

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

LAURA RODRIGUES PAIM PAMPLONA

**RESISTÊNCIAS DE COR:
Normalistas negras, memórias, histórias e lutas**

Alfenas/MG

2021

LAURA RODRIGUES PAIM PAMPLONA

RESISTÊNCIAS DE COR:

Normalistas negras, memórias, histórias e lutas

Dissertação apresentada como parte dos requisitos de obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Alfenas.

Área de concentração: Estudos em Educação: fundamentos, teorias pedagógicas e desenvolvimento humano.

Orientador: Natalino Neves da Silva

Alfenas/MG

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Pamplona, Laura Rodrigues Paim
P186r Resistências de cor: normalistas negras, memórias, histórias e lutas /
Laura Rodrigues Paim Pamplona – Alfenas, MG, 2021.
149 f.: il. –

Orientador: Natalino Neves da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alfenas, 2021.
Bibliografia.

1. Mulheres Negras. 2. Normalistas Negras. 3. História da Educação
dos Negros. 4. Educação Matemática. I. Silva, Natalino Neves da.
II. Título.

CDD- 371.009

LAURA RODRIGUES PAIM PAMPLONA

RESISTÊNCIAS DE COR: NORMALISTAS NEGRAS, MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E LUTAS

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 10 de agosto de 2021

Prof. Dr. Natalino Neves da Silva
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG

Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca
Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP/MG

Profa. Dra. Juliana Miranda Filgueiras
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/MG



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Miranda Filgueiras, Usuário Externo**, em 10/08/2021, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natalino Neves da Silva, Usuário Externo**, em 10/08/2021, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinícius Fonseca, Usuário Externo**, em 11/08/2021, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0566498** e o código CRC **A0C90755**.

Para Willian, que conseguiu as gargalhadas mais sinceras de nossos filhos, concedendo-me a força necessária para esta pesquisa.

Para Heitor e Mariana, que me fazem continuar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha mãe e ao meu pai por me estimularem a crescer, ensinando-me que “pedra que rola não cria limo”. Aos meus irmãos, sobrinhos e demais familiares que estavam sempre lá me aplaudindo.

Ao meu companheiro de faculdade e de vida, Willian, por ser este esposo, pai e amigo incrível. Eu não teria conseguido sem você, Pulchro.

Aos meus filhos: Heitor que, por vezes, chorou quando se despedia de mim ainda de madrugada, mas eu explicava: “Preciso ir melhorar o mundo para você!”; e Mariana que, mesmo tão pequenininha e ainda em meu ventre, aventurou-se comigo e dividiu o seu tempo com meus estudos.

Ao meu incrível orientador Prof. Dr. Natalino das Neves Silva por me ensinar a importância de uma construção coletiva. O mundo acadêmico precisa de mais pessoas como você.

Agradeço ao IFSULDEMINAS, em especial ao campus Muzambinho, por me estimular e apoiar em minhas capacitações. Agradeço ainda aos colegas de trabalho, especialmente à Maria Lúcia Hernandez.

Gratidão à UNIFAL e ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, especialmente os professores André e Paulo.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, Profa. Dra. Juliana Miranda Filgueiras e Prof. Dr. Marcus Vinicius Fonseca, pelas contribuições e indicações de caminhos.

Às funcionárias e diretora da Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida, que me auxiliaram na identificação de fontes e documentos.

Aos colegas de turma, e com muito carinho ao Antônio e ao Jair, companheiros de viagens, anseios e comemorações.

Às poderosas e inspiradoras mulheres que caminham ao meu lado, em especial: Andressa, Antônia, Cristina, Gisele e Márcia. Minha gratidão à Fátima, Maria e à Maria Madalena, que dividiram comigo suas trajetórias, dores e glórias; que vocês sejam cada vez mais ouvidas e reconhecidas. A todas as mulheres negras deste país. A todas as mães acadêmicas. A todas as mulheres.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A presente pesquisa buscou identificar a presença de mulheres negras no curso de Magistério ofertado na Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida, no município de Muzambinho/MG, e conhecer as experiências pessoais e profissionais dessas mulheres por meio de suas histórias de vida. Buscando a identificação, foram analisados documentos encontrados no arquivo da escola supracitada, no museu do município. Por sua vez, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para que, por meio da história oral, pudéssemos compreender os obstáculos e conquistas no percurso formativo de três mulheres negras formadas no curso e que atuam como docentes na cidade. Foi necessário, também, compreender a história da formação do município, expandindo o olhar para o Sul de Minas, e a história da educação do negro para que pudéssemos compreender como o racismo, políticas de branqueamento, sobretudo verificadas no contexto do Sul de Minas, e políticas educacionais, ou ausência delas, tornaram-se obstáculos na trajetória das mesmas. Por fim, pretendeu-se com esta pesquisa compreender as rupturas, possibilidades e conquistas de direitos por mulheres negras a partir da formação no curso de Magistério.

Palavras chave: Mulheres Negras; Normalistas Negras; História da Educação dos Negros.

ABSTRACT

The present research's goal was to identify black women's presence in a Magisterium course offered in the State School Professor Salatiel de Almeida, in the city named Muzambinho/MG. Also, it aimed to get to know their personal and professional experiences through their life stories. Aiming at this identification, documents related to the previously mentioned school, found in the files on the museum of the city, were analyzed. In turn, semi-structured interviews were used so that, through their oral stories, we could comprehend the obstacles and achievements on those three black women's academic paths that led them to graduate on the mentioned course and who work as teachers in the city. It was also necessary to understand the historical formation of the city, broadening the point of view on the South of Minas, and the history of black educational background to understand how racism, and above all the whitening policies verified in the context of the region, interfered on the subjects' studies, besides how the educational policies, or their absences, became obstacles in the participant's trajectory. To conclude, we tried to apprehend with this research the rupture, the possibilities, and rights achievement by black women from their graduation in the Magisterium course.

Keywords: Black women; black normalists; black people's educational history.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Lyceu Municipal (1904).	17
Figura 2 - Normalistas com freiras (1924).	25
Figura 3 - Localização de Muzambinho-MG.	31
Figura 4 - Chapéu do Sol, Muzambinho – MG.	32
Figura 5 - Bandeira do município de Muzambinho – MG.	33
Figura 6 - Mapa que aponta Quilombo perto de Zundú, Dumbá, São Bartolomeu e Cabo Verde.	36
Figura 7 - Vista aérea de Muzambinho.	43
Figura 8 - Professor Salathiel de Almeida (sentado ao centro, de branco) e alunos, 1926. ...	49
Figura 9 - Professor Salathiel de Almeida (sentado à esquerda) no baile de formatura das normalistas no ano de 1935.	50
Figura 10 - Colégio Lyceu no centro da cidade (sem data).	54
Figura 11 - Manifestação pelo retorno do professor Magalhães (1951).	55
Figura 12 - Prédio da Escola Normal de Muzambinho, década de 1920.	61
Figura 13 - Professorandas da turma de 1950.	63
Figura 14 - Professorandas da turma de 1971.	64
Figura 15 - Deputados estaduais no dia da posse (1934).	76
Figura 16 - Atestado de trabalho (1981).	83
Figura 17 - Requerimento de dispensa de Educação Física (sem data).	84
Figura 18 - Grupo de professoras. Sem data.	104
Figura 19 - Corpo docente do Lyceu, 1924.	105
Figura 20 - Formandas e professoras do curso Magistério, 1998.	105
Figura 21 - Histórico Escolar de Segundo Grau – Conclusão em 1989.	112
Figura 22 - Histórico Escolar de Segundo Grau – Conclusão em 1997.	113
Figura 23 - Histórico Escolar de Segundo Grau – Conclusão em 2017.	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil das entrevistadas	22
Tabela 2 - Perfil étnico-racial populacional.....	37
Tabela 3 - Distribuição de conteúdos	52
Tabela 4 - Professores por Cor/Raça – Brasil Censo Demográfico 2000	89
Tabela 5 - Professores por Sexo e Cor/Raça – Brasil Censo Demográfico 2000	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa líquida de escolarização no nível do ensino médio, por raça e gênero – Brasil (1995-2009).....	87
Gráfico 2 - Taxa líquida de escolarização no nível do ensino superior, por raça e gênero – Brasil (1995-2009).....	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AMDE	– Água, Mulheres e Desenvolvimento
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPSi	– Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência
CEMEI	– Centro Educacional Municipal Infantil
CNE	– Conselho Nacional de Educação
EAFMuz	– Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho
EFM	– Estrada de Ferro Muzambinho
ESEFEM	– Escola de Educação Física
FNB	– Frente Negra Brasileira
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSULDEMINAS	– Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
Inep	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	– Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
PIB	– Produto Interno Bruto
SIDRA	– Sistema IBGE de Recuperação Automática
SRE	– Secretaria Regional de Ensino
UTI	– Unidade de tratamento intensivo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	TRAJETÓRIA DO PERCURSO FORMATIVO	13
1.2	SITUANDO O CONTEXTO DE PESQUISA	17
1.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
1.4	PERCURSO DE FORMAÇÃO DE UMA PESQUISADORA	27
1.5	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	28
2	“ATHENAS DO SUL DE MINAS”: HISTÓRIA DE UM MUNICÍPIO EDUCACIONAL	30
2.1	MUZAMBINHO: DE QUILOMBO AOS MÚLTIPLOS SOTAQUES	35
2.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS MUZAMBINHENSES: DA ESCOLINHA PRIVADA AO INSTITUTO FEDERAL	46
3	MULHER, NEGRA E NORMALISTA: DA INVISIBILIDADE AO SILENCIAMENTO	58
3.1	CURSO NORMAL: ASCENSÃO SOCIAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO	59
3.1.1	Educação para negros no Brasil: da homogeneização cultural às políticas públicas de visibilidade negra	68
3.2	MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: IDENTIDADES E OBSTÁCULOS	76
4	CURSO NORMAL PARA AS MULHERES NEGRAS: DA PROFISSIONALIZAÇÃO ÀS OPORTUNIDADES SOCIORRACIAIS	93
4.1	A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE RACIAL EM UM AMBIENTE SILENCIANTE	96
4.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	106
4.3	ASSIMETRIAS SOCIORRACIAIS: OBSTÁCULOS OPERACIONALIZADOS PELA NORMALIZAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL RURAL E DOMÉSTICO	118
4.4	MAGISTÉRIO E MULHERES NEGRAS: RUPTURAS, CONQUISTA DE DIREITOS E POSSIBILIDADES	122
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICES	142
	Apêndice A – Termo de Anuência Institucional (TAI)	142

Apêndice B – Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD).....	143
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	144
Apêndice D – Roteiro de entrevista semiestruturada	147
Apêndice E – Roteiro da segunda entrevista semiestruturada.....	149

1 INTRODUÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA DO PERCURSO FORMATIVO

Esta pesquisa é fruto de angústias pessoais e acadêmicas, nascendo de um olhar que me tirou do meu lugar e fez-me querer ir além de perspectivas rasas. Não obstante, antes de adentrar na pesquisa em si, faz-se necessário conhecer essa trajetória acadêmica.

Em 2008, concluí minha graduação em Licenciatura em História, pela Universidade Federal de Ouro Preto, e comecei a trabalhar como auxiliar administrativa na prefeitura de Ouro Preto – MG. Naquele momento, estava emergindo de uma “bolha social” em que estive por anos. Justifico essa imersão por ser natural da pequena vila de trabalhadores da Usina Hidrelétrica de Furnas e filha de funcionário desta empresa; ou seja, cresci em um ambiente construído apenas para trabalhadores da empresa e, portanto, tive, desde meu nascimento, acesso à escola pública de qualidade, hospital e toda uma infraestrutura de uma cidade grande: bancos, supermercados, teatro, cinema, clubes etc., porém voltados somente àquela pequena sociedade de quase dois mil habitantes, onde vivíamos protegidos por barreiras físicas de um condomínio voltado apenas para esses habitantes. Somado a isso, ainda que minha graduação tenha sido em uma universidade federal, é necessário destacar que me formei em um período em que políticas afirmativas¹ estavam iniciando sua implantação. Assim, apenas quando comecei a trabalhar como auxiliar administrativa em Ouro Preto foi que, de fato, algumas mudanças pessoais e profissionais começaram.

Lotada no Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência (CAPSi), entrei em contato com realidades e perspectivas de vida diferentes daquelas que conhecia. Ao longo de um ano, trabalhei em projetos como “CAPSi nas escolas”, um programa de auxílio e apoio mútuos entre as escolas municipais e

¹ Por políticas afirmativas, compreende-se a constituição de dispositivos de diminuição de desigualdades historicamente construídas e que objetivam também a prevenção do estabelecimento de novas desigualdades e formas de exclusão. Uma boa definição para políticas afirmativas foi apresentada por Joaquim B. B. Gomes e Fernanda D. L. L. da Silva (2001). Segundo eles, as ações afirmativas são definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional. Acrescenta, ainda, que as mesmas também têm como objetivo corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por meta a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego.

o acompanhamento dos profissionais do serviço de saúde mental de crianças com necessidades educacionais específicas. Entrei em contato também com a população negra da região que, apesar de situar em suas terras a luta pela formação e uma das instituições de ensino superior mais antiga do país, tal população (numericamente maior) não ocupava as carteiras escolares, mesmo em cursos de licenciatura, como o que eu havia concluído.

Após essa experiência, iniciei uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Políticas Públicas, com ênfase em gênero e nas relações étnico-raciais. Concluída em 2012, a pesquisa, orientada pela prof. Dra. Keila Deslandes, foi intitulada *Políticas afirmativas e a UFOP: Reflexões sobre o desafio das políticas de cotas na Universidade Federal de Ouro Preto*. Tal pesquisa, além de trazer as primeiras contribuições para meu referencial teórico do artigo de conclusão, proporcionou mudança no olhar acadêmico e pessoal para a luta dos negros e negras deste país. Explico: acadêmico, porque, muito embora iniciasse meus estudos em 2004, após a promulgação da Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003a), que estabelece a obrigatoriedade dos estudos da história da África e da história da população afro-brasileira, com abrangência, inclusive, na formação de professores, a matriz curricular do meu curso ainda não oferecia disciplinas obrigatórias com essa temática.

Por meio da pós-graduação, pude refletir e problematizar que, até aproximadamente 2010, os livros didáticos de História traziam as imagens de pessoas com fenótipos de pessoas negras ocupando espaços como senzalas, pelourinhos e navios negreiros. Ou seja, a representação social implícita desse grupo populacional era a de subalternidade, de modo que a interpretação histórica das contribuições e do legado de luta por parte da população africana e afro-brasileira não emergia de fato. No que concerne às obras de Literatura, por sua vez, as contribuições das literaturas africana ou indígena eram apresentadas de maneira incipiente, embora muitos trouxessem os períodos da literatura portuguesa.

Posteriormente a essa pós-graduação, atuei como professora mediadora em alguns cursos da cátedra Água, Mulheres e Desenvolvimento (AMDE) da UFOP, em parceria com a Unesco. Tais cursos de formação continuada, como o *Educação para Direitos Humanos, Diversidade e Educação*, proporcionaram-me um contato com o público-alvo: professoras do Ensino Básico. Isto me chamou a atenção às dificuldades da promoção de um debate acadêmico sobre a dimensão racial e que

os preconceitos com os fenótipos do negro e indígena são produzidos, pois este fenótipo “simboliza todo um ser cultural, espiritual, ontológico, que consideramos inferior” (SILVA, 1995, p. 23).

Já em 2015, quando me mudei para o município de Muzambinho – MG, conheci uma cidade que, apesar de ter seu nome vinculado a uma história quilombola, conforme será apresentado mais adiante, havia na equipe docente do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sul de Minas Gerais² (IFSULDEMINAS) apenas dois docentes, de um total de 140, autodeclarados negros³.

Chamou-me a atenção, também, quando descobri que o município outrora chamado de “Athenas do Sul de Minas⁴” possui fixada no centro da cidade uma das escolas mais antigas de Minas Gerais, nascida de uma perspectiva particular e da iniciativa dos idealizadores: o professor Salathiel de Almeida, o médico Fernando Avelino Correia e o agente do Executivo Coronel Francisco Navarro de Moraes Sales. O antigo Lyceu, hoje Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida, foi equiparado ao Colégio Dom Pedro II e foi também uma das primeiras escolas de Curso Normal do Sul de Minas.

Pude compreender que diversas políticas, que serão apresentadas ao longo desta pesquisa, foram realizadas nesse município. Nesse sentido, Muzambinho traz em seu brasão, além do café, milho, gado e montanhas, que representam a economia local e a posição geográfica do município, a imagem de três jovens estudantes de tamanhos diferentes, em uma clara alusão à importância educacional, de distintos níveis, vista pelos gestores e munícipes.

Não obstante, apesar desses esforços em políticas educacionais municipais, o que se observa é que os corpos negros ainda hoje ocupam lugares periféricos da sociedade, seja em um olhar micro (municipal) ou macro (país). Na mesma medida, a invisibilidade da dimensão racial nas diversas legislações educacionais se fez presente, limitando ou dificultando o acesso da população negra às carteiras escolares e também como regentes de turma na educação pública.

² Sou servidora efetiva do IFSULDEMINAS – campus Muzambinho desde 2015, no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais.

³ Para fins desta pesquisa, serão utilizados os métodos de identificação racial e classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que “[...] são empregados simultaneamente os métodos de autoatribuição e da heteroatribuição de pertença” (OSÓRIO, 2003, p. 08).

⁴ A alcunha de “Athenas do Sul de Minas” foi proferida pelo filósofo Jackson de Figueiredo ao visitar a cidade para compor bancas examinadoras exigidas na época (MAGALHÃES, 2008).

Assim, foi diante de tantas inquietações, pessoais e profissionais, e em encontro às crescentes demandas da área de História da Educação, a História da Educação dos Negros, além da atenção à luta do movimento social negro brasileiro voltado para a valorização da história e cultura africanas e afro-brasileiras, é que se constitui a elaboração desta pesquisa.

Em um primeiro momento, a proposta inicial era a de analisar os livros didáticos de História das escolas estaduais do município de Muzambinho a fim de averiguar se a Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003a) estava sendo implementada por meio da aquisição de livros de História que emergiam a representatividade e empoderamento negros.

Porém, diante da observação da história do município e de novas possibilidades, decidimos redesenhar o projeto de pesquisa e modificar o problema principal. Paralelo a isso, novas relações foram estabelecidas, sobretudo aquelas criadas nas aulas ofertadas pelo programa de pós-graduação.

Conversando sobre olhares para questões raciais e os alcances da Educação, uma colega⁵ de curso (mulher negra) confidenciou-me que sua primeira experiência de trabalho foi como empregada doméstica aos 9 anos de idade. Segundo ela, mesmo com a pouca idade, seu pai preferiu que ela trabalhasse para outra família e sem pagamento, pois, na visão dele, seria uma forma de mantê-la ocupada e longe de problemas.

Ela continuou seu relato dizendo que trabalhou por anos assim, sem receber nada. Até que ingressou no curso de magistério e começou a trabalhar como professora. Confidenciou-me ainda que foi aí que ela percebeu que poderia ter novas possibilidades e mudar sua história. Percebia ali que, embora o curso de magistério seja de nível técnico e preterido por muitos, para alguns, ele é oportunidade.

Esse relato incomodou-me por dias, e, conforme minha leitura sobre o município muzambinhense avançava, mais ele me incomodava. Até que o tema sobre a formação de mulheres negras no curso de magistério na cidade de Muzambinho emergiu de modo incontestável; mais especificamente, estudar o processo de formação de normalistas negras no curso de magistério ofertado por essa instituição secular localizada na referida cidade.

⁵ Para fins de confidencialidade, a identidade da mesma será preservada.

1.2 SITUANDO O CONTEXTO DE PESQUISA

Em 12 de junho de 1906, o Curso Normal foi criado no Lyceu Municipal de Muzambinho, de caráter privado, inicialmente. O Curso Normal tinha características próprias, como ser direcionado apenas para mulheres, aspirando formá-las em uma profissão que poderiam exercer de imediato. Ou seja, uma continuidade de estudos e possibilidades de exercer uma profissão, ao mesmo tempo que um fim acadêmico.

O Lyceu Municipal de Muzambinho, criado por lei municipal em 1901 e regimentado em 1902, sempre esteve fortemente ligado à cidade, dando características a ela como um lugar de estudos e do saber. Sua história se cruza constantemente com a história política local e nacional. Destaca-se que o Lyceu Municipal se transformou em ginásio, foi equiparado ao Colégio Pedro II, ofertou ininterruptamente o Curso Normal de 1906 a 1997 e permanece exercendo suas funções educacionais no centro da cidade.

Figura 1 – Lyceu Municipal (1904).



Fonte: Museu Municipal Francisco Cerávolo, Muzambinho - MG⁶.

Ou seja, o Lyceu Municipal de Muzambinho (e atual Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida) tem, em seus quase 120 anos de existência, forte ligação com a região, contribuindo diretamente na transformação dessa cidade que

⁶ Fotografias digitalizadas, compartilhadas em julho de 2019, do Drive do Museu Municipal Francisco Cerávolo de Muzambinho/MG.

hoje possui um instituto federal. Porém, apesar de formar e corroborar a educação da região por anos, quando se observa o fenótipo dos docentes que estão à frente das salas de aulas da maior escola estadual do município⁷, assim como das escolas municipais⁸ e federal, muitas interrogações são levantadas. Questões como: havia pessoas negras ali presentes? Havia docentes negros? A partir de que momento histórico se deu a presença de negros nos cursos ofertados? Houvera dificuldades pelas mulheres negras para a conclusão do curso?

Entendemos que a presença, ausência ou mesmo a invisibilidade dessa população pode estar intrinsecamente relacionada à política de branqueamento e ao discurso da democracia racial, tão marcantes no período histórico analisado, no município e na Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida, palco deste estudo. Neste sentido, fez-se necessário, portanto, explicar que se compreende como política de branqueamento o coletivo de ações e práticas, oficiais ou não, que buscavam o clareamento populacional, impulsionadas por teorias racistas que traçavam paralelos entre fenótipos e características morais. São exemplos destas políticas, empreendidas desde o final do século XIX, o Decreto n.º 528, de 28 de junho de 1890, que trata da imigração para o Brasil e traz, em seu artigo 1º, que:

É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho que não se acharem sujeitos à ação criminal de seu país, **exceptuando os indígenas da Ásia, OUA da África**, que somente mediante autorização do Congresso nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem estipuladas (BRASIL, 1890, *on-line* – grifo nosso).

Acrescido às políticas nacionais, destacamos que a região em que está localizada a cidade de Muzambinho, Sul de Minas Gerais, apresenta características diretas da ideologia e políticas de branqueamento do Governo Federal, incentivadas por meio de políticas migratórias, como a citada acima, em especial de colônias italianas para essa região. Não é estranho, por exemplo, ver os nomes das ruas

⁷ Segundo a direção da escola, no ano de 2020, atuaram 35 docentes na escola, sendo somente três negros: um professor e duas professoras; e 25 técnicos administrativos e serviços gerais, sendo apenas um negro.

⁸ A Secretaria Municipal de Educação informou que atuam em salas de aulas somente duas docentes negras no ano de 2020. Em decorrência da pandemia COVID-19, o calendário educacional está alterado. Dessa forma, o corpo docente municipal ainda não foi fechado.

muzambinhenses com gentílicos italianos, como: Alfredo Guilherme, Antônio Inacarato e Nicolau Annechini⁹.

Assim, conforme Fonseca e Batista (2019, p. 751) argumentaram quanto à historiografia da Educação, “dentro desta configuração se faz necessário uma atenção maior com o *espaço* e seu processo de configuração dentro do movimento histórico representado por Minas”. Entendemos, portanto, que narrar uma micro-história, como a história da formação do município de Muzambinho e das mulheres negras que fizeram o Curso Normal, possibilita-nos tomar conhecimento daqueles(as) que foram excluídos da historiografia, permitindo compreender como as políticas supracitadas e o racismo foram presentes no interior do país.

Cabe destacar ainda que os conceitos de racismo e raça utilizados nesta pesquisa partem das contribuições de Kabengele Munanga (2003), Stuart Hall (2018), entre outros. O primeiro entende que o racismo é a crença da existência de distintas raças hierarquizadas pelo estabelecimento de relações intrínsecas entre o físico, o intelecto, o moral e o cultural. Assim, para Munanga (2003), o racismo é a tendência em classificar as características intelectuais e morais de um grupo, sendo que essas são conseqüências diretas de seus predicativos físicos e biológicos.

Na mesma medida, Hall (2018, p. 76-77) diz que “[...] a categoria ‘raça’ não é científica. ‘Raça’ é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”.

Assim sendo, compreender a história do município e a trajetória das políticas educacionais de Muzambinho permitiu-nos vislumbrar a presença ou não de pessoas oriundas da população negra em cursos de formação de professores. É por meio do estudo de registros históricos e das narrativas de normalistas negras que buscamos entender a presença e/ou ausência de segmentos dessa população no curso de magistério da cidade, bem como as suas experiências ali vivenciadas.

