


Avis rara - Perspectivas antirracistas nos discursos sobre a professora Sebastiana Maria Vieira (Paraná, 1940-1980)

**Ademir Valdir dos Santos
Lucimara Lemiechek**

Ademir Valdir dos Santos

Universidade Federal de Santa
Catarina, UFSC, Brasil


E-mail: ademir.santos@ufsc.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5958-689X>

Lucimara Lemiechek

Universidade Federal da Fronteira Sul,
UFFS, SC, Brasil

E-mail: lu.lemiechek@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6850-7543>

Resumo

O estudo analisa discursos sobre a professora negra Sebastiana Maria Vieira, considerando o contexto educacional de Laranjeiras do Sul, Paraná, entre 1940 e 1980. A metodologia é nucleada na análise do discurso, conjugada à investigação antirracista, com base em entrevistas com seis professores, um filho e uma filha de Sebastiana. A investigação antirracista conecta as identidades pessoais aos discursos e à produção do conhecimento, auxiliando no entendimento da história dos sujeitos. E ratifica que o racismo é individual e de grupo, sustentando-se em estruturas e instituições e permanece infiltrado nos sistemas ontológicos e epistemológicos dos sujeitos dos grupos majoritários e dominantes. As análises revelam um racismo narrativizado e que constitui discursos sobre as possibilidades de formação e atuação no magistério de uma mulher negra parametrizados pela branquitude. A presença da professora negra Sebastiana Maria Vieira entre os demais sujeitos que se dedicaram ao magistério em Laranjeiras do Sul, centro-oeste do Paraná, engendrou discursos que, por um lado, a posicionam como uma pessoa de qualidades incomuns, mas, de outro, ignoram as vinculações de discursos ao racismo e à colonialidade, o que desvela preconceitos que associados à presença negra no Brasil. Os resultados indicam nexos entre a discursividade e a densidade racial de uma região onde há predomínio da população branca nas representações quanto às relações sociais e culturais. E expressam a formação racial das cidades brasileiras, que preservam a colonialidade.

Palavras-chave: Discriminação racial. Formação docente. Vida do professor.

Recebido em: 19/10/2023

Aprovado em: 23/07/2025



 <http://www.perspectiva.ufsc.br>
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e96892>

Abstract

***Avis rara* - Anti-racist perspectives in discourses about teacher Sebastiana Maria Vieira (Paraná, 1940-1980)**

The study analyzes discourses about the black teacher Sebastiana Maria Vieira, considering the educational context of Laranjeiras do Sul, Paraná, between years 1940 and 1980. The methodology is nucleated on discourse analysis, combined with anti-racist research, based on interviews with six teachers as well as a son and a daughter of Sebastiana. Anti-racist research connects personal identities to discourses and knowledge production, paving ground to the understanding of subject's history. And so, it confirms that racism is individual and group-based, sustained in structures and institutions and remains infiltrated in the ontological and epistemological systems of the subjects of majority and dominant groups. The analyzes reveal a narrativized racism that constitutes discourses about the possibilities of training and performance in teaching for a black woman parameterized by whiteness. The presence of black teacher Sebastiana Maria Vieira among the other subjects who dedicated themselves to teaching in Laranjeiras do Sul, center-west of Paraná, engendered discourses that, on the one hand, position her as a person with unusual qualities, yet, on the other hand, ignore links of speeches to racism and coloniality, which reveals prejudices associated with the black presence in Brazil. The results indicate connections between the discursive and racial density in a region where there is a predominance of the white population in representations regarding social and cultural relations. They also express the racial formation of Brazilian cities, which preserve coloniality.

Keywords:

Racial
discrimination.
Teacher training.
Teacher life.

Resumen

***Avis rara* - Perspectivas antirracistas en los discursos acerca de la profesora Sebastiana Maria Vieira (Paraná, 1940-1980)**

El estudio analiza discursos acerca de la profesora negra Sebastiana Maria Vieira, considerando el contexto educativo de Laranjeiras do Sul, Paraná, entre 1940 y 1980. La metodología se basa en el análisis del discurso, combinado con una investigación antirracista, basada en entrevistas a seis docentes, uno hijo y una hija de Sebastiana. La investigación antirracista conecta las identidades personales con los discursos y la producción de conocimiento, ayudando a comprender la historia de los sujetos. Y confirma que el racismo tiene una base individual y grupal, se sustenta en estructuras e instituciones y permanece infiltrado en los sistemas ontológicos y epistemológicos de los sujetos de los grupos mayoritarios y dominantes. Los análisis revelan un racismo narrativizado que constituye discursos sobre las posibilidades de formación y actuación en la enseñanza para una mujer negra parametrizados por la blancura. La presencia de la profesora negra Sebastiana Maria Vieira entre los demás sujetos que se dedicaron a la enseñanza en Laranjeiras do Sul, centro-oeste de Paraná, generó discursos que, por un lado, la posicionan como una persona con cualidades inusuales, pero, por otro, ignoran los vínculos de los discursos con el racismo y la colonialidad, lo que revela prejuicios asociados a la presencia negra en Brasil. Los resultados indican vínculos entre discursividad y densidad racial en una región donde hay predominio de la población blanca en las representaciones sobre las relaciones sociales y culturales. Expresan la formación racial de las ciudades brasileñas, que preservan la colonialidad.

Palabras clave:

Discriminación
racial. Formación
docente. Vida del
maestro.

1 - Introdução

Várias são as pesquisas que discutem as relações interétnicas no Brasil e que, em decorrência, nos auxiliam na análise de aspectos históricos sobre a organização societária e os modos como as relações entre os sujeitos são estabelecidas, assim como desvelam vivências e experiências de docência (Lima, 2020; Abreu; Xavier; Monteiro; Brasil, 2018; Joay; Schmidt; Ramos, 2016; Arantes, 2009). Partimos da premissa de que as vinculações entre as pessoas negras e a educação ainda carecem de investigação, porque são matizadas pelos contextos políticos, econômicos, socioculturais das distintas regiões do Brasil e engendradas em condições históricas específicas. À vista disso, vinculamos este estudo ao conceito de “densidade racial”, proposto em pesquisas que, com base em dados censitários demográficos, mostram o quão diferente é a proporção de pessoas do mesmo grupo racial nas cidades brasileiras. Tais estudos evidenciam que há padrões de distribuição racial conformadores de categorias distintivas e que resultam de várias influências históricas.

Evidenciaram-se quatro principais categorias, que expressam um *continuum* de concentração racial entre elas, que vai de cidades predominadas por pardos, seguida por mistos, mas com maioria negra, e mistos, mas com maioria branca, até aquelas predominadas por brancos. A presença e a distribuição espacial contemporânea dessas categorias indicaram que a formação racial das cidades brasileiras reflete **tendências históricas de colonização, heranças da indústria escravocrata, políticas de povoamento, escolhas de locação residencial, conexões com a terra, padrões de fertilidade, influência dos sistemas de classificação racial, migração e imigração ocorridos entre e dentro das grandes regiões do país.** (Oliveira; Luiz, 2019, p.7, grifo nosso).

Além disso, análises que consideram a densidade racial expõem os vínculos entre as medidas socioeconômicas e sanitárias adotadas pelos governos e as condições de vida nas diferentes regiões, ao mesmo tempo em que ratificam que as situações gerais de vida e saúde dos negros sempre foram piores que as da população branca: “[...] captaram desigualdades e apontaram a permanência de piores condições materiais de vida, saúde e qualidade de vida nas cidades predominadas por pardos e mestiços, mas com maioria negra e, melhores onde predominavam brancos” (Oliveira; Luiz, 2019, p. 8-9).

Este artigo objetiva analisar discursos sobre a professora negra Sebastiana Maria Vieira, considerando aspectos de sua vivência e atividade no meio educacional de Laranjeiras do Sul, município do centro-oeste do Paraná, no intervalo entre fins da década de 1940 e os anos 1980. A metodologia é embasada na análise do discurso proposta por Gregolin (1995) e escrutina o nível discursivo presente em seis entrevistas realizadas com docentes formados em Escolas Normais, em cotejo com a atividade professoral, bem como, adicionalmente, os enunciados de entrevistas feitas

com um filho e uma das filhas de Sebastiana, ao considerar referenciais sobre o racismo e a colonialidade e a investigação antirracista (Dei, 2008).

O texto está estruturado em três partes. Após a introdução, tratamos da investigação antirracista, conectada à conceituação de racismo e colonialidade. Em seguida, trazemos relatos sobre a mulher e professora negra Sebastiana Maria Vieira, em conexão com histórias e memórias de professores. Outra seção é dedicada à análise dos discursos. Por fim, apresentamos algumas considerações.

2 No caminho da investigação antirracista: sobre o racismo e a colonialidade

A metodologia antirracista aplicada ao campo educacional compreende investigações que atentam para a interseccionalidade entre marcadores intimamente conectados à vida das minorias. Ou seja, interroga de que maneira fatores raciais e questões de classe, gênero e sexualidade se interseccionam nas formas de opressão social:

[...] com particular enfoque na noção de **diferença** por via da observação séria das intersecções/implicações de raça, gênero, classe e sexualidade no contexto da investigação em educação.

A investigação anti-racista [*sic*]¹ coloca os minoritizados no centro da análise ao centrar-se nas suas experiências vividas e na “simultaneidade das [suas] opressões” [...]. (Dei, 2008, p. 10, grifo do autor).

