram fundados por famílias tradicionais, *“os clubes funcionavam direitinho, não entrava negro de jeito nenhum”*. A entrevistada esclareceu que a inserção do negro nessas associações foi forçada por grupos de teatro, na década de 1970, através de peças, que denunciavam essa atitude discriminatória dentro da cidade.

Porém, hoje em dia, Tulipa (negra) ressaltou que esses clubes estão abertos, aceitando o negro. Um motivo apontado por ela seria, talvez, porque as famílias tradicionais e ricas da cidade, que mantinham esses clubes, foram perdendo o *status* econômico: *“Foi lá para baixo, agora entra quem quer lá”*. No entanto, mesmo assim, ela afirma que ao passar pela rua comercial da cidade de Amparo *“não se vê negras atendendo nas lojas, será que mudou?”*.

Igualmente, notou que por concurso público, um negro não pode ser discriminado, pois, *“o concurso não vê cor; já fora disso, não se vê um negro em posição elevada em cargo de gerência em fábricas ou estabelecimentos comerciais na cidade”⁸⁵*.

Nesse último caso, lembrou que existiam firmas em Amparo, nas décadas de 1960 e 1970, por exemplo, que informava em jornais da cidade a necessidade de pessoas de boa aparência para ocuparem seus quadros de funcionários. Na visão de Tulipa (negra): *“A primeira coisa que sobressai para o negro é a cor de pele”*. Nesse sentido, a boa aparência seria um meio de diferenciar, pois a pele escura não era considerada uma boa aparência.

Para Tulipa (negra), o eco do passado, em relação aos clubes, ainda persiste em sua memória: *“A gente cresce com aquela coisa, só de passar, ou quando entro lá. Agora já fiquei velha, volta tudo”*. Ela lamenta que tenha existido *“esse preconceito legal”⁸⁶*, de atitude discriminatória e racista nos clubes na cidade de Amparo. Contudo, ela afirma que o sentimento de sofrimento só não foi pior porque ela sempre se destacou: *“Eu sempre fui líder, então eu não tive preconceito”*, porque *“eu ia à casa de todo mundo e todos vinham na minha casa, na escola eu me destacava como aluna”*. Essa atitude, segundo a entrevistada, foi um meio de não sentir tanto o racismo, contudo, ela confirma que: *“São nos olhares e não nas falas que se percebem as atitudes racistas”*, de forma camuflada sentida no cotidiano da cidade de Amparo até hoje.

⁸⁵ Ela descreve que somente conhece dois negros na cidade de Amparo que atuam com cargos elevados, um em uma empresa e outro em um banco.

⁸⁶ Para ela era *“um preconceito legal, devia estar lá no estatuto, o clube não deixava o negro entrar”*.

Tulipa (negra) ao recordar de sua atuação na vida como professora na rede particular de ensino da cidade, onde era professora coordenadora de eventos, declarou: *“Eu trabalhei lá, como era coordenadora de eventos, eu participava de tudo, ficava sabendo de tudo, sei que a diretora tinha um racismo disfarçado por mim”*.

Em relação à escola pública, antes de se aposentar, ela disse que nunca sentiu o racismo pelos alunos, afirmando que: *“A criança não é racista, na criança não existe racismo”*. Ela explicou o que traz um infortúnio, é quando com tom pejorativo *“o branco chama o outro de negrinho”*, para ela, *“é nessas horas que eu acho que dá trabalho para o professor”*. Para Tulipa (negra), outra situação que oferece uma dificuldade no trabalho em sala de aula é quando existe, por parte do negro, a não aceitação de si mesmo como negro. Como exemplo, ela relatou que uma pessoa próxima a sua família⁸⁷ não aceita ser considerada negra, *“ele não se acha negro, ele possui a mesma cor de pele minha!”*.

Ela admitiu a existência de negros que não se assumem como negro, ou não valorizam sua cor de pele e nem as suas origens. Para isso, exemplificou lembrando-se das atitudes do jogador Pelé. *“Você já viu, alguma vez, ele dando uma palavrinha a favor do negro no país?”*.

Entretanto, Tulipa (negra) lembrou que, desde 1980, o movimento negro sério está crescendo, cobrando direitos que foram negados pela sociedade branca. Na visão da entrevistada, ela subentende que o movimento negro sério é aquele que não usa o negro como uma forma de trampolim para a ascensão de candidatos políticos.

Ela esclareceu que:

Em virtude de minha posição de líder de projetos na escola e muito conhecida na cidade, em 1988, fui convidada para ser candidata, para ser vereadora, mas não aceitei. Eu achei que não deveria misturar ano de eleição com ano da abolição. Mesmo assim, houve a insistência do candidato a prefeito. Ele achava que se viesse aqui em casa eu iria aceitar. Nós⁸⁸, nesse o ano inteiro, fizemos eventos relativos à questão dos 100 anos da Abolição da Escravidão. Sempre fui engajada em relação às questões negras. Mas, o meu marido foi, mas eu naquele ano não quis. Lembro que o candidato a prefeito bufava por não ter aceitado o convite. Mais tarde, depois de uns quatro ou oito anos, eu cheguei a ser candidata à vereadora, porque eu quis e não pelos outros. Apesar de ter sido bem votada, o nosso partido precisava de muitos votos, mas foi decepção, mais pela sujeira, nunca mais eu quis ouvir falar em política. Um quer comer o outro.

⁸⁷ Informou que quando faz missa para comemorar a morte de Zumbi, essa pessoa foi convidada, mas ela se recusou justificando que aquele evento não era para ela porque não é negra.

⁸⁸ Tulipa (negra) enfatizou que Rosa (terceira entrevistada) e outros negros já participaram das atividades.

Ela também fez uma crítica ao movimento negro em promover festas e bailes *relatando*: “*Eu não acredito como um movimento negro, isso aí não leva a nada*”, porque, segundo ela: “*Isso não insere o negro*”, alegando que todos são amparenses e brasileiros e devem ser tratados da mesma forma.

Entretanto, esclareceu que, na década de 1970, os bailes⁸⁹ ou as festas eram as únicas chances e formas disponíveis de luta, “*tinha que ser daquele jeito*”. Já hoje em dia, “*o negro luta, estuda, vai em frente, não é mais aquele que se considerava como ex-escravo*”.

Para avançarmos em nossa análise convocamos as teorias de Certeau (1994), que estabelece as “táticas” como:

[...] atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras [...] (CERTEAU, 1994, p. 104).

Entendemos que a tática encontrada por Tulipa (negra), no passado, em produzir bailes para os negros em clubes na cidade de Amparo, foi o único meio em que os fracos encontraram resposta para uma necessidade latente, com a intenção de serem notados pelos brancos.

Tulipa (negra), entretanto, esclarece que o negro apesar de hoje em dia ser lutador, um cidadão e ciente da sua condição perante a sociedade, se mostra, algumas vezes, preconceituoso; ela esclarece: “*Ele, o negro, sabe o quanto tem que lutar para chegar lá*”. Ela afiança que o ato de estudar é o melhor caminho para uma inserção do negro dentro da sociedade.

Ao falar sobre sua trajetória pessoal, Tulipa (negra) ilustrou a importância de sua participação no cenário educacional amparense. O ato dela se tornar uma das primeiras professoras primárias e depois professora negra da disciplina Ciências, a faz crer que colaborou para a abertura, exposição, reconhecimento e escolha da profissão, por outras negras, como professoras na cidade de Amparo.

Em relação ao município de Amparo, Tulipa (negra) explica que apesar da cidade estar se transformando, dando uma abertura na participação de negros nos partidos políticos, a

⁸⁹ Tulipa não se lembra das datas, porém em consulta a Rosa (negra), outra entrevistada, esclareceu que foram três noites africanas organizadas durante a década de 1970.

participação de negros como candidatos a vereadores é muito baixa, salientando que nunca presenciou um negro como candidato político a prefeito.

Indicou também, que existiu, segundo ela, uma negra que ocupou um cargo de destaque na Secretaria de Educação do município há poucos anos. Apesar de algumas mudanças, Tulipa (negra) acredita que a cidade ainda é conservadora. Pois, os descendentes de famílias tradicionais ricas, daqueles que fundaram a cidade e que possuem ainda alto poder aquisitivo, frequentam outros lugares.

Não distante disso, a exemplo, Tulipa (negra) esclareceu que as Missas Afras para comemorar a Morte de Zumbi⁹⁰, em 20 de novembro, não são aceitas em todas as paróquias ou por todos os padres da cidade. Apesar da comunidade que frequenta acolher, antes de fazer a comemoração⁹¹, ela necessita fazer um informativo, durante as missas, para alertar que irá ocorrer tal celebração.

Rosa, negra, 66 anos, nasceu em Amparo

Para Rosa (negra), falar sobre o assunto racismo e discriminação em Amparo, não traz nenhum constrangimento: *“Isso eu posso falar, eu não tenho nenhum problema de falar”*. Ao visualizar a cidade, na atualidade, ela esclarece que: *“Amparo ainda é uma cidade conservadora e terrivelmente preconceituosa”*. Para ilustrar, ela observou que a Rua Treze de Maio, principal rua comercial, possui poucos negros trabalhando em lojas. Uma associação, muito próxima ao que disse nossa entrevistada Tulipa (negra).

Rosa (negra) reforçou que em seu trabalho no Conselho Tutelar, nos últimos seis anos, percebeu que o número de negros nas escolas estaduais é baixo em relação ao número de brancos. Para explicar a sua colocação, ela observou que existe muita gente fora da escola, inclusive muitos negros devido aos diversos problemas sociais.

⁹⁰ Citou que mudou o tema porque *“queriam explorar politicamente”*, assim passou a tratar do tema como Dia da Igualdade Social, também disse: *“Nós transferimos para julho para não ter exploração política”*.