A escolha pelo gênero feminino se deu por distintos e complementares fatores. Inicialmente, porque, quando da criação do Curso Normal de Muzambinho, somente mulheres podiam ser matriculadas. Na mesma medida, consideramos também que a mulher professora fez parte de um plano maior, inclusive de formação da identidade republicada. Acrescenta-se a isto o olhar de Judith Butler (2020, p.

⁹ Imigrantes italianos que vieram para Muzambinho nas primeiras décadas do século XX (FALCUCCI, 2010).

33), que traz que “[...] o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes”.

Assim, a realização do estudo contribui na compreensão de possíveis expectativas, obstáculos e desdobramentos sociais na vida dessas mulheres, ao passo que, por meio de suas histórias de vida, bem como dos registros históricos, foi possível analisar de que maneira o racismo institucional reverbera em cidades interioranas e como o mesmo, implícita ou explicitamente, interdita o percurso formativo da população negra brasileira.

Destacamos que, por racismo institucional, entende-se, como explica Laura López (2012) que, diferentemente de atos explícitos, ele opera de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, sendo menos identificável, mas não menos destrutivo. Ainda segundo a autora, o racismo institucional se concretiza de forma diferenciada em relação à distribuição de serviços, benefícios e oportunidades.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de solucionar o problema central desta pesquisa, que busca conhecer as experiências pessoais e profissionais dessas mulheres por meio de suas histórias de vida, buscou-se, portanto, identificar a presença de normalistas negras com trajetória formativa na instituição.

Um dos procedimentos adotado foi a identificação, em livros de registros escolares, históricos, pastas dos alunos, fotografias e outros documentos disponíveis no acervo da instituição pesquisada e do museu municipal, da presença de mulheres negras matriculadas no curso. Destacamos que a coleta de dados dos registros escolares foi realizada entre os meses de junho e setembro de 2019.

Em uma primeira inserção em campo, foi disponibilizado, por parte da secretária responsável pelo acervo, o acesso integral a toda a documentação. Na sequência, contamos com a colaboração de funcionárias da secretaria escolar na prévia seleção dos documentos; devido ao fato de ser uma cidade pequena, elas conheciam e identificavam várias das estudantes egressas do curso. Assim, ainda que nos registros não tivesse a identificação racial, as mesmas indicariam estudantes negras.

Dessa forma, para a identificação das estudantes negras, em um primeiro momento, foi feita uma heteroidentificação racial, quando, com base em suas observações do fenótipo da pessoa, é identificada sua cor/raça, conforme explica Osório (2003). Em seguida, seria feita uma seleção com base nas mulheres listadas que se autodeclarassem pretas (negras ou pardas).

Entretanto, um obstáculo nos foi imposto quando percebemos que as informações disponíveis nos registros só poderiam ser acessadas a partir do ano de 1989, visto que, naquele ano, a escola passou por uma inundação e seus dirigentes receberam a orientação da Secretaria Regional de Ensino (SRE) de Poços de Caldas¹⁰ de descartar toda a documentação a fim de minimizar riscos de infestações e transmissão de mofo para os demais documentos.

Após esse primeiro momento, pretendíamos retomar à escola em março de 2020, contudo, com a deflagração da pandemia no país devido ao SARS-CoV-2 (Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2), não foi possível. Assim, foi feita a análise apenas dos documentos catalogados anteriormente. Com essa mudança, foi necessário encontrar outra forma para localizar as participantes; primeiro buscamos nos arquivos da escola; depois, em redes pessoais e sociais digitais, como Facebook etc. Na sequência, por meio de relações pessoais primárias e secundárias, conseguimos localizar e identificar mais mulheres negras que contribuiriam relatando suas histórias e trajetórias.

Além do levantamento dos registros escolares, dialogamos com três mulheres normalistas negras as quais vivenciaram a sua formação do magistério em distintos períodos históricos. Essa escolha foi intencional, uma vez que possibilitaria apreender as percepções dessas sujeitas levando em consideração, inclusive, momentos históricos, sociais e políticos diversos.

¹⁰ Os municípios que fazem parte da SRE de Poços de Caldas são: Alterosa, Andradas, Areado, Bandeira do Sul, Botelhos, Cabo Verde, Caldas, Campestre, Conceição da Aparecida, Divisa Nova, Ibitiúra de Minas, Monte Belo, Muzambinho, Nova Resende, Poços de Caldas, Santa Rita de Caldas e Serrania. Destaca-se, ainda, que esta SRE possui uma escola em terras indígenas, no município de Caldas: a Escola Estadual Indígena Xucuri Kariri Warkanã de Aruanã.

Tabela 1 - Perfil das entrevistadas

NOME¹¹	FÁTIMA	MARIA	MARIA MADALENA
Ano de nascimento	1986	1968	1978
Auto declaração étnico-racial	Negra	Negra	Negra
Escolaridade	Graduação em Pedagogia em andamento	Pós-graduação <i>latu sensu</i> ; Graduação em Pedagogia	Graduação em Pedagogia
Nível de escolaridade da mãe	Fundamental II incompleto	Analfabeta	Fundamental I incompleto
Nível de escolaridade do pai	Pai desconhecido	Analfabeto	Fundamental I incompleto
Município de residência	Muzambinho	Muzambinho	Muzambinho
Ano de formação na instituição pesquisada	2017	1989	1997
Profissão	Desempregada	Professora	Professora
Trabalhou durante os estudos?	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

O diálogo com essas interlocutoras contribuiu sobremaneira para conhecer as suas experiências pessoais e profissionais, bem como entender as suas percepções acerca da abordagem das relações étnico-raciais no curso e na sociedade. Além disso, suas narrativas contribuíram para revelar os efeitos do mito da democracia racial e de que forma o racismo institucionalizado reverberou em suas trajetórias formativas e profissionais.

Por esta metodologia, buscamos, a partir de seus relatos, elucidar e preencher lacunas que os documentos escritos não são capazes de responder e atingirmos nossos objetivos. Nesta perspectiva, entende-se ainda que:

¹¹ Nomes fictícios escolhido pelas próprias entrevistadas. A escolha do nome foi uma forma de homenagear mulheres importantes na vida delas.

[...] outro papel dado à História oral, refere-se à possibilidade de encontrar, através dos depoimentos de marginalizados, excluídos e vencidos, a verdadeira história. Uma história que rompe com o discurso oficial, e, portanto, capaz de desvendar a outra história oculta e mascarada pelo poder. O historiador assume, assim, a missão de dar voz aos sem-voz (RIOS, 2000, p. 10).

Thompson (1992, p. 25) ressalta a esse respeito que “a entrevista propiciará também um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados”, visto que muitos documentos são pessoais e não estariam disponibilizados em acervos públicos, como da escola e do museu municipal. Na mesma perspectiva de Rosa (2006), compreendemos a entrevista como uma técnica de coleta de dados feita a partir de um diálogo orientado com vistas a um objetivo definido que, por meio de um interrogatório, levará o informante a narrar temas específicos.

Tal metodologia se justificou porque se trata de uma pesquisa qualitativa, na qual se buscou por um aprofundamento nos significados das ações e relações humanas não dimensionadas apenas em gráficos e tabelas.

Cabe destacar ainda que, conforme afirma Minayo (1994, p. 15), “o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significado dela transbordante”. Assim, as narrativas das memórias, histórias, vivências e perspectivas das interlocutoras foram analisadas à luz da história oral. Dessa forma, e considerando o caráter histórico deste trabalho, buscamos contemplar diversos olhares e perspectivas.

Destaca-se que as entrevistas seriam realizadas presencialmente, não obstante, conforme dito anteriormente, devido à necessidade de isolamento social decorrente da COVID-19, repercutindo inclusive no fechamento das instituições (escola, museu municipal, entre outros), todas as entrevistas foram realizadas por meio de *webconferência* na plataforma *Meet* e devidamente gravadas, transcritas e discutidas posteriormente com as interlocutoras.

Para a análise e interpretação das transcrições, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Tal metodologia nos possibilitou “encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho” (GOMES, 1994, p. 74).

O referido autor afirma ainda que é por meio da análise de conteúdo que poderemos caminhar para a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestados, indo, dessa forma, além das aparências do que está sendo dito (GOMES, 1994). Assim como o autor, recorreremos a compreensão de Bardin (1979 *apud* GOMES, 1994) de que, para se fazer a análise de conteúdo, é necessário um conjunto de técnicas, sendo elas: categorização, que se trata do ato de classificar os elementos constitutivos de um conjunto; inferência, quando se usa da dedução lógica do conteúdo analisado; descrição, em que se enumeram as características do texto; e, por fim, a interpretação, quando se busca ir além do material, discutindo os resultados da pesquisa em uma ampla perspectiva. Dessa forma, as narrativas das sujeitas nos permitiram desenvolver uma reflexão em torno de suas experiências enquanto profissionais docentes, bem como das relações étnico-raciais.

Ademais, foi feita também uma análise das fotografias de arquivos, tanto das institucionais, quanto das pessoais e das arquivadas no museu municipal. Ressalta-se que o acesso a estas últimas fotografias se deu por meio do compartilhamento do Drive Eletrônico do Museu Municipal Francisco Cerávolo, em julho de 2019. Assim, foi possível retornar às mesmas quantas vezes foram necessárias, inclusive quando o Museu fechou as atividades ao público em virtude da pandemia.

A escolha da análise de fotografias¹² explica-se por ser, como defende Matuad (1996), uma técnica que busca um testemunho de uma realidade, no qual podemos observar convenções e opções culturais historicamente realizadas. Assim, esse autor defende que “a fotografia nos revela através do estudo da produção da imagem, uma pista para se chegar ao que está aparente ao primeiro olhar, mas que concede sentido social à foto” (MATUAD, 1996, p. 11-12).

O contato com o acervo revelou dados historiográficos da presença de mulheres negras na instituição, inclusive quando ela era ainda particular. Essa proposição foi constatada ao analisarmos o acervo fotográfico¹³ referente aos períodos anteriores ao incêndio na década 1960, em que foi observada, em uma foto datada de 1924, a presença de duas estudantes com aparente características

¹² Cabe destacar que compreendemos que as fotografias, são importantes documentos visuais, não obstante reconhecemos que as mesmas não podem ser lidas como documento definitivo, visto que qualidade da imagem, iluminação, conservação dentre outros fatores podem influenciar na leitura das mesmas.

¹³ Fotografias digitalizadas, compartilhadas em julho de 2019, do Drive do Museu Municipal Francisco Cerávolo de Muzambinho/MG.

fenotípicas predominantemente negras, localizadas na fotografia em pé no primeiro plano, sendo a segunda da direita para esquerda e a quinta aluna da direita para esquerda, também em pé no primeiro plano (Figura 2). Não obstante, não foi possível identificá-las nos documentos analisados.

Figura 2 - Normalistas com freiras (1924).



Fonte: Museu Municipal Francisco Cerávolo, Muzambinho – MG.¹⁴

Na consulta aos registros dos dados das discentes, não há identificação das normalistas. Conseqüentemente, não foi possível resgatar outros registros que corroborem a cor/raça, visto que não há nomes nem mais informações na fotografia e não há registros desse período na escola, em decorrência do incêndio e, posteriormente, do alagamento. Porém, a presença delas durante o período analisado já nos chama muito a atenção.

Somando-se a esses obstáculos e buscando propor um recorte temporal para a pesquisa, foi proposto a partir da implantação da Lei n.º 7.044/82 (BRASIL, 1982), que altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971a), referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Tal recorte se mostrou importante, pois diversas normatizações foram feitas no curso de magistério após a implementação da lei supracitada. Ademais, destacamos que, com esse recorte, foi

¹⁴ Fotografias digitalizadas, compartilhadas em julho de 2019, do Drive do Museu Municipal Francisco Cerávolo de Muzambinho/MG.

possível entrar em contato com as normalistas egressas do curso, podendo, dessa forma, contar com os seus depoimentos.

Por sua vez, quanto à escolha de se trabalhar a temática do Curso Normal/Magistério, destacam-se as observações apontadas após o diálogo com a colega de mestrado, anteriormente sinalizado, e também que, a partir do levantamento bibliográfico realizado na área “Dissertações e Teses” do portal Capes¹⁵, em portal de periódicos da área, como o Scielo, e por meio do Google Acadêmico¹⁶, notamos que os trabalhos acadêmicos da área com o enfoque nessa temática ainda são bastante incipientes.

No que concerne à realidade social local investigada, foram encontrados os seguintes trabalhos: *O papel da educação e do Lyceu dirigido pelo Prof. Salathiel de Almeida na configuração do contexto geopolítico, social e econômico de Muzambinho (MG)* (2008), dissertação de Mestrado em Educação Matemática, pela Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro, do autor Otávio Magalhães, e *História da educação agrícola do sul de Minas Gerais: a Escola Agrícola de Muzambinho (1948-1985)* (2016), tese de doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, da autora Lívia Carolina Vieira.

Na mesma medida, observou-se que ainda há muito a ser investigado, especialmente em relação à história da educação de mulheres negras em nível de Ensino Médio/Técnico, como o Curso Normal e Magistério. Isso porque o que se tem observado é uma fala generalizada sobre a educação de negros que faz com que acreditemos que a realidade de capitais tenha as mesmas condições da educação do interior. Fez-se necessária, também, uma pesquisa bibliográfica objetivando conhecer e estabelecer aproximações e distanciamentos entre a história da criação do Curso Normal em Muzambinho, e história do município e políticas vigentes no período.

Destacamos ainda a importância de uma pesquisa bibliográfica da história da cidade para entendermos como os estímulos educacionais no município levaram à transformação da sociedade muzambinhense. Percebemos também a pouca literatura acadêmica quanto a normalistas negras, sendo que as pesquisas publicadas têm como objeto a formação e atuação de mulheres negras no nível

¹⁵ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

¹⁶ Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 12 jun. 2021.

superior. Dessa forma, faz-se necessária uma investigação sobre os alcances sociais e obstáculos que o curso magisterial traz para as mulheres negras.

1.4 PERCURSO DE FORMAÇÃO DE UMA PESQUISADORA

Transpor o olhar de profissional para o de uma pesquisadora foi uma tarefa árdua, ainda que gratificante. Afastada, enquanto pesquisadora, do ambiente acadêmico desde a conclusão da última especialização, em 2016, iniciei meu retorno com a matrícula em disciplinas isoladas, buscando expandir o meu olhar ao mesmo tempo em que almejava um norte enquanto pesquisadora. Naquele momento, enxergava que a prática do meu trabalho me auxiliaria, no entanto faltava-me o letramento acadêmico necessário para um curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Para a escrita do pré-projeto de pesquisa, debrucei-me sobre minhas inquietudes e lacunas formativas, reconhecendo que, em minha trajetória universitária, faltou-me conhecimento sobre o continente africano e a diáspora no Brasil; dessa forma, sempre enxergando a população negra sob a ótica escravagista. Assim, a primeira proposta era o uso de estereótipos da figura do negro nos livros didáticos de História. Para entender melhor o tema, pesquisei em plataformas como Scielo e em livros sobre o assunto.

Não obstante, após mudar o tema da pesquisa, entendi que era preciso ir além e buscar também em sítios eletrônicos que traziam discussões que perpassavam gênero e raça, assim coletivos como o Geledés se tornaram fontes importantes. Além disso, as buscas pela bibliografia nas próprias leituras tornaram-se constantes, pesquisando nas referências bibliográficas das publicações lidas, comprando livros e lendo artigos que me levaram a compreender melhor meu objeto de pesquisa.

Apesar de formada em História, tive pouca prática em pesquisas de campo e em arquivos. Assim, esse percurso formativo foi um desafio, especialmente considerando o distanciamento temporal entre minha formação e meu retorno à pesquisa. Assim, inicialmente, fui ao museu municipal em busca de fotografias que me auxiliassem na compreensão dos sujeitos de minha pesquisa. Na sequência, fui à escola pesquisada para manusear e compreender os documentos das sujeitas deste estudo.

Em um primeiro momento, tive acesso aos históricos e fichas de matrículas das alunas, os quais as secretárias escolares gentilmente me disponibilizavam conforme se lembravam se determinada interlocutora se encaixava nas características que eu buscava. Dessa forma, a primeira seleção documental foi feita pelas secretárias escolares. Na sequência, solicitei o acesso a todos os documentos, que prontamente foi atendido. Assim, comecei a identificar os documentos daquelas mulheres que se aproximam do perfil do interesse desta pesquisa por meio de ficha individual ou certidão de nascimento, visto que alguns documentos traziam a identificação racial das estudantes.

Em um segundo momento, foi feita a coleta de dados gerais, comparando quantitativos de estudantes formadas (brancas e negras), mas o desafio instaurado pela pandemia fez com que não fosse possível esse retorno, e o preenchimento das lacunas que, enquanto pesquisadora, foram surgindo teve que ser sanado de outra forma. Assim, foi preciso repensar metodologias e buscar fontes primárias coletadas por terceiros, e o diálogo com eles foi essencial. Então, necessitou-se entrar em contato com aqueles que já fizeram outras pesquisas em Muzambinho, como o Otávio Sales de Magalhães.

O exercício da escuta, da reflexão, da aproximação e distanciamentos a partir da interlocução com as sujeitas de pesquisa permitiu-me ver por meio de suas histórias de vidas, possibilidades propiciadas através da educação e, ao mesmo tempo, pude perceber como o sistema educacional historicamente contribuiu para a manutenção do racismo no Brasil.

Por fim, observa-se que a realização desta pesquisa, bem como a superação dos desafios apresentados por ela, contribuiu para meu amadurecimento acadêmico, além de possibilitar percorrer caminhos que já haviam sido desbravados, porém agora com mais rigor científico, permitindo uma ampliação do olhar acadêmico.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Para maior compreensão desta pesquisa, além desta introdução e das considerações finais, ela está organizada em três capítulos, sendo o primeiro dedicado à história do município de Muzambinho, refletindo sobre a sua formação social e como as características sociais e econômicas reverberaram na construção

de suas identidades negras e nas experiências acadêmicas e profissionais das egressas.

Por conseguinte, o segundo capítulo teve como foco discutir a formação das normalistas negras por meio da perspectiva historiográfica, mais especificamente da história da educação dos negros no Brasil, sendo dedicado também às mulheres, negras e professoras. Esse capítulo se fez necessário, pois, conforme argumentou Eliana de Oliveira (2006, p. 37),

A figuração que singulariza a mulher negra brasileira passa quase sempre despercebida na sociedade e é representada, na maioria das vezes, por estereótipos [...] que legitimam o conceito de inferioridade e desqualificam a mulher negra”.

Nele, discutimos ainda a história da educação dos negros, ressaltando o protagonismo do movimento negro na questão educacional, seja por meio de oferta de cursos, seja na luta por políticas afirmativas.

Por fim, no terceiro capítulo, buscou-se aprofundar acerca das experiências das normalistas negras na instituição, especialmente no que concerne às suas percepções relacionadas às vivências de ser mulher negra normalista em uma instituição secular localizada no Sul de Minas Gerais. Para tanto, recorreu-se a um maior detalhamento das políticas que organizaram o Curso Normal e atual Magistério, bem como das transformações sofridas em decorrência das Leis de Diretrizes Básicas de 1971 e a atual, de 1996.

Nas considerações finais, observamos as ponderações acerca das trajetórias das mulheres negras ao longo de seu percurso escolar, magisterial e também profissional, refletindo sobre as entrelinhas e narrativas de nossas interlocutoras.

Dessa forma, esperamos que o estudo realizado contribua juntamente aos demais para compreender a presença e experiências pessoais e socioprofissionais de normalistas negras egressas do curso de magistério ofertado por instituição escolar situada em Muzambinho-MG.

2 “ATHENAS DO SUL DE MINAS”: HISTÓRIA DE UM MUNICÍPIO EDUCACIONAL

Eu vou falar uma coisa para você... **Muzambinho é cidade de aposentado.** Eu falo que amo meu bairro, gosto, gosto daqui, do meu bairro tudo. Eu sou uma pessoa muito apegada, eu me apego demais, eu não consigo ter grandes mudanças.

Eu falo porque eu sou assim, mas é que Muzambinho é uma cidade aposentado.

Capital muito fraco, sociedade muito desunida. Com essa pandemia a gente pode ver que é muito desunida. **Sociedade desigual.**

Eu fui eu fui lá em cima, acho é que foi quinta-feira na quinta-feira...

Laura, as pessoas não te respeitam, não tem respeito pelas outras. Acho que Muzambinho... acho que é fim de linha. Essa é verdade. Fim de linha. Então, tem fim de linha.

Pode-se notar como as pessoas que estudam, tem pessoas que é igual ao professor que morreu esta semana. Onde é que ele estava? Em São Paulo. Por quê? Que ele estava fazendo lá?

Muzambinho não tem nada.

Não tem nada em questão financeira, em questão de saúde. Eu falo por mim porque eu tenho uma menina que **faz tratamento de saúde em Alfenas.** A educação que é o foco é boa. **A educação é muito boa, mas para quê? Para formar alunos, para formar cidadão para ir lá São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso que seja.** Até para fora do Brasil, vamos colocar assim. E Muzambinho, como que fica? Cidade de aposentados. De pensionistas. Esta é Muzambinho. Tem os pontos bons, tem. Vamos por assim.... Os pontos bons.... De 4 em 4 anos, tem política. É Muzambinho.

É isso que acontece. [...]

Muzambinho é cidade de aposentado e politicagem (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

Iniciamos este capítulo com a fala de Fátima. Mulher, negra, mãe de três filhos, periférica, estudante de Pedagogia, formada no curso magistério, antigo Curso Normal, em Muzambinho, no ano de 2017. Sua fala contribui na construção de uma História, com base em fontes orais, que trazem olhares que ficariam na contramão das fontes históricas elencadas pela tradicional historiografia eurocêntrica. Nessa medida, entendemos que esse depoimento se torna importante fonte que, em diálogo com outras, nos auxiliará na compreensão do município de Muzambinho.

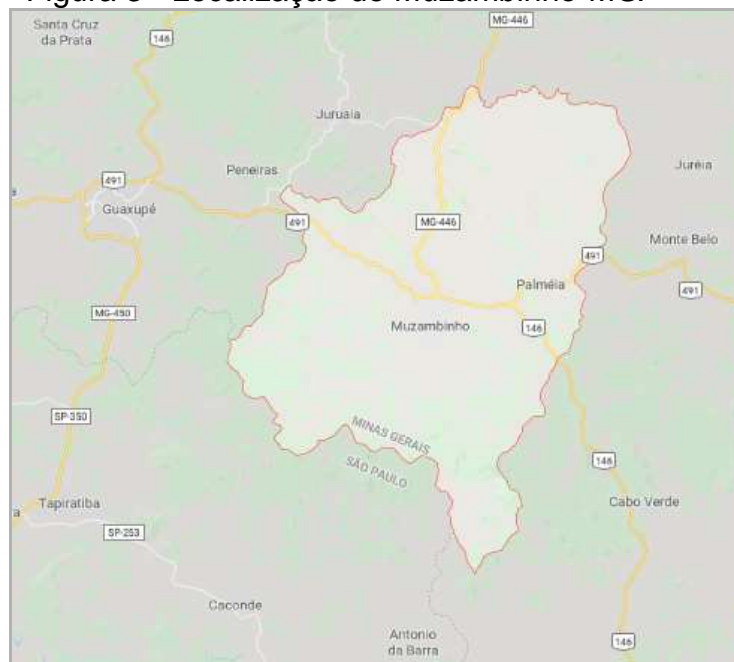
Localizado no Sul de Minas Gerais, Muzambinho faz fronteira com cidades como Guaxupé, Juruaia, Monte Belo, Cabo Verde e a cidade paulista de Caconde. Seu aniversário é comemorado no dia 30 de novembro, data em que se elevou à condição de cidade. Em uma pesquisa no sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁷, possui uma população que, conforme o último censo (2010), se aproxima a 20.430 pessoas e, portanto, com uma

¹⁷ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/muzambinho.html>. Acesso em: 04 set. 2019.

densidade demográfica de 49,84 hab./km².

O mesmo instituto nos traz que, enquanto o salário médio da população gira em torno de 1,9 salários mínimos, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* municipal é de R\$ 18.968,57 (dezoito mil, novecentos e sessenta e oito reais e cinquenta e sete centavos), sinalizando-nos uma cidade com desigualdades sociais, conforme percebido por Fátima. Este município pequeno, ligado à Superintendência Regional de Saúde de Alfenas, que atende uma região de mais de 400 mil habitantes, não possui nenhum leito de unidade de tratamento intensivo (UTI), mas apresenta uma taxa de mortalidade infantil baixa, 3,8 por mil nascidos vivos. Sua distância de Alfenas faz com que aqueles que precisem de atendimentos médicos mais complexos necessitem percorrer aproximadamente 76 quilômetros para ter atendimento ou tratamento intensivo.

Figura 3 - Localização de Muzambinho-MG.



Fonte: Google Maps.¹⁸

O pequeno município tem suas principais avenidas na parte alta da cidade, sendo que os demais bairros ocupam sempre as encostas desse morro, de onde se pode observar um lindo pôr do sol. Tal espetáculo da natureza se faz

¹⁸ Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Muzambinho+-+MG,+37890-000/@-21.3731-308,46.6649612,11z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x94b63fd66d6e7b61:0xdabcd80eedb2da0e!8m2!3d-21.3712593!4d-46.5232197>. Acesso em: 04 set. 2019.