A investigação antirracista é marcada por fatores identitários, tanto em relação à identidade racial do investigador como às dos sujeitos do estudo, pois “[...] liga a questão da identidade à produção do conhecimento. Isto sugere que quem somos, as nossas histórias e experiências educacionais e pessoais, são aspectos que moldam o modo como fazemos sentido do nosso mundo e interpretamos a realidade social” (Dei, 2008, p. 26).

Quanto ao racismo e seus derivados, Sant’Ana (2005, p. 62) define o preconceito como imposição e regulação social, enquanto um gerador de juízos de valor e estigmas que são veiculados pelo ambiente histórico e educacional.

Uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-a uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.

Embora seja vinculado ao preconceito, o racismo é mais refinado e direcionado à etnicidade. Isso porque o racismo se refere a processos de colonização e discriminatórios das culturas negras e

¹ A redação “anti-racista” está na obra consultada, que, embora tenha sido editada em Portugal, em 2008, portanto após o Acordo Ortográfico de 1990, não apresenta a nova grafia, que é “antirracista”.

indígenas em geral, ou daquelas não eurocêtricas. Assim, é “[...] nutrido pela colonialidade através da (re)construção de práticas racistas que tendem a discriminar o que se relaciona com a cultura negra e indígena, ou, ainda, histórias e culturas que não sejam eurocentradas (Paim; Pinheiro; Paula, 2019, p. 444). E quanto à colonialidade, de acordo com Walsh (2009), essa é constituída mediante três formas: a colonialidade do poder, que discute a presença dos brancos no topo das relações, congregando indivíduos que buscam coagir os demais e impõem que cada qual tenha um lugar predeterminado na configuração societária; a colonialidade do ser, que gera desumanização, subalternização, desqualificação, invisibilização e subcidadania, ou seja, reforça que os sujeitos não “existem” do mesmo modo; há, ainda, a colonialidade do saber, de base epistemológica, que preconiza a validação de conhecimentos cuja origem são colonizadores europeus, tendo por resultado o eurocentrismo. E, ao vincular o racismo e a colonialidade, Okolie (2008, p. 186) destaca que a perspectiva antirracista opera “[...] com um fenómeno que é ao mesmo tempo subjectivo e objectivo/estrutural”, ou seja:

O racismo é individual e de grupo, pessoal e sistémico, faz parte das formas como se vê o mundo e é comum na sociedade. [...] é apoiado por estruturas e instituições na sociedade e está infiltrado nos sistemas ontológicos, epistemológicos e axiomáticos do grupo dominante. Pode ser observado de forma objectiva, mas também é tão subjectivo que a sua própria existência pode ser negada, não só na interacção pessoal, mas também no que diz respeito a instituições e organizações. (Okolie, 2008, p. 186).

Destarte, ao consideramos o racismo na formação do Brasil, temos um agente histórico no revigoramento de relações interétnicas excludentes e inspiradas pela colonialidade, de que são exemplo as políticas de embranquecimento conectadas à imigração europeia, dado que, a partir do século XIX, houve incentivos às migrações dessa natureza. Depreende-se, em diálogo com Carvalho (2015), que essa prática colonialista auxiliou a naturalizar as formas de ver os negros mediante relações preconceituosas e racistas.

3 Sebastiana Maria Vieira: uma professora entre outras?

Para abordar elementos constitutivos da vida de Sebastiana Maria Vieira e de sua atividade no meio educacional, iniciamos com uma análise que considera a densidade racial, ou seja, que caracteriza a diferenciação na composição populacional das cinco grandes regiões brasileiras. Admite-se que as condições da vida privada, os percursos de escolarização, a formação e o exercício profissional na docência variam de acordo com a região, porque a demografia e a situação geográfica se destacam entre as influências sobre o ambiente social e os sujeitos. Especialmente porque, quando se leva em conta o binômio cor-raça, o Sul e o Sudeste concentram a maioria das cidades com predomínio de população branca.

Apesar de importante substituição na composição racial no interior das cidades e entre as regiões do país, a maioria das cidades predominadas por brancos ainda ocupou as Regiões Sul e Sudeste, as por minorias étnico-raciais permaneceram restritas à Região Norte, as compostas principalmente por pardos predominaram no Nordeste e no restante do país predominaram cidades com população classificada como mista, mas com maioria negra. (Oliveira; Luiz, 2019, p. 4-5).

E, ao considerar a distribuição da densidade racial das cidades brasileiras em 2010, tomamos por base os dados sistematizados por Oliveira e Luiz (2019) quanto à *Distribuição relativa das características demográficas e geográficas segundo a densidade racial das cidades brasileiras em 2000 e 2010*, por meio do que são registrados os percentuais expressos pelas variáveis “pardos”, “mistos, mas com maioria negra”, “mistos, mas com maioria branca” e “brancos”. De acordo com Oliveira e Luiz (2019, p. 6), a comparação entre a densidade racial das Macrorregiões Sul e Nordeste apresenta, respectivamente, os seguintes valores: pardos são 0,0 e 56,7, o que evidencia a ausência de pardos no Sul; mistos, mas com maioria negra (negros representam a soma dos autorreferidos pardos e pretos) são 1,3 e 53,1, o que sublinha a baixa densidade racial da população negra; já os dados seguintes, mistos, mas com maioria branca (29,5 e 4,4) e brancos (79,5 e 0,2), destacam a predominância da branquitude na Macrorregião Sul. Portanto, é evidente o predomínio de brancos no Sul, o que possibilita a utilização desses indicadores, associados a fatores históricos, como critérios analíticos.

É nesse quadro que trazemos o referencial resultante da seleção de 23 entrevistas com docentes que viveram e trabalharam no Brasil meridional: “Assim, reuniu-se [sic] as histórias narradas por professoras e professores... tendo-se por critério a relevância dos conteúdos e a presença de detalhes que favorecessem o conhecimento e a compreensão da história da escola primária e da atuação docente (Silva; Schüeroff, 2010, p. 26). Essas narrativas focalizam aspectos da vida de professores e da docência, na medida em que tratam do ingresso e de obstáculos na carreira em Santa Catarina, um estado sulino que, assim como o Paraná, apresenta uma densidade racial mista, com maioria branca, marcada pela imigração europeia. Dentre as entrevistas, que registram dados sobre a composição familiar de professores catarinenses, sublinhamos dados da trajetória da professora Dilma do Espírito Santo, nascida em Florianópolis, em 1921. No seu discurso, não há qualquer referência à filiação ou à composição familiar, o que não ocorre em relação à maioria dos demais entrevistados. Mas por que há essa ausência de informação sobre a ascendência? É fruto de uma interdição ou se associa a uma invisibilização? Destacamos um trecho em que Dilma narra momentos do início de sua vida profissional. Ela explica que, após as quatro séries do primário, fez o curso Complementar (Normal Primário), formando-se em 1936, mas ainda não tinha idade para ingressar na carreira, o que ocorreu somente em fevereiro de 1939 (Silva; Schüeroff, 2010, p. 138-144). Nas suas palavras, da qual afloram melindres, emerge a identidade da professora Dilma: uma mulher negra.

Fui designada para uma escola – posso contar isso? – em Hamônia, hoje Ibirama. Saí daqui, e a minha mãe foi junto. Daqui a Blumenau a gente foi de ônibus. De Blumenau para lá fomos de trem. Saímos às seis horas da manhã para chegar às seis horas da tarde lá na tal de Hamônia. Quando chegamos, fomos recebidas pelo inspetor escolar e um escrivão da Coletoria de lá. Porque eles tinham dito que ia uma professora de Florianópolis. Eles não acreditavam que uma professora de Florianópolis pudesse sair de lá tão longe. Justamente naquele local eles não conheciam muito o negro. Então, toda a tarde eles iam para a estação para ver se desembarcava alguém com mala, qualquer coisa. Quando deu naquela que nós desembarcamos com mala, eles chegaram e perguntaram... “É, sou mesmo”. (Silva; Schüeroff, 2010, p. 144).

Nesse registro, identificamos relações interétnicas que surgem quando da designação de uma professora negra para atuar em Hamônia. Isso porque essa localidade era uma das colônias das regiões catarinenses que haviam sido destinadas, a partir de 1897, à ocupação com imigrantes alemães, os quais chegaram àquelas terras com o objetivo de prosperar e, para tanto, criaram suas próprias escolas. Conforme Santos (2015, 2014, 2012), tratava-se das denominadas “escolas alemãs” ou “teuto-brasileiras”, que perpetuaram a germanidade até o Estado Novo, quando a nacionalização do ensino exigiu sua radical transformação, quando não sua completa extinção. O relato de Dilma evidencia a densidade racial num momento histórico que produziu relações sociais com o predomínio de um idioma estrangeiro no Brasil, em meio a contrastes étnico-raciais que exerceram impacto tanto sobre a vida da professora quanto sobre sua docência.

No dia seguinte, eu fui me apresentar ao prefeito. Naquela época era assim. Mas o prefeito não falava português, só alemão. Era tudo enjambrado. Mas como a gente tinha estudado alemão no terceiro ano, alguma coisa eu entendia. Mas, como era época da Guerra, era proibido falar alemão. Tinha que se mancar, tinha que só se fazer escutando. (Silva; Schüeroff, 2010, p. 144-145).