⁹¹ Tulipa esclarece que na comemoração: *“A gente traz um coral afro de Jaguariúna, faz a missa com tambores. Só cantando músicas afros. As minhas meninas que vão vestidas de santos negros, nós mandamos fazer as roupas e uma faixa grande e elas entram, fazem procissão com os santos negros. Elas vão vestidas a caráter, com roupa afro, eu vou com roupa afro, minha filha que é comentarista vai de roupa afro. Os meninos que também vão desempenham, não é um teatro, mas uma missa”*.

Para explicar sua visão, ao olhar os diversos problemas relacionados ao racismo, ela disse que sempre se considerou uma ativista na inserção do negro na cidade de Amparo⁹². Para isso, contou: “*Eu ajudei a liderar na promoção de bailes com o tema Noite Africana na década de 1970, com o objetivo de mostrar que o negro deveria ter o seu espaço e não ser excluído do convívio social*”.

Explicou, que nesse período, todos os clubes⁹³ da cidade, exceto os clubes Atlético e Democrata⁹⁴, ainda tinham restrições às pessoas negras em frequentarem suas dependências, a não ser, para tocar em orquestras ou ainda para sambar para os associados no carnaval.

Ao recordar desse período, Rosa (negra) descreveu que esteve sempre ligada ao carnaval da cidade. Lembrou que sempre divergia dos outros integrantes da escola de samba que fazia parte, pois “*não aceitava, após o desfile de rua*⁹⁵, *se apresentar no Clube Oito*”. Ela confiava que aquele lugar era uma marca viva, um resquício vindo da escravidão negra, que durante décadas proibiu a entrada de negros.

Ingressar naquele lugar, para Rosa (negra), somente seria se fosse para se “*apresentar tal como eles*”, ou seja, ser reconhecida como negra e cidadã.

Ao descrever sobre o assunto, ela disse que: “*Se minha alma entrasse naquele lugar, ela não sairia mais, por isso, nunca aceitei sambar lá*”. Ela esclareceu que essa situação somente mudou com a realização da *Noite Africana*, um baile para negros e brancos. Para isso, formou uma comissão⁹⁶, para ir pedir o uso das dependências do Clube 8⁹⁷. Ela sabia que seria difícil.

Para que isso não ocorresse, eles se muniram de um ofício envolvendo a participação de Teodosina Ribeiro e de Adalberto Camargo, deputados em evidência, ligados ao movimento negro.

Segundo a entrevistada “*os deputados ofereceram total apoio*”; caso houvesse uma rejeição do clube “*eles estariam dispostos a vir para Amparo*”.

⁹² Nesse instante Rosa se lembra da participação de Tulipa (negra) para a organização de festas para negros na cidade na década de 1970.

⁹³ Enfatizou que os clubes de Amparo eram dos brancos, ricos e classe média.

⁹⁴ Recordou que o Democrata era clube de maioria pobre, porém era frequentado por filhos de ricos que queriam farrear. Para Rosa, esse tipo de conduta dos filhos de ricos difamava o clube na cidade.

⁹⁵ Relatou que o desfile subia a Rua Treze de Maio em direção a matriz Nossa Senhora do Amparo.

⁹⁶ Contou que Tulipa (negra) estava morrendo de medo de uma reação do diretor do clube e dos associados.

⁹⁷ Rosa (negra) disse: “*a escolha foi intencional, porque esse clube representava um símbolo de discriminação*”.

Após a liberação do Clube Oito, outra preocupação assombrou Rosa (negra): o medo que houvesse brigas⁹⁸ durante o baile. Assim, a comissão resolveu comprar as bebidas para que todos os negros não gastassem nada, mas, em contrapartida, eles tinham que “*se comportar e dançar*”. Ela explicou que se ocorresse alguma briga iriam dizer: “*Por isso que não entrava essa gente aqui*”. Contudo, tudo ocorreu sem problema, aliás, quem brigou “*foram os brancos filhos dos bacanas*”. Rosa (negra) salientou que essa ação “*não foi uma coisa inconsciente*”. Nesse momento, como aluna, na Escola Estadual Coriolano, no início da década de 1970, “*a escola tinha pessoas*⁹⁹ *imbuídas em denunciar distorções sociais brasileiras*”. Essa abertura da escola gerou a formação de um grupo de teatro da escola¹⁰⁰. A realização de adaptações de peças¹⁰¹ que objetivava mostrar a exclusão social no Brasil e, ao mesmo tempo, mostrar a luta pela igualdade social em Amparo.

Nesse sentido, explicou que sempre buscou inserir nas músicas¹⁰² que compunha para a escola de samba Verde e Rosa¹⁰³ uma reflexão social.

Essa necessidade latente em mostrar à cidade que discriminava o negro, a fez participar, durante alguns anos, na década de 1980, do Movimento Afro-Brasileiro de Amparo, MABA, pelas causas negras. Mas, informou que logo se afastou devido à entrada de pessoas que iniciaram uma forte influência política, perdendo a configuração de luta que antes existia.

Porém, ela afixou, como justificativa, que quando o movimento negro se introduz em um partido político, o movimento “*perde tudo aquilo que construiu anteriormente*”. Em sua opinião, eles “*visavam somente um interesse político*”. Ela exemplificou, notando que o Partido dos Trabalhadores, na década de 1980, na época do Lula, levantou essa bandeira de luta, mas “*acabou se transformando em uma ação política, não defendendo realmente a questão negra*”. A entrevistada, também, compreende que o mote negro em um partido político carrega a bandeira da discriminação racial e não da inserção.

⁹⁸ Contou que após a liberação do clube, ela sabia que a entrada de todo tipo de gente poderia gerar problema. Assim, ela passou em todos os bairros da cidade advertindo os negros que não fizessem nada de errado.

⁹⁹ Citou que Tulipa (negra) foi uma professora sempre foi engajada, o diretor da escola e alguns professores já faziam um trabalho de coral, teatro e festival de músicas na escola. Também menciona que havia uma abertura e apoio aos projetos de alunos e professores.

¹⁰⁰ Discorreu sobre a falta de cuidado em preservar a história da escola.

¹⁰¹ Encenou *Morte e Vida Severina* sobre o migrante nordestino, *Zumbi dos Palmares* sobre a morte do líder dos Quilombos dos Palmares.

¹⁰² Citou que os temas das músicas envolviam índios, negros, nordestinos e as classes populares.

¹⁰³ Participa até hoje dos Acadêmicos Unidos do Amparo, chamada pelos seus integrantes de “Verde e Rosa”.

Uma possível resposta para esse juízo de valor por nossa entrevistada, talvez, esteja amparada na configuração política que os militantes negros tiveram durante a década de 1980. Soares (2012) em estudo realizado sobre o movimento negro dentro do Partido dos Trabalhadores (PT) cita que:

O movimento negro foi influenciado pela cultura política de esquerda e sua ênfase na luta de classes. Os ideais presentes na consolidação do Movimento Negro Unificado, que se formou em 1978, evidenciaram a necessidade política de se articular a raça à classe como parte da luta dos negros do Brasil. É essa mesma perspectiva que levou parcelas significativas dessa militância a se identificar com o socialismo petista da década de 1980 (SOARES, 2012, p. 44).

Dias (2005), ao analisar o item raça nas várias Leis de Diretrizes e Bases ao longo no século XX, demonstrou que os movimentos políticos e sociais incutiram decisoriamente para a sanção da Lei nº. 10.639 em 2003. Para a autora, o processo de reconhecimento e a discussão para a formulação da nova Constituição, em 1988, estavam intimamente ligados aos movimentos políticos sociais, acarretando, mais tarde, na Lei nº. 9.394 em 1996. Ela cita que:

A Constituição de 1988, pós-abertura política e com intensa movimentação da sociedade civil. O movimento pró-nova LDB começa em 1986 quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a “Carta de Goiânia”, com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. E em 1987 deflagra-se movimento intenso de discussão das propostas de uma nova LDB. A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDB, têm dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995 (DIAS, 2005, p. 54).

Tanto Dias (2005), quanto Soares (2012) concordam com a importância partidária da esquerda em prol da questão da raça no cenário político nacional durante a década de 1980. O entrecruzamento de movimentos negros, Soares (2012, p. 47) indica que isso se iniciou junto às propostas político-partidárias a partir da “[...] primeira Comissão dos Negros do PT criada em 1982, em São Paulo, que deflagrou em outros estados o mesmo entusiasmo para o combate ao racismo, inclusive no meio educacional”.

Porém, ao analisarmos as falas de nossas entrevistadas sobre os motivos geradores que levaram Tulipa (negra) e Rosa (negra) a repudiarem, em parte, a luta partidária pela causa negra, revela-se, para nós, que a inserção dessa bandeira de luta por um partido se tornou um problema, pois a essência do que foi construído através do tempo ficou, em parte, esquecida quando um partido assumiu esse mote. Contudo, não podemos desprezar que a inclusão dos

direitos negros no Brasil, ao longo do século XX, sempre foi uma luta muito grande do movimento negro para serem reconhecidos como cidadãos com plenos direitos sociais, como lembra por Domingues (2007).

Todavia, é necessário reconhecer que a trajetória histórica do negro para ser lembrada, contada e revisitada, dentro do sistema educacional, adquiriu maior vigor quando foi sancionada a Lei nº. 10.639 em 2003, pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores. Nesse sentido, não podemos de deixar de lado o saldo positivo em ter uma norma que estabelece a inclusão e a obrigação da escola em todos os níveis em ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira. Porém, nos perguntamos como foi o processo de implementação dessa norma no município de Amparo?

Para isso recorreremos à fala de nossas entrevistadas para entendermos, através sob o ponto de vista de cada uma, como foi introduzida essa norma dentro do município de Amparo.