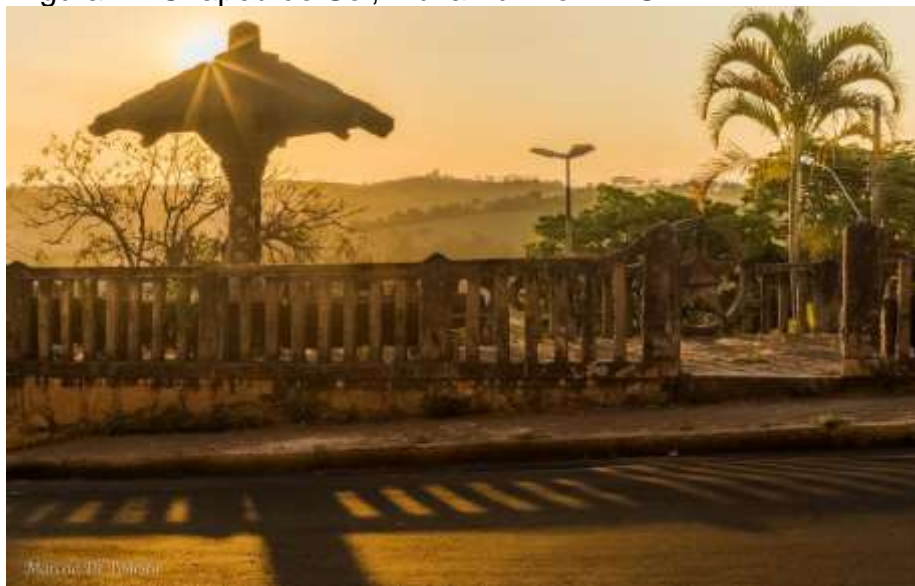
presente, inclusive, na história da formação do município, conforme observamos no livro *Caminhos de Muzambinho* (2010), de autoria de Geraldo Vanderlei Falcucci.

O autor narra que, em março de 1852, o fazendeiro cabo-verdense Pedro Alcântara Magalhães, considerado pelos muzambinhenses como um dos fundadores do município, cavalgava no cimo de uma montanha quando resolveu descansar sob uma árvore e que, em seguida, despertou deslumbrado com a beleza do pôr do sol visto daquele lugar, resolvendo que ali fixaria a sua residência.

Descrevendo as terras, Moacyr Bretas Soares (1940, p. 15) afirma que:

À sua bela topografia deve-se essa gostosa impressão de amolecimento, de letargia, de saudade!... Pois Muzambinho trepada vive em esplendida colina, contornada por imensa cordilheira. Nasceu ela, por certo, no liso dorso dessa colina e correu progressiva, numa ânsia de dominá-la toda, para os seus flancos, pelo avanço de ruas largas, compridas e simétricas.

Figura 4 - Chapéu do Sol, Muzambinho – MG.



Fonte: Fotografia registrada por Marcelo de Podestá, publicada em 07 de outubro de 2016 na página *Marcelo De Podestá Photography* do Facebook.

Para enaltecer esta visão do pôr do sol, em 1934, sob a administração de José Januário Magalhães, construiu-se, na praça Dom Pedro II, o Chapéu do sol (Figura 4), tombado pelo Decreto-Lei n.º 1.211/1997¹⁹. Além disso, o pôr do sol e as

¹⁹ Informação retirada da Relação de Bens protegidos pelos Municípios (apresentados ao ICMS-Patrimônio Cultural), pela União e pelo Estado - até o ano de 2019, publicada em 2020 no *site* do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais. Disponível em: http://www.iepha.mg.gov.br/images/ICMS/LISTA_BENS_PROTEGIDOS_atualiza%C3%A7%C3%A3o_at%C3%A9_exerc%C3%ADcio_2020_dez.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

montanhas também se fazem presentes no brasão municipal, observado na bandeira (Figura 5); tais desenhos fazem referência à altitude, clima e nascentes de Minas Gerais.

Figura 5 - Bandeira do município de Muzambinho – MG.



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Muzambinho – MG.²⁰

Cabe destacar que a praça foi, durante um bom período, a “porta de entrada” do município, visto que a mesma ficava na estação da Estrada de Ferro Muzambinho (EFM), cujos estudos e construção se iniciaram em 1890, conforme observamos no trecho a seguir, que ilustra bem a importância da EFM para o município e o processo imigratório.

Feito, agora, o escoamento dos seus produtos diretamente por estrada de ferro, verifica-se um maior incremento às lavouras, especialmente a cafeeira, devido mesmo, em grande parte à aquisição de braços mais afeitos à lavoura, e em maior número – influência das correntes imigratórias que inundaram o Estado de São Paulo (SOARES, 1940, p. 45).

Essa ferrovia foi encampada pelo Governo Federal, tornando-se parte da Estrada de Ferro Minas-Rio em 1908, permanecendo o seu funcionamento até meados da década de 1960. Atualmente, o prédio da estação foi tombado pelo Decreto n.º 1.212/1997²¹, abrigando um museu.

²⁰ Disponível em: <https://www.muzambinho.mg.gov.br/>. Acesso em: 06 jan. 2020

²¹ Ver nota de rodapé 22.

O município possui uma economia fortemente agrária e com grande produção cafeeira, segundo o IBGE (2016), ocupando o 42º lugar na produção de café na sua região e o 70º lugar em âmbito nacional, sendo a sua produção de café conhecida regionalmente.

Além disso, o cultivo do café influencia diretamente nas salas de aula das escolas públicas, seja porque no período de colheita a procura por mão de obra aumenta, diminuindo a presença de alunos nas escolas; seja porque a produção do café busca por melhorias e maior qualificação na formação dos produtores, proporcionou a oferta do curso Tecnólogo em Cafeicultura na cidade. Nesse sentido, não é estranho observar, na bandeira municipal, o brasão da cidade tendo as folhas do café envolvendo outras atividades municipais.

Na mesma medida que observamos, ainda na Figura 5, o café na bandeira, percebemos também o milho como importante motor da economia local, afetando desde a culinária e economia à cultura do município, não à toa que, no mês de junho, ocorre a Festa do Milho e as ruas são inundadas por carros vendendo o vegetal e seus derivados. Além desses dois produtos, observamos ainda a figura do gado, remetendo à pecuária tradicional do lugar, para o gado de corte ou o leiteiro.

Ainda em relação à bandeira, observamos um elemento importante e diferente das tradicionais bandeiras municipais do país. A representação de três estudantes brancos, com tamanhos distintos, que apontam a tradição escolar de Muzambinho, seja pela centenária Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida, objeto desta pesquisa, seja pelos diversos cursos municipais e federais ofertados na pequena cidade. Dessa forma, podemos notar referências na bandeira municipal dos distintos níveis educacionais que a cidade possui: da Educação Infantil – anos iniciais ao Ensino Superior.

O município é forte ainda na preservação de sua cultura e tradições, enaltecendo-as com frequência não apenas nos desfiles cívicos, mas também nos escritos dos nativos e também daqueles que se aventuram a estudar o local. Não é de se estranhar, portanto, a existência do Museu Municipal Francisco Leonardo Cerávolo, do Centro de Memória do Campus Muzambinho e da Casa da Cultura. Fazem parte da história e cultura muzambinhenses as tradicionais competições escolares e esportivas “Azul e Vermelho” da Escola Estadual, o que acabou influenciando competições em todas as outras escolas do município, sejam elas particulares, estaduais ou federais. A dinâmica de tais jogos, já secular, é

interessante. Isso porque ao estudante é facultado o direito de escolher se competirá pelo Azul ou pelo Vermelho, sendo que a sua escolha se manterá pelo tempo que o mesmo permanecer na escola. Assim, é muito comum observar famílias inteiras pertencendo ao Vermelho, e outras ao Azul, passando essa escolha como herança.

Outro predicativo muzambinhense é a receptividade àqueles que aqui chegam, seja para estudar, trabalhar ou recomeçar. Nessa medida, faz parte da história da cidade a formação de quilombo, lugar de resistência e fuga, a migração italiana, a vinda de pessoas de diversas localidades para estudar no antigo Lyceu, assim como, atualmente, para estudar e trabalhar na escola agrícola²² – IFSULDEMINAS.

2.1 MUZAMBINHO: DE QUILOMBO AOS MÚLTIPLOS SOTAQUES

Após 28 anos do início do povoamento, São Jose da Boa Vista, em referência ao pôr-do-sol visto por Pedro Alcântara de Magalhães e com comemoração de negros escravizados, em 30 de novembro de 1880, por meio da Lei n.º 2.687/1880 (MINAS GERAIS, 1980), cria-se a Comarca de Muzambinho, elevando-a a condição de cidade. O nome da cidade é uma homenagem ao Rio Moçambo e aos moçambinhos que viviam nestas terras.

Sobre os moçambinhos, Moacyr Bretas Soares, no livro *Muzambinho: sua história e seus homens* (1940, p. 52), traz que “Os mocambinhos que beiravam a cidade, além de moradias de escravos daquela localidade, serviam de esconderijos para os que fugiam de outras terras”.

De acordo com as informações obtidas no *site* do IBGE, a história da cidade está relacionada à conquista da liberdade de povos africanos no Brasil.

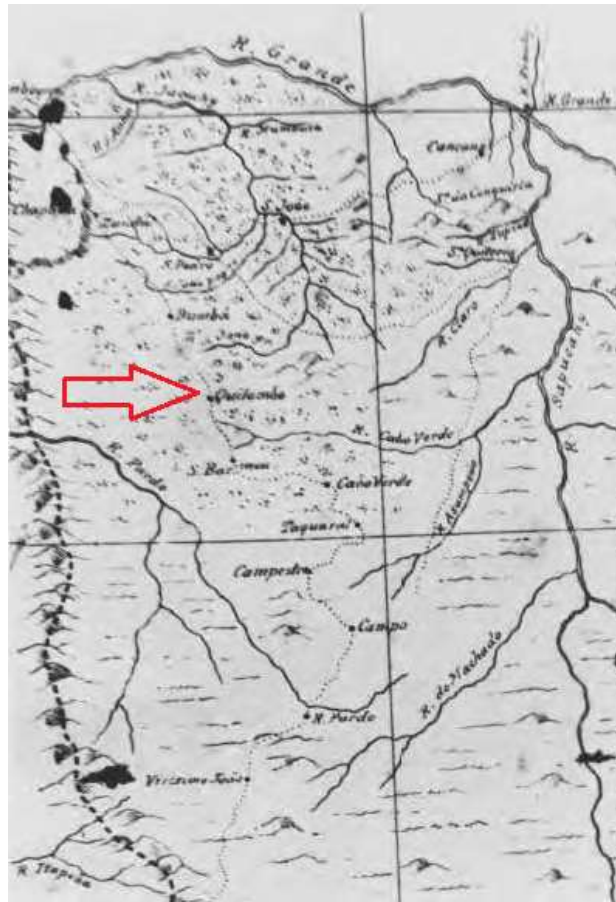
A história de Muzambinho também se associa à luta pela liberdade dos africanos, a maioria vinda de Angola e Moçambique. Na região houve grande incidência de africanos que fugiram das fazendas e se esconderam na região, principalmente, onde hoje é o bairro Brejo Alegre. O nome Muzambinho vem da influência africana na formação do povoado e possui vários significados. Segundo a tradição, o nome da cidade se originou da palavra mocambo ou mocambinho, isto é, moradia utilizada pelos negros escravos fugitivos.²³

²² A Escola Agrícola Federal de Muzambinho foi fundada em 1953. Posteriormente, tornou-se Colégio Agrícola e, em 2008, tornou-se Instituto Federal do Sul de Minas – campus Muzambinho, com mais outras duas escolas agrícolas antigas: Machado e Inconfidentes.

²³ Trecho retirado do *site* do IBGE, em aba referente à História & Fotos de Muzambinho, Minas

Na mesma medida, a autora Tânia Silva (2003) discorre sobre um dos bairros mais antigos de Muzambinho, o Brejo Alegre²⁴, que, mediante história oral, acredita-se na formação de Quilombos²⁵ registrados nesta região por volta de 1765 e 1767. A autora cita um mapa (Figura 6) organizado por ordem do governador da Capitania de Minas Gerais, Dom Luiz Diogo, que assinalava o local com o primeiro nome de Quilombo.

Figura 6 - Mapa que aponta Quilombo perto de Zundú, Dumbá, São Bartolomeu e Cabo Verde.



Fonte: Adaptado de MAGALHÃES, 2008.
p. 63.

Gerais, Brasil. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/muzambinho/historico>. Acesso em: 22 jun. 2021.

²⁴ Atualmente, o bairro encontra-se na periferia da cidade, mas muito próximo ao centro. Sua população é constituída por trabalhadores sazonais, sendo a grande maioria em situação de vulnerabilidade social. Possui uma escola municipal de nível Fundamental I e um Centro Educacional Municipal Infantil (CEMEI).

²⁵ Devemos considerar que quilombo não necessariamente é coletivo ou lugar de morada de negros escravizados foragidos, mas também de índios e portugueses que fugiam do sistema tributário de capitação.

Por sua vez, no livro *Quilombo do Campo Grande: a história de Minas que se devolve ao povo* (2018), o autor Tarcísio José Martins aponta a formação do Quilombo Campo Grande, sendo composto de 27 núcleos ou vilas, um deles o quilombo do Moçambo/Muzambo. Em uma matéria publicada pelo autor, em 2019, no sítio eletrônico MGQUILOMBO, ele argumenta que a toponímia de origem africana em algumas regiões mais parece com o mapa da Angola. Exemplo dessa toponímia é Muzambinho, que deriva do nome dado ao Rio Moçambo, onde ficaria o quilombo mencionado (MARTINS, 2019). Acrescenta ainda que o Quilombo do Muzambo acabou sendo:

[...] o Pouso da Desesperação mencionado por Luiz Diogo e apontado como “Quilombo” no mapa de seu roteiro e que, ainda hoje, consta dos mapas como Mocambo, palavra que apesar de ter acuses de significado similar em tupi, segundo Yeda Pessoa de Castro é mesmo sinônimo de quilombo, mas advém do quicongo, mukambu (MARTINS, 2018, p. 736).

Não obstante, apesar dessa história de luta e resistência na origem do nome da cidade, ao levarmos em consideração o percentual populacional por cor/raça, observamos em Muzambinho a predominância da população autodeclarada não negra, segundo informações no *site* do IBGE:

Tabela 2 - Perfil étnico-racial populacional

Cor/Raça	Quantitativo
Amarela	44
Branca	16.408
Indígena	5
Parda	3.186
Preta	710

Fonte: Adaptado de IBGE.²⁶

Dessa forma, o que percebemos é que, apesar da formação histórica de Muzambinho, ela, hoje, possui quase 20% de sua população autodeclarada negra (parda ou preta) sendo bem abaixo da população do estado, que possui uma média

²⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/muzambinho/pesquisa/23/25888?detalhes=true>. Acesso em: 16 set. 2019

de 53,8% de sua população negra²⁷. As possíveis explicações para tal fato podem ser compreendidas em diversos momentos da história do município e também das formações regional e nacional. Isso porque, apesar da etimologia de seu gentílico, a constituição de Muzambinho se deu sobre diversas características e influências.

Assim sendo, a compreensão da formação do município está relacionada a fortes características históricas que, para além de serem mineiras, são as de sul mineiras. Tal análise deve ser levada em consideração devido às fortes e diferentes características sociopolíticas, culturais e coloniais desta para as demais regiões de Minas. Nesse sentido, em acordo com Marcus Fonseca e Vanessa Batista (2019, p. 752), percebemos também que:

A historiografia sobre Minas Gerais vem construindo um movimento de análise que tem indicado a importância das sub-regiões que compõe o território mineiro revelando, com isso, a necessidade de levar em consideração as particularidades do espaço no entendimento dos processos históricos. A vastidão do território mineiro associada a uma dinâmica particular de ocupação de suas diferentes regiões indica a necessidade de uma consideração mais efetiva da categoria espaço nas análises relativas ao desenvolvimento histórico de Minas.

O Sul de Minas Gerais faz parte da antiga Comarca do Rio das Mortes, fazendo divisa com São Paulo e Rio de Janeiro e sendo caminho das tropas, alvo de expedições de desbravamentos e povoamentos – com destaque às vilas de Aiuruoca, Baependi e Campanha como as vilas mais antigas.

Esta última é de grande importância para esta pesquisa, seja porque a ela pertenciam freguesias como Cabo Verde e Jacuí (cidades vizinhas de Muzambinho, sendo que esta foi distrito da primeira), seja porque muitos dos primeiros moradores, especialmente aqueles ligados à educação, são naturais de Campanha. Retornar a ela e às suas características se faz necessário, no sentido de compreender o problema de pesquisa em questão.

Pensar a formação populacional de Campanha significa refletir sobre a população do Sul de Minas, porque tal região, diferentemente da região central, mais mineradora, teve o predomínio socioeconômico estabelecido na agricultura e na mão

²⁷ Informação retirada da Tabela 2094 – População residente por cor ou raça e religião, abrigada no site do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Dados referentes ao ano de 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2094#/n1/all/n2/all/n3/all/v/1000093/p/last%201/c86/-allxt/c1%2033/0%20d/v1000093%201/l/v.p+c86,t+c133/resultado>. Acesso em: 05 set. 2019

de obra escrava, fazendo com que o quantitativo dessa parcela populacional fosse consideravelmente mais elevado e de caráter mais rural do que urbano.

Exemplo disso é trazido por Andrade e Cardoso (2000, p. 217), que expõem que “o número de habitantes da Vila de Campanha e seu termo em 1831 correspondia a aproximadamente 35.000 pessoas, 8% da população total da província”. Acrescentam ainda que aproximadamente 46% da população escravizada era de origem africana, representando 14% do total da população do município, percentual característico de regiões onde predominava a “grande lavoura”. Ainda sobre a composição étnico-racial populacional, Robert Slenes (1992) afirma que, entre o final do século XVIII e 1850, um enorme contingente de africanos veio forçado para o Brasil, sendo o tráfico negreiro direcionado para Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. As grandes propriedades rurais possuíam as maiores taxas de utilização de mão de obra escravizada africana.

Não é de se espantar, portanto, quando observamos que o Sul de Minas possuía a segunda maior porcentagem de população escrava por região de Minas Gerais, tendo 21,4 % do total em 1886, perdendo somente para a Zona da Mata (COSTA, 2002 *apud* CASTILHO, 2011).

No entanto, ainda que a compreensão da formação do Sul de Minas se faça necessária e apesar de ter sua gênese em região com reminiscência quilombola, devemos destacar que Muzambinho iniciou sua formação, como povoado ainda, a partir de 1852, ou seja, após a Lei n.º 581, de 1850 (BRASIL, 1850)²⁸, conhecida como Lei Eusébio de Queiroz, que proibia o tráfico da escravidão negra. No curso da história, sabemos que há uma diferença notável entre o prescrito em lei e a sua efetivação na vida cotidiana, então é possível ponderar que a população de origem africana nesta região é oriunda de quilombos, de tráfico interno ou de descendentes daqueles.

Problematizando um pouco mais a respeito da formação étnico-racial da população muzambinhense, destaca-se que, em 1878, 26 anos após o início do povoamento, quando se torna Vila de Muzambinho, a mesma já se desenvolvia sob a sanção da Lei n.º 2.040/1871²⁹, conhecida como Lei do Ventre Livre. Paralelamente a isso, diversas ações de municípios influenciaram a libertação destas

²⁸ Conhecida como Lei Eusébio de Queiroz, foi publicada em 4 de setembro de 1850, estabelecendo medidas de repressão ao tráfico de africanos no Brasil Império.

²⁹ Publicada em 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre declarava na condição livre os filhos de mulher escrava.

peessoas, como a apontada no livro *Caminhos de Muzambinho* (2010), de Geraldo Falcucci, que relata que o médico Dr. Américo Luz, natural de Campanha,

[...] antiescravista ferrenho colecionou igual número de simpatizantes e desafetos. Em um ano arriscado, pois era considerado crime, ajudou centenas de escravos a fugir para a Estação de Cubatão, perto de Santos (SP), onde não podiam ser alcançados pelos capitães-do-mato (FALCUCI, 2010, p. 84).

Foi nesse sentido que, em 12 de maio de 1881, Américo Luz promoveu uma reunião na Câmara Municipal para debater a alforria dos escravizados locais. Esse ato foi rememorado durante a reunião realizada no ano de 1999, quando foi instituída, por meio da Lei Municipal n.º 2.513/99 (MUZAMBINHO, 1999), a Semana da Cultura Negra.

A sobreposição populacional autodeclarada não negra muzambinhense parece estar relacionada ainda ao processo de emancipação da cidade. Muzambinho se emancipou em 1880, por meio da já mencionada Lei n.º 2.687 (MINAS GERAIS, 1880), sancionada em 30 de novembro, concomitante ao intenso período de imigração italiana, expansão da produção cafeeira e, pelo menos “oficialmente”, o fim do período escravagista brasileiro.

Foi com a cafeicultura que Muzambinho se aproximou de outra região: conhecida como Mogiana Paulista, o Oeste Paulista (região de Campinas e Ribeirão Preto). Castilho (2011, p. 34) ressalta que:

A cafeicultura no Sul de Minas seguiu sua expansão pelos municípios a oeste da região, na divisa com o interior paulista, como Monte Santo de Minas, São João da Fortaleza (hoje Arceburgo), Santa Bárbara das Canoas (Guaranésia) e Cabo Verde, todos estabelecidos como extensão da expansão do Oeste Paulista. Desse modo, a expansão da cafeicultura no Sul de Minas foi o resultado de uma expansão ainda mais voraz em outra região, no caso o Oeste Paulista, processo que implicaria na aproximação comercial das duas regiões.

No mesmo sentido, Martins (2014) sinaliza que a região de Guaxupé se expandiu muito na virada do século XIX para o XX, estimulada pela Cia Mogiana. Desta forma, concordamos que, assim como na província de São Paulo “a mão de obra escrava vinha sendo substituída pela corrente imigratória europeia, composta principalmente por italianos, devido a Lei do Ventre Livre e os constantes

movimentos abolicionistas” (CASTILHO, 2011, p. 33), em Muzambinho esta substituição também se fez presente.

No entanto, cabe refletir que, nos cafezais já formados, o cultivo passou a ser na base do colonato ou empreitadas de colheitas. Assim, uma importante população de imigrantes atraída para a região também atuou em atividades urbanas como alfaiates. Destacamos, ainda, que diferentemente do ocorrido com a população negra, agora liberta, aos imigrantes europeus diversos estímulos foram conferidos, como:

Ao agricultor acompanhado de família era facilitada a compra de lote rural a prazo, ou à vista. Os chefes de família poderiam obter um novo lote, desde que a família contasse com pelo menos cinco pessoas aptas para o trabalho ou que a cultura do primeiro lote tivesse sido cuidadosamente desenvolvida (CASTILHO, 2011, p. 56).

Ou seja, não podemos desconsiderar que diversas políticas e ideologias podem ter influenciado diretamente na formação populacional muzambinhense. Seja através os impactos das políticas de substituição de mão de obra escrava, seja recebendo aqueles que buscavam, no Brasil, a fuga dos horrores das guerras, como narrado no livro *Madonna Della Salute* (2003), de autoria de Maria Ignêz Bócoli Martins.

Neste livro, a autora narra a história da sua família, que migrara da Itália para o Brasil em 1884, alojando-se em Muzambinho alguns anos após chegarem ao país. Em seu relato, a autora sinaliza que “a região era quase cerrado, havia apenas um casebre habitado por alguns filhos de escravos” (MARTINS, 2003, p. 16).

Um documento elaborado pelo setor de Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural do município em 1995³⁰ traz que, em Muzambinho, havia uma “espécie de Consulado Italiano, visto que muitos imigrantes, fugindo da fome e da miséria na Europa vieram para cá”. Em um relato oral³¹, o imigrante italiano Emenergildo Pulcinelli, construtor, diz que “muito italiano saiu da Itália e veio para Muzambinho, não veio para o Brasil, veio para Muzambinho [...]. Grande parte veio para São José

³⁰ Documento elaborado de forma coletiva pelo Setor de Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural de Muzambinho em 1995. O documento foi compartilhado por Fernando Antônio Magalhães, responsável pelo Setor no período em que o documento fora elaborado.

³¹ O relato foi dado aos elaboradores do documento, mas não foi informada a data da coleta do depoimento

do Rio Pardo e grande parte veio para Muzambinho [...]. Decerto havia algum intercâmbio [...].”