Por sua vez, em *La identidad de las professoras primarias en el estado de Paraná/Brasil de 1930 a 1960*, ou A identidade das professoras primárias no estado do Paraná/Brasil de 1930 a 1960 (Vechia, 2017), temos uma análise do magistério no Paraná que pondera que este setor foi composto quase exclusivamente por jovens e senhoras, num período em que o magistério primário era visto como uma vocação feminina relacionada ao papel materno, e a inserção da mulher como elemento necessário ao desenvolvimento social e econômico. O estudo é calcado nas memórias de quatro docentes que começaram a lecionar nos anos 1930 e revela que as normalistas entendiam que ser professora era uma missão, um privilégio para as “moças de bem”: Eglê, nascida em 1916, filha de um promotor e de uma professora, licenciada na Escola Normal de Curitiba em 1934; Egipciana, que nasceu em 1913 na capital do Paraná, foi criada numa família de posses e cursou o primário no Grupo Escolar anexo à Escola Normal de Curitiba, onde se licenciou em 1930; Nadir, nascida em Curitiba em 1917, filha de um maestro da Banda do Exército e de mãe enfermeira-chefe do serviço de obstetrícia de um hospital, formou-se na Escola Normal em 1934; e Balbina, filha de um ex-prefeito

que exerceu a função por 17 anos, nascida em 1913 em Araucária e, apesar de ter apenas o primário, foi convidada a lecionar (Vechia, 2017, p. 128). Os achados trazem o perfil das moças que elegiam o magistério como profissão: jovens consideradas de hábitos refinados, de boa conduta e disciplinadas. Segundo Vechia (2017, p. 142), as que ingressavam na Escola Normal durante as décadas de 1920 e 1930 eram as de classe média, “[...] porque esta profissão tinha muito prestígio na sociedade paranaense daquela época”.

E Sebastiana? Neta de um industrial proprietário de uma fábrica de massas, Sebastiana Maria Vieira nasceu em 28 de setembro de 1924, em Dolores do Indaiá, Minas Gerais. Mas, quando era ainda adolescente, sua família mudou para Curitiba, onde, em 1944, a jovem negra concluiu o Normal Colegial no Instituto de Educação do Paraná. Sebastiana casou com José Vieira em 24 de maio de 1947, em Curitiba. Seu marido, também mineiro de nascimento, trabalhava como construtor de estradas, o que fazia com que mudassem de cidade frequentemente. Trazemos agora trechos das entrevistas com dois dos seis filhos de Sebastiana, as quais mesclam aspectos de classe e gênero e se interseccionam com os arranjos sociais conectados à composição familiar, destacando a formação da professora e seus papéis de mãe e esposa. A narração da filha Maria Luiza destaca elementos da constituição familiar.

A mãe já era formada. A mãe se formou com 20 anos. A mãe estudou, naquele tempo, no colégio das irmãs da Divina Providência, um colégio particular bem central em Curitiba. [...] e daí já voltamos para Laranjeiras. Meu avô não queria o casamento com meu pai. Que a filha dele casasse com meu pai. Porque meu pai não era rico. E ele era. Era trabalhador, mas não era rico. E tinha um cara lá mais estudado e tal. Era um italiano que gostava da mãe. [...] E o vovô Amâncio decerto sabia, por isso queria. E ele era estudado. Era engenheiro, o pai não era. O vovô dizia: esse arigó vai casar com a minha filha? Mas acabou consentindo. [risos]. (Vieira, M., 2022, informação verbal).

Estabelecemos conexões entre a história de Sebastiana e outras trajetórias de professores, negros ou não, e que construíram sua existência em contextos distintos. Por tal razão, dialogamos com o que Barros (2018, p. 1) chama de “importância da ‘cor’”, ao apresentar Graciliano Fontino Lordão, um paraibano que atuou na segunda metade do século XIX, “[...] filho de mulher negra e frei católico. Aluno de primeiras letras, estudante no Liceu, professor particular, mestre autorizado pelo governo, professor público, deputado, dirigente do Partido Liberal, funcionário público e ‘coronel’”. Ressaltamos também *Professoras e alunos negros no litoral norte do Rio Grande do Sul (meados do século XX): o aprendizado da cor*, que focaliza professores e alunos negros e considera a demografia dos contextos intrarregionais que influenciou as condições do vir a ser docente, especialmente para mulheres negras. Neste estudo, Weimer (2017) analisa os percursos de três professoras e a aprendizagem de crianças que frequentaram a escola numa comunidade quilombola, apontando para o fato de que se tornar professora era uma distinção, já que as professoras negras eram “valorizadas” no mercado matrimonial, porque a condição de docente, além de afastá-las do limitado espaço

doméstico com a devida preservação de sua honra, também possibilitava ascensão social ao posicionar a mulher negra no espaço público patriarcal.

Verificamos que a situação econômica do casal Sebastiana e José era estável. Tal fato teria levado o marido de Sebastiana a pedir que ela não trabalhasse em período integral, o que nos permite estabelecer correlação entre sua condição financeira e aquela da maioria das jovens professoras que atuavam no Paraná à época, que, conforme Vechia (2010) assinalou, eram de classe média. Destarte, identificamos outros aspectos sobre o itinerário que trouxe a família àquela região paranaense em excertos da fala de José Luís, primogênito da professora Sebastiana:

[...] eu nasci em União da Vitória. A mãe morou lá uma época, logo que ela se formou, e o pai era empreiteiro de estrada. Naquele tempo, o pai trabalhava como empreiteiro, eles faziam aqueles trechinhos de estrada. [...] De lá ele pegou outro trecho pra cá, no Paraná, mas aqui pra cima. [...] Ali eles ficaram um ano trabalhando, e a mãe ficou lá dando aula lá e morando lá, em União da Vitória. Que é Santa Catarina, Porto União, do outro lado. [...] Daí, nós viemos pra Guarapuava, mas a mãe não quis ficar em Guarapuava. Ele achou uma casa pra nós morarmos em Guarapuava, que fica perto da Serra da Esperança. [De] Guarapuava até a Serra da Esperança dá uns 35 km. Ficava próximo. Mas a mãe chegou a Guarapuava e achou que a cidade era muito, não abandonada, uma cidade, assim [pausa], que não via ninguém nas ruas e tal. Ela falava: - “Uma cidade triste”. (Vieira, J., 2022, informação verbal).

O discurso do filho de Sebastiana ainda aborda o momento em que ela recebeu uma oferta do então prefeito para lecionar em Laranjeiras do Sul:

Ela não quis ficar ali e disse: - “Eu prefiro morar no trecho então, no acampamento junto com você e paro de dar aula”. Nesse ínterim, o pai pegou outro trechinho na Lagoa Seca, pouco pra cá de Guarapuava, e a mãe disse: - “Então eu prefiro morar no acampamento que você está montando lá na Lagoa Seca”, que é no Candói. Daí, ela veio morar ali nos barracos. Naquele tempo, faziam barracos, né? [...] Ali nós ficamos um ano. A mãe, morando ali, daí parou de dar aula. Ali não tinha escola. Daí, o pai pegou outro trecho, já no sentido de Laranjeiras. A mãe veio morar em Laranjeiras, e o pai alugou uma casa aqui perto do Colégio das Irmãs, uma casa do falecido José “Guarda Campo”. [...] Nós viemos morar na casa do seu José Henrique de Mattos e ficamos ali até uns 2 ou 3 anos. Como a mãe era professora e era formada, ofereceram pra ela dar aula aqui. O prefeito era [pausa] Alcindo. Parece que era seu Alcindo Camargo. [...] 1952. (Vieira, J., 2022, informação verbal).

Sustenta-se que Sebastiana mudou para a Região Centro-Oeste do Paraná em 1949, já que uma de suas filhas é laranjeirense, nascida em 1950. Consta ainda que a proposta de mudar para o Território Federal do Iguaçu veio dela. A princípio, passaram por Guarapuava, mas, como não gostaram dali, optaram por seguir para Laranjeiras do Sul, onde a família se estabeleceu. Verificamos uma narrativa segundo a qual ela teria se arrependido, pois o novo Território era uma região tomada pelas matas e havia sido extinto em 1946. Como descreve Lopes (2002), a história de Laranjeiras do Sul está associada ao incremento da migração previsto na política expansionista do governo Vargas, a “Marcha para o Oeste”, que visava ao desenvolvimento nacional com base na integração econômica do Brasil, o que geraria repercussões na melhoria de vida da população que migrava.

Quanto ao campo educacional da região, Camargo (1999) arrola os primeiros docentes que ali atuaram e explica que a demanda por escolarização foi se intensificando: Dulce Ayres Guimarães, considerada a primeira professora, começou a ministrar aulas particulares em casa, num momento de datação incerta; já em 1912, chegou o austríaco Aluísio Maier, que criou outra instituição com fins escolares, ativa até 1915; o Instituto Santa Ana, dirigido pelas religiosas das Filhas da Caridade, foi a primeira escola particular, datada de 1938. Mas, segundo Lopes (2002, p. 153), as condições das instituições paranaenses eram ruins: as escolas primárias funcionavam em casebres e capelinhas; e os grupos escolares, em prédios municipais ou alugados, necessitando de consertos e instalações de água; quanto ao mobiliário, cadeiras, armários e quadros-negros só havia nos grupos escolares, e as escolas isoladas usavam mesas toscas e bancos improvisados com caixotes, tocos e banquinhos; havia falta de utensílios e de livros, o que implicou uma remessa aos professores, para suprir os anos de 1946 e 1947.