3.3 - Sobre o processo de implementação da Lei nº. 10.639 de 2003 no município de Amparo

Para estabelecermos uma relação sobre a implementação da norma federal dentro do município de Amparo, trazemos nesta seção as falas sobre o trabalho com o tema racismo e o ensino de história e cultura afro-brasileira na escola. Decidimos deixar, de modo aberto, que nossas entrevistadas pudessem expor sobre situações e ideias que possuíssem sobre esses assuntos. Porém, como forma de tecer um texto que mostrasse como foi o momento da implementação da Lei nº. 10.639 em Amparo, decidimos dar ênfase a entrevista realizada com Marisol (negra), que foi Secretária de Ensino do município, com a finalidade de reconhecer e entender as dificuldades para a introdução junto ao sistema educacional em Amparo, porém sem nos esquecermos das falas das nossas outras entrevistadas.

Jasmim (branca)

Trabalhar com a questão do racismo em sala de aula é “*procurar pelo em ovo*”. Para esclarecer essa declaração, nossa entrevistada alegou que “*quando você não tem nenhum problema, você não tem que abordar nada, seja por isso, que eu não aborde tanto a questão*

na sala de aula”. Ela acha que esse assunto é “*uma faca com dois gumes*”, já que “*pode estar alimentando, dando munição tanto para criar uma atitude positiva¹⁰⁴ ou negativa*”.

Todavia, apesar de reconhecer que sabe pouco sobre o assunto proposto pela Lei nº. 10.639 de 2003, ela informou que trabalha com algumas questões sobre a importância do negro na sociedade. Para isso, Jasmim (branca) se utiliza de pesquisas na internet para localizar personalidades negras que se destacaram em suas profissões. Foi assim que trabalhou na escola, com o 4º ano, em 2012, “*não num passado muito distante, porque, também dei aula¹⁰⁵ né, a gente lembra essa parte*”. É perceptível que, para Jasmim (branca) trabalhar com o que é proposto pela Lei nº. 10.639 não é um conteúdo considerado como aula. Apesar de informar que desconhece toda a literatura disponível na escola sobre o tema cultura e história negra, explicou que “*se torna difícil dar conta do tema junto a tantos problemas enfrentados no cotidiano escolar*”. Igualmente, se observa que ela se sente despreparada, alegando: “*Nunca fui convocada como professora fundamental ciclo I, da rede estadual de ensino paulista, para fazer um curso de capacitação da Lei nº. 10.639 de 2003*”.

Ela acha que a inserção desse assunto na sala de aula “*tem que ser bem estudada, com ajuda de pessoas capacitadas para isso*”. Sobre a inclusão da cultura africana, como tema em sala de aula, confirma que não trabalha o assunto no dia a dia, mas em certos dias do ano letivo, principalmente, no Dia da Consciência Negra.

Tulipa (negra)

A professora, já aposentada, indicou que já foi convidada, por uma diretora da escola municipal de ensino infantil, para trabalhar com as crianças sobre a cultura africana, no ano de 2013. Ela, junto com sua nora e seus netinhos, fez um teatrinho com fantoches sobre contos africanos. Sobre essa experiência, Tulipa (negra) relatou que “*foi muito gostoso participar*”. Esclareceu que foi gratificante ser convidada para trabalhar sobre o assunto, também confirmou que a diretora dessa escola, chamada Garibaldi, faz um ótimo trabalho sobre a cultura africana. Porém, desconhece se existem outros trabalhos como esse sendo realizados nas escolas de Amparo.

¹⁰⁴ Jasmim citou, como exemplo, a atitude de uma amiga que estava com problema de racismo na sala de aula : “*Ela comprou uma bonequinha negra, e cada dia uma criança levava a bonequinha pra casa*”.

¹⁰⁵ Ela relatou que a grande quantidade de conteúdos programáticos dificulta o trabalho no cotidiano.

Ao expor que a situação do negro no Brasil vem se transformando ao estudar-se sua história e cultura na sala de aula, afirmou: *“O livro didático melhorou a forma de ensinar, principalmente a história do negro no Brasil”*. Ainda, ressaltou que *“as escolas e os professores são peças importantes para trazer a todos os alunos parte da história e cultura do africano e do negro brasileiro”*. Mas que o *“coordenador pedagógico tem o dever de fiscalizar”*, se o assunto, proposto pela Lei nº. 10.639 de 2003, está sendo trabalhado ou não em sala de aula.

Também, comentou que um plano de aula bem estruturado pelo professor é essencial para inserir a cultura negra e a história africana nas aulas. Para isso, explicou: *“Isso pode ser feito em um texto da Língua Portuguesa, em Artes, em História”*. Para ela: *“A cultura negra teve influência em tudo, na língua, nas artes e na história”*. É importante observar que nossa entrevistada possui, conhece e reconhece a importância da Lei nº. 10.639 de 2003. Do mesmo modo, deixa claro que a implementação da norma federal deve ser uma atitude conjunta da escola e dos professores.

Rosa (negra)

Sobre a implementação da Lei nº. 10.639, Rosa (negra) acredita que: *“O educador, a escola e a Educação que é o caminho para suscitar uma inserção social do negro na sociedade”*. Para isso, relatou, quando era representante regional do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, APEOESP, que nunca presenciou integrantes da cidade de Amparo promovendo a divulgação, discussão e conscientização para colocar em prática o ensino da cultura e história africana na escola.

Afiliada à APEOESP, desde 1987, permanecendo até o ano de 2010, mencionou que fez cursos promovidos pela entidade, com o tema cultura e história negra. Porém, explicou que: *“Na cidade de Amparo existe uma resistência, por parte dos membros da APEOESP, em tratar do tema nas escolas estaduais, muito diferente de outros lugares”*. Em São Paulo, Campinas, e Araraquara, segundo Rosa (negra), existe uma preocupação em estar discutindo¹⁰⁶ a inserção do tema na escola.

Para Rosa (negra), o trabalho de divulgação e discussão da Lei nº. 10.639 pelos governos estaduais e municipais, desde 2003, apresentaram efeitos poucos significativos nas

¹⁰⁶ Geralmente são realizadas em reuniões junto aos professores quinzenalmente, é um trabalho não verticalizado. Ela acredita que essa forma é a mais indicada para introdução da inserção da Lei nº. 10.639 de 2003.

escolas. Já que, segundo ela: “*Não adianta passar somente vídeo, ou ainda, fazer um curso de capacitação de professores e depois deixar de lado, sem colocar em discussão com toda comunidade escolar envolvida*”. Para finalizar, a entrevistada reforçou que “*em Amparo nunca foi feita uma discussão junto aos professores nas escolas*”. É importante esclarecer que a própria LDB nº. 9.394 de 1996, apesar de manifestar em seu cerne a necessidade de capacitação docente, não apresenta uma referência esclarecida sobre as capacitações de professores, em relação à temática história e cultura negra incorporada em 2003 pela Lei nº. 10.639.

Apesar, de modo geral, as capacitações de professores, em seu interior serem justificadas e revestidas por atitudes inovadoras que necessitam de uma adaptação do próprio professor. Sua introdução e propósito vão mais adiante da ideia de operacionalidade. Ribeiro (2005), por exemplo, ao discutir sobre as “novas” necessidades da educação demonstra que os muitos problemas das escolas serão postos nas capacitações com a intencionalidade de resolver todos os problemas educacionais. Para o autor, “[...] *as subjetividades intrínsecas do cotidiano escolar passam despercebidas pelos modismos e os imediatismos almejados por essas políticas públicas na educação*” (RIBEIRO 2005, p. 1). Assim, os discursos incorporados pelas conjecturas políticas, econômicas e de partidos prevalecem diante do discurso dos professores, muitas vezes sendo apagados, ou ainda, silenciados nos programas de capacitação.

Apesar das convicções expostas por esse autor serem válidas, no sentido de visualizar a introdução das capacitações das décadas de 1990 e 2000, faz-se necessário salientar que a introdução da LDB nº. 9.394 de 1996 conduziram a alguns ganhos para a prática dos professores. Além de privilegiar os conteúdos de disciplinas tradicionais, introduziram conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania dentro do cotidiano escolar.

Além disso, a alteração da LDB nº. 9.394 de 1996, pela sanção presidencial da Lei nº. 10.639 em 2003, ao ditar a obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial da rede de ensino nacional do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira”, exigiu uma adaptação das diversas Secretarias de Educação de estados e municípios e do Ministério da Educação para atender os professores. Cabe ressaltar que, em 2003, os municípios brasileiros tiveram que atender, como obrigação, a introdução no currículo à Lei nº. 10.639.

Marisol (negra)

No município de Amparo, também houve um processo de adaptação para incluir essa norma federal. A nossa entrevistada Marisol (negra) que esteve à frente da Secretaria de Educação do município de Amparo entre os anos de 2003 a 2008, esclareceu que enfrentou diversos problemas ao introduzir, via currículo nas escolas municipais, a responsabilidade das professoras para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

É importante esclarecer que município de Amparo, desde 2001, já vinha organizando a estruturação da rede, em termos da dimensão estrutural na rede física, plano de carreira e pedagógica. Marisol (negra) ¹⁰⁷ disse: “*Foi criada uma Lei municipal para estruturar o ensino municipal. Assim, criamos o sistema de ensino, nós começamos a desenvolver a primeira avaliação institucional da rede de ensino, não de cima para baixo*”. Mas quando foi aprovada a Lei nº. 10.639, no ano de 2003, ela ressaltou que foram necessárias capacitações para as professoras trabalharem em sala de aula.

O município de Amparo, desse modo, fez uma parceria com a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Ao recordar esse momento, ela disse: “*Eu me lembro de que em 2004, a minha tia trabalhava na Secretaria da Cultura, em São Paulo. Fizemos uma parceria para trabalhar, em convênio, para trazer formação para os professores*”. É necessário notar que quando foi sancionada a Lei nº. 10.639, em 2003, os governos federais, estaduais e municipais tiveram que incorporar nos seus programas de capacitação o mote da norma. Ao descrever essa primeira capacitação, Marisol (negra) relata:

Foi uma exposição belíssima com materiais e um curso, ministrado por alunos de mestrado da UNESP, que eram orientados pelo professor Dagoberto. Foi o primeiro desafio e a primeira frustração. Esse curso só era desenvolvido aos finais de semana para a rede inteira, nossa, municipal e mais a abertura que fizemos para rede privada e para todos os níveis de ensino. Foi uma frustração, posso dizer que foi um constrangimento dentro da Secretaria de Cultura de São Paulo, que vinha com todos aqueles equipamentos e material.