Não é de se estranhar, portanto quando observamos o hino municipal, de autoria de Lila Barbosa Mantovani, de 1992:

Muzambinho querida te saudamos / No compasso viril desta canção / Viril desta Canção / Declaramos amar-te com carinho / Por orgulho, dever e emoção. / ESTRIBILHO / { Teu passado de glória está presente, / És um marco na História do Brasil. / Sempre forte e veraz a tua gente, / É um povo de heróis e feitos mil. / Teu passado de glória está presente, / És um marco na história do Brasil. } / **Os teus filhos na guerra pelejaram, / na defesa sem par da integridade: / Na memória pra sempre e conservaram / que é doce viver em liberdade** / ESTRIBILHO / **Os trabalhadores de teus antepassados / Imigrantes, letrados, fazendeiros, / No esplendor e na Glória cultivados / Têm agora na pátria seus herdeiros** / ESTRIBILHO / Os teus filhos em todos os setóres, / Deram sempre de si para a cidade, / Esta Claro que esses seus labores / Deram Frutos, quem colhe é a mocidade. / ESTRIBILHO / Deus do Céu, dos confins da imensidade, / Fez de ti um farol a iluminar / Os caminhos corretos da verdade / Que teus filhos pra sempre irão trilhar (grifos nossos)³².

Observamos no hino municipal referências aos imigrantes, fazendeiros e letrados, porém não percebemos articulação pelas palavras de modo que vejamos referências aos reminiscentes quilombolas. Mesmo quando analisamos os versos “Na memória pra sempre e conservaram, que é doce viver em liberdade”, depreendemos a referência aos versos “Os teus filhos na guerra pelejaram, na defesa sem par da integridade”. Podemos analisar a palavra “guerra” como referência aos pracinhas muzambinhenses escalados para Segunda Guerra.

Nesse sentido, Carpenedo e Sturza (2020, p. 200) afirmam que “[...] um enunciado produz significado na língua, compreendemos que na língua a palavra ou a forma nominal, na sua função semântica e na relação com a história, é o que faz o acontecimento enunciativo”. Assim, depreendemos que, nos símbolos municipais, não há referências aos reminiscentes quilombolas, tendo sido apagados pelos autores dos mesmos. Simbolicamente, esses fatos nos anunciam o enaltecimento de imigrantes, fazendeiros e letrados e, ao mesmo tempo, o apagamento ou silenciamento das pessoas negras em Muzambinho.

Tal apagamento nos indica a política de embranquecimento e a promoção de imigrantes que atuam na região, afinal ela era habitada por descendentes de pessoas escravizadas; porém, a chegada dos imigrantes, de certa forma, contribuiu

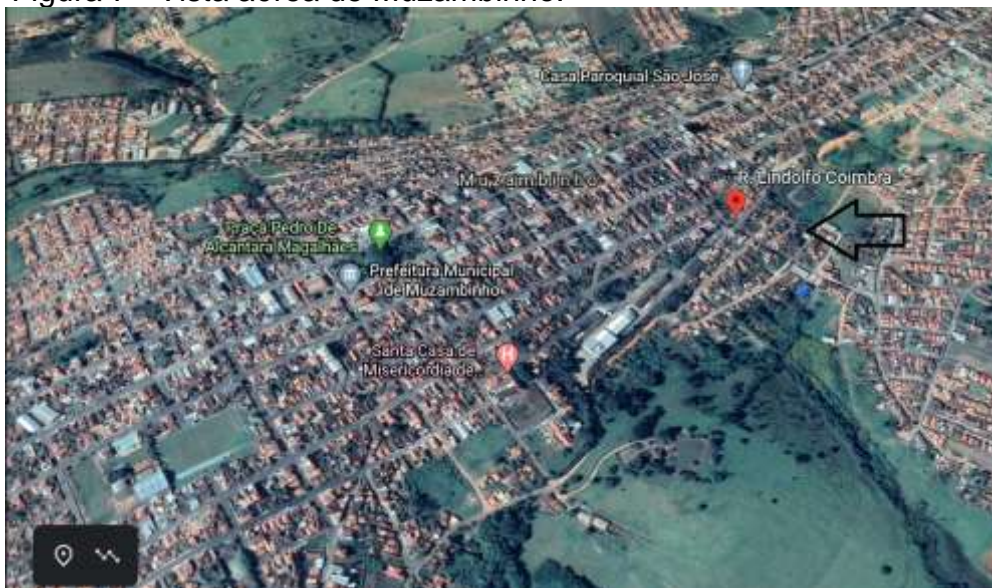
³² A letra do Hino de Muzambinho está disponível no *site* da Prefeitura Municipal. Disponível em: <https://www.muzambinho.mg.gov.br/conheca-a-cidade/histria-da-cidade>. Acesso em: 28 jun. 2021.

para impulsioná-los para regiões mais periféricas da cidade. Nesse sentido, observamos também, na fala de Maria – a única das entrevistadas que mora na região central de Muzambinho –, um olhar sobre as condições e locais de moradias aos quais os negros são relegados. Quando perguntada sobre a importância de conhecer a história e cultura afro-brasileira, ela explicou:

Eu converso muito com meu marido. Meu marido é branco, ele é alemão. Aí eu falo assim: “olha aqui, a sociedade... As oportunidades que as pessoas ditas brancas têm... As heranças são passadas para eles, né? Eles têm uma herança. Eles tiveram condições de estudar”. Então, agora é assim... A maioria da raça negra... ela mora na periferia, né? Ela não tem condição de uma casa boa para morar, ela não tem condição de ter um carro, porque os empregos são os piores que tem: a colheita de café. Por quê? Porque eles não tiveram condições de estudar, não tiveram condições de brigar por um emprego melhor, né? (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989).

Para a interlocutora, a desigualdade étnico-racial se dá devido à relação escolaridade e mobilidade social. Estudos produzidos na área da Sociologia do Trabalho apontam que, por mais que há uma correlação entre esses fatores, verifica-se que, no contexto capitalista atual, essa relação cada vez mais não se dá de maneira mecânica e automática, ou seja, há mais fatores como gênero e raça intrincados nesta relação. Interessante notar ainda a distinção socioespacial estabelecida por ela entre periferia e centro.

Figura 7 - Vista aérea de Muzambinho.



Fonte: Google Earth.³³

³³ Disponível em: <https://earth.google.com/web/search/rua+lindolfo+coimbra+muzambinho+mg/@->

Observamos, a esse respeito, que a expansão da cidade se deu para o lado oposto de onde ficavam as reminiscências quilombolas. Ainda hoje, a expansão municipal segue caminho oposto ao bairro Brejo Alegre, como se vê na Figura 7, com destaque à Rua Lindolfo Coimbra, rua de acesso ao bairro citado.

Pontua-se que, assim como no país, não vivemos formalmente uma segregação racial³⁴, mas os bairros da elite, visivelmente compostos da parcela da população branca, sempre cresceram na contramão dos bairros em que habitam a população negra.

Percebemos que Maria identifica que existem trajetórias sociais singulares entre pessoas de agrupamentos negro e não negro. Atribui, inclusive, um legado de herança, no caso dos brancos, transmitida de forma geracional. Localiza as desigualdades sociorraciais por meio da ausência de oportunidades escolares, lugar de residência e status de trabalho.

Porém, a sua narrativa deixa implícita que as condições das assimetrias sociais assumem um caráter mais individualizado, ou seja, “condições de brigar”. De toda forma, sua narrativa contém a percepção dos privilégios da branquitude. Por branquitude, Frankenberg (1995 *apud* BENTO, 2019) argumenta que se entende um posicionamento de vantagens estruturais e privilégios raciais, estando a branquitude, enquanto lugar de poder, articulando-se nas instituições (na escola, como nosso lugar de pesquisa) e no imaginário social de uma cidade que expande na contramão de um bairro negro, criando, assim, um contexto propício à manutenção das desigualdades.

Outra maneira de percebermos essa ideologia de branqueamento, mascarada pelo discurso da meritocracia, é observar a divisão de turmas conforme notas no ano letivo anterior. Isso porque a escola, ao desconsiderar as especificidades e trajetórias de cada estudante, possibilitou mais uma forma de segregação, conforme observamos na fala de Maria Madalena:

E eu sempre fui uma menina estudiosa, gostava de aprender, era interessada. E, naquela época, as salas eram divididas, né, entre A, B, C e

[21.3699378146.52643059,1007.12115975a,1671.54232149d,35y,148.95666477h,45.00442332t,0r/data=Co0BGmMSXQolMHg5NGI2M2ZjZmNmNWQ1MDEzOjB4MWFYjQwYTQzMTY0NDcyNhm rDm-MU181wCEjmXqCaUNHwCoicnVhIGxpbmRvbGZvlGNvaW1icmEgbXV6YW1iaW5obyBtZxg-BIAEiJgokCRpf7zhyETNAERhf7zhyETPAGX_RL-R5-UhAIX_RL-R5-UjA?authuser=0](https://doi.org/10.21369/378146.52643059.1007.12115975a.1671.54232149d.35y.148.95666477h.45.00442332t.0r/data=Co0BGmMSXQolMHg5NGI2M2ZjZmNmNWQ1MDEzOjB4MWFYjQwYTQzMTY0NDcyNhm rDm-MU181wCEjmXqCaUNHwCoicnVhIGxpbmRvbGZvlGNvaW1icmEgbXV6YW1iaW5obyBtZxg-BIAEiJgokCRpf7zhyETNAERhf7zhyETPAGX_RL-R5-UhAIX_RL-R5-UjA?authuser=0). Acesso em: 01 ago. 2020

³⁴ Por segregação racial, entende-se políticas segregacionistas que vigoraram formalmente em países como Estados Unidos até meados da década de 1960 e o Apartheid na África do Sul.

assim ia. E, quando a gente ficava na sala, era os alunos bem de vida, alunos que tinham mais facilidade para aprender. E eu sempre ficava nessas turmas. Só que para mim isso dificultava. Dificultava devido à cor e devido à minha situação financeira, porque na sala, né, como já disse, **era somente eu de negra e era somente eu de mais simples da turma** até concluir o 5º ano. Então, sim, todos tinham os melhores materiais, todos levavam os melhores lanches e eu não tinha condições para isso (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997, grifos nossos).

Como podemos observar, muito embora não tenhamos tido oficialmente políticas segregacionistas, elas sempre vigoraram mascaradas por um discurso meritocrático ou por meio da visão superficial de um país democraticamente racial.

Não obstante, a pluralidade étnica muzambinhense não se justifica apenas na sua gênese. Assim, não podemos deixar de refletir sobre o papel da EFM, mencionada anteriormente. Isso porque, ao mesmo tempo em que essa estrada de ferro favorecia movimentação e também possibilitava transações comerciais facilitando o escoamento da produção, a cidade se desenvolveu também com a chegada de estudantes, afinal de contas essa é uma outra característica pulsante da cidade. Dessa forma, por meio do olhar para a educação, é possível entender as decisões e escolhas políticas.

Ou seja, refletir sobre a história da Muzambinho é ponderar as políticas educacionais e os impactos das instituições de ensino em seus municípios, sendo destaque, inclusive, no brasão³⁵ e bandeira municipais, conforme mencionado anteriormente.

Dessa forma, os arranjos políticos e um olhar para o incentivo à Educação em um período em que os projetos educacionais nacionais eram pensados para poucos fizeram de Muzambinho uma cidade em que a cultura educacional ficasse fortemente marcada em sua trajetória, ruas, cores e parcerias. Assim, os encontros da pluralidade sempre se fizeram presentes em Muzambinho, seja pelas reminiscências quilombolas, pelos imigrantes e também pelos estudantes que aqui chegavam.

³⁵ Destacamos que no sítio eletrônico do município, o brasão foi modernizado, tendo inclusive a representação de uma estudante mulher. No entanto, não se trata de uma modernização sancionada por lei ou decreto.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS MUZAMBINHENSES: DA ESCOLINHA PRIVADA AO INSTITUTO FEDERAL

Sempre que consideramos a história de Muzambinho, passamos por nomes de políticos que também estiveram fortemente ligados ao projeto educacional do município. Com isso, não é surpreendente quando associam o município às suas características educacionais, conforme defendido por Otávio Magalhães (2008, p. 55):

Muzambinho pode ser considerada uma cidade estudantil por possuir instituições escolares com importante papel econômico e social na região. Cidades com a população de Muzambinho dificilmente possuem instituições superiores ou escolas federais. Cidades de população próxima de Muzambinho, como Monte Santo de Minas, Campestre, Guaranésia e Carmo do Rio Claro não possuem instituições escolares desse porte, limitando-se apenas as escolas básicas e alguns poucos (ou nenhum) cursos técnicos ou faculdades de pedagogia improvisadas.

Se outrora a Muzambinho estudantil se cunhou na vinda de estudantes para o Lyceu e o Curso Normal, atualmente, estabelece suas metas de estabilidade social, acadêmica e financeira no Instituto Federal. Hoje, o município conta com a grande infraestrutura do campus do IFSULDEMINAS³⁶ – antiga Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho (EAFMuz), fundada em 1953. Além do IFSULDEMINAS, fazem parte da tradição da cidade outros cursos que acabaram sendo encampados pelo campus: Técnico em Contabilidade e Administração, além da antiga Escola de Educação Física (ESEFEM). Quanto à fundação desta, Mateus Camargo Pereira (2019) explica que a criação da Escola Superior foi antecedida pela criação de uma Fundação Educacional de Muzambinho, por meio da lei. Destaca ainda que:

O empreendimento ocorrido em Muzambinho foi resultado de uma mobilização local sem precedentes que colocou a pequena cidade no mapa da Educação Física brasileira, já que o curso foi o segundo em funcionamento no estado de Minas Gerais (PEREIRA, 2019, p. 98).

Tais considerações são necessárias para ilustrarmos que o município continua recebendo um montante considerável de pessoas ligadas à educação.

³⁶ O IFSULDEMINAS é resultado direto da política do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que, em 2008, por meio da Lei n.º 11.892/08 (BRASIL, 2008b), criou os Institutos Federais. Tal instituto possui oito campi, sendo formado pela união de três antigas escolas agrícolas, localizadas nos municípios de Inconfidentes, Machado e na cidade objeto deste estudo, e pela criação de outros campi localizados nos municípios de Carmo de Minas, Passos, Poços de Caldas, Pouso Alegre e Três Corações.

Assim, podemos afirmar que Muzambinho é uma cidade estudantil, e tal referência não está ligada apenas aos estudantes da rede federal, uma vez que sempre teve cravado no centro da cidade e nas páginas de sua história o antigo Lyceu, atual Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida.

Pensar nas possibilidades educacionais de Muzambinho é refletir também na economia municipal. Isso porque, como bem nos lembra os símbolos contidos na bandeira, são características do município a cafeicultura, a produção de milho, a pecuária e a educação. Assim, não apenas na formação, mas ser profissional da Educação se torna uma importante forma de ascender socialmente.

Ter diplomas significa não só uma realização pessoal e capacitação técnica, mas também é uma possibilidade profissional e oportunidade de ascensão social, especialmente para aqueles que nasceram desprovidos de heranças e posses, como nos diz Maria:

Quando eu concluí o magistério, eu queira mais, queria fazer faculdade. Mas aí... os meus pais não tinham a mínima condição de pagar curso superior para mim. Em relação a esses projetos sociais do governo, Enem, é.... bolsas... aí que eu pensei... por mim mesmo...eu vou ter que fazer esse curso superior. **Aí eu tinha o curso do magistério e o que eu fiz? Fui correr atrás de concurso público.**

Aí eu fiz.... Comecei a trabalhar aqui em Muzambinho na zona rural, pegava substituição: um mês, dois meses, até seis meses cheguei a pagar. E...., Mas eu não podia me arriscar, porque se eu comesse uma faculdade, não ia ter dinheiro para pagar, porque ia interromper o meu trabalho. **Aí comecei. Eu fui estudar para concurso. Fiz concurso em Cabo Verde e aqui em Muzambinho. E passei nos dois concursos no mesmo ano. [...]** Aí depois eu fiz uma pós-graduação aí... lá no IF. No IF aqui de Muzambinho. Essa graduação minha foi em Gestão Escolar.

Aí esse curso me propiciou eu passar como pedagoga lá em Cabo Verde. Eu fiz ele com o intuito de, né, de fazer outro concurso como pedagoga lá em Cabo Verde. Porque, né..... a idade está chegando e duas turmas de educação e fundamental, criança. Fica muito sacrifício. Aí falei... eu preciso de outra. Eu já gostava da parte de gestão, sabe. Por que eu gostava da parte de gestão? **Porque fui convidada pelo prefeito [...] a ser supervisora pedagógica lá no Frei Florentino, então fui trabalhar quatro anos como supervisora, aí eu gostei mais ainda, sabe? Aí aproveitei e fiz esse curso. Aí fiz o concurso em Cabo Verde. Passei como Pedagoga, saí do cargo de professora e assumi meu cargo de pedagoga. Faz cinco anos que estou como pedagoga lá.**

Aí, depois... agora. Ano passado... eu fui fazer... estou concluindo agora. Passou para outubro a gente fazer a exposição do TCC. Eu estou fazendo informática na educação, lá pelo IF de Poços de Caldas. Eu estou fazendo as matérias. Agora eu conluo agora. Era para ser em julho, mas foi estendido até outubro. E eu continuo dando aula no terceiro. Esse ano eu estou no terceiro ano. Aqui no Sagrado Coração de Jesus. Aqui em Muzambinho eu saí só para ser supervisora, mas é cargo de confiança e voltei para a sala de aula.

Então eu efetivei aqui em 2002 como professora no Ensino Fundamental e efetivei em Cabo Verde em 1997 como professora de Ensino Fundamental e

depois efetivei agora em Cabo Verde para pedagogo em 2015. E esse é o percurso de trabalho. Ah! **Trabalhei também no IF... Trabalhei como tutora, trabalhei como coordenadora lá em Cabo Verde até o ano passado como coordenadora de polo**, né? (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

A gênese de políticas educacionais muzambinhenses se dá quando da fundação do Lyceu, atual Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida, localizado na avenida principal da cidade, nomeada Avenida Américo Luz em homenagem ao médico, vereador e presidente da Câmara de Muzambinho e também responsável pela compra para posterior alforria de pessoas escravizadas em Muzambinho.

A mesma foi feita sob um regimento de 101 artigos manuscritos em 1902, sendo algo marcante para uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. O ensino ali oferecido era considerado de alta qualidade, sendo o colégio equiparado ao Ginásio Nacional (Dom Pedro II), em 1909. Moacyr Bretas Soares (1940, p. 65) argumenta que:

Pode-se dizer que o Liceu teve a sua vida embrionária na escolinha particular que o Dr. Avelino Correia manteve durante uns oito anos, uma vez que a Câmara Municipal encampou-a, deu-lhe um prédio novo, subvencionou-a, transformando-a, enfim, num “currículo” mais amplo material e pedagogicamente.

Assim, o Lyceu foi se desenvolvendo e trazendo para suas salas de aula estudantes de diversas cidades. Mas, antes, é preciso situar a personagem: o Salathiel de Almeida, visto que este é desdobramento direto de ações do professor e de outros moradores que migraram de Campanha para Muzambinho.

Retornamos à Campanha, visto que aqueles que deram os primeiros passos para a concretização de uma educação pública muzambinhense, tiveram a sua formação educacional naquela cidade. Ana Cristina Lage (2005) diz que, antes de Muzambinho, em Campanha, pela Lei Provincial n.º 1.769/1871, foi instalada a Escola Normal, portanto, anterior à escola em Muzambinho.

No entanto, diferentemente de Muzambinho, o curso campanhense encerrou suas atividades em 1906, tendo antes sido encampada pelo Colégio Sion, no mesmo ano que o Curso Normal se instala em Muzambinho, na casa de um antigo morador de Campanha: Salathiel Ramos de Almeida (Figura 8).

Nascido em Lambari no dia 9 de abril de 1876, o futuro professor Salathiel de Almeida, cuja escola que fundou, hoje, tem o seu nome, mudou-se para

Muzambinho em 1881. Falcucci (2010) narra que Salathiel, em parceria com o médico Dr. Fernando Avelino Correia e com o agente executivo Coronel Francisco Navarro de Moraes Salles, formam uma comissão que regimenta o que mais tarde se tornaria o Lyceu.

Figura 8 - Professor Salathiel de Almeida (sentado ao centro, de branco) e alunos, 1926.



Fonte: Museu Municipal Francisco Cerávolo, Muzambinho – MG.³⁷

Casou-se com Lila de Almeida e, após o falecimento desta, casou-se com Conceição Reis de Almeida. Criador do Curso Normal, entregou à sua primeira esposa, Lila, a direção da seção feminina.

³⁷ Fotografias digitalizadas, compartilhadas em julho de 2019, do Drive do Museu Municipal Francisco Cerávolo de Muzambinho/MG.

Figura 9 - Professor Salathiel de Almeida (sentado à esquerda) no baile de formatura das normalistas no ano de 1935.



Fonte: Museu Municipal Francisco Cerávolo, Muzambinho – MG.³⁸

Por sua vez, o médico Dr. Fernando Avelino Correia, também natural de Lambari e tendo estudado em Campanha, nascido em 2 de março de 1856, tinha em sua residência uma escolinha onde ministrou aulas por oito anos. Segundo Falcucci (2010), foi a primeira escola a funcionar em Muzambinho, embrião do futuro Lyceu Municipal. Acrescenta, ainda, que seu amigo e correligionário Coronel Francisco Navarro de Moraes Salles era o presidente da Câmara e, portanto, como agente Executivo, assinou a Lei n.º 145, de 26 de setembro de 1901, que criou o Lyceu Municipal.

O povo do Município de Muzambinho, por seus representantes, decretam e eu, em meu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º: Fica creado com o nome de Lyceu Municipal de Muzambinho, um curso de instrução secundária em que se ensinarão as seguintes matérias: Português, Frances, Arithimética, Geographia e Desenho.

§ 1º Neste curso que será gratuito, se admitirão alunos de ambos os sexos.

§ 2º No regulamento que será publicado logo que for decretada a presente lei, se prescreverão as condições de admissão, o número de professores, a distribuição de matérias e a regulação de todas as praxes necessárias ao bom andamento do ensino.

Art. 2º. Para a manutenção desta escola, fica o agente executivo autorizado a despendar a quantia de 16:000.000 anualmente.

Art. 3º. Revoga-se as disposições em contrário.

³⁸ Fotografias digitalizadas, compartilhadas em julho de 2019, do Drive do Museu Municipal Francisco Cerávolo de Muzambinho/MG.

Mando, portanto a todas as autoridades a quem o conhecimento e a execução da referida lei pertencer que cumprasse e façam cumprir, como n'ellas se contem e declara (MUZAMBINHO, 1901, s/p).

Destaca-se que, quando o Lyceu foi criado, já estava em vigor o chamado Código Epitácio Pessoa, legislação implementada por meio do Decreto n.º 3.890 de 01 de janeiro de 1901 (BRASIL, 1901), que buscava a regulamentação e uniformização da educação nacional.

As atividades se iniciaram somente em 1903, visto que era preciso organizar os estudos; nesse ínterim, as aulas continuaram ocorrendo na escolinha do Dr. Fernando Avelino Correia. Em fevereiro de 1902, uma comissão encaminhou à Câmara Municipal o Regimento Institucional, conforme aponta a carta:

Ilmo. e Exmo.Sr. Cel. Francisco Navarro de Moraes Salles. D.D. Presidente e Agente Executivo da Câmara Municipal de Muzambinho.

A comissão especial nomeada por V. Exa. para dar parecer sobre o Regulamento, que deve reger o Lyceu Municipal, tendo desempenhado-se do seu encargo, vem apresentar de novo à vossa considerações, salvo pequenas modificações, o mesmo Projeto de Regulamento que o Snr. [ilegível o título, parece Je.] Salathiel Ramos de Almeida ofereceu à vossa Excia., e foi sujeito à nossa apreciação. A comissão declara achar bom o Projeto em questão, e digno de ser promulgado por vossa Excia.

Não obstante a cuidadosa revisão feita neste trabalho a comissão, reconhecendo sua incompetência para analisar em seus detalhes o Projeto, é a primeira a crer que o mesmo não esteja, talvez, de todo escoimado de defeitos, nem tão perfeito quando se cobiça que o seja, a exigüidade de tempo havido afim de que o Snr. [mesmo título] Salathiel de Almeida confeccionasse o Regulamento e concedido a comissão para que o reveresse atentamente, não lhes permitiu maior estudo e meditação sobre o assunto, por isso todos os signatários deste parecer esperar ser relevados das faltas, lacunas, e omissões que forem encontrados no Projeto pro V. Excia. e outras pessoas.

Todavia a comissão está convicta que, ainda mesmo que o Projeto seja repellido pelos competentes, ao menos, por enquanto, pode afirmar que o mesmo satisfaz o fim a que visa, quando mais não seja para que se instale o Lyceu, e então as faltas, as lacunas, e as omissões serão melhormente verificadas em face da vida diuturna do Lyceu, oferecendo ela assim ensejo para que outros anotando os erros existentes neste desprezioso trabalho possam, mais tarde, firmados nos efeitos da prática, confeccionar outro Regulamento organizado sob mais largas vistas, e capaz de satisfazer com amplitude, de modo cabal, os intuitos de V. Excia., e da Ilustríssima Câmara Municipal criando um Lyceu de curso secundário neste município.

Saúde e fraternidade.

Muzambinho, 12 de Fevereiro de 1902. Dr. Avelino Corrêa, Valério Lacerda, Dr. Luiz Paoliello, Salathiel de Almeida, Wladimir do Nascimento Matta (MAGALHÃES, 2008, p. 407).