Mas, quando Sebastiana chegou a Laranjeiras do Sul, um fator a distinguiu das demais professoras, uma vez que, formada no Curso Normal Colegial, era a única legalmente habilitada para lecionar no Grupo Escolar. Tal diploma a colocava num *status* superior naquele espaço público. Então, até 1958, Sebastiana ministrou aulas no Grupo Escolar e também na Escola Normal Regional. A imagem que apresentamos é uma das representações do prestígio social alcançado por professoras, mediante o registro na inauguração do Grupo Escolar de Laranjeiras do Sul, em 11 de setembro de 1956. Ali perfilam, observando-se da esquerda para a direita: Juraci Sá, Sebastiana Maria Vieira, Erondina Penteado Roseira, Clarisse Fontanella, Eugenia Laderuski Zempulski, Alzira Trindade Stocchero (então a diretora), Ondina Pereira Folda, Esther Araujo Cordeiro, Lidia Yaremtchuk Mussak e Herminia Teresa Bedin Cordeiro (Figura 1). Note-se o lugar em que Sebastiana está posicionada: era apenas mais uma professora dentre outras?

Figura 1 – Corpo docente do Grupo Escolar Aluísio Maier - 1956



Fonte: Acervo privado.

De acordo com Lemiechek (2014), além de ministrar aulas no Grupo Escolar, na Escola de Aplicação, na Escola Normal Ginásial Floriano Peixoto e na Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia, Sebastiana foi diretora desta última instituição em dois períodos, ou seja, de 1962 a 1966 e entre 1973 e 1975; como docente do Ensino Normal, foi responsável pela disciplina de Didática e Prática de Ensino e pelos estágios. Já estes excertos do relato de José Luis e Maria Luiza, filhos de Sebastiana, trazem a trajetória daquela mulher negra numa narrativa intimista, ao ratificarem dados sobre um cotidiano permeado pela divisão entre a dedicação à família e às escolas, parametrizado pela institucionalização educacional no Paraná:

Entrevistador: Ela dava aula período integral?

José Luis: Só meio expediente.

Maria Luiza: O pai nunca consentiu que ela trabalhasse o dia todo fora.

José Luis: Mas acho que ela tinha que cuidar dos filhos também [pausa], e aquela filharada.

Maria Luiza: Era uma mãe muito dedicada. Uma mãe amável, dedicada.

José Luis: A mãe gostava tanto de leitura, sabe? Não sei como ela arrumava tempo pra tudo. Para ler, para ouvir a gente.

Maria Luiza: Naquele tempo, não tinha essa de comprar pronto as coisas. Pense, ela fazia pães na casa. Fazia quatro pães e ia tudo num dia só. E cuca e essas coisas. A mãe era muito caprichosa.

Entrevistador: E a época em que ela foi diretora? Ficou meio período também?

José Luis: Meio período também. Naquele tempo podia.

Maria Luiza: E o pai não consentia também...

José Luis: Não é que não consentia, acho. Era que não tinha tempo.

Maria Luiza: A mãe era muito visada, porque foi uma das primeiras normalistas que chegou. A mãe foi convidada. (Vieira, J., 2022; Vieira, M., 2022, informação verbal).

Cabe-nos ressaltar que, embora o relacionamento daquela professora negra com a educação escolar fosse intenso, sua história parece estar apenas nas memórias de uns poucos antigos colegas e alunos. Tal constatação preliminar nos impulsiona a avançar na memorialística, que é objeto da próxima seção.

4 Os discursos sobre uma professora negra no centro-oeste do Paraná

Segundo Gregolin (1995), a análise do discurso é uma estratégia metodológica que está em formação; passa da Linguística da “frase” para a Linguística do “texto” e admite, cada vez mais, que a “fala” é passível de análise científica, porque convivemos com diferentes concepções epistemológicas e metodológicas quanto à textualidade, que conformam um estudo relativo à “discursivização”, ou seja, ao “discurso”. Ainda conforme Gregolin (1995, p. 15-17), a análise do discurso é capaz de perceber que o texto – ou a fala que o originou – possui três níveis: o “fundamental”, em que se constata o mínimo de sentido, considerando-se as relações de oposição entre os termos no universo de significados, ou seja, diante da semântica argumentativa; o “narrativo”, um segundo gerador de sentido, em que os “valores fundamentais são narrativizados a partir de um

sujeito”, por meio da narrativa que simula a história do homem mediante os valores que marcam os relacionamentos humanos; e o “discursivo”, em que as estruturas narrativas se transformam em discurso ao serem assumidas pelo sujeito:

[...] ele faz uma série de “escolhas”, de pessoa, de espaço, de tempo e de figuras, contando a história a partir de um determinado “ponto de vista”. A narrativa é, assim, “enriquecida” com essas opções do sujeito da enunciação.

[...] Esses recursos do nível discursivo têm como objetivo estabelecer a relação entre o enunciador do texto e o enunciatário, permitindo a interpretação por meio de marcas espalhadas no texto. Essas marcas conduzem o leitor a perceber a orientação argumentativa e as relações entre o texto e o contexto em que foi produzido. Entendemos, portanto, discurso como um dos patamares do percurso de geração de sentido de um texto, o lugar onde se manifesta o sujeito da enunciação e onde se pode recuperar as relações entre o texto e o contexto sócio-histórico que o produziu.

O discurso elaborado ainda pode vincular-se a personagens identificados ou deixados no anonimato, bem como situar os personagens no espaço geográfico, o que é chamado de “espacialização”, além de estabelecer a “temporalização”, aspecto que permite a localização das ações humanas na história.

Coletamos significativos discursos acerca da professora Sebastiana com seis egressos das Escolas Normais, sendo cinco mulheres e um homem. Para tanto, entrevistamos: Ondina Pereira Folda, nascida no ano de 1923, em Porto União, Santa Catarina, que em 1946 se formou pelo Curso Normal Regional do Território Federal do Iguaçu, e em 1960 pela Escola Normal Colegial Estadual Dr. Leôncio Correia, instituições de que, futuramente, viria a ser professora; além disso, foi docente no Grupo Escolar Tiradentes e dirigiu o Colégio Estadual Floriano Peixoto, aposentando-se na década de 1980; Nair Brustolin, nascida em Piratuba, Santa Catarina, em 1931, que integrou a primeira turma do Curso Normal Regional em 1946, depois se formando na Escola Normal Colegial Estadual Dr. Leôncio Correia, e que, já em 1960, seguiu na carreira que a levou ao cargo de Secretária Municipal de Educação de Laranjeiras do Sul; Anastácia Leonora Zempulski, que nasceu em Guarapuava, em 1936, formada pela Escola Normal Ginásial Floriano Peixoto no ano de 1954 e na Escola Normal Colegial Estadual Dr. Leôncio Correia em 1961, e que depois veio a atuar como professora na Escola de Aplicação vinculada à Escola Normal, na Escola Normal Ginásial Floriano Peixoto, na Escola Normal Colegial Estadual Dr. Leôncio Correia e no Ginásio Estadual Floriano Peixoto, por fim vindo a assumir o cargo de auxiliar administrativa na 46ª Inspeção Regional de Ensino, até sua aposentadoria, em 1990; Maria Izabel Marcinko, que nasceu em Laranjeiras do Sul, no dia 7 de março de 1951, formou-se pela Escola Normal Ginásial Floriano Peixoto no ano de 1965 e pela Escola Normal Colegial Estadual Dr. Leôncio Correia em 1968, foi professora no Grupo Escolar Eurico Gaspar Dutra, em Virmond, e na Escola de Aplicação atrelada à Escola Normal desde o ano de 1972, aposentando-se nos anos 1990; Sueli Berger Kailer, que nasceu em Laranjeiras do Sul, em 1959, graduou-se na Escola Normal Colegial Estadual Leôncio Correia em 1980, na última turma, vindo

depois a atuar, entre 1981 e 1990, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, na função de Supervisora Escolar, e, mais tarde, em funções administrativas, as quais desempenhou até abril de 2013; Teófilo Piaceski, nascido no ano de 1942, em Laranjeiras do Sul, único docente do gênero masculino ouvido, formado pela Escola Normal Ginásial Floriano Peixoto no ano de 1958 e, depois, na Escola Normal Colegial Estadual Dr. Leôncio Correia, em 1961, o qual atuou em diversas instituições educativas após formado, inclusive como chefe da 46ª Inspeção Regional de Ensino, aposentando-se na década de 1990.