Segundo a nossa entrevistada, ao relatar a frustração, mencionou que somente seis professoras apareceram na capacitação. Informou também que houve outras tentativas, mas mediante a confirmação de presença de professores: “*Nós abrimos mais duas vezes, um curso de capacitação para os professores da rede e para fora da rede para fazer o curso, mas não*

¹⁰⁷ Marisol nasceu em Amparo, não informou idade.

conseguimos montar grupos”. Assim, de 2004 até o ano de 2005, no município, segundo a entrevistada, as capacitações de professores não surtiram grandes efeitos devido ao baixo número de professores sensibilizados.

Para Marisol (negra), isso gerou um conflito, pois ela não tinha conseguido capacitar todas as professoras da rede municipal, para atender a exigência da Lei nº. 10.639. Já que as professoras não atendiam espontaneamente a essas capacitações. Como solução ao problema, ela disse que:

Começamos então a fazer pequenos grupos dentro da estrutura da rede. Então, no período de atividade pedagógica, nas paradas das escolas, a gente ia focando em diferentes grupos, em diferentes momentos. Mas, envolveu, basicamente, pessoas da rede municipal. Não conseguimos extrapolar isso para as outras redes, ou outros níveis de ensino na cidade.

Cogitamos se essa escassa adesão de professores diante os cursos de capacitações oferecidos, quem sabe, tenham sido pouco divulgados para os professores da rede estadual de ensino na cidade de Amparo.

É necessário destacar que quando entrevistamos as outras professoras, Rosa (negra) e Jasmim (branca), nenhuma delas mencionou a existência ou a divulgação de cursos pela Secretaria de Educação do Município de Amparo. Já, nossa outra entrevistada Tulipa (negra), apesar de estar aposentada, entretanto sempre participando de atividades que pudessem trazer informações e conhecimentos relevantes sobre a questão negra, não soube opinar se houve essas capacitações.

Para Marisol (negra), a falta de envolvimento do professor, muitas vezes, quando não é uma exigência, é difícil obter uma participação. Para nossa entrevistada: *“Algo, mesmo imposto, traz o professor, mas a participação é extremamente limitada”*, pois *“o cumprir a assinar o seu ponto de participação da atividade, não significa que o sujeito estará aberto para aquilo que será trabalhado em cursos de capacitação”*.

Em relação ao obrigar a participação do professor em cursos de capacitação, para nossa entrevistada, se torna um problema, pois também existe essa recusa ou falta do interesse do mesmo. Ela explica que:

Dá-se com qualquer conteúdo. Mas é claro que quando você traz um conteúdo como esse, o interesse é menor. Justamente porque as pessoas não estão dispostas a discutir algo que elas acreditam ser polêmico. Eu senti que durante todo esse tempo, que a discussão sobre as questões raciais, o

preconceito, a discriminação ou o racismo, ele é um tabu, uma coisa que afasta o professor.

O relato de Marisol (negra) permite fazer uma aproximação com Paula (2009, p. 180) que ressalta, que apesar de existir uma legislação que expresse ou obrigue os estudos relacionados às questões negras, em todos os níveis de ensino no país, “[...] não garante a efetividade da criação de uma educação antirracista, antidiscriminatória e inclusiva”; pode-se dizer que a participação, efetivamente como corresponsável pelo seu processo de formação e de corresponsabilização, se torna muito incipiente e muito difícil na tentativa de mobilizar o professor junto aos programas de capacitação para o trato da Lei nº. 10.639.

Como tentativa de criar uma oportunidade de expor, anualmente, para as professoras da rede municipal, a necessidade de trabalhar à Lei 10.639, a Secretaria de Educação de Amparo criou, em dois momentos, encontros com toda a rede, associando-os ao planejamento curricular, no início do ano letivo, e outro, no meio do ano, com a intenção de capacitar as professoras para atender a norma federal na escola.

Sobre esse momento, Marisol (negra) ao relatar sua participação durante esses planejamentos recordou:

Eu introduzia a necessidade de trabalhar em sala de aula a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Mas a adesão sempre foi muito pequena, a resistência sempre foi muito grande. E a resistência é da mesma forma que a gente sente a pré-disposição velada, a resistência também sempre foi muito velada. As pessoas nunca disseram: “Olha, não tenho interesse em discutir isso. Não acho que isso é importante discutir”, as pessoas não se declaravam. Mas no íntimo, era isso. Sempre existe, na mente deles, que há assuntos mais importantes, assuntos mais relevantes e emergentes do que discutir isso.

No entanto, mediante a pouca adesão das professoras para a Lei nº. 10.639, após essa data, a ex-secretária, Marisol (negra) decidiu modificar a forma de trabalhar junto às professoras. Ela disse: “*Definimos, numa reunião de planejamento, e foi uma coisa assim, a fórceps. Ficou definido que todas as escolas incluiriam no seu currículo ações pedagógicas e a discussão sobre a questão étnicorracial*”. Essa indicação permite afirmar, em parte, que essa mudança na conduta da Secretaria de Educação de Amparo em 2005 surtiu efeito, pois Tulipa (negra), ao descrever sobre sua participação, como voluntária, em uma escola municipal, no ano de 2013, relatou:

Lá perto do clube Peraltas tem uma escola infantil municipal, que faz um trabalho tão bonito com as crianças, A diretora pediu se eu ia lá fazer alguma coisa. Como as crianças eram pequenas fizemos um teatrinho com fantoches sobre os contos africanos.

Vale reforçar que, ao indagarmos Tulipa (negra), se ela conhecia a existência dessa atividade em outras escolas, ela não soube responder se existiam em outras escolas municipais.

É importante salientar que, como referencial de análise sobre as atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Amparo para os anos de 2003 até 2008, encontramos vários problemas para a busca de documentos que pudessem demonstrar as atividades de implementação da Lei nº. 10.639 pelo município. Após várias tentativas na busca por documentos e atividades junto às professoras do município, fomos surpreendidos pela informação de uma supervisora que nos afirmou: “*Todos os arquivos do acervo digital do município foram apagados, inclusive as atividades com relação à Lei nº. 10.639 de 2003*”.

Segundo essa supervisora, a coleta de material de todos os anos, desde 2003, ano da introdução da Lei nº 10.639 até o ano de 2008, levaria muito tempo para achá-los, justificou que o acondicionamento precário do arquivo da prefeitura não permitia uma pesquisa, uma vez que se encontravam espalhados junto aos outros processos da administração municipal.

Essa situação nos fez lembrar Farge (2009), que nos adverte que pesquisar em arquivo pode ser penoso, quando o historiador esbarra nas limitações impostas ao acesso e a disposição que se encontram os documentos para pesquisa. Para nós, essa negativa de acesso aos documentos gerou uma angústia por simplesmente não termos a possibilidade de visualizar os arquivos, mesmo que em estado precário.

Porém, essa situação permite levantar uma hipótese: Se é necessário trabalhar de forma obrigatória a Lei nº. 10.639, em todos os anos escolares, desde 2003, por que então a própria supervisora de ensino municipal não possuía, em mãos, atividades de planejamentos referentes ao ano de 2013, das escolas municipais?

Ao indagarmos sobre as atividades realizadas na implementação da Lei nº. 10.639, junto às professoras, Marisol (negra) disse:

Nós tivemos sim! Uma das escolas até que teve destaque foi onde a professora Alice era diretora. Ela desenvolveu um trabalho e conseguiu o envolvimento da equipe, de tal forma, que ela ganhou um prêmio. Ela levou o projeto da escola para ser apresentado em São Paulo, entre os melhores projetos envolvidos na Educação Infantil.

Cabe lembrar, que foi nessa escola, onde Tulipa (negra) foi convidada a fazer uma atividade com os alunos da escola infantil.

Ao relatarmos que não havíamos encontrado documentos que pudessem ser analisados sobre o processo de implementação da Lei nº. 10.639, na prefeitura de Amparo, Marisol (negra) ficou surpresa: “*Mas ela não encontrou? Outros fizeram com afinco. Com maior responsabilidade e envolvimento, mas fizeram. E têm aquelas que nós sabemos que nunca fizeram nada*”. Por esse relato podemos, talvez, perceber os motivos da uma resposta negativa ao procuramos pelos documentos, pois o órgão municipal, quiçá, não quisesse expor que algumas escolas não tivessem desenvolvido o que é proposto pela Lei nº. 10.639 de 2003?

Marisol (negra) ao relatar sobre a implementação da Lei nº 10.639, no município de Amparo, disse:

Foi um trabalho de formiguinha. É assim, é o sentido de que você vai introduzindo estratégias. E o que eu percebi com esse processo de gestão, foi que mesmo criando estratégias que levem um pouco a gente a desconsiderar a necessidade do professor a ter sua autonomia intelectual, e a gente definir para ele algumas coisas que são importantes, como o remédio que é importante para ele tomar. Mesmo tendo estratégias como essas, a gente sabe que não dá conta de fazer as coisas mudarem com a velocidade que a gente gostaria que elas mudassem. Imaginando hoje, eu vivi uma década praticamente de gestão. Essa próxima década pode trazer alguma modificação, mas essas modificações são muito ínfimas.

Ao expor que as transformações foram mínimas, mesmo após realizar as capacitações, percebemos o seu grau de frustração.