O Lyceu funcionou apenas como externato, mas, sob o comando do professor Salathiel de Almeida, após 1904, foi reorganizado e se tornou um internato também. Otávio Magalhães (2008) destaca que, apesar de fundado como um ensino

secundário, o Lyceu não seguia as normas do Código Epiácio Pessoa, sendo assim, seus cursos não ofereciam direito ao ingresso no nível superior nem certificação oficial. Acrescenta ainda que o ensino ofertado era de três anos, bem menor que o de seis anos exigido pelo Código. O autor complementa que o conteúdo ficava distribuído conforme demonstrado na Tabela 3:

Tabela 3 - Distribuição de conteúdos

1º Ano	2º Ano	3º Ano	
<ul style="list-style-type: none"> • Português • Francês • Geografia • Aritmética • Desenho linear • Trabalhos de agulhas 	<ul style="list-style-type: none"> • Português • Francês • Geografia • História Pátria • Aritmética • Desenho linear • Trabalhos de agulhas 	<ul style="list-style-type: none"> • Português • Noções de Literatura Nacional • Francês • Geografia • História Pátria • Geometria 	<ul style="list-style-type: none"> • Álgebra • Desenho • Trabalhos de Agulhas

Fonte: MAGALHÃES, 2008. p. 82-83.

Logo após o início da direção de Salathiel de Almeida, “colocou para funcionar, com autorização do governo, a Escola de Instrução Militar (reservista), na qual todos os alunos do Lyceu obrigatoriamente eram matriculados, ou seja, prestavam o serviço militar no próprio colégio” (FALCUCI, 2010, p. 180).

Ainda quanto às ações educacionais de Salathiel de Almeida, a autora Livia Vieira (2016), em sua tese de doutorado, conta que o que mesmo trouxe para a cidade de Muzambinho o Patronato Agrícola Lindolfo Coimbra, fundado em 30 de novembro de 1920. O jornal O Muzambinho, publicou ainda que:

Salathiel de Almeida, esse espírito culto e empreendedor, figura de alto relevo no ensino do país, acaba de levar a efeito mais um grande empreendimento, que junto a outros realizados nesta terra, o tornarão credor da gratidão perene e sincera dos muzambinhenses. Diretor do Lyceu Municipal e da Escola Normal, estabelecimentos que não é preciso encarecer, por serem já conhecidíssimos em todo o país, o ilustre educador é também diretor do Patronato Agrícola “Lindolpho Coimbra” onde recebem educação muitos jovens brasileiros, cujo futuro seria um problema, se não fosse o agasalho e a educação que lhes são administradas nesse e noutros institutos congêneres. Com o fito de melhorar as condições de conforto e higiene do referido Patronato, o seu esforçado diretor, apesar do custo elevado do material nesta praça, mandou construir novos, vastos e modernos edifícios, para residência e educação dos seus educadores (JORNAL O MUZAMBINHO, 1924 *apud* VIEIRA, 2016, p. 70).

Estadualizado em 1929, passando a ser nomeado de Ginásio Mineiro de Muzambinho, significava possibilidades imensas para os municípios, visto que

aqueles que possuíam filhos não precisaria enviá-los para estudar em outras cidades, economizando, assim, muito dinheiro, ao mesmo tempo representava possibilidades econômicas, uma vez que, como mencionado, chegariam estudantes de outras localidades para estudar naquele pequeno município. Segundo Otávio Magalhães (2008, p. 257), quando do momento da estadualização, o Ginásio tinha como corpo docente, escolhidos por Salathiel:

Professores do Ginásio Mineiro de Muzambinho
 Português: José Saint Clair de Magalhães Alves
 Francês: Nestor Lacerda
 Inglês: Pedro Saturnino Vieira de Magalhães
 Latim: Antônio Correa Pinto
 Aritmética e Álgebra: Armando Amâncio da Silveira
 Geometria e Trigonometria: dr. Salathiel de Almeida
 História Universal e do Brasil: dr. José Braz Cesarino Filho
 Geografia, Geografia do Brasil e Cosmografia: dr. Antônio Magalhães Alves
 Filosofia: dr. Francisco Teive de Almeida Magalhães
 Física e Química: dr. Mário Antônio de Magalhães Gomes
 História Natural: dr. Joaquim Bernardes da Silva Costa
 Desenho: José Maria Armond
 Reitor: dr. Salathiel de Almeida
 Secretário: Francisco Navarro de Morase Sales
 Amanuense: Paraíso Tardelli
 Preparador: Juvenal Pereira
 Inspetores: Olivério Rolim, Antônio Milhão, Arlindo Paolielo
 Porteiro: João Batista Pinto.

Conforme destacado anteriormente, a localização geográfica de Muzambinho se faz muito importante na compreensão de sua história e sua política. Fazendo divisa com o estado de São Paulo, Muzambinho foi palco das revoluções de 1930 e 1932, tendo, inclusive, suas ruas invadidas por tropas paulistas. Segundo relata Otto Lara Resende: “Dutra liderou os mineiros, a partir de Muzambinho, empurrando os paulistas para o túnel”³⁹.

³⁹ Fala encontrada no texto *Numa noite carioca de 1987*, Otto Lara Resende, Rubem Braga e Moacir Werneck de Castro traçam um retrato bem-humorado de Chatô, publicado no Caderno MAIS!, do jornal Folha de S.Paulo, em 17 de janeiro de 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/-fsp/mais/fs17019908.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

Figura 10 - Colégio Lyceu no centro da cidade (sem data).



Fonte: Museu Municipal Francisco Cerávolo, Muzambinho – MG.⁴⁰

Como mencionado anteriormente, a educação é reflexo das políticas e a trajetória do curso e do ginásio não foi diferente. Nesse sentido, o colégio foi palco de disputas políticas, deixando muitas vezes de ser escola civil e se transformando em quartel, com instrução militar, fato que o jornalista Carlos Lacerda relatou na Tribuna da Imprensa, em 28 de fevereiro de 1951:

No sudoeste de Minas, a ocupação militar do Ginásio de Muzambinho, em 1937, como em 1951, foi como um tiro no peito. O Reitor, o velho Reitor que havia fundado o ginásio e fora mantido no posto pelo presidente Antônio Carlos, ao oficializar aquela casa da praça principal, construída pelo seu esforço, foi substituído, em 1937, pelo governador Valadares, porque acusado de simpatizar com a candidatura de Armando de Sales Oliveira. “Ele está muito velho!”, era a desculpa. Sim, ele envelhecera ensinando meninos. Mas não tão velho que não pudesse ser contratado para dirigir um ginásio oficial em São Paulo (LACERDA, 1951 *apud* MAGALHÃES, 2008, p. 450).

Sobre a ocupação militar do Ginásio, em 1937, a qual o jornalista se refere, Falcucci (2010) esclarece que, quando Salathiel foi exonerado, foi nomeado em seu lugar o professor de Português José San’t Clair Magalhães Alves. Os alunos deflagraram greve, os pontos de diversos professores foram cortados e os ânimos se exaltavam cada vez mais, especialmente quando se noticiava que o Ginásio iria fechar. Assim,

⁴⁰ Fotografias digitalizadas, compartilhadas em julho de 2019, do Drive do Museu Municipal Francisco Cerávolo de Muzambinho/MG.

Naquele 02/09/1937, por volta das 13h, José Maria Armond, ciente do procedimento do diretor com relação ao pagamento dos professores, subiu no segundo pavimento onde funcionava a secretaria e [...] pediu para falar com San't Clair. [...] Quando San't Clair fez menção de introduzir a mão a gaveta da mesa que estava aberta, imediatamente José Maria apontou-lhe a arma no peito. O professor San't Clair, num extinto de defesa, levantou a mão a frente do rosto como que querendo se proteger. Neste mesmo instante José Maria Armond deferiu-lhe o primeiro tiro no peito [...] (FALCUCCI, 2010, p. 183-184).

Tal situação culminou no fechamento do Ginásio e em sua mudança para o Pará de Minas; os alunos tiveram que concluir seus estudos em outra escola.

Neste período, Salathiel de Almeida sofreu um golpe duplo, refletindo diretamente na educação muzambinhense. Além do fechamento do colégio e total ocupação de suas dependências para o 10º Batalhão, Salathiel, que se encontrava endividado, teve que se desfazer da Escola Normal, sendo vendida para o Frei Querubim. Somente em 1948, o Batalhão volta a ser Lyceu, agora nomeado Colégio Estadual de Muzambinho, e todos os professores exonerados foram readmitidos, incluindo Salathiel.

Na mesma medida, a nova ocupação militar, em 1951, mas desta vez sem fechamento do Colégio, culminou na expulsão do reitor Antônio Magalhães Alves e também levou à greve estudantil, conforme observamos na Figura 11.

Figura 11 - Manifestação pelo retorno do professor Magalhães (1951).



Fonte: Museu Municipal Francisco Cerávolo, Muzambinho – MG.⁴¹

⁴¹ Fotografias digitalizadas, compartilhadas em julho de 2019, do Drive do Museu Municipal Francisco Cerávolo de Muzambinho/MG.

Nesse registro fotográfico da manifestação, podemos ver o prédio da Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida, quando ainda era Colégio de Muzambinho, e o prédio da Escola Normal, mais à esquerda da foto. Dois anos após essa manifestação, o Curso Normal é estadualizado e anexado ao Colégio de Muzambinho.

Já na década de 1960, um importante momento da escola é quando a mesma deixa de ser Colégio de Muzambinho e passa a ser nomeada como Colégio Estadual Professor Salatiel⁴² de Almeida, por meio da Lei Estadual n.º 4.387/67 (MINAS GERAIS, 1967), derivado de um projeto de lei assinado pelo deputado estadual Joaquim de Mele Freire (UDN), em uma homenagem a um dos fundadores do outrora Lyceu, falecido 17 anos antes. Infelizmente, dois anos após a mudança da lei, o colégio sofre um incêndio criminoso, no dia 3 de junho de 1969, quando quatro estudantes entraram na secretaria da escola para pegar provas e, embriagados, acabaram colocando fogo (MAGALHAES, 2008). Tal incêndio foi classificado como atentado subversivo, mas apenas um estudante chegou a ser preso.

Além da experiência com o Curso Normal, o colégio teve outro curso na modalidade profissionalizante a partir de 1991, o Técnico em Enfermagem. Porém, foi em 1981 que uma importante mudança ocorreu, quando o Colégio passa a ser chamado de Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida, após o reconhecimento do Curso Normal como curso de 2º grau com habilitação profissional de magistério.

Em 25 de outubro de 2001, uma solenidade na Assembleia Legislativa de Minas Gerais marcou a comemoração do centenário da Escola Estadual Salatiel de Almeida, tendo discursado o vereador Luiz Fernandes Francisco, o prefeito Sérgio Arlindo Paoliello, o deputado estadual João Paulo e o deputado estadual e ex-prefeito de Muzambinho Marco Régis, que, em seu discurso, destacou que:

Voltando ao Liceu Municipal de Muzambinho, fundado no 26/9/1901, pelo idealismo de nomes como o próprio Salathiel Ramos de Almeida, cidadão nascido em Lambari, aqui representado pela sua única filha viva, com toda a sua jovialidade, Profa. Lília Almeida Matos. O Prof. Salathiel de Almeida cursou a Escola Normal de Campanha, naquela época a segunda instituição do gênero em Minas Gerais - só existia uma anterior, que era a de Ouro Preto. E, logo depois, em 1906, instaláramos a Escola Normal em Muzambinho⁴³.

⁴² Diferente da grafia do nome do professor campanhense Salathiel, o colégio recebe o nome sem a letra "h".

⁴³ Palavras do Deputado Marco Régis na 299ª Reunião Ordinária da 3ª Sessão Legislativa Ordinária

Ponderamos ao refletirmos sobre a trajetória educacional muzambinhenses é que as políticas educacionais em Muzambinho foram iniciativas mais de particulares, posteriormente encampados pelo governo municipal e federal, que políticas públicas promovidas pelo Estado.

Percebemos também que muito embora o município tenha se vangloriado de sua outrora alcunha, muitos ficaram na periferia desta política educacional. Compreendemos ainda que tais ausências são sentidas não apenas nas fotografias, como no próprio brasão municipal quando não percebemos a dimensão racial sendo contemplada na mesma medida que a de gênero. No próximo capítulo, buscaremos aprofundar essa compreensão a partir do protagonismo desempenhado pelo movimento negro, sobretudo no que concerne à Educação e sua interface com as mulheres negras em relação à conquista democrática pela educação pública, gratuita e de qualidade.

3 MULHER, NEGRA E NORMALISTA: DA INVISIBILIDADE AO SILENCIAMENTO

Assim, a sobrinha minha, que é filha da minha irmã que é enfermeira, ela é professora. Aí a minha irmã fala assim: “ela, ao invés de ser enfermeira, foi ser professora”. Porque, assim, ela foi ser professora, agora é supervisora aqui da escola. E ela fala assim: “tia, desde pequena, é... Você me incentivava a ler. E eu via você lendo, você estudando. E eu queria ser igual a você”. Olha para você ver. Isso não paga, né? Meu sobrinho fica um pouco comigo. E eles se espelham em mim por causa do meu esforço de sempre estar estudando. E acho que eles veem assim... Por causa da condição econômica e social, né? **Porque, assim [...] tudo que eu tenho, eu consegui graças a minha profissão e ao meu estudo. Porque se eu não tivesse estudado... eu não tinha como ter conseguido, né? Ter uma casa para morar, ter um emprego bom, que é considerado bom, que não toma sol, né? Então... eles veem. Então eles buscam isso também.** Eu tenho um sobrinho que está fazendo mestrado em Alfenas. Eu tenho um sobrinho que está fazendo Pedagogia em Alfenas, ele está morando lá. Tem a minha sobrinha que é professora também como eu, né? E tem um que está formando em Agronomia. E aí eu falo assim [...] que é uma geração que está vindo, né... olha para você ver [...] Eu, de seis irmãos eu sou a caçula, e eu **sou a única que tem curso superior.** Dos meus sobrinhos, todos têm curso superior e tem um até que está no mestrado. Então é uma satisfação muito grande. **E são todos negros, né? A representatividade nossa está aí. De buscar um espaço e aproveitar as condições que estão tendo e correr atrás. E estamos correndo** (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Iniciamos este capítulo com o relato de Maria, uma vez que, diferentemente do que ocorria com o grupo de normalistas, composto de “mulheres e brancas” e onde a docência era vista, num primeiro momento, como praticamente a única oportunidade de exercer alguma atividade “assistencial” para além dos afazeres do lar, no caso das mulheres negras, a profissão docente no Brasil esteve vinculada a outra função social, qual seja: oportunidades de mobilidade social, representatividade étnico-racial e condições de reconhecimento social, entre outros.

Nesta medida, entendemos e debateremos ao longo deste capítulo que para as normalistas negras, a inserção no magistério significava oportunidades de melhoria de vida individual e familiar. É interessante notar, a esse respeito, que a educação para a população negra, além da reivindicação do direito, contribuiu também como forma de representatividade capaz de constituir “modelos referenciais” de serem observados e seguidos por demais membros familiares. Nesse caso, percebemos que, apesar do baixo prestígio do status social e econômico destinado à docência, especialmente à docência dos anos iniciais, percebe-se que a profissão do magistério, para essas mulheres negras, apresentou-se como oportunidade de inserção digna profissional, desequilibrando, inclusive,

estereótipos e imaginários sociais construídos acerca da objetificação da corporeidade feminina negra.

3.1 CURSO NORMAL: ASCENSÃO SOCIAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO

A política educacional de Muzambinho trouxe também a Escola de Curso Normal para o município, em 12 de junho de 1906, criada por Salathiel de Almeida, que, conforme dito, foi normalista na cidade de Campanha. No entanto, o Curso Normal de Muzambinho não foi a primeira escola do gênero no Sul de Minas, mas iniciou suas atividades logo em seguida, ao fim do exercício da primeira, a Escola Normal de Campanha.

A Escola Normal de Campanha iniciou suas atividades em 1873. Sobre esta, Ana Cristina Lage (2005, p. 01) traz que:

A Escola Normal de Campanha, a segunda instalada em Minas Gerais, foi criada pela Lei Provincial nº. 1769 de 1871 e passou a funcionar a partir de setembro de 1873. Teve como modelo a Escola Normal de Niterói e contou com grande prestígio e fama.

Assim como Muzambinho, Campanha também recebeu a alcunha de “Athenas do Sul de Minas”, sendo esta nomeada por Alfredo de Vilhena Valadão, conforme Vera Lúcia do Lago Souza (2006). Já Muzambinho recebeu esta alcunha pelo filósofo Jackson Figueiredo em uma de suas visitas ao município para participar de bancas avaliativas.

Refletir sobre a alcunha de “Athenas do Sul de Minas” significa compreender a associação à identidade ateniense como cidade do conhecimento, do saber. O historiador Norberto Guarinello (2014, p. 92) nos auxilia ao explicar que “As pólis propiciaram o surgimento de uma nova identidade: uma identidade política, local”. Acrescenta ainda que:

Foi a partir dele [o livro] e dos professores de sabedoria, ou filósofos, que surgiram, aos poucos, a literatura e a escola. O ginásio, onde se treinava o corpo nu e onde se aprendiam as primeiras letras, iria se tornar, na longa duração, o espaço por excelência da identidade grega. A partir do século V a.C., como nos seguintes, Atenas seria a escola da Grécia (GUARINELLO, 2014, p. 93).

Neste sentido, compreendemos a que períodos distintos autores associaram ambas as cidades: Campanha e Muzambinho à alcunha de Atenas do Sul de Minas, relacionando-as à mesma referência educacional que Atenas teve para a Grécia, especialmente por ambas serem formadoras de professores e professoras e também por terem se tornado polo educacional regional, ou seja, assim como Atenas, Muzambinho e Campanha configuraram-se como lugares da transmissão do conhecimento.

Em relação ao Curso Normal em Muzambinho, este fez com que o município tivesse a oferta do ensino secundário. Inicialmente, foi dirigido por Lila de Almeida, também professora e esposa de Salathiel de Almeida. Destaca-se que o folder de propaganda do Lyceu, analisado por Otávio Magalhães (2008), informa que o curso fora dirigido por um tempo por ordem católica, tendo características de internato e gerido por madres.

Quando o Lyceu foi estadualizado, em 1929, pela Reforma Francisco Campos e passou a ser chamado de Ginásio Mineiro de Muzambinho, a Escola Normal não foi encampada, mantendo seu funcionamento como iniciativa privada, por Salathiel de Almeida, até 1937, quando foi comprada por Frei Querubim. Somente em 1952 o Curso Normal se estadualizou, sendo incorporado ao já Colégio Estadual de Muzambinho.

Otávio Magalhães (2008, p. 99) afirma que a primeira turma iniciou as atividades em 1907, sendo que “as primeiras turmas de formados tiveram figurões da política estadual como paraninfos, incluindo um presidente da república, Delfim Moreira”. Funcionou próximo ao prédio do Lyceu, onde hoje está localizado o Banco do Brasil, ou seja, em uma região central e de prestígio na cidade. Na Figura 12 a seguir, observamos o prédio ao fundo e estudantes de diversos níveis à frente do mesmo.

Figura 12 - Prédio da Escola Normal de Muzambinho, década de 1920.



Fonte: Acervo pessoal de Ivone Bócoli Salvador, publicado em 3 jul. 2020 na página *Sou Mais Muzambinho* do Facebook.

Compreendemos que a criação de um Curso Normal representava possibilidades e planos de uma sociedade que queria vir a ser, conforme as utopias republicanas, que via na Educação a solução para melhorias rumo à modernização. Sobre o sucesso do Lyceu e do Curso Normal, Moacyr Bretas Soares (1940, p. 86) argumenta que:

Portanto, durante dezesseis anos é que se notabilizaram, de fato, os estabelecimentos de ensino de Muzambinho. O extraordinário "Liceu Municipal de Muzambinho", anexo ao qual fundou-se uma Escola Normal (1906), fôra, no início de sua reorganização (1904) equiparado ao Colégio Pedro II.

No entanto, conforme apresentou Otávio Magalhães (2008, p. 98) em sua dissertação de mestrado, citando uma publicação do jornal *O Muzambiense* (1931):

Sabemos que, aos realmente, a 12 de junho de 1906, era criada nesta cidade o estabelecimento de ensino normal que desde então vem prestando à Muzambinho e a todas as cidades mineiras e paulistas da Mogiana e Rede Sul Mineira, os mais valiosos serviços.

O autor destaca ainda que o Curso Normal funcionou por mais tempo que qualquer outro curso em Muzambinho, tendo suas atividades mantidas quase que ininterruptamente até 1997, quando, após a aprovação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) –, estabeleceu-se que, para ministrar aulas no nível básico da Educação, seria necessária a formação em nível superior, causando conflito com o curso⁴⁴. No entanto, o curso voltou suas atividades em 2016, oferecendo duas turmas, mas encerrando novamente em 2017, após a formatura das mesmas.

Cabe destacar que, durante o longo projeto de formação de mulheres para o magistério, algumas leis tiveram impacto diretamente no curso. Desta forma, em 1971, com a sanção da Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971a), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus, estabelece que, para ministrar aulas no 1º grau, de 1ª a 4ª série, havia a necessidade de habilitação específica de 2º grau.

Com tal lei, determina-se que a equivalência do Curso Normal em nível de 2º grau, bem como se estabelece a obrigatoriedade do mesmo na formação de docentes. Ela foi complementada ainda pela Lei n.º 7.044/82 (BRASIL, 1982), que regulamenta cursos profissionalizantes e complementa o artigo 30 da lei citada no parágrafo anterior, normatizando que:

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere alínea "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.

§ 2º - Os professores a que se refere a alínea "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais no mínimo, a um ano letivo (BRASIL, 1982, *on-line*).

⁴⁴ A esse respeito, cabe ressaltar que a referida lei, levando em consideração a extensão territorial do país, bem como as distintas realidades institucionais voltadas para a formação de professores, reconhece, por meio do artigo 62, a formação de magistério pós-médio como possibilidade de exercer a função docente: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como *formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal*” (BRASIL, 1996, *on-line* – grifos nossos).

Com tais legislações, o Curso Normal passa a ser conhecido popularmente como Magistério de 1º Grau, equivalendo-se a curso técnico profissionalizante de nível de 2º grau. Percebemos, assim, uma longevidade no curso na formação de professoras de 1º grau no município de Muzambinho. Observamos, portanto, uma longevidade na formação de mulheres normalistas no município.

Em contraparte, compreendemos que esta longevidade de formação voltada para o magistério ofertado por essa instituição, bem como a existência de uma política de branqueamento verificada de maneira intensa nessa região, nos levaram a ponderar acerca das experiências das normalistas negras no interior dessa instituição. Na mesma medida, quando confrontamos as fontes, poucos registros foram encontrados, sendo poucas as imagens e documentos com normalistas negras, como da Figura 13.

Figura 13 - Professorandas da turma de 1950.



Fonte: Museu Municipal Francisco Cerávolo, Muzambinho – MG.⁴⁵

⁴⁵ Fotografias digitalizadas, compartilhadas em julho de 2019, do Drive do Museu Municipal Francisco

Ao buscarmos em mais documentos e imagens, deparamo-nos com novos obstáculos devido ao fato de muitos registros escolares terem se perdido com o incêndio e o alagamento da escola, o que acabou nos impedindo de localizar mulheres negras egressas desses cursos em diferentes anos, documentos estes que nos possibilitariam entender suas percepções das relações étnico-raciais a partir de suas vivências no curso e nessa cidade em questão.

Buscando novas possibilidades de fontes, foi possível encontrar registros pessoais de Ivone Bócoli Salvador, professora aposentada, publicados na página *Sou Mais Muzambinho* do Facebook. Destaca-se que a professora fez esse levantamento para a ocasião do centenário da escola, comemorado em 2001. Assim, por meio destes registros, que trazem imagens de turmas a partir de 1927, encontramos poucas fotografias de estudantes possivelmente negras.

Destacamos a Figura 14, na qual encontramos uma aluna da turma de 1971 com traços fenotipicamente negros, localizada no canto superior direito. Infelizmente, não foi possível identificá-la, visto que os nomes aparecem em ordem alfabética e não conforme localização na fotografia.

Figura 14 - Professorandas da turma de 1971.



Fonte: Acervo pessoal de Ivone Bócoli Salvador, publicado em 3 jun. 2012 na página *Sou Mais Muzambinho* do Facebook.

Diante desses vazios, buscamos nos relatos de nossas entrevistadas aproximações e distanciamentos que auxiliam na compreensão dos objetivos, possibilidades e dificuldades que as mulheres negras egressas do curso tiveram, de modo a podermos entender melhor o alcance do curso.

Nesse sentido, pudemos observar que, para as entrevistadas, a formação magisterial não era um objetivo primário, mas o mesmo conferia também possibilidade de continuidade de estudos e direcionamento para a constituição de uma carreira, ao mesmo tempo em que um curso gratuito, conforme observamos nestas falas:

Desde que eu me conheço por gente, eu acho **que eu queria ser professora**, sabe. É As minhas brincadeiras desde quando eu era muito pequena era... Eu tinha comigo essa vontade de ser professora. **Eu queria ensinar**, né? Sempre gostei de brincar que eu era professora. E aí eu fui crescendo, crescendo, crescendo e essa vontade foi só se firmando mais, né? E eu resolvi entrar no curso de magistério.