Tratamos, doravante, da análise dos discursos. Princípios com uma fala que sugere que a professora Sebastiana seria uma exceção em meio aos negros: “Dona Sebastiana? Era maravilhosa, uma professora ótima de Didática e Prática de Ensino. Acompanhava nós [*sic*] durante os estágios. Também foi diretora da Escola Leôncio por algum tempo. Você sabe que ela era negra, não é? (Marcinko, 2014, informação verbal). Chamamos a atenção para tal narratividade, que se refere à Sebastiana como uma ótima professora e orientadora de estágio. Aqui, considerada a perspectiva antirracista, vem à tona um paradoxo discursivo. Queremos dizer que, na medida em que as narrativas se convertem em discursos assumidos pelo sujeito da enunciação, os quais embutem suas escolhas sobre as pessoas num plano de relações que interseccionam espaço, tempo e figuras, temos a construção do texto sob um ponto de vista determinado, em que a professora Sebastiana conjugava vários bons atributos, apesar de ser negra! Destarte, em conformidade com os fundamentos da investigação antirracista formulados por Dei (2008), há que se atentar para o engendramento desse tipo de discurso, já que o antirracismo é marcado por questões identitárias, dentre as quais aquelas dos sujeitos participantes do estudo. Deriva de um conhecimento que sugere que aquilo que nós somos, nossas histórias e experiências pessoais – entre as quais se incluem aquelas das trajetórias educacionais – conformam as maneiras como construímos sentido no nosso próprio mundo e os transportamos para as interpretações da realidade.

A análise do discurso nos permitiu uma interpretação das marcas espalhadas nas falas, as quais conduzem uma argumentação que conecta alguns valores que são narrativizados com base no sujeito que enuncia. Mas, sobretudo, também desvela elementos conectados ao contexto em que os discursos foram produzidos, ou seja, uma região brasileira cuja demografia é marcada por uma densidade racial mista, mas com maioria branca. Sob essa ótica, Sebastiana existiu num espaço em que não era comum alguém como ela alcançar e manter tal *status*, reforçando a ideia de que “ser” e “ter” uma professora negra era uma exceção. Tal análise pode ser conectada com o que afirmam Telles, Santos e Maia (2019, p. 45): “O ser professora negra numa instituição escolar torna-se extremamente difícil quando esta é identificada a partir de resquícios da trajetória histórica de seu grupo social de pertença”. Ademais, como ratificam Oliveira e Luiz (2019), a formação racial das localidades brasileiras é um

reflexo histórico da colonização, cujas políticas de povoamento foram influenciadas pelas heranças escravocratas, sendo possível afirmar que a migração da família de Sebastiana e o seu trânsito no estado do Paraná orientaram a composição dos discursos sobre a influência dos sistemas de classificação racial vigentes no contexto em que as falas foram construídas.

Detectamos também um discurso que anuncia preconceito quanto ao trânsito de uma mulher negra na cena pública, numa discursividade embasada pela estigmatização quanto ao lugar que determinados sujeitos ocupam na sociedade. Essa fala, oriunda de uma pessoa que conviveu no meio laranjeirense com Sebastiana, amplifica um imaginário preconceituoso e racista quando descreve como “Dona Sebastiana” passeava pelas ruas acompanhada dos filhos, porque a narrativa valoriza as crianças e sua mãe negra: “Negrinhas bem arrumadinhas, com as roupas brancas todas perfeitamente engomadas. Os cabelos esticadinhos para trás feito tranças. Eram crianças muito limpinhas” (Schuck, 2020). Um discurso que, conforme indica Carvalho (2015), é base do “racismo à brasileira”, já que, além de mascarar o preconceito, deixa tácito o desprezo pelo negro, uma vez que se combina a uma negação estratégica tanto da educação como das qualidades do povo negro. Por outro lado, é essencial sublinharmos a perspectiva dos filhos quanto à figura da mãe-mulher-professora-negra. Inicialmente, quanto aos cuidados com a indumentária de Sebastiana e a de seus filhos, adjetivados com termos que positivam o relato, tais como “chique”, “arrumado” e “capricho”.

Maria Luiza: A mãe gostava de comprar muita coisa. A mãe gostava de bolsa e sapato. Ela combinava o *toilette* completo. Luvas ela gostava para passear na XV. Chique, chique. A mãe era muito chique. Eu não sou chique.

Entrevistador: As pessoas falam assim que ela era chique e que andava com vocês todos arrumados. Todos arrumados, aquele monte de crianças.

Maria Luiza: Trancinha assim, fitinha. O capricho de uma mãe, por favor! Quem dera as mães fossem assim amadas e dedicadas.

José Luis: E a mãe sabia discutir muita coisa. Ela lia bastante, então tinha uma cabeça muito aberta pra bastante coisa. Às vezes, eu tinha uma dúvida: perguntava pra mãe. E depois que eu já tinha estudado e tal. [...]

Ela sempre de sainha, sapatinho e meia-fina, sabe?

José Luis: E calça comprida nunca. A mãe, acho que não usava calça comprida [pausa], de vez em quando, maninha?

Maria Luiza: Não. Nunca vi. Só calça quando era pra pescar, assim, essas coisas... (Vieira, M., 2022; Vieira, J., 2022, informação verbal).

Mas se o discurso de um dos filhos de Sebastiana traz uma visão edificante, a afirmação de Maria Luzia (“Eu não sou chique”) pode significar um impacto na autoestima, influenciado pelo branqueamento imposto: “A rejeição ao negro, até por ele mesmo, a quem se impôs a mais baixa autoestima, fez com que o ‘branqueamento’ fosse efetivo” (Carvalho, 2015, p. 12). Temos um discurso que consorcia a identidade dos depoentes, sua própria história e experiências. E que desvela um modo de se perceber naquele contexto e de interpretar a realidade social que se distancia do racismo, porque está alinhado a uma visão de mundo expressa por um antirracismo positivo. Então, cabe-nos contestar quando uma narrativização se conecta com afirmações de que a inferioridade dos

negros está assentada nas diferenças físicas, considerando-se o branqueamento. Pois, como lembram Paim, Pinheiro e Paula (2019, p. 442), as discussões acerca de racialidade também são feitas sob o ponto de vista biológico:

[...] a cor da pele ou da raça de uma pessoa se associa a significados simbólicos de discriminação, dominação, opressão. [...] ser negro/a, indígena e branco/a implica diferenças de tratamento manifestadas pelo acesso à escolaridade, saúde, mercado de trabalho, segurança, moradia – direitos básicos – a critérios estéticos de beleza.

As entrevistas com os filhos de Sebastiana sublinharam tanto a íntima relação de sua mãe com a formação escolar como o seu empenho na formação filial, no que era auxiliada pelo marido. Trazem à luz um investimento em Curitiba, para que Maria Luiza e José Luis tivessem acesso à formação de excelência:

Maria Luiza: Antes, nós fomos pra Curitiba.

José Luis: Ah, é. Nós fomos pra Curitiba. O pai tinha uma casa em Curitiba só pra nós estudar. Uma casa no Água Verde, na Rua D. Pedro I, de esquina. Ele construiu uma casa só pra nós estudarmos. Meus pais valorizavam muito o estudo. Queriam que nós tivéssemos estudo. (Vieira, M., 2022; Vieira, J., 2022, informação verbal).

Ao mesmo tempo, parte das narrativas evidencia o *status* e o lugar social da professora num contexto em que a condição de professora conferia algum privilégio:

José Luis: A vida é assim [pausa], porque, naquele tempo, o professor ganhava bem. Eu me lembro que a mãe nos mantinha. O pai não usava o dinheiro dele. A mãe usava só o dinheiro da escola.

Maria Luiza: Como o professor era valorizado naquela época! O dinheiro da mãe dava pra cobrir tudo. O pai comprava outras coisas, que era mais caro, fazia patrimônio. O professor era um doutor naquele tempo. (Vieira, J., 2022; Vieira, M., 2022, informação verbal).

Outro discurso embutido na narração da professora Ondina, que havia sido aluna de Sebastiana na Escola Normal entre 1958 e 1960, mas depois foi sua colega de trabalho, adiciona novos indícios. Expressa relações sociais que têm por base uma distinção calcada na superioridade da formação para a docência de uma negra em relação às demais professoras, que eram todas brancas, algumas de ascendência europeia, num contexto em que o acesso às Escolas Normais era limitado:

Uma pessoa de ouro! [...] Uma *finesse*, uma educação! Ela se formou aqui em Curitiba. Até uma vez ela ofendeu todas nós. Nós éramos formadas no Regional, não é? Só ela era formada normalista aqui em Curitiba, no Colegial, e nós éramos aqueles refuguinhos lá. Numa reunião do Grupo, ela falou: - “Eu não sou dessas professorinhas feita a machado”. Eu tinha uma amiga chamada Iolanda Mendes, daí ela cochichou pra mim: - “Você ainda tem esse cursinho de porcaria de Regional, eu nem isso tenho”. (Folda, 2014, informação verbal).