Diante disso, nossa entrevistada relatou:

Lógico que frustra. Mas aí você tem que olhar pra trás e falar: Não. De onde partimos e a onde estamos, houve avanço, mas são avanços que a gente percebe assim, é muito tempo para conseguir tão pouco avanço. Se você tiver ouvidos bem atentos para fala dos educadores, eles vão afirmar que não tomam pra si a responsabilidade.

Nesse caso, entendemos que Marisol (negra) ao remeter essa responsabilidade, quis afirmar que os professores necessitam romper com algumas concepções culturais, educacionais e pedagógicas. Para ela, o professor:

Ele tem muita resistência para abandonar algumas coisas para agregar outras. Ele precisa estar de fato muito persuadido, muito convencido. E isso leva tempo, acho que leva gerações. Então, dentro dessa perspectiva da

experiência que eu tive, não adianta você ter o ideal, não adianta você pensar, idealizar e propor políticas de formação, se do outro lado às distintas subjetividades não estiverem dispostas.

Sobre as subjetividades e as resistências dos professores, em agregar a História e Cultura Africana e Afrodescendente, nossa entrevistada se remete a memória social que permeia toda essa resistência com relação à valorização e ao reconhecimento da origem afro-brasileira, para ela: “*A memória social produz de certa forma também, a resistência das pessoas de até quererem discutir alguma coisa*”.

Para Marisol (negra), quando se propõe discutir os contextos históricos, em relação ao que concerne a Lei nº. 10.639, a resistência prevalece. Para ela:

As pessoas se fecham, os ouvidos se fecham e elas não conseguem identificar aquilo como algo que pode ser que alie um conhecimento maior que qualquer ser humano pode agregar. Então, essa resistência ao conhecimento, elas (as pessoas) reforçam essa memória coletiva.

Percebemos que para a nossa entrevistada, a resistência se faz pela acomodação e ignorância, seja por falta de experiência durante a formação dos professores, pela alegada resistência dos alunos sobre o tema proposto pela lei federal, ou ainda, pela justificativa de falta de material didático pelos professores. Ela caracteriza essa resistência em três entraves que, talvez, tenha dificultado a inserção da Lei nº. 10.639 em Amparo. Ela explicou:

O primeiro é a formação do indivíduo, tanto na perspectiva do formador que é a instituição, quanto na perspectiva do próprio indivíduo. A segunda é a perspectiva da inserção dele na instituição. Como que essa instituição tem considerado relevante ou não reafirmar esse processo de formação e aquilo que irá compor o currículo escolar. E o terceiro é a perspectiva de que a sociedade ainda não cobra isso, então, é irrelevante para a sociedade. Hoje em dia, se o professor negligenciar o ensino da língua portuguesa ele é cobrado, mas ao negligenciar a questão histórica do negro ele não é!

Nessa perspectiva, nossa entrevistada entende que a implementação da Lei nº. 10.639, está relacionada à macro política educacional, pois se torna difícil de acompanhar sua eficácia. Assim, para Marisol (negra), é necessário avaliar o que é proposto pela Lei nº. 10.639 qualitativamente para desconstruir a negação do professor diante dele mesmo, através da autonomia intelectual do professor, ou seja, mudar sua forma de pensar diante do racismo ou na inserção da história do negro e sua cultura dentro da sociedade brasileira.

Marisol (negra) cita: “*A capacitação não é suficiente para as professoras. Eu via, observava no rosto das professoras, ao fim de palestras do curso de capacitação, que elas*

estavam de capa, guarda-chuva e galocha; uma proteção no que havia sido trabalhado". Percebe-se pelo relato que algumas professoras já vinham predispostas a não serem sensibilizadas. Para explicar melhor, ela citou que: *"Eu conseguia identificar no rosto das professoras aquelas que foram sensibilizadas nos cursos de capacitação"*. Ela esclareceu que é contra o tipo de capacitação como moeda de troca.

A entrevistada ao ser indagada sobre os avanços, em relação à Lei nº. 10.639, nos anos em que esteve como Secretária de Ensino, disse: *"Não foi tempo suficiente, mas tem que se trabalhar para que tenha uma mudança. A gente precisa identificar onde que as coisas estão emperrando"*. É necessário observar, que a entrevistada acredita que para a Lei poder ser vista como obrigatória, é importante atentar para formas de acompanhar, onde está ou não impactando na sala de aula.

Para ela, tem que ser e estar como uma posição de governo. Ela exemplifica dizendo que: *"A gente anda por aí e sabe que possuem muitas escolas, muitas redes de ensino, que nem as diretrizes básicas não são cumpridas!"*. Para a ex-secretária de educação, é inconcebível um professor alegar desconhecer as diretrizes curriculares voltadas para a inclusão da cultura afro-brasileira. Ela cita que:

Em um mundo midiático que nós temos hoje, aonde as notícias e informações chegam por diversos meios, quando um professor diz: "Eu não conheço". Ele está dizendo assim: "Eu não tenho interesse", assim ele se torna bastante limitado.

Para caracterizar sua afirmação em relação à rede municipal de ensino citou:

Se você entrevistar professores que atuaram de 2004 até agora na rede, e fizer o questionamento: Você conhece a Lei nº. 10.639? Você vai encontrar, eu diria muita gente dizendo: "Não, eu não conheço". E as escolas todas tiveram a Lei disponibilizada, impressa para trabalhar no seu projeto político pedagógico. Até os sites do MEC e outros foram passados.

Observando nessa perspectiva, do interesse e na autonomia das professoras da rede municipal em procurar informações para levar à sala de aula, sobre o que é proposto pela Lei nº. 10.639, entendemos que a negação, também se escora, em parte, na atitude do não querer conhecer, pois, a atitude de conhecer exige das professoras o fim da reprodução, mas uma visão crítica do que deve ser trabalhado em sala de aula. Para isso, Marisol (negra) defende:

É a questão do conhecer, conhecendo, ou seja, ter o conhecimento em relação a um projeto, um trabalho que já foi feito, produzido e deu certo. Ou ainda, ousar conhecer e trabalhar de forma diferenciada, sem necessitar de coisas mastigadas. Agora, quando a gente fala de um material voltado especificamente para temática que nós estamos focando, quando ele recebe o material mastigado, ele pode trazer grandes distorções com relação ao uso desse material, porque no mínimo ele tem que conhecer basicamente o que existe naquele material, para ele não enviesar as informações, ou para reconhecer, identificar informações que são inadequadas.

Como exemplo, de uso inadequado de trabalho com material, ela mencionou o escritor Monteiro Lobato¹⁰⁸. Para nossa entrevistada, a leitura crítica não pode distorcer a relevância da obra do escritor, como memória cultural posta em suas obras. Mas quando a literatura para a criança não leva em conta as questões depreciativas ou de desvalorização na questão étnica ou racial, isso passa a ser omissão pelo professor que reforça determinadas formas de preconceito e racismo.

Vale ressaltar que ela afirmou que teve sempre abertura, em relação ao poder executivo amparense, para trabalhar com a Lei nº. 10.639 desde 2003 até 2008 no município. E que a implementação da Lei no município nunca foi vista como uma moeda de troca por votos. Pois, sua forma de atuação como Secretária de Educação sempre foi técnica, voltada à política pública. É importante lembrar que Dr. Cesar José Bonjuani Pagan, do Partido dos Trabalhadores, teve dois mandatos como prefeito da cidade de Amparo, entre os anos de (2001 a 2004 e 2005 a 2008), período quando foi sancionada a Lei nº. 10.639, pelo presidente Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, em 2003.

Marisol (negra) enfatizou: *“O prefeito não tinha o projeto político pessoal. Seu foco era uma política pública, um projeto de cidade. Não era um projeto pessoal”*. Imediatamente, pegamos o gancho dessa afirmação e perguntamos em quantas escolas municipais, na época que era Secretária de Educação, ela tinha conseguido identificar o trabalho com o tema previsto pela Lei nº. 10.639. Ela respondeu:

Eu consegui identificar duas escolas, que de fato abraçaram o trabalho com a Lei nº. 10.639. Uma é a escola Garibaldi, em que a Alice é diretora. A outra escola é a do Jardim Camanducaia que se chama Chapeuzinho Vermelho. É o que foi perceptível.

¹⁰⁸ Sobre esse fato Marisol se refere sobre distorção dada por algumas entidades negras e de pesquisadores universitários que consideram Monteiro Lobato e algumas de suas obras como racista enfatizando a retirada da leitura pelos alunos na escola. Lembramos que esse escritor foi importante literatura infantil brasileira do início do século XX.

Observando a fala de nossa entrevistada através do “perceptível”, ou seja, do que pôde ser visto por ela como trabalho realizado, após as capacitações e pela quantidade de escolas que deram continuidade, não se pode concordar, em parte, como algo positivo dos programas de capacitação do município de Amparo. É importante ressaltamos que o município possui por volta de 32 estabelecimentos de ensino entre creches, escola de educação infantil e de ensino fundamental. E, se olharmos pelo ângulo da sensibilização ou da obrigação em trabalhar dentro do horário de trabalho, a “fórceps”, como revelou nossa entrevistada, duas escolas não podem representar um acolhimento satisfatório de implementação da Lei pelo município.

É importante notar que Marisol (negra) fez pesquisa, por um ano, para sua tese de doutorado em uma escola municipal envolvendo o mote da Lei nº. 10.639. Em seu relato, ela nos lembrou de que a escola por ter uma equipe flutuante de professoras, por ser mais retirada, a última a compor seu quadro de docentes todo ano, a discussão e o aprofundamento sobre a Lei se tornava difícil.

Nesse momento, Marisol (negra) explicou que *“as professoras não são obrigadas a saber de tudo e ou dominar todo o conteúdo que é definido pela Lei nº. 10.639, mas tem que ter clareza de que não saber e não dominar pode privar seus alunos de determinados conhecimentos relevantes sobre o tema”*. Porém, logo em seguida, ela nos esclareceu: *“É na formação do professor, dentro do ensino superior que deveria estar mais aberta à discussão”* e também *“no ensino médio, na sensibilização dos professores, assim como de todo o sistema educacional. Sinto que isso pode demorar mais um pouco”*. Para finalizar, Marisol (negra) afirmou, como uma possível solução para o problema, que o uso de um instrumento de controle, dentro dos sistemas de avaliações de ensino, serviria como meio para identificar e dimensionar, ou ainda, forçar a inserção da temática prevista pela Lei nº. 10.639 nas escolas brasileiras.