Também por uma questão, né, econômica. Porque.... É o curso de magistério eu tinha possibilidade de logo arrumar um emprego, né? Porque a minha família era muito pobre, né? Tinha poucas condições econômicas e eu via também questão... Assim... Que eu ia trabalhar, eu ia ter o meu dinheiro e eu ia poder ajudar meus pais. Então juntou as duas coisas. E assim... A única coisa essa que eu poderia fazer era o curso de magistério, que ia me dar um retorno mais rápido. Né, financeiramente, é, porque eu gostava também (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

A princípio, eu queria ser policial militar. **Depois, como a minha família é de classe baixa, eu não tiver a oportunidade de pagar uma faculdade mais cara então...** eu gostava muito da professora [...] que, era a professora de química e sonhava em ser professora de química, mas como não deu certo, **acabei ingressando no magistério e me apaixonei por ele.** Quem me influenciou foi sim, primeiramente, essa professora, né? Que admiro muito a maneira que ela trabalha, o jeito dela de ser. E outra [influência] foram [as minhas] **condições financeiras**, porque na época a gente não tinha tanto acesso a outros meios, como: financiamento, FIES, o Enem estava começando. **Então, assim, era bem difícil.** Então o que me levou mesmo foi a admiração pela professora e a **condição financeira** (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997 – grifos nossos).

Observamos nas falas das entrevistadas o interesse em uma continuidade de seus estudos, não obstante, em ambas, o fator financeiro e considerando as limitações sociais que as mesmas tinham, a busca pelo curso profissionalizante se fez uma realidade. Na mesma medida, é possível afirmar que as condições sociais delas se tornaram barreiras em sua formação, levando a um caminho mais longo que suas colegas. Exemplo disso é que todas tiveram atrasos, em algum momento, na sua formação escolar, conforme observamos a seguir:

[...] lá no 5º ano... **fui reprovada no 5º ano**. Por isso que dá essa diferença. Ah, outra coisa, quando eu cursei a Educação Infantil... eu tinha bronquite, então **eu demorei um pouco mais a ingressar no Ensino Fundamental** (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Terminei o colegial no Salatiel, mas, nesse período, eu tive que parar. Eu parei um tempo porque aconteceram algumas coisas. **Eu tive que parar**. Aí foi quando eu parei e retornei de novo. Aí eu retornei no período noturno. Aí que foi muito bom para mim, porque foi uma fase ótima quando eu passei para o noturno. Mas eu tive de parar de estudar um pouco tempo, depois eu retornei (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

Passou um ano de casamento e engravidei e tinha que dar conta do estudo, do filho, da casa. Então se foi... foram anos difíceis. Mas consegui concluir o magistério e, **depois que o meu filho estava maiorzinho, aí eu retornei e fiz a Pedagogia** (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997 – grifos nossos).

Dessa forma, observamos nas falas de Maria Madalena a dificuldade imposta pela gravidez do filho e pela falta de uma rede de apoio que a possibilitaria continuar seus estudos sem interrupção. Na mesma medida, Maria nos traz que suas condições de saúde se tornaram impedimentos, resultando em atrasos em sua formação. Por sua vez, Fátima nos informa, ainda que sem precisar o motivo, que houve interrupção de seus estudos. Percebemos, portanto, nas falas das mesmas, atrasos em suas formações e carreiras.

Em contraparte, mesmo com tais barreiras que lhes foram impostas, as mesmas são a primeira geração em suas famílias a concluir o 2º grau e, utilizando-se de seus conhecimentos obtidos, inclusive na formação magisterial, ingressam no Ensino Superior.

Minha mãe tem até a 6ª série. O meu irmão mais velho tem até o 1º colegial. O mais novo tem até a 6ª série e o outro tem até... ele conseguiu fazer o colegial, graças a Deus. E eu, que fiz colegial. Eu resolvi fazer Pedagogia pelo curso Magistério. Porque eu gostei e resolvi ingressar mais para frente (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017).

Nós somos em seis. Seis irmãos. Eu sou a única dos irmãos que tem o curso superior. Mas, assim, eu tenho um irmão.... Uma irmã que é enfermeira. Técnica em enfermagem, né? Que exerce a profissão. Tinha... eu tenho três... as outras três irmãs... elas estudaram e chegaram a concluir o Ensino Médio, mas trabalha de empregada doméstica, e o meu irmão... tem um irmão que ele é mestre de obra e ele concluiu o Ensino Médio. Meus pais é... A minha mãe era analfabeta e o meu pai ele era analfabeto. Só que ele sabia assinar o nome dele, né? (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989).

Para mim, foi difícil, né, porque eu não tinha base nenhuma sobre educação e, no começo... quando eu comecei a ingressar na educação trabalhando, o que importava era o QI, né? “Quem indica”, e eu não tinha essa... essa base. Então foi difícil. Mas, com o passar do tempo, e se tornou assim grandioso, vitorioso para mim, que foi uma vitória conquistada graças a Deus. Foi uma trajetória de vida assim, difícil. Uma família humilde, os pais sem ter estudos, então eles não podiam ajudar a fazer atividades, tarefa de casa, essas coisas. Não tinha auxílio. (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997).

Os relatos nos levam a ponderar que os obstáculos impostos às egressas negras deste curso foram mais que atitudinais, mas estiveram intrinsecamente ligados às questões raciais e aos desafios construídos ao longo da história. Nessa medida, o curso profissionalizante foi um importante instrumento de ascensão social para as egressas negras dessa instituição. Na mesma medida, conforme a entrevistada Fátima nos relatou, Muzambinho é uma cidade em que a “politicagem” se faz presente, como podemos observar no depoimento de Maria Madalena, que somente conseguiu oportunidades após a realização de concursos: “Sou concursada pela prefeitura e leciono na APAE, com as turmas de 4º e 5º ano”. (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997).

Maria Madalena não relaciona as suas dificuldades em conseguir emprego com seu fenótipo, embora, quando faz a reflexão de ser a única professora negra atuante em uma das escolas que trabalha, acredita que a presença de mais professoras negras contribuiria com maior representatividade e possibilidades:

Eu acho assim.... Para mim, hoje, já se tornou uma coisa assim, tão normal que eu não vejo diferença, né? A não ser quando eu chego e um aluninho fala assim: “ô professora, você é marronzinha, né?”. Aí sim que você fica assim: “eu sou marronzinha, né, eu tenho mais chocolate do que leite”. Mas, ao contrário disso, tornou-se uma coisa, entre aspas, né: normal. Mas seria bom se tivesse mais companheira da mesma raça, não por discriminação, mas seria uma evidência que outras pessoas negras estão tendo oportunidade de estudar, de mudar um pouco rumo de sua vida, né? Então fica esse sentimento (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997).

Considerando isso, percebemos que se faz necessário compreender as especificidades da educação de negros entendendo também de que maneira transitam em uma sociedade em que a “linha de cor” da pele, características fenotípicas e sua ascendência africana definem e fixam suas subalternidades raciais.

Percebemos, assim, que o fenômeno de invisibilidade das mulheres negras normalistas pode estar relacionado, portanto, a esse tipo de imaginário e

representações sociais que foram construídos no país acerca da corporeidade feminina negra, assim como remete à invisibilidade de se enxergar a população negra na Educação. Em outras palavras, será que no espaço de produção de conhecimento essa corporeidade é reconhecida e valorizada? Conseqüentemente daí emergem os silenciamentos históricos.

Esses silenciamentos incidem não só sobre o corpo da mulher, negra e docente, mas também em toda a contribuição dos negros dada na educação desse país. É nesse sentido que se torna necessário recorrer à educação da população negra a partir do enfoque da história da educação do negro no Brasil. Afinal de contas, na historiografia oficial, as narrativas profissional e de vida de tantas outras mulheres negras foram invisibilizadas, apagadas e silenciadas por anos, não somente pela dimensão de gênero, mas também pela raça e classe.

3.1.1 Educação para negros no Brasil: da homogeneização cultural às políticas públicas de visibilidade negra

Nilma Lino Gomes (2003) diz que é por meio da educação e da cultura que são introjetados os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações. Assim sendo, a educação formal, além de transmitir cultura e conhecimento, traz um caráter de verdade absoluta. Dessa forma, compreender como o sujeito negro tem sido retratado nos currículos e livros de história se faz importante.

Nesse tocante, a historiografia oficial foi também intencionalmente deficitária no que se refere ao estudo do sujeito político negro na sociedade brasileira. Essa afirmação está intrinsecamente relacionada a políticas desenvolvidas pelo Estado: como a busca pela construção de uma identidade nacional e por definir imaginários, inclusive do sujeito da Educação.

É nessa medida que José Murilo de Carvalho (2004) argumentou que foi pelo imaginário que se buscou atingir às aspirações, medos e anseios de um povo. Ou seja, é por meio dessa construção imagética que as sociedades definem suas identidades e objetivos, além, também, de marcar os seus inimigos. De igual modo, José Luiz Fiorin (2009, p. 117) argumentou ainda que “a nação é vista como comunidade de destino, acima das classes, acima das regiões, acima das raças”,

com isso, entretanto, construiu-se uma identidade de nação branca, inclusive nas instituições e currículos escolares.

Observamos esse olhar de nação acima das raças também quando se estuda a História dos Negros no Brasil. Isso porque, ao não considerar a dimensão racial crítica, inclusive na busca da formação de uma identidade nacional, mas também preservando muitas vezes uma visão liberal funcionalista positivista para a Educação, em que outras dimensões, como racial e gênero, foram desconsideradas em meio à integração sem conflito social, esse tipo de produção historiográfica também contribuiu com a ideia de que, no ambiente escolar, vivenciávamos socialmente uma democracia racial.

Dessa forma, ao pesquisarmos em livros e compêndios da História da Educação do Brasil, especialmente os publicados até a década de 1980, nenhum ou poucos são os capítulos dedicados aos negros e suas especificidades; menos ainda à educação de mulheres negras. Não se é falado sobre os obstáculos a elas impostos, seja por questões sociais ou por vivermos em uma sociedade em que o preconceito é velado, mas direcionado àqueles que possuem um fenótipo distinto do considerado ideal: eurocêntrico.

Ademais, ao não se preocuparam com a dimensão racial no que concerne à inserção desse público nas instituições escolares, reproduziu-se a ideia de que o acesso de pessoas negras era proibido até a abolição, e que, portanto, seus descendentes tiveram dificuldades de acesso à escolarização em decorrência dessa medida.

Sob esta perspectiva, a população negra, durante muito tempo, foi retratada por parte da historiografia oficial apenas como escravos, sendo, portanto objetificada, ao mesmo tempo em que impedida de estudar, sendo negado, nesse sentido, o reconhecimento do protagonismo dessa população na História e na História da Educação. Jeruse Romão (2005, p. 11) justifica que:

É muito recente, por parte das instituições de educação e pesquisa, a preocupação com o tema da educação dos negros brasileiros. Parte da ausência desses estudos justifica-se, por um lado, pela carência de fontes, recurso central para a história e os historiadores e, por outro, pelo desconhecimento das abordagens e práticas educativas dos pesquisadores e movimentos sociais negros no país.

No entanto, o acesso a novos tipos de fontes e a feitura de uma historiografia a contrapelo vêm possibilitando a mudança no olhar dos historiadores da Educação. Assim, desde meados dos anos 1980, alguns pesquisadores, como Regina Pahim Pinto, Cynthia Greive Veiga e Marcus Vinicius da Fonseca, vêm oferecendo novos olhares para a educação de negros. Surya de Barros (2018, p. 12) aponta que:

A nova história da educação brasileira expandiu os estudos sobre educação e população negra, em diferentes direções. Da justificativa de ausência de fontes, as investigações passaram a buscar sujeitos negros em diversos espaços, períodos, experiências oficiais e não oficiais, alargando a compreensão sobre os processos históricos pelos quais a população negra e a educação brasileira passaram.

Essas(es) pesquisadoras(res) trouxeram novas abordagens à História da Educação, além da história da educação não formal de negros, como as estabelecidas em centros recreativos e movimentos sociais; as(os) autoras(es) debateram ainda, em suas pesquisas, fontes de como as educações formal e informal fizeram parte das bandeiras levantadas pelos movimentos negros no país. Ademais, essas(es) e outras(os) autoras(es) trouxeram novas perspectivas para a História da Educação dos Negros no Brasil.

Cyntha Veiga (2008), ao analisar documentos escolares e a legislação vigente no período, traz que, diferentemente do senso comum, a escola pública voltada para negros e pobres, em 1834, foi um projeto político imperial. Esse projeto tinha como objetivo educar essa parcela da população (crianças negras, mestiças e pobres) conforme a cultura e o conhecimento das classes mais abastadas. Nessa medida, a autora ressalta que uma anulação da cultura negra e pobre seria realizada, possibilitando uma unidade do conhecimento considerado legítimo, sendo ele a cultura do homem branco.

Para a autora, “a ênfase na necessidade de produção de uma homogeneização cultural significou a desqualificação das práticas culturais da população à qual se destinava a instrução pública elementar” (VEIGA, 2008, p. 510). Cabe um destaque de que, ao nos referirmos a ensino público, pensamos nos espaços criados para tal e financiados pelo governo, já que, para as famílias abastadas, o ensino privado era o aspirado.

Não obstante, a autora ressalta que, mesmo com essa iniciativa de educação para população negra (liberta), mestiça e pobre, por diversos motivos, como deslocamento, alimentação, uniforme, material escolar e também estrutura política, esse projeto acabou não sendo exequível com o tempo. Soma-se a esses fatores os diversos conflitos interétnicos existentes, que, ainda que não fossem fatores de exclusão legítimos, eram sempre determinantes na dificuldade de inserção pela escola.

Por sua vez, Marcus Vinícius Fonseca (2001) contribui para compreendermos como se deu a articulação entre abolição e educação. O autor traz que, após a Lei do Ventre Livre, de 1871, os libertos ficariam à disposição e sob a posse dos senhores de suas mães e que estes poderiam ser responsáveis pela instrução daqueles nascidos livres. Porém, destacou que a instrução da criança significaria também a retirada da mesma do trabalho. Isso porque,

Segundo essa lei, todas as crianças nascidas após 28 de setembro de 1871 passavam a ser consideradas de condição livre, porém, deveriam permanecer até os oito anos sob a posse dos senhores de suas mães. Quando atingissem essa idade, o senhor faria uma escolha: ficaria com o menor até a idade de 21 anos – podendo inclusive durante todo esse período utilizá-lo como trabalhador –, ou o entregaria ao Estado, mediante uma indenização de 600\$000 (FONSECA, 2001, p. 15).

Dessa forma, podemos concluir que havia uma espécie de nova forma de escravidão, visto que poucos senhores assumiam essa educação. Cabe ressaltar ainda que, nesse período, algumas instituições foram criadas para fins educacionais da população nascida livre. Contudo, com a necessidade de ressarcimento do governo e a pouca adesão dos senhores de enviar os menores para essas instituições, elas acabaram fechando.

Marcus Fonseca (2001) destaca ainda que, conforme o processo de abolição avançava, a necessidade por uma educação voltada para os negros era pensada, pois a visão era de que estes se tornaram violentos e corrompidos com o período escravista e que a educação poderia auxiliar em uma nova socialização. Não obstante, o autor destaca que:

[...] havia uma consciência acerca da importância da educação como elemento de inclusão social. O que nos leva a crer que, entre essa consciência e a atitude de não tornar a educação um bem acessível aos indivíduos oriundos do cativeiro, o que verdadeiramente se construiu foi a determinação de incluir os ex-escravos e seus descendentes de forma

absolutamente marginal na sociedade organizada a partir do trabalho livre (FONSECA, 2001, p. 34).

Ou seja, ainda que problematizada a questão da educação para a população negra e conscientes de que esta auxiliaria na inclusão social, a opção por não propor políticas inclusivas para essa população foi uma forma de mantê-la à margem da sociedade.

Outro importante capítulo da História da Educação para Negros no país perpassa pelo Movimento Negro no Brasil. Segundo Luiz Alberto Gonçalves (1998), o movimento trata-se de um ator coletivo dividido, em que, de um lado, buscam-se alianças com os setores progressistas, reforçando seu caráter instrumental, mas, por outro, evoca a tradição afro-brasileira, na ânsia por resistir às formas de dominação cultural do mundo moderno.

O início do movimento negro se deu quando, cerceados de seus direitos, a população negra teve que se munir de estratégias de luta pela manutenção de sua liberdade. E é nesse momento pós-abolição da escravatura e logo no início do século XX que parte da comunidade negra se articula e une-se para buscar soluções aos seus problemas e demandas mais gerais, especialmente a discriminação e a marginalização dos negros na sociedade brasileira.

É nessa medida que Gonçalves (1998) entende que os movimentos negros atuam como um esforço consciente de transformar os negros em atores. Assim, pipocaram no país associações como Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), a Sociedade Propugnadora 13 de maio (1906) e a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917).

Destaca-se, também, a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, que:

[...] galvanizou de tal maneira a população negra paulistana e de inúmeros municípios do interior, que se transformou numa preocupação das autoridades constituídas. Aos poucos, no entanto, sua pregação de civilidade, de austeridade e de disciplina, como elementos essenciais para o progresso do homem e da mulher *de cor*, granjeou a simpatia de inúmeras personalidades e autoridades paulistas, ao ponto de torná-la uma espécie de representação da coletividade negra perante governos e outras instituições (PEREIRA, 2008, p. 33).

Para além da luta por direitos e conquistas, a FNB propunha uma educação dos afrodescendentes, buscando, por meio dela, alçar novos patamares.

Foram exemplos dessas ações educacionais a atuação desse movimento no município pesquisado, Muzambinho.

Petrônio Domingues (2016) explica que a FNB manteve um curso no município de Muzambinho. O autor descreve que, aqui:

[...] ocorreu algo excepcional: a “escola primária” da delegação da Frente Negra foi reconhecida oficialmente e municipalizada, em 1937. A solenidade de encampação foi aparatosa, contando inclusive com a presença do prefeito da cidade:

Às 8:30 horas da noite do dia 21 do mês p.p. deu-se a abertura das solenidades, falando após a instalação o ilustrado patricio e representante da sede central de Minas – sr. Raimundo Macedo Filho, em agradecimento, pela escolha de seu nome e nomeação para lecionar na referida escola. Falaram o jovem Lázaro Silva, sr. Leopoldo Poli, dr. Jacomino Inacarato e dr. José J. de Magalhães, que brilhantemente proporcionaram maiores alegrias aos fretenegrinos de Muzambinho, pelas recepções e palavras amigas que foram dirigidas. O sr. João Cândido dos Santos – da Sede Central de Minas e Secretário ad-hoc nesta solenidade, discursou eloquentemente, com nobreza de espírito, bondade de coração, fez votos de prosperidade à recém-instalada Escola. Ao terminar foi cantado o hino da Gente Negra Brasileira, encerrando a sessão (*A VOZ DA RAÇA*, 1937 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 353-354).

Como podemos observar, Muzambinho foi palco de ações do Movimento Negro e de suas ações voltadas para garantir o direito à educação. Constatar essas ações faz romper com determinada narrativa oficial histórica de tratar a população negra apenas sob o julgo da escravidão. Ela faz reconhecer o papel central desse sujeito na luta por emancipação por meio da educação. Reconhece, ainda, que coube a essa parcela da população a articulação política e militante para que tivessem acesso à educação, contando, inclusive, com a participação do prefeito da cidade na inauguração do curso.

No entanto, cabe destacar que, nesse mesmo ano, a FNB se elevou à condição de partido político, porém, com a decretação do Estado Novo em 1937, que proibia manifestações e organizações políticas, ela e vários outros coletivos foram fechados, inclusive em Muzambinho.

Mas a educação não se reduziu exclusivamente à escolarização. Os líderes entendiam que a grande apatia que assolava a população negra era consequência direta de anos de deformação da imagem dos negros (GONÇALVES; SILVA, 2000). Assim, os coletivos negros do país também serviram como espaços de convivências, ofertando bailes aos associados, além de cursos voltados para uma etiqueta e melhoria dos hábitos de seus membros.

Paralelamente a esses movimentos, destacou-se nesse período a chamada *imprensa negra*. Os jornais negros assumiram uma posição crítica às formas de preconceito praticadas pela sociedade, tornando-se importantes veículos de denúncia de abusos e segregações.

Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Gonçalves e Silva (2000) argumentam que os jornais negros traziam um tom de militância e de combate pelo qual buscavam tocar a comunidade negra em seu íntimo. Acrescentam, ainda, que tal tom acabava também por soar como uma espécie de crítica aos comportamentos no meio negro, que poderiam ser vistos como negativos à causa.

Porém, nem só de denúncia as páginas da *imprensa negra* foram ocupadas. Gonçalves e Silva (2000) salientaram que, em papéis de duas cores, também eram estampados incentivos ao estudo, destacando a importância deste para o trabalho, e divulgavam ainda escolas ligadas a entidades negras, compreendendo que o saber ler e escrever eram uma importante ferramenta para ascensão social.

Além de incentivos aos estudos, jornais como o Clarim da Alvorada também traziam críticas não apenas ao governo, mas às famílias também, conforme os autores destacam.

Como se dirigiam a um grupo que distinguiam no interior da comunidade negra, ou seja, um grupo do qual poderiam emergir lideranças, os jornais não poupavam críticas ao comportamento da maioria da comunidade. Por exemplo, atribuíam, às vezes, aos próprios negros a responsabilidade pela precária situação educacional da comunidade negra. [...] [mas] devemos compreender porque a imprensa negra dirigia sua crítica não para a falência da política pública, mas sim para o 'esmorecimento' da própria população negra. Tratava-se de uma estratégia que [...] via como importante ponto de partida inculcar nos indivíduos a ideia de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 141).

Dessa forma, percebe-se pressionamentos dos movimentos e dos jornais sobre as famílias para que estas não medissem esforços para o envio de seus filhos às escolas. Na mesma medida, ressalta-se que os pressionamentos dos movimentos sociais, apontando as desigualdades e as exclusões, sempre se chocaram diretamente com as políticas liberais governamentais. Isso fez com que os grupos de movimento negros mantivessem como proponentes de importantes ações, como a criação de pré-vestibulares populares.

Importante exemplo dessa ação é que, no final da década de 1980 e após o turbulento período de regime militar, foi criado um coletivo voltado para a promoção da educação universitária: o EducAfro, que auxilia na inserção em universidades federais ou na conquista de bolsas em instituições privadas.

Ainda como luta, propuseram ao Estado a inserção de políticas claras de enfrentamento das desigualdades raciais e exigindo a destinação de verbas específicas para lidar com essa demanda. Tiveram atuação fundamental no pressionamento de políticas públicas voltadas para a Educação, como as políticas de cotas sociais e raciais nas universidades, institutos federais e concursos públicos, além de alterações importantes na LDBEN, com a Lei n.º 10.639/03⁴⁶ (BRASIL, 2003a) e o Estatuto da Igualdade Racial, sancionado como Lei n.º 12.288 em 2010 (BRASIL, 2010).

Salientamos ainda que, apesar do instigante percurso histórico relacionado à educação de negros e a atuação do Movimento Negro na Educação, destaca-se que os mesmos não se constituem como focos principais de nossa pesquisa, mas compreendemos a realização dessa breve contextualização histórica se fez necessária.

Assim, finalizamos esses apontamentos destacando que, em meio aos diversos pressionamentos sociais, os grupos feministas se enegreceram, como bem afirma Sueli Carneiro (2003). A autora defende essa expressão como forma de designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista, porque:

[...] grupos de mulheres negras possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso (CARNEIRO, 2003, p. 118).

Levando em consideração as especificidades de caráter étnico-racial no movimento feminista, assim como a constituição do movimento feminista negro brasileiro no fim dos anos 70, entendemos que se faz necessário nos ater acerca da discussão sobre mulheres negras na educação.

⁴⁶ A Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003a) altera os artigos 26 A e 79 da Lei n.º 9.94/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes Básicas do Educação Nacional. Por meio da referida lei de 2003, torna-se obrigatório o ensino da história, cultura e literatura africanas, afro-brasileiras e indígenas, posteriormente complementada pela Lei n.º 11.645/08 (BRASIL, 2008a), além de estabelecer que o calendário escolar deve incluir o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra.

3.2 MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: IDENTIDADES E OBSTÁCULOS

Iniciamos este subtópico em homenagem à Antonieta de Barros, primeira deputada estadual negra e autora do projeto de lei que estabelece o dia 15 de outubro como dia dos professores, sancionado como Lei n.º 145, de 12 de outubro de 1948 (SANTA CATARINA, 1948).

Retornamo-nos à Antonieta de Barros, pois a mesma foi também uma normalista negra e dona de uma escola: Curso Particular Antonieta de Barros em 1922. A página virtual da Assembleia Legislativa de Santa Catarina⁴⁷ traz uma citação de Antonieta, mas não aponta datação:

Educar é ensinar os outros a viver; é iluminar caminhos alheios; é amparar debilitados, transformando-os em fortes; é mostrar as veredas, apontar as escaladas, possibilitando avançar, sem muletas e sem tropeços; é transportar às almas que o Senhor nos confiar, à força insuperável da Fé.