A análise revela uma discursividade que invoca representações conflituosas conexas à espacialização, além de posicionarem os personagens no espaço geográfico onde viveram e em

função de uma identidade associada à formação profissional. Mas, num contexto onde se concebe a escola como campo de poder, teria a professora Sebastiana utilizado o seu diploma de Normal Colegial como instrumento de empoderamento e resistência aos enfrentamentos que experienciava? Como essa mulher negra transitou naquela espacialidade entremeada pelos ataques de uma sociedade racista? Contrastante, nesta perspectiva, é tomar como elemento analítico as falas que apresentam Sebastiana como uma mulher cordata e amiga, notadamente quanto às colegas dos percursos de formação e atuação:

José Luis: A mãe [pausa]. Você não chegou a conhecer a mãe, né? Era uma diplomacia pra conversar. A gente é mais rude, assim.
 Entrevistador: Todas as pessoas que eu entrevistei [...] falaram dela, todo mundo dizia da mesma forma: ela era uma *lady*.
 José Luis: Postura, a mãe não falava alto, não era pessoa gritona. O pai já era meio bruto. Ela sempre puxava um pouco ele, mas não adiantava.
 Maria Luiza: Mas, assim [pausa], nunca vi meus pais discutindo.
 José Luis: A mãe tinha essa postura. Porque a gente hoje discute um com o outro. Se discutiam, era sozinhos, no quarto, a gente não via.
 Entrevistador: E a mãe falava dos colegas da escola?
 José Luis: Ela sempre falava dos colegas dela de escola. Naquele tempo, era difícil a comunicação, né? Carta. Ela falava muito das colegas que ela deixou em Curitiba.
 Maria Luiza: Mas vinha no jornal, ela sempre lia no domingo. [...] Ela acompanhava pela Gazeta. Tanta história boa, tanta história linda. (Vieira, J., 2022; Vieira, M., 2022, informação verbal).

Na análise desse tipo de discurso, ponderamos sobre o que Telles, Santos e Maia (2019, p. 45) afirmam quanto a uma marca na história da docência que não favorecia que mulheres negras viessem a ser professoras: “[...] o processo de ingresso da mulher no magistério foi ainda mais complexo para a mulher negra, já que historicamente ela foi tolhida de ter acesso ao espaço escolar”. Mas, mediante uma análise que dialoga com os estatutos da decolonialidade do poder, do ser e do saber, que são aliados da investigação antirracista, é possível ressaltar o lugar histórico revolucionário da professora negra Sebastiana, por ocupar papéis sociais que desafiavam a opressão e se opunham ao que o racismo estabelecia. Reafirmamos que a atuação daquela mulher negra nas instituições de formação de normalistas merece destaque. Sua titulação assegurou as condições de sua atuação, ostentando não somente seu papel social de professora diplomada, mas uma distinção que o meio social, permeado por formas históricas de construção de preconceitos, teimava em negar. E, ao construirmos este argumento, vamos ao encontro do que Vechia (2017) assinalou quanto a essa atitude professoral e ao prestígio das professoras primárias no Paraná entre as décadas de 1930 e 1960. Queremos dizer ainda, com base nos pressupostos da investigação antirracista, que, por um lado, se os discursos sobre uma professora negra parecem expressar uma espécie de sanção positiva quanto à sua performance, de outro, escondem uma sanção negativa, que é alimentada pelo viés com que o preconceito e o racismo perpassam alguns dos julgamentos sobre Sebastiana. Ficam questionamentos sobre que espécie de racismo e opressão, mais ou menos velados, teria enfrentado. Destacamos ainda o teor de uma das

respostas dos filhos à seguinte pergunta: E ela falava dos colegas de trabalho dela e da escola? Há um momento em que o discurso elaborado expressa que ela “separava” os dois contextos: escola e casa. Seria uma estratégia para proteger a família dos conflitos então existentes e que tinham um fundo de discriminação racial?

José Luis: Ela não comentava da escola pra nós. Ela separava bem. A mãe não era de misturar. Ela nunca comentou assim: - “Hoje não deu certo”. Nunca a mãe falou assim pra nós: - “Hoje, filho, eu estou cansada porque...”. Nada. Ela gostava daquilo.
Maria Luiza: Assunto de lá, era lá [pausa]. Chegou em casa, esquece. Eu já queria trazer. Muitas vezes, eu queria ajudar, e ela dizia: - “Minha filha, agora esqueça. Agora é a casa”. (Vieira, J., 2022; Vieira, M., 2022, informação verbal).

A seguir, trazemos dois discursos que exprimem a convergência entre as trajetórias das entrevistadas ex-normalistas, que, buscando por qualificação profissional, passaram pela condição simultânea de professor e aluno. Há uma autorreferenciação que orbita em torno de posições magistrocêntricas, diante das quais a introjeção de uma situação de superioridade foi interrogada pelas condições objetivas de formação de Sebastiana, já que ela não teria experienciado essa ambígua situação:

[...] a gente era professora e aluna ao mesmo tempo. A gente era professora do primário. Eu dava matemática, história, geografia e ciências. E a outra dava desenho, português, gramática. Não tinha professora, então puseram as alunas. Até o meio-dia, dávamos aula; e do meio-dia para a tarde, estudávamos. Nossa, foi uma luta! (Folda, 2014, informação verbal).
Meus professores eram todos do Rio. Então, eles iam aproveitando os alunos à medida da capacidade de cada um, sabe? [...] Eu entrei na 1ª série, depois não sei por que cargas d'água me passaram para a 2ª série. [...] eu fiquei uns meses na 1ª. Essa minha amiga de Curitiba, essa outra que está no Rio de Janeiro e eu fomos aproveitadas. Num ano, fizemos duas séries. (Brustolin, 2014, informação verbal).

Analisamos tais discursos como contentores de comparações entre a condição e a identidade das narradoras em relação aos demais sujeitos constituintes do meio docente da época, o que, por extensão, engloba suas visões sobre Sebastiana. Isso porque as falas das entrevistadas podem se vincular a personagens identificados ou anônimos, do mesmo modo como alocam esses mesmos personagens no espaço geográfico e na temporalidade, além de estratificarem o discurso (Gregolin, 1995). Nair, à sua maneira, enfatizou a simultaneidade entre as condições de discentes e docentes, assim como retratou um aligeiramento no ultrapassar das fronteiras entre ser professora ou aluna, num trânsito entre dois polos, o que também encontramos na análise do discurso do professor Teófilo:

[...] só estudava. Eu não tinha intenção de lecionar. Daí pra tanto que, depois de concluir o Normal Dr. Leônicio Correia, que era o 2º grau, eu concluí em 61. Quando foi em 65, abriu o 2º grau, que era a Escola de Contabilidade [pausa]. Aí eu fiz Contabilidade. (Piaciski, 2014, informação verbal).

Sobre Ondina, vimos que entrou para o Curso Normal Regional em 1946, quando tinha 23 anos e, portanto, estava no limite de idade imposto legalmente. Mas iniciou o Curso Normal Colegial em 1958, aos 35 anos. Seu discurso aponta que ela não foi exceção, ao afirmar que as normalistas: “[...] já não eram meninas. Eram professoras de sala de aula” (Folda, 2014, informação verbal). Mediante perspectiva analítica consorciada à metodologia antirracista, recordamos dos princípios elencados por Dei (2008), segundo os quais há liames entre a produção do conhecimento e a identidade que influenciam no modo como interpretamos a realidade social e que vinculam as narrativas àquilo que somos e às experiências pessoais.

Portanto, não é surpreendente indicar que alguns discursos revelam relações de poder no meio educacional que subordinavam as exigências de formação e atuação às relações sociais e às influências políticas. Embora houvesse professores regentes para o primário desde o ano de 1946, estes nem sempre iam para o interior, o que fazia com que as Escolas Isoladas fossem assumidas por docentes sem formação, os leigos. Foi o que ocorreu com Nair, que regia uma turma de escola isolada enquanto ainda estava no Curso Regional, aos 17 anos: “Nós trabalhávamos aqui [sede do município] como substitutas e daí eu fui pra onde hoje é Porto Barreiro, Barreirinho. Comecei lá. [...] Voltei para terminar a Escola Normal Regional em 1948” (Brustolin, 2014, informação verbal). Sob outra compreensão, o discurso da professora Anastácia expressa o seu ponto de vista sobre as nomeações para as Escolas Primárias, mas também enfatizando as indicações políticas então existentes:

[...] naquela época, nomeação não era como hoje, que você tem que se preparar porque você vai enfrentar um textão, uma coisa assim. Aquele tempo não. Era política. Então poderia ter sido nomeada, se fosse que nem fazer testes, coisa assim, uns três anos antes. Mas, como era problema político, então, quem não rezava de acordo com o que era da época. Foi me dito na cara: - “Anastácia, você não teve sorte dessa vez”. (Brum, 2014, informação verbal).

Já o discurso da professora Sueli menciona a trama de relações que conectava a formação às relações de poder e controle que atravessavam o magistério, mencionando um teste e a situação das comunidades rurais:

Você tinha que passar naquele teste. Conseguir a média. Eu lembro que nós [a Secretaria de Educação] ficamos muito tempo com professor que tinha 3º, 4º ano primário. Fazia aquele teste. Em 1976, eu estava no 2º ano da Escola Normal. Fiz o teste seletivo e comecei a trabalhar. Principalmente no interior. Era assim: tinha uma comunidade com tantos alunos e não tinha professor. Vinha uma pessoa da comunidade, tinha um teste padrão lá. Fazia o teste e, se conseguisse a média, começava a trabalhar. No interior, continuou muito tempo o professor leigo. (Kailer, 2014, informação verbal).

Nossa análise destaca que há significados que propõem uma determinada carga semântica, associando valores geradores de sentido embasados no lugar histórico e na identidade dos entrevistados à “manipulação” dos sujeitos em função de sua competência e possibilidades

performativas, o que teria gerado sanções positivas na institucionalização das escolas em Laranjeiras do Sul, repercutindo nas possibilidades de inserção da professora Sebastiana no campo educacional.