De modo geral, percebemos que foram perpetradas ações para implementar a Lei nº. 10.639 de 2003 a 2008, no município de Amparo. Porém, para nós, ainda é superficial afirmar que o município conseguiu atingir mudanças significativas no processo de implementação da Lei nº. 10.639 entre os anos de 2003 a 2008. Entretanto, acreditamos que existiram alguns avanços, apesar de somente duas escolas municipais serem identificadas, por nossas entrevistadas, atuantes no ensino proposto pela norma. Não podemos negar que as capacitações de professores no meio educacional preparam, em parte, para atender as demandas previstas pela Lei 10.639 de 2003. Todavia, auferir que elas são bem sucedidas,

seria um erro de nossa parte. Em nossa concepção cremos que o ato de oferecer uma transformação de atitude do professor no sistema educacional se deriva, inicialmente, do Estado. Porém tal ação, não exime o professor em assumir uma postura de fazer-se “capaz”, pois acreditamos que o ato ensinar envolve fatores afetivos, cognitivos e éticos que estão fortemente ligados ao vivido pelo sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que ora concluímos, foi consequência das diversas reflexões e inquietações propiciadas dentro do programa de mestrado em Educação da Universidade São Francisco, de Itatiba.

Compreendemos que o campo das memórias é fecundo com vários predicados, ou categorias de análise, tais como: espaço, tempo, esquecimento, história e representação, coletiva ou individual, dentre outras. Trabalhar com elas, é um território acidentado cheio de obstáculos, desvios e incertezas, é se envolver com paixões, desejos, lembranças, sonhos, frustrações, tristezas e alegrias, que, muitas vezes, se esquivam da razão. Mas, faz entender, pelos seus resquícios, que os acontecimentos de um passado singular, podem em parte servir para compreender uma sociedade como um todo.

Percebemos que fazer as entrevistas, além de ser um ato de receber as lembranças, também é um ato de compartilhar sentimentos e de se apropriar, por vezes, através dos fragmentos lembrados, do que o outro tem para doar. Ao interagirmos com nossas entrevistadas na tentativa de ajudá-las a se expressarem sobre o racismo para com o negro e a implementação da Lei nº. 10.639, no município de Amparo, constatamos, pelas memórias das professoras e suas representações que as opções pela escolha da profissão adveio, por diversas maneiras, algumas sob a influência de suas famílias, que conotavam ao ato de ser professora a uma profissão, além de digna e de respeito, uma representação, em parte, acompanhada pela ascensão social e econômica. Para nós uma tentativa, em parte, de ingressar na sociedade e assim romper com os estigmas, muitas vezes inculcados, sobretudo em relação às negras, pela ideia de posição social associada aos ofícios de domésticas, faxineiras, babás, etc., como uma forma de ter uma mobilidade social através do desempenho profissional, por conseguinte, ter uma vida melhor.

Ao descrever a história da cidade de Amparo, mostramos que é possível entrelaçar, junto às memórias individuais das entrevistadas, o aspecto positivo na tentativa de irromper com uma visão histórica que, muitas vezes, silencia os sujeitos, apagando sua participação na construção do passado.

Na verdade, foi um direito, um ato, uma ação de restituir, em parte, a riqueza de sentimentos e histórias dessas pessoas, que muitas vezes, são suavizadas por uma sociedade que ainda conserva laços do tradicional, racista e discriminadora.

Foi através das memórias de nossas entrevistadas que, também, em diferentes momentos, pudemos perceber, por meio das subjetividades, o desempenho delas, principalmente das professoras negras, com atitudes de repúdio e de luta para mostrar que o negro deveria ter seu espaço na sociedade amparense. Sociedade esta, que até a década de 1970, ainda não permitia, em muitos clubes, negros serem associados.

Conferimos que as diversas situações passadas, por elas, quando crianças, adultas e professoras, suas lutas, suas alegrias, suas tristezas, suas agonias, seus ganhos, suas perdas e frustrações diante ao racismo em relação ao negro. No entanto, sem se deixarem esmorecer mediante as discriminações raciais presentes nas relações sociais no município de Amparo. Uma atitude, em nossa visão, positiva que vai muito além da cor/raça, mas de amor e carinho ao próximo, acertado pela ideia de igualdade com o respeito às diferenças pelas diversas nuances culturais e históricas que compõe nosso país.

Entendemos com relação à Lei nº. 10.639, que as entrevistadas, professoras e mulheres possuem, por variados motivos, algumas mais, outras menos, o envolvimento com o trabalho com essa norma federal de 2003.

Ao abraçarmos suas memórias individuais, constatamos que elas possuem, em parte, fator importante para o trabalho com a Lei nº. 10.639, pois, na memória individual permite observar histórias vividas e experimentadas. Talvez, se os órgãos federais, estaduais e municipais, ouvissem, escutassem e dessem voz, em seus programas de capacitação, aos professores a partir de suas memórias, quem sabe, a implementação do estudo sobre a História e Cultura Afro-Brasileira teria maior eficácia. Porque, sempre, em algum momento de vida, alguém, tenha, quiçá, passado, observado e experimentado situações de racismo e discriminação em relação ao negro.

No que se refere ao município de Amparo, constatamos que, apesar de existirem atividades relacionadas à Lei nº. 10.639, entre os anos de 2003 a 2008, com atitudes no cotejo da História e Cultura Afro-Brasileira, ainda falta muito para que ela seja implementada na rede municipal, pois a ideia de estudar história e cultura africana necessita de envolvimento de todos. Não eximimos o fato de a memória coletiva possa possuir uma legitimidade junto às representações individuais das nossas entrevistadas. Contudo, acreditamos que o grande desafio de uma sociedade realmente democrática e justa deve estar imbuída em reduzir as

distâncias, dando voz aos silenciados ou reprimidos. Ultrapassar essas dicotomias entre o individual e o coletivo, entre os que possuem voz e os que são silenciados, não é tarefa simples. Mas pensamos, após analisarmos os relatos das professoras, que não é por meio da obrigação, mas através do diálogo dentro da escola, que se consiga trazer atitudes positivas para sensibilizar, através do vivido, do experimentado, do sentido pelas memórias individuais para uma participação efetiva no trato da História e Cultura Afro-Brasileira.

É importante destacar que não tivemos a pretensão em esgotar esse tema de pesquisa, somente oferecemos uma forma de olhar, uma atitude de trabalho na tentativa buscar respostas para nossas inquietações. Acreditamos que novas pesquisas possam preencher outras lacunas em aberto, para isso deixamos algumas questões como ponto de partida.

Como as professoras após as capacitações com mote a Lei n.º 10.639 modificaram as formas e procedimentos em sala de aula na cidade de Amparo?

Como o meio social, político, econômico e cultural influencia no processo de aceitação ou recusa dessa Lei n.º 10.639 pelo professor após as capacitações? É possível perceber, pelas memórias individuais de professores atividades positivas desenvolvidas em sala de aula?

Por fim, acreditamos que tais questões poderão nos direcionar para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. Cultura política, música popular e cultura afro-brasileira: algumas questões para a pesquisa e o ensino da História. In: SOIHET, R.; BICALHO, M. F.; GOUVÊA, M. F. (Org.). **Culturas políticas**: ensaios de história cultural, história política ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

AMADO, G. **Presença na política**. São Paulo: Livraria José Olympio, 1960.

ANTONIL, A. J. **Cultura e opulência do Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1982.

ARGOLLO, A. M. **Arquitetura do café**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

ATA DA CÂMARA MUNICIPAL DE AMPARO (Atas III p. 323) 28 de jun. 1877 in: CÂMARA MUNICIPAL DE AMPARO. **Atas da Câmara**: Amparo, SP, 1877.

AZEVEDO, F. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. In: **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1960.

AZEVEDO, T. **As elites de cor**: um estudo de ascensão social. 3ª ed. Salvador, BA: EDUFBA, 1966.

BARATA, A. M. **Luzes e sombras**: a ação da Maçonaria brasileira (1870-1910). Coleção tempo e memória n.14. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

BARROS, J. A. A História cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos** – Revista de História do DHI/PPH/UEM, Maringá, PR, vol. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BASSANEZI, M. S. C. B. (Org.). **São Paulo do passado**: dados demográficos -1890. Núcleo de estudos de população – NEPO. Campinas: Unicamp, 1998.

BENJAMIN, W. Paris do segundo império. In: **Obras escolhidas III**. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: **Obras escolhidas III**. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989a.

BLOCH, M. **Apologia da História**, ou o ofício do historiador. (Trad.) TELLES, Andrés. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BORON, A. **A coruja de Minerva**: mercado contra democracia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. (Trad.) BAIRÃO, Reynaldo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: _____. **Coisas ditas**. (Trad.) SILVEIRA, Cássia R. da; PEGORIN, Denise Moreno. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia**. (Trad.) MONTEIRO, Paula. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994, p. 46-81.

_____. **O poder simbólico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. (Trad.) KERN, Daniela; TEIXEIRA, Guilherme J. F.. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de educação**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Documenta nº 1**, Rio de Janeiro, mar.1962a.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 01 jan. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 01 jan. 2013.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. In: **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº. 10.673/03, de 23 de maio de 2003**. Dispõe sobre a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/serviços.asp>>. Acesso em: 16 out. 2012.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação: Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 mar. 2004. Brasília, DF, 2004.

CAMARGO, Áureo de A. **A epopeia**: o batalhão 14 de julho, fotografia da guerra no setor sul, dos Itararé ao Taquaral-abaiço. São Paulo: Saraiva, 1933.