Figura 15 - Deputados estaduais no dia da posse (1934).



Fonte: Sítio eletrônico da Assembleia Legislativa de Santa Catarina.⁴⁸

Na Figura 15, localizamos Antonieta de Barros entre seus colegas, sentada na terceira cadeira da esquerda para direita, no dia da posse na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, em 1935.

⁴⁷ Disponível em: http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/68-Antonieta_de_Barros. Acesso em: 04 mar. 2020.

⁴⁸ Ibid.

Ressalta-se que Antonieta de Barros ingressou no Curso Normal aos 17 anos, tendo o concluído em 1921, na mesma década em que foram identificadas as duas mulheres negras na Figura 2 do presente estudo. Porém, ainda que tenha quebrado algumas barreiras, é certo que ela também enfrentou muitas, seja por sua condição social ou, principalmente, por estar em uma condição de dupla subordinação interseccional: de raça e de gênero.

Em diálogo com a história de vida e profissional da Antonieta e com as mulheres normalistas negras de nossa pesquisa, é possível ponderar que a carreira profissional do magistério se apresentou para esse grupo enquanto um *lócus* que, em alguma medida, possibilitaria a elas emancipar na vida social.

Percebemos essa emancipação, por meio do magistério, quando ouvimos o relato da entrevistada Maria que, sendo filha de pequenos agricultores e pais analfabetos, viu no curso Magistério a possibilidade de ingressar em um ambiente profissional mais rapidamente, refletindo, inclusive, em seus irmãos e sobrinhos, conforme se percebe em sua narrativa citada no início deste capítulo.

Observamos em Maria que, assim como Antonieta de Barros, ainda que ela tenha conseguido transpor algumas barreiras impostas pelo racismo institucional, as dimensões articuladas entre raça, classe e gênero se apresentaram como barreiras sociais preponderantes a serem superadas de maneira individual e coletiva.

Nesse sentido, ponderar a respeito das dificuldades impostas sobre as mulheres negras em relação ao acesso à educação nos faz refletir sobre como a dupla condição subordinante interfere na vida das mesmas. Isso porque essas mulheres sofrem pelo encontro da dupla dimensão que as inferiorizam, especialmente quando pensamos na formação de sua identidade de raça que, conforme argumenta Stuart Hall (2018, p. 76-77), “é uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão”; ao mesmo tempo, a condição de gênero faz com que elas sejam colocadas como subordinadas aos homens.

Neste sentido, Judith Butler (2014, p. 253) traz que:

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. [...] Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino

são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados.

Ou seja, à mulher negra cabe a dupla (e/ou tripla) dimensão de exclusão dada por meio de normatizações impostas pelo gênero, que naturalizam as mulheres em corpos fragilizados, ao mesmo tempo em que a raça as impõe como inferiorizantes. Nessa perspectiva, pensar a mulher negra na educação, como estudante e como regente de salas de aulas, é compreender que o lugar que estas ocupam na sociedade se difere dos demais, especialmente na formação de sua identidade.

Desse modo, pensar as identidades que atravessam gênero e raça é também desafiar as constituições dos sujeitos múltiplos que reivindicavam para si tais marcações. A produção da sua autoidentificação racial ou de gênero perpassa não somente a categorização de si que se estabelece a partir da identificação com o outro, mas também, pela construção e escolha que o ator social faz da sua identidade, a partir da sua trajetória de vida e do seu processo de individualização (LIMA, 2013, p. 08).

Nos relatos das entrevistadas, observamos essa percepção e dificuldade relacionadas à dimensão social de gênero quando as mesmas relatam as dificuldades, seja pela gravidez, seja pelas percepções e observações passadas pelas suas genitoras. Sinalizam que encontrariam mais obstáculos em decorrência de ser mulher, negra e, também, mãe:

E a minha mãe sempre disse assim para mim, porque eu sou a única filha mulher dela. Então, ela sempre pôs assim na minha cabeça: “filha você tem que ser alguém na vida. [...] você tem que fazer alguma coisa boa da sua vida, porque a gente que é mulher, a gente já sofre. Ainda mais preta”. [...] Antes de fazer magistério, tive mais dois filhos: a mais velha e mais nova, do mesmo pai. E o do meio é de outro, de outro relacionamento. [Assim sendo, eu] trabalho, pego uns bicos, cuido das crianças. **Recebo, mas não recebo pensão por enquanto, porque eu estou no processo Justiça. Ainda não recebo pensão** (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

Porque, como a minha mãe me falava dos meus antepassados, eles não tiveram chance nenhuma na vida. Nenhuma chance. Nenhuma chance de descobrir uma situação assim, social, econômica, para as famílias dele, né? Para começar [...], assim, a gente vai entrar nesse mérito, **antigamente as mulheres não podiam estudar e depois os negros não podiam estudar, né?** (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Porque o meu último ano eu estava grávida do meu filho, então estava passando por momentos difíceis (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997 – grifos nossos).

Percebe-se que elas cresceram com o imagético e a realidade das dificuldades impostas pelas assimetrias sociais relacionadas à condição socioeconômica, à raça e ao gênero, enfrentando as dificuldades de se estudar sobretudo devido à maternidade, muitas vezes solo, tendo de lutar pelo direito de receber pensão alimentícia na Justiça.

Nessa medida, refletir sobre a formação de sua identidade como construção social é refletir sobre as possíveis categorizações e sobre o lugar que foi estabelecido para elas também no campo educacional, uma vez que a identidade desses indivíduos foi construída não apenas pela oposição ao homem branco, mas também pelo conflito, pelos diálogos, pelas aproximações e distanciamentos dos homens brancos e negros e, ainda, da mulher branca.

Nilma Lino Gomes (2003, p. 171-172) argumenta que:

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

É no sentido de que a identidade negra e feminina é uma construção que a educação e as escolas tiveram (e têm) um papel importante. Observamos essa importância nas falas de Maria, que, em dois momentos diferentes, curso Magistério e no Ensino Fundamental I, observa a importância que o ambiente escolar teve na construção de sua identidade enquanto mulher e enquanto negra.

Bem, o curso de Magistério era muito bom, **porque ele era uma turma totalmente feminina**. Então dava para gente trabalhar assim, todas as áreas de um de um ser humano. A gente conversava, não só sobre as metodologias, **mas conseguia também expor entre nós as nossas dificuldades do dia a dia, sem ter restrições entre nós, vergonha, então isso me ajudou, ajudou muito** (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Bem... em relação a isso, **acho que o período mais complicado para mim, que eu acho que até hoje ainda não consegui superar muito, foi a parte da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Porque é uma**

idade que a gente que é criança está se descobrindo, né? Está descobrindo o corpo, está descobrindo a sua própria identidade. Então é difícil você se reconhecer como negra na sociedade... As brincadeiras às vezes são ofensivas. Então foi o período mais complicado. Depois que eu me reconheci como negra, a partir do meu 5º ano, o restante foi tudo tranquilo. Não recorro de ter passado nenhum constrangimento que me abalasse. **Então, para mim, a dificuldade maior foi Educação Infantil e Ensino Fundamental I** (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

É na constituição da identidade negra que recorremos a Nilma Lino Gomes (2002, p. 40), que explica que:

[...] a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade e essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira.

Dessa forma, pensar em uma educação para negros é refletir sobre a importância de currículos e também de políticas públicas. Não obstante, conforme discutido anteriormente, a educação para a população negra no Brasil não foi estimulada. Pelo contrário, obstáculos foram criados quando se pensava na inserção dos mesmos.

Na mesma medida, concordamos com Marília Pinto de Carvalho (2004) quando ela argumenta que a população negra foi mais facilmente relacionada às crianças com dificuldades escolares, defendendo que, pelo menos no âmbito da escola, a identidade racial das crianças foi construída tendo como referência não apenas características fenotípicas e status socioeconômico, mas também seu desempenho escolar, estabelecendo a relação entre fracasso escolar e raça.

Não podemos também desconsiderar que a escola primária, por exemplo, assumiu um papel essencial na construção da identidade nacional por meio das escolhas dos conteúdos e das regulamentações mais simples, como vestimentas dos alunos e professoras. Ainda em relação à formação de uma identidade nacional, cabe ressaltar que a mesma perpassou também pela construção da profissão docente e de sua feminização, nascendo o ideário da professorinha, especialmente da professora branca. Dessa forma, percebemos que, conforme a profissão docente foi se feminizando, ela foi se transformando na figura de uma mulher branca. Maria Lúcia Rodrigues Muller (2014) apresenta o processo de branqueamento do magistério, e não apenas dos alunos.

Segundo a autora, esse processo foi parte de uma legitimação da inferioridade maniqueísta, aliando o antagonismo branco/preto, beleza/feiura e superioridade/inferioridade à competência pedagógica. Acrescenta, ainda, em outro momento, que:

[...] já nos anos [19]20, os padrões definidos pelas reformas educacionais para a professora primária têm uma conotação racial e étnica precisa, não só através da exigência do diploma da Escola Normal, como da exigência do “mérito”, e de que a professora pudesse apresentar um biótipo “saudável” (MULLER, 2006, p. 09).

Desse modo, cabe ressaltar que a ausência de políticas públicas educacionais foi determinante para o afastamento das meninas negras dos bancos escolares. Assim, podemos observar um desaparecimento de professoras e alunas negras nos registros e documentos nesse período.

Vê-se, portanto, a aplicação dessa metodologia de forma sutil quando encontramos, nos critérios estabelecidos para o ingresso na escola e no Curso Normal, exigências de que fossem aprovadas em testes de saúde, idade mental e física, que serviram como meio de enfatizar a aparência e selecionar professoras brancas, criando uma identidade docente estabelecida.

Soma-se a isso as próprias políticas eugenistas, defendidas por médicos, que relacionavam o fenótipo às condições intelectuais. Assim, por meio da Educação, sistemas de exclusão foram sendo corroborados na mesma medida em que à cultura branca europeia foi conferida o status de superior. Gomes (2003), acrescentou que, por meio da educação e da cultura, foram introjetados os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações.

Assim sendo, a educação formal, além de transmitir cultura e conhecimento, ela traz um caráter de verdade absoluta. Nessa perspectiva, essa autora argumenta que a construção de uma identidade negra positiva não foi e nem é fácil, ao passo que, no ambiente escolar, muitas vezes, os alunos e alunas negros são vistos como “excluídos” (GOMES, 2002).

Vera Soares (2000) diz que o Movimento das Mulheres Negras denunciou que as mulheres negras constituem a maior parte da população analfabeta do país e também que a educação formal apresenta imagens estereotipadas e parciais sobre o período da escravidão. Assim, em momentos em que a Educação não era

obrigação do Estado e da família, e menos ainda obrigatória, a falta de uma identificação e baixas perspectivas fizeram com que muitos desistissem.

Somam-se a isso questões como currículo escolar, com conteúdo como bordado e costura, a educação das mulheres se tornou um processo de obstáculo para progressão em outras carreiras. Isso porque a própria ausência de conteúdos técnicos fazia com que as mesmas não tivessem condições de acessar outros níveis educacionais.

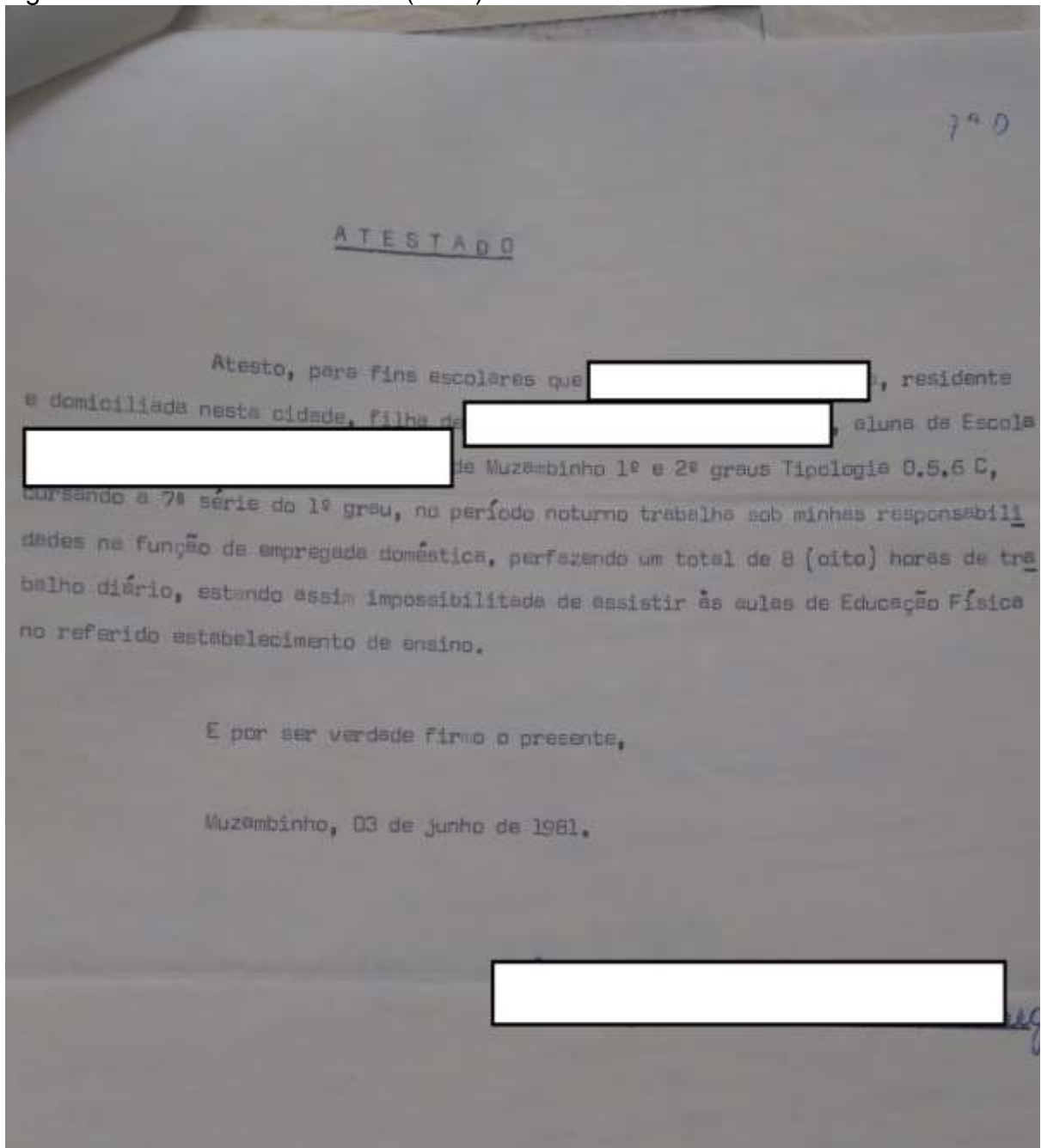
Entretanto, não podemos afirmar que apenas questões como falta de identificação e socialização foram motivos que operaram, e continuam agindo, na exclusão de mulheres negras na educação. Outros obstáculos, como condições sociais para compra de material, uniformes, eventuais taxas, deslocamento e mesmo a diminuição da renda familiar ao colocar um filho na escola, aparecem como empecilhos para a ascensão dessas mulheres por meio da educação formal. Dessa forma, a combinação de diversos fatores foi determinante para que mulheres negras fossem minoria em salas de aula.

Com as políticas empreendidas nas últimas décadas, tal realidade vem se modificando, sendo exemplos dessas políticas as Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003a; 2008a). A proposta é que, por meio da inclusão desses conteúdos em livros didáticos e mesmo nas festividades, seria possível articular educação e formação da identidade negra. Para Gomes (2002, p. 46), seria possível ainda

Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil [...].

Outro obstáculo determinante e que apareceram em todos os discursos e também em alguns documentos diz respeito à necessidade de trabalharem ainda novas e durante período escolar, tirando-as de atividades pelas quais suas colegas de sala estariam passando, como, por exemplo, educação física, conforme observamos nas figuras 16 e 17.

Figura 16 - Atestado de trabalho (1981).



Fonte: Pasta Individual do Aluno. Arquivo da Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida.

Figura 17 - Requerimento de dispensa de Educação Física (sem data).

REQUERIMENTO

Requeiro, nos termos da legislação em vigor, dispensa das aulas de Educação Física pela seguinte razão:

Trabalho mais de seis horas por dia.

Local : Residência [redacted]

Profissão : Emprego doméstico

Endereço do Trabalho : Rua Giradentes, nº 1134

Assinatura do Empregador [redacted]

[redacted]

RC ou CPF do empregador

Tenho mais de 30 anos.

Sou do sexo feminino e tenho filho(s), conforme certidão de nascimento em anexo.

Tenho problemas físicos, conforme atestado médico em anexo.

Muzambinho, 01 de Fevereiro de 199^o

[redacted]

Assinatura do aluno

curso 2º Grau

série 1ª Regular, turma 8

[redacted]

Assinatura do pai ou responsável, quando o aluno for menor de 18 anos.

OBS: CESSANDO A CAUSA DA DISPENSA O ALUNO DEVERÁ PARTICIPAR A ESCOLA PARA COMPARECIMENTO ÀS AULAS, SOB RISCO DE PERDA DA FREQUÊNCIA.

Fonte: Pasta Individual do Aluno. Arquivo da Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida.

Os documentos apontados nas figuras 16 e 17 se encontravam na Pasta Individual do Aluno, analisadas em julho de 2019, as quais traziam em seus registros civis a informação de normalistas declaradas preta ou parda. Em outras pastas individuais das alunas em que não foram encontradas declarações ou atestados como das figuras anteriores, encontraram-se anotações nos históricos das discentes “Dispensa da Educação física, pelo decreto 69.450/71, artigo 6ª alínea ‘a’”, a saber, o artigo do Decreto n.º 69.450/71 (BRASIL, 1971b), que regulamenta o artigo 22 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁴⁹. Tal decreto traz sobre a matrícula na disciplina de Educação Física:

Art. 6º Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:
a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas (BRASIL, 1971b, *on-line*).

Além dos documentos identificados anteriormente, a informação de que outras estudantes negras trabalhavam concomitantemente ao estudo ou ainda que tiveram que trabalhar para ter acesso ao nível superior também aparecem nas falas das entrevistadas:

[...] foi para o Ensino Fundamental II e eu tinha que trabalhar para poder manter o meu estudo. E é para ir para ajudar os meus pais em casa. Então eu ia para zona rural. É um serviço cansativo por demais, e muito jovem e tinha que dividir o tempo entre o serviço da roça e o estudo. E isso também dificultava muito. **Teve um ano que o professor [...]**⁵⁰ **quase me reprovou, porque toda vez eu chegava na aula dele na primeira aula eu chegava atrasada 10, 15 minutos. Então, ele um dia chegou e disse: “olha eu vou ter que te reprovar, está perdendo muito tempo”, mas ele não sabia o motivo. É porque eu trabalhava numa fazenda em Cabo Verde e a fazenda é muito grande. Até eu conseguir chegar em Muzambinho, tomar banho, jantar e ir para escola, eu chegava sempre atrasada. E ele não sabia dessa desta situação** (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997 – grifos nossos).

Eu tive emprego remunerado. Eu trabalhava de babá... [e também de] faxina, às vezes minha mãe pegava faxina, eu ia com ela. Mas quando eu era mais nova, entre 14, 15 anos, era mais de babá mesmo (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

⁴⁹ A Lei n.º 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961 estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961).

⁵⁰ Por fins de confidencialidade, o nome foi suprimido.

Eu trabalhava, eu tinha que acordar às 5:30 da manhã, porque o ônibus saía 6 horas para eu ir lá para Cabo Verde. **Eu ia, depois eu voltava no ônibus. Quase que não dava tempo de almoçar, aí eu fui passava direto para a escola, trabalhava para pagar a faculdade** (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Observamos que as normalistas negras tiveram que conciliar trabalho e estudos em suas trajetórias de vida, rompendo com isso o caráter assistencial/voluntário do magistério apreendido por mulheres de outros grupos étnico-raciais e de classe social distinta. Percebemos a esse respeito que, ainda bem novas, elas tiveram de lidar com a superação de obstáculos dada a realidade social vivida, sendo, muitas vezes, desconsiderada ou desconhecida, inclusive, por seus professores.

Apesar de todas essas dificuldades e desigualdades sociais, elas, mulheres negras, conseguiram concluir o magistério e se inserirem na carreira docente. Compreende-se que as mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada, na qual o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem dado conta de abranger todas as vivências, assim, como não tem reconhecido a diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (CARNEIRO, 2001).

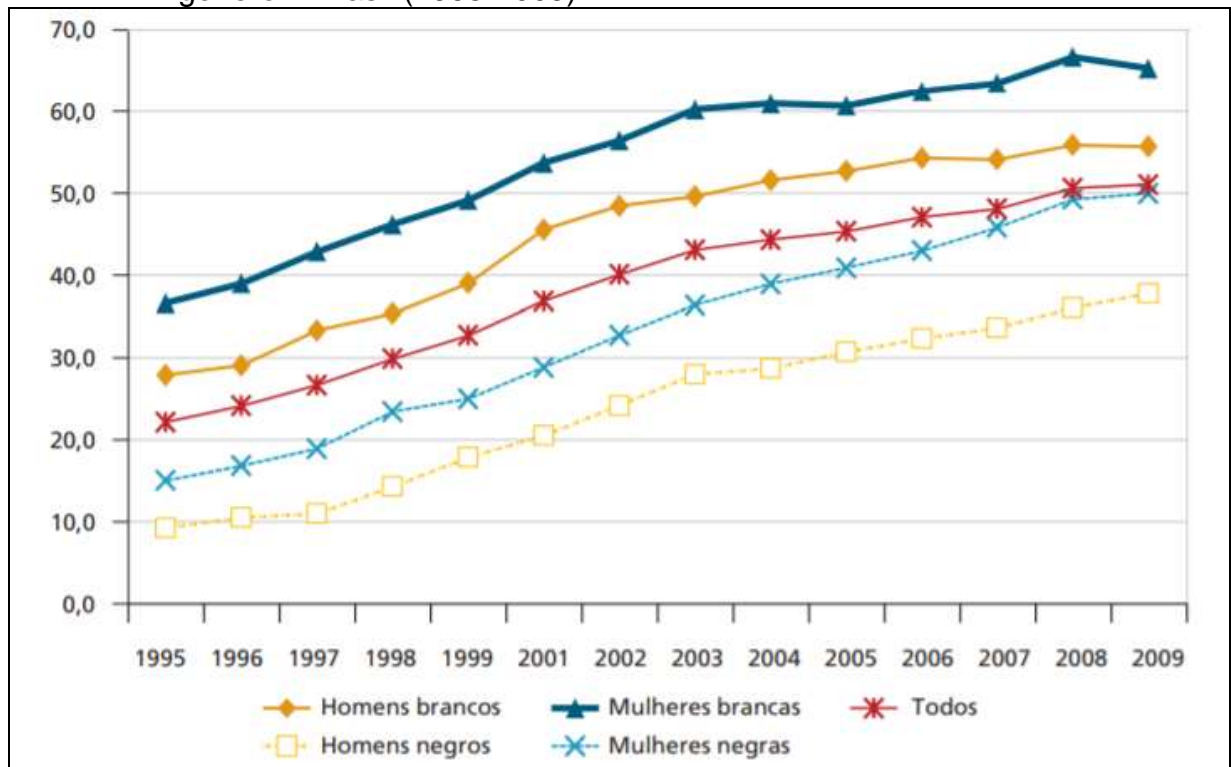
Em relação a isso, justifica-se mais uma vez o recorte na educação também pela perspectiva das mulheres negras na educação, pois, se os homens negros possuem menor escolaridade e maiores índices de evasão em relação àquelas, a elas cabe a inferioridade numérica em melhores cargos na Educação, como será apresentado.

Não foi surpresa, com isso, que, quando se busca sobre anos de escolarização de mulheres negras, o que se encontra é que estas estão abaixo de homens brancos e mulheres brancas, apontando que, ainda que as mulheres negras tenham conseguido superar e transpor o processo de reprodução dessas estruturas, a desigualdade ainda é uma realidade, principalmente quando olhamos para o Ensino Superior.

Neste sentido, ao observamos os gráficos apresentados no *Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil* (MARCONDES *et al.*, 2013), publicado pelo IPEA, percebemos que algumas dessas desigualdades educacionais permanecem, mesmo após a implementação da Lei n.º 12.711/12, que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas

instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL, 2012, *on-line*).

Gráfico 1 - Taxa líquida⁵¹ de escolarização no nível do ensino médio, por raça⁵² e gênero – Brasil (1995-2009).