No entanto, verificamos que a professora Nair traz um novo elemento contextual, que se refere a assumir o cargo de diretora:

[...] eu estive pensando assim: me deram uma direção de escola e eu era uma criança. Eu lecionava lá. Eu estava no colégio das irmãs, parava no colégio para lecionar. Daí – não sei o que aconteceu com o diretor de lá – pediram para eu substituir, e eu fui [pausa] para a guerra! [risos]. (Brustolin, 2014, informação verbal).

Podemos analisar esse fato em diálogo com a categoria “colonialidade”, ponderando que os arranjos sociais admitiam esgarçamentos quanto à ascensão na carreira, desde que o sujeito estivesse ajustado aos parâmetros sociais reguladores. Mas interrogamos, com base na análise antirracista, que enfatiza uma das partes do discurso de Maria Izabel: “se” a professora negra Sebastiana “Também foi diretora da Escola Leôncio por algum tempo”, tal assunção na hierarquia não correspondia aos estereótipos sobre uma mulher negra, pois “Você sabe que ela era negra, não é?” (Marcinko, 2014, informação verbal).

Aqui assumimos, com veemência, o antirracismo, que, conectado com as conceituações de racismo e preconceitos apresentadas, nos possibilita tratar de discursos marcados por opiniões e julgamentos negativos presentes naquela geografia, em determinado arranjo demográfico, densidade racial e temporalidade, que levam à estigmatizações e estereotipagens sobre Sebastiana. Nessa argumentação, conectamo-nos ao discurso da professora Dilma, cujas memórias narrativizam uma trajetória de vida em que a identidade docente parecia não se encaixar desde o princípio. Vivências que se sucederam a partir do momento em que ela foi designada para lecionar numa região de Santa Catarina em que “eles não conheciam muito o negro” (Silva; Schüeroff, 2010, p. 153-154).

Além disso, lembramos da Lei Orgânica de Ensino Normal de 1946, que dividiu o Curso Normal em dois ciclos, com o objetivo de formar professoras para as zonas rurais. Quanto aos seus desdobramentos no Paraná, nossa análise converge com o que foi indicado quanto à falta de professores no interior. De modo adicional, Vechia (2017, p. 137) explicita ainda mais a precarização da formação naquela época ao afirmar que as jovens mestras “Eram filhas de seu meio, não conseguiram superá-lo em nada, não poderiam modificá-lo como pretendiam as autoridades governamentais”, e que havia uma política que obrigava o estágio das normalistas no meio rural. Verificamos que tal antagonismo entre o urbano e o rural emergiu num dos discursos analisados:

[...] eu fui convidada porque faltou professora aqui, sabe? Eu era bastante amiga e também fui aluna da Tereza, da Anastácia e tudo, e elas que trabalhavam lá e solicitaram ali no Núcleo. E daí me chamaram para passar pra cá. Mas para mim foi surpresa [por]que eu não sabia. Eu fiquei louca de faceira, imagina! Trabalhar aqui na cidade, não precisava me deslocar. (Marcinko, 2014, informação verbal).

Igualmente, a continuidade dessa fala nos permite reafirmar a precariedade dos processos de formação de professores, assim como estabelece acordo com o que Lopes (2002) descreveu sobre as péssimas condições das instituições escolares paranaenses:

[...] as nossas carteiras eram de madeira, de tábua bruta que sentava dois em cada, às vezes até três, nós éramos magrinhas, pequeninhas, dependendo da turma, até três! Não era conservado. Dava dó. Não tinha investimento em educação. Não tinha nenhum investimento, porque era muito precário. (Marcinko, 2014, informação verbal).

Temos dados dessa natureza também no discurso da professora Sueli, que aponta para a improvisação dos espaços escolares disponíveis à época naquela região do Paraná:

Eu fiz o primário no Aluisio Maier, em 1967. Só que, como lá não tinha lugar, eu estudei uma semana ali na Escola Normal. Isso quer dizer que o Aluísio se utilizou daquele espaço. Eu estudei uma semana ali, até que nos chamaram de volta. Daí eu fui estudar no salão. Estudei um tempo no salão do Aluísio Maier, das 11 às 14 horas. Turno intermediário. (Kailer, 2014, informação verbal).

Noutro trecho, identificamos elementos de esforço pessoal: “[...] a escola precisava! A gente estudava. Estudou no curso da gente, mas não estava aperfeiçoado para aquela matéria. Tinha que estudar pra dar aulas. E estudar com um lampiãozinho (Brustolin, 2014, informação verbal). Emergem estruturas que elegem os sujeitos, consideram o espaço-tempo e apresentam um ponto de vista nutrido por opções individuais. Mas, se os esforços pessoais das entrevistadas assumem visibilidade, não apareceram reflexões sobre os eventuais obstáculos que uma professora negra teria enfrentado, pois, em alguns discursos, detectamos a invisibilização da atuação de Sebastiana em relação a outros protagonistas:

Tudo que eles buscavam, sabe Deus onde, e era só esforço deles, assim, porque a gente não tinha nada. A gente ia pra aula com um caderninho e as canetas. Era só o esforço deles. E nós tivemos professores muito bons. Dona Ondina era um exemplo. A dona Leda, que era professora de Fundamentos da Educação, que a gente dizia [que] era a parte de Didática. A dona Olga Retcheski, uma excelente professora, o professor Ruy. Porque eu não sei onde eles buscavam os livros deles para poder transmitir pra nós, porque era muito precário. [...] livro só o deles mesmo. (Marcinko, 2014, informação verbal).

Já nos relatos coletados com a filha e o filho de Sebastiana, registra-se que havia um considerável investimento da professora negra quanto aos materiais associados à escola, incluindo uma biblioteca particular:

Entrevistador: E a mãe tinha livros em casa?

José Luis: Muitos! Biblioteca sempre. Minha mãe nos incentivava a ler e a estudar. Nem todos obedeceram [risos].

Maria Luiza: Eu tive que me desfazer de milhões de livros depois que a mãe morreu, mas o que eu ia fazer? O que eu vou ficar com isso tudo amarelado? Muito foi dado pras escolas. Tem os Milênios, que é de História [pausa], muitas coleções.

José Luis: A mãe comprava coleções. Barsa, sabe? Essas de aula.

Entrevistador: E para o trabalho, para dar aula? Ela comprava?

Maria Luiza: Sim. Era tudo comprado. Hoje não dão mais valor. Tava amarelando, e eu chorando e levando ali pra frente. (Vieira, J., 2022; Vieira, M., 2022, informação verbal).

Além disso, destaca-se uma postura de organização e disciplina da professora Sebastiana quanto à preparação para lecionar:

Entrevistador: E quando a mãe preparava as coisas da escola?

Maria Luiza: No quarto, ela fechava a porta. A gente tinha disciplina.

José Luis: Ah, quando ela fechava. Naquele tempo, os filhos eram mais disciplinados. Quando a mãe ia fazer o trabalhinho dela de escola, quando ela ia corrigir alguma coisa, rever documento [pausa], então não ia incomodar. (Vieira, M., 2022; Vieira, J., 2022, informação verbal).

Numa das falas, há uma menção à professora Déris de Matos, esposa de um pastor protestante, no momento em que a professora Ondina conta que a procurou para ter orientações sobre como trabalhar a disciplina de Didática na Escola Normal: “[...] naquele tempo, eu vim até Guarapuava, a dona Déris era mulher de um pastor protestante. Ela me deu uma porção de dicas de leitura, que eu já não lembro muito bem” (Folda, 2014, informação verbal). Esse nível discursivo é identificado com base num enunciado produzido por um sujeito que faz uma escolha da pessoa a quem recorrer. Igualmente, traz à tona a questão da imigração alemã em Laranjeiras do Sul, uma vez que a penetração do protestantismo em zonas meridionais brasileiras está associada à população de origem teuta, que teve influência na fundação de escolas (Santos; Cecchetti, 2018). Essa análise aponta a influência da colonialidade na discursividade, com base nos processos históricos que, em alguma medida, marcaram a organização societária no sul do Brasil, os quais devem ser associados à densidade racial, com predomínio da população branca. Sob o viés antirracista, e ao considerar a chegada dos imigrantes europeus para o Brasil e a sua posterior migração interna para o centro-oeste do Paraná, onde passaram a predominar as ascendências alemã, italiana e polonesa, conformando um ambiente de maioria branca, é possível inferir que havia racismo nas relações sociais e, consequentemente, no contexto escolar.

Sebastiana faleceu em 5 de maio de 2007, em Laranjeiras do Sul. Os caminhos de sua vida e da docência que escolheu foram marcados por mudanças e dedicação, imprimindo sua marca histórica em tantos lugares sociais.

5 Considerações finais

Orientados pelas perspectivas metodológicas da investigação antirracista, analisamos um conjunto de discursos quanto às vivências e à atuação da professora negra Sebastiana Maria Vieira, mineira de nascimento que mudou para Laranjeiras do Sul, no centro-oeste do Paraná, atuando entre fins da década de 1940 e os anos 1980. Escrutinamos a textualidade presente nas falas dos depoentes

à luz de interpretações que conjugaram os conceitos de densidade racial, preconceito, racismo e decolonialidade, interseccionando seus pressupostos epistêmicos e metodológicos. A análise de discurso, atendendo à narrativização como elemento simultaneamente linguístico e histórico, conduziu-nos no perscrutar por formas de construção de sentidos no texto das entrevistas realizadas com sujeitos ativos nos mesmos cenários em que Sebastiana construiu sua trajetória de mulher negra, esposa, mãe e profissional da educação, estabelecendo relações com as formas de organização sócio-históricas que influíram na produção das falas.