_____. **Efemérides amparenses (século XIX)**. São Paulo: Clássica Científica, 1969.

_____. **Roteiro de 32**. São Paulo: SCP, 1972.

CAMPBELL, J. **O poder do mito**. Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.

CANO, W. **Ensaio sobre a formação econômica regional do Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CATROGA, F. **Memória, história e historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1, artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, R. **A História cultural: entre práticas e representações**. (Trad.) GALHARDO, Maria Manuela. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. (Trad.) PRIORE, Mary Del. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

_____. Figuras retóricas e representações históricas. In: CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. (Trad.) RAMOS, Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**. v. 13, n. 24. p. 169-183, 2011.

_____. Escutar os mortos com os olhos. **Revistas USP**. v. 24, n. 69. 2010. Disponível em: <http://revistas.usp.br/eav/article/view/10510/12252>. Acesso em: 15 jan. 2014.

CONRAD, R. **Os últimos anos da escravidão no Brasil (1850-1888)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CORRÊA, M. E. P.; NEVES, H. M. V.; MELLO, M. G. **Arquitetura escolar paulistana: 1890- 1920**. São Paulo: FDE - Diretoria de Obras e Serviços, 1991.

CUNHA, Manuela C. da. **Antropologia do Brasil – Mito, História e Etnicidade**. São Paulo: EDUSP/Brasiliense, 1986.

DECCA, E. S. **1930, O silêncio dos vencidos: memória, história e revolução**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DIAS, L. R. **Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas. uma questão, muitas respostas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Mato Grosso do Sul: UFMS, 1997.

_____. Quantos passos já foram dados? a questão de raça nas leis educacionais da LDB de 1961 à Lei nº. 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. **História da educação do negro e outras histórias/organização**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

_____. **Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica**. São Paulo: História, v. 30, n. 2, p. 401-419, ago/dez, 2011.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERREIRA, R. A. **Senhores de poucos escravos: cativo e criminalidade em um ambiente rural, 1830-1888**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 2005.

FIGUEIREDO, A. C. **Democracia ou reformas? alternativas democráticas à crise política: 1961-1964**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Grifos**. Chapecó, RS, n. 15. p. 16-47, nov. 2003.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. (Trad.) VEIGA-NETO, Alfredo. 2^a ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001. p. 59-140.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. 34^a ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

_____. **Tendências históricas do treinamento em educação**. Série Ideias, n. 3, São Paulo: FDE, 1992.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GODOY, J. P. **Almanach da Comarca do Amparo para 1889**. Compreendendo os municípios do Amparo, Socorro e Serra Negra. Campinas, SP: Typographia Livro Azul, 1888.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social, a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma L. **A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial**; um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 1994.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, M. H. B. **Comunicação verbal e não-verbal**. Rio de Janeiro: SENAC, 1996.

GUIMARÃES, Maria de F. A colonização do presente pelo passado: de um dispositivo metafórico à possibilidade de construção de conhecimento histórico educacional. In: XXVII Simpósio Nacional de História – **Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal – RN. 22 a 26 jul. 2013.

GUISARD, L. A. M. **O bugre, um João-ninguém**: um personagem brasileiro. São Paulo: Perspectiva, v. 13, n. 4, dec. 1999. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288391999000400010&script=sci_arttext#nt01a>
Acesso em: 27 mar. 2014.

HALBWACKS, M. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2007.

HILTON, S. E. **A guerra civil brasileira**: história da Revolução Constitucionalista de 1932. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/calendario.shtm>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

_____. **Indicadores Sociais Municipais**: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Estudos & Pesquisas: informações demográfica e socioeconômica, Rio de Janeiro, n. 28, 2011.

_____. **Mapa político região sudeste**. Brasil: IBGE, 2010. Disponível em:<<ftp://geofp.ibge.gov.br/mapastematicos/politico/regionais/sudestepolitico.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. **Pesquisa Estatística Censo de 2010**. Disponível em:<www.ibge.gov.br/home/estatistica>. Acesso em: 20 set. 2013.

INSTITUTO GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO. **Municípios e distritos do Estado de São Paulo**. São Paulo: IGC, 1995.

JACCOUD, L. B; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JORGE, J. **Diário de uma cidade conquistada**. Amparo: scp [19--].

JORNAL OFICIAL DO MUNICÍPIO DE AMPARO. **Amparo é a 19ª melhor cidade para se viver no Brasil**. Amparo, SP, ano 9, n. 527, p. 2, 11 nov. 2011.

KECK, M. E. **PT, a lógica da diferença**: o Partido dos Trabalhadores na Construção da Democracia Brasileira. São Paulo: Ática, 1991.

KOUTSOUKOS, S. S. M. **No estúdio do fotógrafo**: representação e auto-representação de negros livres, forros e escravos no Brasil da segunda metade do século XIX. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas em julho de 2001 In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 31 de jul. 2014.

LE GOFF, J. **História e memória**. (Trad.) LEITÃI, Bernardo *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEME, L. G. S. **Genealogia paulistana**. São Paulo: Duprat e Cia, 1903-1905, v. 2, p. 48-91. Disponível em: <<http://buratto.org/paulistana>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

LIMA, M. **História da África**: Temas e questões para a sala de aula. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2006.

LIMA, Roberto P. T. **A Cidade racional Amparo**: um projeto urbanístico dos “oitocentos”. Amparo/Campinas: Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral/Centro de Pesquisa em História da Arte e Arqueologia da Unicamp, 1998.

_____. **Passeios da memória** - Amparo. Amparo, SP: Prefeitura Municipal da Estância de Amparo, 2002.

_____. **Estância hidromineral de Amparo**: Flor da Montanha. Série Conto, canto e encanto com a minha história. São Paulo: Noovha América, 2006.

LISBOA, J. M.; PRADO, F. A. S. **Almanaks do Amparo e Campinas para 1872**. Campinas: Typographia da Gazeta de Campinas, 1871.

LOPES, H. R. O Juiz de Paz no Brasil imperial. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 90, jul. 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?=-revista_artigos_leitura&artigo_id=9825>. Acesso em: 22 mai. 2014.

MACHADO, M. H. P. T. Cometas, Caifazes e o movimento abolicionista. In: **Escravos e cometas**. Movimentos sociais na década da abolição. 1991. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. **O plano e o pânico**: os movimentos sociais na década da abolição. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARTINS, A. L. **O despertar da República**. São Paulo: Contexto, 2001.

MAZZANTE, F. P. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. In: **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, RS, n. 18, p. 71-81, set. 2005.

MENESES, U. T. B. A História, Cativa da Memória? Para um Mapeamento da Memória no Campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 34, p. 9-23, dez. 1992. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70497/73267>>. Acesso em: 29 Jan. 2013. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i34p9-23>

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 2001.

MOURA, C. Organizações Negras. In: SINGER, P.; BRANT, V. C. (Orgs.). **São Paulo: O povo em movimento**. São Paulo: Vozes/ CEBRAP, 1980. p. 157-159.

_____. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos (SP): EDUFSCar, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2004.

_____. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & e a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995.

ODALIA, N.; CALDEIRA, J. R. C. (Orgs.) **História do estado de São Paulo: a formação da unidade paulista**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista; Imprensa Oficial; Arquivo Público do Estado, 2010.

OLIVEIRA, M. C. F. A. **A imigração italiana para o Brasil e as cidades**. Núcleo de Estudos de População. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

PASTORE, J. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1979.

PAULA, B. X. O ensino de História e cultura da África e afro-brasileira: da experiência e reflexão. In: **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas**. FONSECA, S. G. Campinas, SP: Alínea, 2009.

PERRENOUD, P. et. al. **Formando professores profissionais**. quais estratégias? quais competências? 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

PETRUCCELLI, J. L. **A cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

PIERUCCI, A. F. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: **Diferenças e preconceitos na escola alternativa teórica e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

_____. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PREFEITURA DA INSTÂNCIA HIDROMINERAL DE AMPARO: **Plano municipal de desenvolvimento rural sustentável 2010-2013**. Amparo, SP, 2013. Disponível em: <http://www.amparo.sp.gov.br/estrutura/des_economico/pmdrs_2010_2013.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e Raça – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática**. Brasília, DF: MTb-a /Assessoria Internacional, 1998.

QUINTÃO, A. A. **Irmandades negras: outro espaço de luta e resistência** (São Paulo: 1870-1890). São Paulo: Annablume, 2002.

RIBEIRO, J. M. **Educação e desenvolvimento: um discurso (re)novado**. Pedagogia em foco, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos24.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação:** A lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR: UFPR, 2006.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, p. 122-137. dez./fev. 1998-1999.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social; ensaio sobre a origem das línguas:** discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SANTOS, J. P. F. **Ações Afirmativas e igualdade racial:** A contribuição do direito na construção de um Brasil diverso. São Paulo: Loyola, 2005.

SANTOS, J. R. **A questão do negro na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, R. M. **O término do escravismo na província de São Paulo (1885-1888).** São Paulo: FEA-USP, 1972.

SÃO PAULO. Diretoria Geral da Instrução Pública. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo.** São Paulo: Typographia . Siqueira, 1915.

_____. **Projeto de educação continuada 1996-1998.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, 1996.

_____. **São Paulo: educando pela diferença para a igualdade.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, 2003.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, 2008.

_____. **Revista São Paulo faz escola.** Edição especial da Proposta Curricular. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, 2008a.

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

_____. Nem preto, nem branco muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, L. M. **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARTZ, S. B. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Tradução Jussara Simões. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2001.

SECKLER, J. (Org.) **Almanach da província de São Paulo**. Administrativo, commercial e industrial para o ano de 1888. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1888. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Acesso em: 22 mai 2014.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO - SEESP. **Proposta curricular do Estado de São Paulo – São Paulo faz escola**. São Paulo: SEESP, 2008.