As análises fundamentadas pela perspectiva da densidade racial possibilitaram a criação de nexos entre os discursos e a demografia das regiões meridionais brasileiras, em que o Paraná é caracterizado pela categoria de concentração racial com predomínio da população branca. Quanto à Laranjeiras do Sul, vislumbramos um contexto de formação racial que preservou aspectos históricos de colonialidade, com um povoamento também associado à imigração estrangeira, que anuncia o eurocentrismo. Em função disso, o racismo está na base dos discursos analisados, o que, no caso em tela, matizou as falas sobre a formação, ingresso e atuação no campo educacional de Sebastiana.

Resultaram afirmações sobre a variação desses aspectos analíticos de acordo com a região brasileira a que são aplicados, porque a localização geográfica e os arranjos demográficos infundem nos sujeitos uma narratividade que esmaece a condição de partícipes na opressão social: os fatores políticos, econômicos e socioculturais percebidos para situar Sebastiana não são compreendidos criticamente pelos entrevistados, seja em relação às condições ontológicas ou quanto às tramas de poder e tomada de decisões que historicamente afetaram tanto as suas vidas quanto a existência de uma professora negra num meio marcado por estereótipos de base racista.

A investigação antirracista conecta as identidades pessoais aos discursos e à produção do conhecimento, auxiliando no entendimento da história dos sujeitos. Ratificamos a conceituação segundo a qual o racismo é individual e de grupo, sustenta-se em estruturas e instituições e permanece infiltrado nos sistemas ontológicos e epistemológicos dos sujeitos dos grupos majoritários e dominantes, mesmo que se busque negar sua existência. Mas, para concluir, optamos por voltar à centralidade das falas dos filhos de Sebastiana:

Entrevistador: Por isso eu falo pra vocês que a gente tem que se movimentar. O ano que vem é centenário de nascimento de Ondina; em 2024, centenário de nascimento da mãe de vocês. Tem que mostrar: minha mãe fez isso e isso [pausa], minha mãe foi uma das primeiras normalistas. Não foi uma das primeiras professoras negras em Laranjeiras do Sul?

José Luis: Sim, também. Aqui não tinha.

Entrevistador: Não foi uma das primeiras famílias de negros que chegaram?

Maria Luiza: Sim, famílias negras.

José Luis: E uma das primeiras, quase pioneira. Não pioneira, porque tem as famílias antigas, mas era uma das [interrompido].

Maria Luiza: De negros, sim! Pai bonito, mãe bonita. Negros bonitos. (Vieira, J., 2022; Vieira, M., 2022, informação verbal).

A presença da mulher e professora negra Sebastiana Maria Vieira entre os demais sujeitos que se dedicaram ao magistério em Laranjeiras do Sul, centro-oeste do Paraná, engendrou discursos que, por um lado, a posicionam como uma pessoa de qualidades incomuns, mas, de outro, ignoram as vinculações de discursos ao racismo e à colonialidade, o que desvela os preconceitos que, infelizmente, ainda são associados à presença negra no Brasil. Queremos demarcar posição quanto ao combate da invisibilidade, que pode atingir não somente as negras “Sebastianas”, mas todos os profissionais da educação escolar que permanecem escondidos sob discursos racistas. Acima de tudo, salve Sebastiana, *avis rara*!

Referências

- ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Livia; BRASIL, Eric. (org.). *Cultura negra: trajetórias e lutas de intelectuais negros*. Niterói: EdUFF, 2018, v. 2.
- ARANTES, Adlene Silva. Colônia Orfanológica Isabel: uma escola para negros, índios e brancos (Pernambuco 1874-1889). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 9, n. 20, p. 105-136, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38551/20082>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BARROS, Surya Pombo Aaronovich de. Graciliano Fontino Lordão: um professor ‘de côr’ na Parahyba do Norte. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 18, n. 48, 2018. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e033>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/bzmnfJJD3zcKdLQQmcpHvvp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BRUM, Anastácia Leonora. [Entrevista concedida a] Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, 14 fev. 2014.
- BRUSTOLIN, Nair. [Entrevista concedida a] Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, 5 maio 2014.
- CAMARGO, João Olivir Nerje. *Laranjeiras do Sul*. Raízes da Nossa Terra: a história épica e contemporânea. Curitiba: Vicentina, 1999.
- CARVALHO, Gilberto de Abreu Sodré. “Branqueamento” como Política Brasileira de Exclusão Social dos Negros (Séculos 19 e 20). *Revista da ASBRAP*, Belo Horizonte, n. 21, p. 9-16, 2015. Disponível em: https://asbrap.org.br/artigos/rev21_art1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.
- DEI, George J. Sefa. Questões críticas nas metodologias de investigação anti-racistas. Uma introdução. In: DEI, George J. Sefa; JOHAL, Gurpreet Singh (org.). *Metodologias de Investigação Anti-Racistas: questões críticas*. Serra da Amoreira: Edições Pedagogo, 2008. p. 9-44.
- FOLDA, Ondina Pereira. [Entrevista concedida a] Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, 15 maio 2014.
- GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa*, n.39, p.13-21, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- JOAY, Sandra Regina de Paula Ribas; SCHMIDT, Dina; RAMOS, Odinei Fabiano. Um Estudo sobre o Território Federal do Iguaçu no Âmbito da Memória da História do Município de Laranjeiras do Sul. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. *Cadernos PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Curitiba: Secretaria da Educação, 2016, [n.p.].

KAILER, Sueli Berger. [Entrevista concedida a] Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, 7 jun. 2014.

LEMIECHEK, Lucimara. *Aspectos históricos da formação de professores normalistas no município de Laranjeiras do Sul -PR (1946 –1980)*. 2014. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/ppgeinfos/List%C3%A3o/ppge_lista_dissertacoes_19752.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

LIMA, Fábio Souza. Quando “ser professor” servia às elites: a Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral (1950-1970). *Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 60, p. 322-344, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeba/article/view/10519>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LOPES, Sergio. *O Território do Iguaçu no contexto da “marcha para oeste”*. Cascavel: Edunioeste, 2002. 260 p.

MARCINKO, Maria Izabel. [Entrevista concedida a] Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, 23 abr. 2014.

OKOLIE, Andrew. Para um enquadramento anti-racista da investigação. O caso para entrevistas aprofundadas de cariz interventivo. In: DEI, G. J. S.; JOHAL, G. S. (org.). *Metodologias de investigação anti-racistas: questões críticas*. Serra da Amoreira: Edições Pedago, 2008. p. 175-214.

OLIVEIRA, Bruno Luciano Carneiro Alves de; LUIZ, Ronir Raggio. Densidade racial e a situação socioeconômica, demográfica e de saúde nas cidades brasileiras em 2000 e 2010. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, n. 22, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbepid/a/GFNwnXFj7gRKbHHjLSL6fN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PAIM, Elison Antonio; PINHEIRO, Patrícia Magalhães; PAULA, Josiane Beloni de. Educação, relações etnicorraciais e decolonização na práxis de professores/as. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 37, p. 437-452, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e52614>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PIACESKI, Teófilo. [Entrevista concedida a] Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, 15 fev. 2014.

SANT’ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 9-67.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 538-561, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/M7fMjj5VKygmnmvZCPn48Mv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SANTOS, Ademir Valdir dos. As escolas alemãs em Santa Catarina e sua transformação para teuto-brasileiras: uma análise histórica. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 233-242, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/22232>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Zeitgeist ou espírito alemão: etno-história de germanidade e instituição da escola em Santa Catarina. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 325-340, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qCBGH5nxsx49fXJkHJmHHhf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SANTOS, Ademir Valdir dos; CECCHETTI, Elcio. A presença de Lutero no Brasil: o poder da fé, a imigração alemã e a educação. *Comunicações*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 283-305, 2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/METO-3_c6bcf0f690421848cfa6072ae9766bb0. Acesso em: 20 mar. 2025.

SCHUCK, Riva Maria Schmitt. [Entrevista concedida a] Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, 5 set. 2020.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SCHÜEROFF, Dilce (org.). *Memória docente: histórias de professores catarinenses*. Florianópolis: Udesc, 2010.

TELLES, Camila da Silva; SANTOS, Isaías de Jesus; MAIA, Cinthia Nolácio de Almeida. A mulher negra no magistério: reflexões em torno de trajetórias históricas. *Humanidades & Inovação*, Palmas, n. 6, p. 38-47, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/839>. Acesso em: 20 mar. 2025.

VECHIA, Aricle. La identidad de las profesoras primarias em el estado de Paraná/Brasil de 1930 a 1960. In: PÉREZ, Teresa González (ed.). *Identidades docentes: La renovación del oficio de enseñar*. Valencia: Tirant humanidades, 2017. p.123-144.

VIEIRA, José Luís. [Entrevista concedida a] Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, 16 ago. 2022.

VIEIRA, Maria Luiza. [Entrevista concedida a] Lucimara Lemiechek. Laranjeiras do Sul, 16 ago. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. Professoras e alunos negros no litoral norte do Rio Grande do Sul (meados do século XX): o aprendizado da cor. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 235-259, abr./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40676/pdf_194. Acesso em: 20 mar. 2025.