_____. **São Paulo Faz Escola: Projetos**. São Paulo: SEESP, 2008. Disponível em:<<http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL - SEPPIR. **Lei 10.639/03 completa uma década**. Brasília, DF, 2013. Disponível em:<<http://www.seppir.gov.br/noticias>> 09/01/2013. Acesso em: 10 out. 2013.

SILVA, A. M. P. **Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte**. Brasília: Plano, 2000.

SILVA, A. O. **A representação do negro na política brasileira**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, PR, ano 4, n. 40, set. 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/040/40pol.htm#_ftnref30>. Acesso em: 16 out. 2013.

SILVA, C. D. **A construção da identidade no processo educativo: um estudo da auto-representação dos alunos negros no universo da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 1993.

SILVA, M. A. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 dez. 2013.

SILVA, P. B. G. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. G. (Orgs). **Educação e raça**: perspectivas, políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, R. F. **Educando pela diferença para a igualdade**: professores, identidade profissional e formação contínua. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, V. L. G. **Profissão: professora**. In: CAMPOS, M. C. S. S. (Org.). Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & sociedade**, v. 21, n.71, p.166-193, jul. 2000.

SOARES, C. G. Raça, classe e ação afirmativa na trajetória política de militantes negros de esquerda. In: **Política e sociedade. revista de sociologia e política**, São Paulo, v. 11, n. 22, 2012.

_____. 30 anos a politização. In: **Teoria e debate 85**, nov/dez, 2009. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-antiores/pt-30-anos-politizacao-da-questao-racial>>. Acesso em: 14 out. 2013.

SOUZA, J. **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil - Estados Unidos. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997.

SOUZA, R. **A revolução de 1930**: Principais fatos da Revolução de 1930. Brasil Escola. Disponível em: < <http://www.brasilecola.com/historiab/revolucao-30.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: FEUSP, 1996.

_____. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In. SAVIANI, D. **O legado educacional do século XIX**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. Política curricular no Brasil: medidas de inovação e melhoria da qualidade do ensino básico nas décadas de 1980 e 1990. FAPESP. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOMMASI, L.; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

TURATTO, P. R. **Apontamentos para a história de Amparo**. Amparo, SP: [s.n.] 1959.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. In: **Educação & Sociedade**, n. 78, 77-87, 2002.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, A. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIEIRA, B. F. **A agonia do patrimônio**: imagens ambivalentes na cidade de Amparo (década de 1980). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

VILLA, M. A. **1932**: Imagens de uma revolução. São Paulo: IMESP, 2008.

WOLFF, S. F. S. **Espaço e educação**: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo, São Paulo, 1992.

YATES, F. A. **A arte da memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ANEXOS

Anexo I- Termo de Consentimento Esclarecido

Pesquisa: **MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: DO RACISMO À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639 NO MUNICÍPIO DE AMPARO (SP) – 2003-2008.**

Eu,.....,RG....., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Paula Leonardi (orientadora) e Sérgio Augusto Grossi (mestrando) do Curso de Mestrado em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou **ciente** de que:

1 - O objetivo da pesquisa é Avaliar a receptividade da Lei 10.639/2003 que dispõe sobre a inclusão étnicorracial do currículo escolar e do ensino obrigatório de cultura africana junto às memórias dos professores estaduais e municipais dentro da cidade de Amparo, partindo do ano de sua promulgação em 2003 até 2008.

2 - Durante o estudo, serão realizadas entrevistas com questões semi-estruturadas que serão gravadas. As entrevistas terão duração aproximada de 2 horas. Elas serão transcritas e submetidas à análise dos entrevistados antes de publicação final da pesquisa.

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4 - A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional.

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;

6 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981; 8 -

Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, professora Paula Leonardi, sempre que julgar necessário pelo telefone 11-45348025;

9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável

Local, _____ data _____

Assinatura do Sujeito de Pesquisa Responsável: _____

Assinatura do Pesquisado: _____

OBS: O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE–apondo sua assinatura na

última página do referido Termo. O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.– TCLE–apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Anexo II- Questões para entrevista semiestruturada

Primeira etapa: Origem social

1. A princípio você poderia descrever sobre si? Sobre suas origens, local de nascimento, sobre seus pais e onde você estudou?
2. Gostaria de saber um pouco a respeito das suas origens, onde nasceu? Você possui irmãos? Quem são seus pais? O que eles faziam?
3. Quando criança o que você gostaria de ser?
4. Como você avaliaria o poder aquisitivo de sua família na época de infância?
5. Quem eram os seus melhores amigos?
6. Você tinha amigos negros?

Segunda etapa: Formação

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre o que a motivou a escolher a educação no ensino fundamental? Em que faculdade você se graduou? Durante a graduação, qual assunto estudado mais a marcou?
2. O que a levou a eleger a área da educação como trabalho? Alguém influenciou você?
3. Como as pessoas (família, amigos) reagiram quando souberam que você gostaria de seguir a carreira de professor?
4. Como aluna de graduação quais eram as suas perspectivas com relação à profissão de professor (a)?
5. Após a graduação realizou outros cursos, especializações ou capacitações para aprimorar seus conhecimentos na área de atuação como professor (a)?
6. Você chegou a ter contato com a cultura africana?
7. Como foi o seu primeiro contato com a sala de aula, como se sentiu?
8. Você acredita que a sua formação na graduação a tenha preparado para o mercado de trabalho?
9. O que a motivou a continuar desempenhando essa profissão de professor (a)?
10. Para você, quais são os pontos positivos e negativos em ser professor (a)?
11. Você já pensou, em algum momento, em desistir da área da educação? Por quê?

12. Em sua opinião, o que leva o professor a continuar exercendo a profissão?

13. Se você pudesse mudar de profissão qual escolheria? Por quê?

Terceira etapa: Local de trabalho

1. Em qual escola (s) você leciona? Onde ela está localizada? Como é o local? Qual é o perfil socioeconômico dos alunos? Em qual série/ano você ministra ou ministrou aulas?

2. Você poderia descrever como são as trocas de experiências didáticas entre seus pares?

3. Você se sente motivado (a) por seus colegas, direção e coordenação para exercer suas atividades? Por quê?

4. Como você avaliaria a sua escola em relação a livros, recursos (biblioteca, vídeos, livros etc.) de consulta e acesso de materiais para planejar aulas? O que falta?

Quarta etapa: Posicionamento do professor em relação ao negro

1. Você percebia algumas formas de preconceito e racismo em relação aos negros na escola que frequentava? Em caso afirmativo, como você poderia falar um pouco sobre o que você sentia? Por quê?

2. Você se lembra de sua reação em relação à imagem de negros presentes em livros didáticos?

3. Você tinha colegas negros em sala de aula? Como eles eram tratados pelos colegas e professores?

4. O que você acha que causa racismo entre as pessoas?

5. Há quanto tempo você ministra aulas no ensino fundamental?

6. Você teve algum ensino que lhe proporcionasse maiores informações sobre cultura africana no Brasil durante seu curso de graduação? Poderia falar um pouco mais?

7. Você já conhecia da obrigatoriedade do ensino de cultura africana no Brasil? Você se lembra da implantação do tema no currículo da escola? Qual foi a sua reação?

8. Você frequentou algum curso que lhe proporcionasse um maior entendimento de ensino de cultura africana no Brasil? O que você sentiu? Em caso negativo, em sua opinião por qual motivo não ocorreu?

9. O que representa o tema cultura afro-brasileira e africana para você? Por quê?

10. O que você tem a dizer sobre a Lei 10.639/2003 que obrigou a trabalhar no currículo escolar a cultura africana e africanidades? Você vê essa Lei como uma política afirmativa ou não? Por quê?

11. Durante suas aulas, atualmente, como você ministra o tema cultura africana e africanidades? Como você faz? Quais recursos você utiliza? Em caso negativo, por que você não o faz?

12. Pude observar muitos professores relatando as dificuldades de trabalhar o assunto cultura africana e africanidades em sala de aula. Em sua opinião o que leva a existir tais dificuldades? Por quê?

13. Em sua opinião, como deveria ser trabalhado o assunto na escola? Por quê?

14. No seu cotidiano escolar, atualmente, você já presenciou algum tipo de racismo? Qual? Essa situação fez você se lembrar de algo? Qual foi sua atitude?

15. O coordenador de sua escola alguma vez sugeriu para você trabalhar o assunto? Esse tema já foi pauta de alguma reunião? Como você se sentiu?

16. Em sua opinião, você se sente como um agente influenciador para estudo de cultura africana? Por quê?

17. O que mais dificulta o ensino de cultura africana e africanidades na escola? E para você?

18. Em sua opinião, você está apto a trabalhar com as questões trazidas pela Lei 10.639/2003 e pelo Parâmetro Curricular Nacional? Por quê?

19. Para você em quais pontos são mais problemáticos de trabalhar cultura afro-brasileira e africana em sala de aula?

20. Em sua opinião, por qual motivo foi necessária à promulgação da Lei 10.639/2003 de normatizou e incluiu o tema cultura afro-brasileira na escola?

21. Você acha que é necessária uma lei para determinar o estudo da diversidade cultural étnica em nosso país? Por quê?

22. De que maneira os assuntos deveriam ser inseridos no cotidiano dos alunos?

23. Para você, qual seria o maior empecilho em trabalhar cultura africana em uma sala de aula onde exista negros e afrodescendentes frequentando?

24. Ao trabalhar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em aula, qual foi a maior resistência ou afinidade em você encontrou? Você acha que existe uma resistência em trabalhar o tema pelos seus pares? Por quê?

25. Poderia falar um pouco sobre a Cultura e História Africana? Você acha que sua educação seja familiar, religiosa e escolar pode ajudar ou prejudicar no trabalho sobre a cultura africana? Por quê? Você acha que a sociedade brasileira é racista? Para você o que é ser negro no Brasil? Por quê?