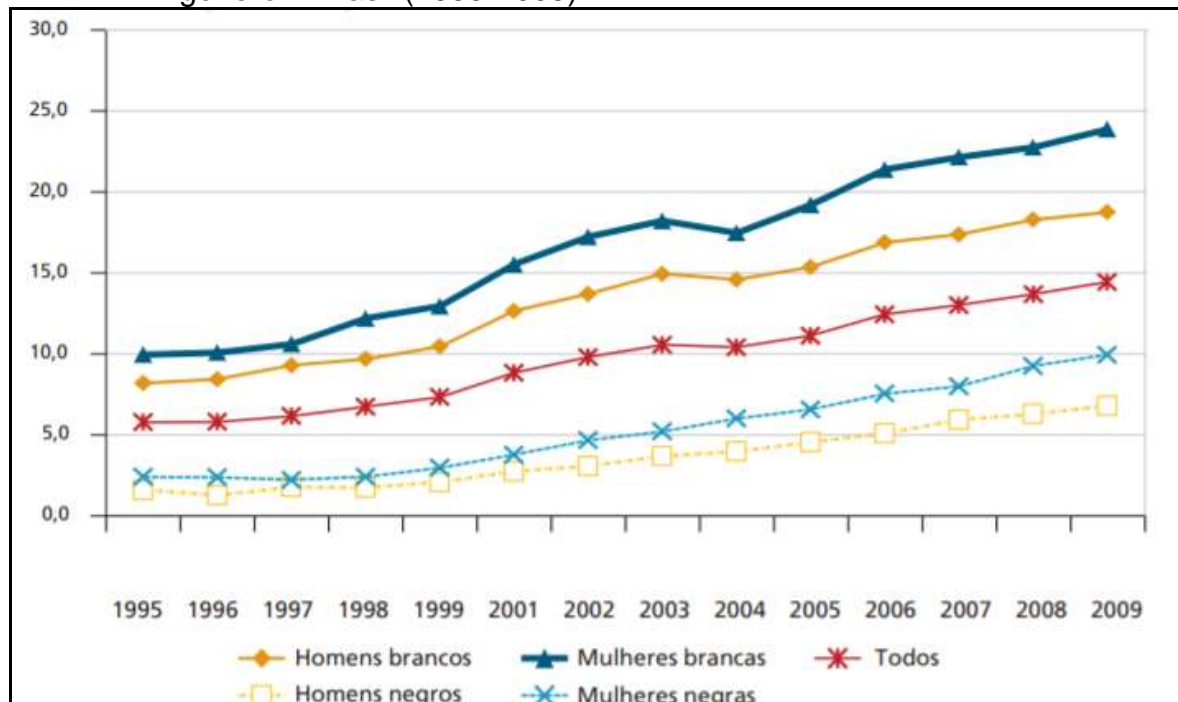
Fonte: LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013. p. 59.

Observamos ainda que esses números se modificam quando comparamos escolaridade de nível médio com nível superior, sinalizando que a procura de cursos superiores diminuiu para todos, mas, para as mulheres negras, continua abaixo da média nacional e acima somente dos índices referentes a homens negros.

⁵¹ Por taxa líquida, as autoras se referem à porcentagem da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado à sua idade. Elas a diferenciaram da taxa bruta, que é o total de matrículas no nível de ensino com a população na faixa etária adequada a este nível.

⁵² As autoras uniram pretos e pardos como pertencentes à raça negra.

Gráfico 2 - Taxa líquida de escolarização no nível do ensino superior, por raça e gênero – Brasil (1995-2009).



Fonte: LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013. p. 60.

Em contrapartida, quando pensamos nas mulheres já formadas e atuando enquanto docentes, encontramos no EducaCenso – Censo Escolar do Ensino Básico – de 2019⁵³, que, no Brasil, há 2,2 milhões de docentes na Educação Básica, sendo que, destes, 80,8% são do sexo feminino.

Já no nível superior, o CenSup – Censo da Educação Superior – de 2017⁵⁴ consta a informação de que há 340.027 docentes em exercícios no Brasil, sendo que 54,2% desse total é do sexo masculino (INEP, 2019). Ou seja, ainda que as mulheres sejam maioria na docência, no nível superior, essa maioria não é mais encontrada.

Infelizmente, não há o quesito “raça” nos dados dos docentes do Inep, o que nos impossibilita de fazermos mais paralelos e observarmos esse percentual racial. Cabe destacar ainda que esses dados não são coletados pelo governo; dessa forma, continua urgente a luta pela promoção de melhorias na coleta de dados, que deveriam ser definidos por raça e gênero e, quando possível, cruzados para permitir

⁵³ Informações encontradas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em infográfico publicado e elaborado pela Ascom/Inep com base nos dados do Censo Escolar 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/-download/2019/infografico_censo_2019.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020

⁵⁴ O CenSup de 2019 estava previsto para ocorrer em abril de 2020, mas ainda não há dados disponíveis nas páginas pesquisadas. Não está disponível no portal do INEP o CenSup de 2018.

identificarmos as condições das mulheres negras na docência. Não obstante, a autora Moema de Poli Teixeira (2006) nos auxilia a observar variáveis relativas ao gênero e à cor na educação, trazendo uma tabela com percentual separado por cores, na qual observamos um embranquecimento do corpo docente nos anos superiores:

Tabela 4 - Professores por Cor/Raça – Brasil Censo Demográfico 2000

Tipo de Professor	Total	Amarela	Branca	Ignorado	Indígena	Parda	Preta
Profs. da educação infantil (nível superior)	100,0	0,5	80,3	1,0	0,2	15,6	2,5
Profs. de alunos com deficiências físicas e mentais	100,0	0,3	78,3	0,2	0,3	17,2	3,8
Profs. de educação física	100,0	0,6	74,0	0,5	0,2	20,3	4,4
Profs. de nível médio na educação infantil	100,0	0,3	63,9	0,6	0,2	29,1	5,9
Profs. de nível médio no ensino fundamental	100,0	0,3	57,0	0,6	0,4	37,1	4,6
Profs. de nível médio no ensino profissionalizante	100,0	0,7	68,4	1,5	0,4	26,1	3,0
Profs. disciplinas educação geral ensino médio	100,0	0,9	74,1	0,5	0,2	20,7	3,7
Profs. do ensino superior	100,0	1,5	83,9	0,3	0,2	11,8	2,2
Profs. e instrutores do ensino profissional	100,0	0,9	69,9	0,5	0,2	24,1	4,4
Profs. leigos no ensino fundamental	100,0	0,4	50,9	0,8	0,8	41,6	5,6
Profs. leigos no ensino profissionalizante	100,0	0,0	50,4	1,2	0,0	46,1	2,3
Total Global	100,0	0,5	64,6	0,5	0,3	29,7	4,3

Fonte: TEIXEIRA, 2006. p. 21.

Podemos averiguar uma diminuição significativa no percentual de professores negros no nível superior, reduzindo em mais da metade. A autora

elabora outra tabela (Tabela 5) que faz a distribuição de professores segundo cor e gênero pelos níveis escolares.

Tabela 5 - Professores por Sexo e Cor/Raça – Brasil Censo Demográfico 2000

Tipo de Professor	Mulheres Brancas	Mulheres Pretas e Pardas	Homens Brancos	Homens Pretos e Pardos
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,6	0,2	0,1	0,1
Profs. de alunos com defic. físicas e mentais	1,2	0,5	0,2	0,3
Profs. de educação física	3,0	1,4	12,5	10,8
Profs. de nível médio na educação infantil	9,5	9,6	0,5	0,9
Profs. de nível médio no ensino fundamental	53,5	70,2	16,8	37,2
Profs. de nível médio no ensino profess.	0,1	0,0	0,2	0,3
Profs. disciplinas educação geral ens. médio	23,7	13,0	33,0	29,4
Profs. do ensino superior	5,1	1,6	23,3	8,0
Profs. e instrutores do ensino profissional	2,4	1,6	12,8	11,8
Profs. leigos no ensino fundamental	1,1	1,8	0,5	1,2
Profs. leigos no ensino profissionalizante	0,0	0,0	0,0	0,1
Total Global	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: TEIXEIRA, 2006. p. 25-26.

Na Tabela 5, podemos observar que as mulheres negras (pretas e pardas) estão atuando mais no nível fundamental, sendo apenas 1,6% no nível superior, enquanto que as mulheres brancas no nível superior são 3 vezes mais presentes. Por sua vez, 23,3% dos homens brancos estão no nível superior, mas são minoria nos demais níveis educacionais. Assim, Teixeira (2006, p. 25) conclui que:

Em primeiro lugar, o ensino fundamental é realmente feminino, numa proporção ainda mais elevada para as mulheres negras (70,2% para 53,5% das brancas); em segundo, os homens negros também estão nessa categoria de ensino num nível bem mais elevado que os homens brancos (da ordem de duas vezes mais).

Em terceiro lugar, atuando no ensino médio encontramos proporções semelhantes para os homens, independente da cor; enquanto no caso das mulheres, as brancas encontram-se numa proporção bem mais elevada que as negras.

O ensino superior, como já dissemos anteriormente, é masculino e branco, uma vez que tanto homens brancos como mulheres brancas encontram-se nessa condição em torno de três vezes mais que os seus parceiros do mesmo sexo negros. No entanto, a proporção de pretos e pardos é superior a das mulheres brancas, mostrando um peso maior de gênero que de cor nesta categoria.

Portanto, a partir da interpretação desses estudos, podemos compreender, que às mulheres negras estão reservados os espaços ainda com menores salários e níveis acadêmicos, ocupando lugares à margem, mesmo na Educação. E que ainda que a Educação oferte possibilidades financeiras, são conferidas às mulheres negras o menor retorno financeiro e reconhecimento acadêmico.

No mesmo sentido, quando resgatamos as falas de nossas entrevistadas acerca dos obstáculos no crescimento em suas carreiras e em suas formações, verifica-se a solidão em relação à outras colegas negras.

Não. Era só eu. A questão assim... Quando eu estudava no Ensino Fundamental, tinha algumas. Na minha turma não. Tinha na escola fundamental em geral. E aí, depois, quando eu passei para o Ensino Fundamental, tinha uma amiga. Ela até já faleceu. Nós duas éramos negras... Aí nós andávamos juntas. Era muito gostoso. 5º e 6º ano. Aí depois ela não estudou mais. Ela desistiu. **Aí ficou só eu.** De negra na minha sala, na escola eu via poucos. Aí quando eu fui para fazer o Magistério, só tinha eu de negra na minha sala. Quando eu fui trabalhar de professora, quando eu passei no concurso, só tinha eu de negra. Agora que já tem mais pessoas negras, né? Que são professora. Aqui em Muzambinho, na escola que trabalho, somos em três. Mas muitos anos... era só eu. Tanto na profissão, quanto nos estudos. No curso que eu fazia... era só eu (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Em outro momento, quando questionada sobre políticas afirmativas de reserva de vagas como uma forma de reparar e também promover a população negra, diminuindo tais desigualdades, observamos na fala a importância de se estimular essa reserva.

Então, por outro lado, eu vejo que tem algumas questões que têm que existir mesmo. Tem que existir a cota nas universidades federais, mas não é para os empregados subalternos que ganha um pouco não, tem que ser para os empregos top. Por quê? Porque nós estamos tão bem, como eu diria, a nossa formação... é tão boa quanto a de qualquer pessoa, ela não é inferior a ele. Então, não tem que ter: esse emprego aqui pode ter cota, esse aqui não. Geralmente o que tem cota são que eles que tem um número maior... Que ganha menos. **Então eu acho assim, tem muita**

coisa ainda para ser feita. Tem muita coisa... sei lá, para ser melhorada
(Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Atentando-se a todas essas ponderações, depreendemos também que a escola permanece sendo um dos possíveis espaços sociais que pode contribuir no processo de construção da identidade da mulher negra, contudo, historicamente nessa instituição, percebe-se que essa construção ainda hoje é, muitas vezes, negligenciada, isolando-a em seus conflitos, dilemas e perspectivas.

Não obstante, depreendemos que a formação no Curso Normal, atual Magistério, é muitas vezes porta de entrada aos cursos de graduação e também à uma profissão com retorno financeiro baixo, mas imediato e que confere às mulheres negras um emprego mais valorizado, para além de funções sociais ocupadas consideradas de baixo prestígio social, tais como: babás, trabalhadoras do lar, atendentes de comércios, entre outras.

Assim, discutiremos, no próximo capítulo, como o Curso Normal se constituiu, para as mulheres negras com as quais dialogamos, como sendo um caminho de possibilidades, autonomia financeira e empoderamento feminino negro.

4 CURSO NORMAL PARA AS MULHERES NEGRAS: DA PROFISSIONALIZAÇÃO ÀS OPORTUNIDADES SOCIORACIAIS

A proposta do Curso Normal brasileiro de 1906 em Muzambinho-MG está, de certa forma, vinculada ao espírito das demandas políticas expressas com o advento da nova República, ainda em sua gênese. Isso porque a criação do Curso Normal, por meio do Decreto n.º 10.060, de 30 de novembro de 1888 (BRASIL, 1888), faz parte de uma série de medidas que buscava aprimorar a civilidade da população brasileira, regenerando-a e preparando-a, portanto, para o novo país que se almejava. Tais desejos se intensificaram após a proclamação da República, quando um projeto de formação de identidade nacional se acentuou.

Por sua vez, com as reformas educacionais promovidas em Minas Gerais por João Pinheiro a partir da Lei Estadual n.º 439/1906 (MINAS GERAIS, 1906), que autorizava o governo a reformar os ensinos Primário, Normal e Superior do estado e buscou-se a organização da instrução pública. Dessa forma, conforme apontam Carvalho, Gonçalves Neto e Carvalho (2016, p. 258), a reforma trazia que o professor primário deveria “se empenhar em educar e incutir hábitos que iriam promover o desenvolvimento intelectual, moral e físico e produzir alunos aptos, não somente para ler e escrever, mas também para trabalhar”.

Nesse sentido, Muller (2008) afirma que, aos poucos, a escola passou a ser o espaço pensado e planejado para a criação desse povo brasileiro, perpassando sempre pelos chamados valores morais e físicos. Buscando alcançar tais valores, Jairza Silva (2018) destaca que, regido por mudanças nas relações patriarcais e econômicas, a feminização do magistério transformou-se em um fenômeno mundial no final do século XIX e ao longo do século XX. Consequência disso foi que

[...] as mulheres da classe média passaram a ser as responsáveis pela missão de moralização social das classes trabalhadoras. Desse modo, a presença do feminino começou a ser efetivada, a partir do final do século XIX, e seguiu nessa tendência, ao longo do século XX. Processo esse que ocorreu também no Brasil com as devidas especificidades (SILVA, 2018, p. 83).

Paralelamente ao processo de feminização do magistério, que o associava aos valores e características maternas, cabe destacar que a própria construção do currículo acabava direcionando as mulheres para o curso. Assim, o

currículo também funcionava como um limitador à continuidade de sua trajetória educacional. Observa-se, portanto, que a construção curricular era voltada, no curso muzambinhense, para a formação de mulheres, por meio de conteúdos como costura e trabalhos manuais, como entende Otávio Magalhães (2008) ao trazer, na realização de seu trabalho, uma compilação de folders de propaganda do Curso Normal de Muzambinho, veiculados em 1928.

1º ano: Português (gramática expositiva), Aritmética, Francês, Corografia, Música e canto coral, Desenho figurado e caligrafia, Costura e trabalhos manuais, Educação Física.

2º ano: Português (gramática expositiva), Aritmética, Francês, Corografia, Música e canto coral, Desenho figurado e caligrafia, Costura e trabalhos manuais, Educação Física.

3º ano: Português (gramática histórica), Aritmética e Noções de Álgebra, Geografia, Geometria e Desenho Linear, História Universal, Noções de Física e Química e História Natural, Pedagogia e Psicologia Infantil, Canto Coral e Educação Física.

4º ano: Português (noções de literatura nacional), História do Brasil, Noções de Física e Química e História Natural, Pedagogia, Psicologia Infantil e Higiene, Canto Coral (MAGALHÃES, 2008, p. 126-127).

À construção curricular, conforme mencionado, e à associação da crença de uma docilidade de gênero, acrescentam-se razões econômicas para essa feminização do magistério. Isso porque, juntamente à proposta de educar e civilizar a população brasileira, veio também o desafio de como fomentar tal processo. Assim, o Estado poderia pagar salários reduzidos, uma vez que poderia submeter as mulheres a tal condição. Carvalho e Carvalho (2012, p. 110) acrescentam ainda que o perfil aspirado para essa docência era de que “essa mulher que ganhou esse espaço num trabalho útil e digno era de classe social abastada, por isso o salário era secundário”.

Percebemos, assim, que o Curso Normal inicialmente significava possibilidades de trabalhar, sendo a docência uma das poucas possibilidades de trabalho às mulheres. Em contraparte, se, para as mulheres, sobretudo as vinculadas à classe média, significava a possibilidade de trabalho formal, bem como uma maneira de sair do espaço privado do lar para o espaço público da escola, para as mulheres negras, que desde sempre já ocupavam postos de trabalho considerados subalternos ou em condições análogas à escravidão e cujo acesso aos espaços públicos já se dava sem qualquer tipo de formalidade, prestígio e reconhecimento, significava apenas um meio de sobrevivência.

O significado do Curso Normal, portanto, é distinto para esse grupo social. Ou seja, para mulheres brancas oriundas de classes sociais abastardas, além das questões financeiras, a inserção nesse mundo do trabalho significava também relativa independência, enquanto, para a mulher negra,

[...] toda a vivência do espaço privado, destinado à mulher negra, esteve implicada em uma experiência pública, porquanto, depois da abolição formal. Essas mulheres tiveram de ajustar as suas vidas fazendo inúmeras negociações e agenciamentos. Assim sendo, para elas não existem público e privado separado, esse seria um aspecto central de problematização em se tratando de produzir a feminização do magistério (SILVA, 2018, p. 86).

Conforme o curso foi ganhando ares mais tecnicistas mediante reformas educacionais, a carreira de docência foi se profissionalizando e um novo público começou a procurar o curso. Acrescenta-se a isso a desvalorização da carreira de professor, que, com uma baixa remuneração, deixa de ser almejada pelas classes sociais mais altas. Assim, o ingresso das mulheres negras de camadas populares no curso vai se dando, historicamente, gradativamente.

Não obstante, a inserção de mulheres negras continuou deficitária, isso porque, com mecanismos de exclusão como o exame de admissão, implementado pela Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, pela qual se estabelecia que:

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo (BRASIL, 1961, *on-line*).

Nessa perspectiva, é importante destacar que tal exame foi implementado na primeira reforma educacional nacional, estabelecido pelo Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), conhecida como Reforma Francisco Campos. Essa política vigorou por 40 anos e, junto a essas barreiras colocadas legalmente, somam-se os obstáculos impostos pelo racismo institucional, operando na manutenção de uma discriminação indireta, conforme argumenta Moreira (2017 *apud* ALMEIDA, 2019) quando explica que a discriminação indireta é marcada pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar pessoas. Isso pode acontecer porque a norma (no caso, o exame de admissão) não leva em consideração ou não prevê os efeitos da mesma.

No caso específico do *lócus* da pesquisa, verifica-se, por meio das fontes consultadas, que o aumento de matrículas de mulheres negras em no curso magisterial em Muzambinho é posto após a sanção da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971a), que fixa as diretrizes para o ensino do 1º e 2º graus. A esse respeito, verifica-se que duas das interlocutoras iniciaram os seus estudos após a sanção dessa lei.

É possível considerar, portanto, que o referido disposto legal possui um impacto direto na formação das mesmas, visto que, a partir dele, finda-se a prática dos exames de admissão: “o exame de admissão foi por algumas décadas a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária. [...] Era uma espécie de senha para ascensão social [...]” (NUNES, 2000, p. 45).

Sublinhamos ainda que, nesta época, despontaram cursos e matérias didáticos voltados para o exame de admissão. Nessa medida, percebe-se que o tal exame operou como uma espécie de estratificação social. Dessa forma, sem a aprovação neste, as alunas não tinham acesso aos ciclos ginásial e colegial, que abrangiam cursos de formação de professores para os ensinos Primário e Pré-primário.

Todas essas nuances estiveram presentes nas narrativas de nossas sujeitas. De modo geral, a profissionalização no âmbito da docência significou para essas mulheres negras, entre outras coisas, oportunidades sociorraciais concretas, no sentido de, através da escolarização, garantir melhor condições dignas e financeiras para os seus familiares. E, nessa trajetória, cada uma delas teve de lidar com a discriminação e o preconceito racial vivenciado durante os seus percursos formativos.

4.1 A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE RACIAL EM UM AMBIENTE SILENCIANTE

Nos relatos das interlocutoras emergem situações de discriminação e preconceito racial vivenciadas durante os seus percursos formativos. De maneira mais direta, elas não conseguem identificar que essa experiência se deu no âmbito de sua formação no magistério. Porém, de maneira tangencial, percebem ser as únicas mulheres negras de suas turmas de magistério, ou raras são as pessoas negras inseridas no curso. Não obstante, quando questionadas sobre a presença de

mais pessoas negras ao longo de sua trajetória escolar, e não só apenas no curso magisterial, todas perceberam as ausências de outras colegas, relatando momentos de isolamento escolar:

Ah, vamos por assim, na sala que estava que, entrou no 5º ano, tinha..., mas a maioria era branco, acho que tinha só o [...]. Se não me engano. o [...] que lembro agora, que estudou comigo e a [...]. Que ela é... como que fala... é mulata? Filha de branco com preto. [...]

A [...] é mais clara que eu. Mas eu, ela e o [...] também que era pardo. Que era casado... A mãe dele era branca e o pai era o [...]⁵⁵. Mas era uma coisa assim mesmo que eu lembro. Mas eu não gosto de lembrar muito não desse povo, dessas coisas não (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

Ah, era bem pouco. **Negros, no meu decorrer, foi bem pouco. Foi uma só que era negrinha, que eu conheço até hoje.** Essa eu guardo sentimento dela, não superei, né? Porque ela me chamava de neguinha, e ela era também. Poxa vida, né? Mas foram apenas essa, o [...] que acompanhou um bom tempo comigo e a [...] e a [...], o restante da turma eram todos claros (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997 – grifos nossos).

Eu tinha uma amiga que estudava na mesma sala que eu, morava no mesmo bairro. Ela chamava [...]. Ela até já faleceu, né. Aí... mais depois, até o 5º ano, nós ficamos juntos, aí depois ela largou de estudar, né? Esse meu primo, eu estudei com ele só no 1º ano, mas não na mesma sala, na mesma escola, Cesário Coimbra. Depois ele abandonou também. **Então lá do bairro, eu não tinha crianças que estudavam na escola. Eu era mais só eu.** Sabe. Aí depois, entrei no... concluí lá o 4º ano, depois fui para o colégio. E lá também não tinha criança do meu bairro. Mas tinha uma amiga, muito próxima minha, que morava ali... Mas ali na rua, na rua de baixo do supermercado Poscidônio. Então era a que morava mais próximo. Aí amizade assim por um longo tempo. Aí Ensino Médio já não tinha mais ela. [...] Mas é. E assim é... na vida social, o que eu lembro de eu ir era nos jogos azul e vermelho do colégio. Que era nossa... era forte. Agora, sair para ir para Avenida, eu andava muito com a minha mãe. Então a gente ia em procissões, a gente ia, é... lá no bairro em rezas, né, mas assim, ia no carnaval, eu ia com ela para assistir o carnaval. **Mas, assim, sozinha, sozinha, só depois de uns 15, 16, 17, que aí eu andava com as meninas do grupo jovem, aí eu conheci outro bairro, né?** Aí nós saíamos, fazer caminhada, eu me lembro de muita caminhada que a gente fazia e, depois da missa, quando a gente tinha dinheiro, né, era raro, a gente ia comer um pastel. E às vezes chupar um sorvete, mas isso era muito raro, muito raro. Quase não tinha (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Percebemos na fala de Maria que ela relata diversas vezes sobre ter companhias da mãe e familiares, e mesmo de colegas da igreja, no entanto, quando questionada se os amigos da escola eram diferentes dos colegas do grupo religioso, a mesma diz: “É. Não... sala de aula assim não, porque era assim muito... Não tinha

⁵⁵ A alcunha do pai é referência ao seu fenótipo, diferente das outras supressões, que traziam nomes.

assim... **eu não andava, não tinha amizade para sair de casa com [colegas da] sala de aula não**” (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

É possível também depreender das narrativas analisadas características relacionadas à baixa-autoestima étnico-racial ocasionada na infância em consonância com estudos produzidos no campo das relações étnico-raciais e educação. Esses estudos mostram que, já durante a infância, as crianças negras apresentam dificuldades de construir uma identidade negra mais positivada, impactando “as identidades infantis criando, especialmente, para as crianças pretas, extrema dificuldade de reconhecimento positivo de seu pertencimento étnico-racial” (ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 11). Isso porque as experiências com seus corpos não ficam apenas na esfera familiar e doméstica, sendo a escola o ambiente em que tais conflitos muitas vezes surgem.

Teve uma ocasião que me marcou bastante, porque eu estava na escola, tudo. A gente estava no jardim, chegou uma amiga minha, amiga, colega, né? Não sei se foi para provocar mesmo ou na inocência. No momento senti, sabe, que ela chegou assim: “Ô Fátima, é verdade que o preto quando fica muito no sol, ele fede?”. Então, foi uma coisa assim. Eu fiquei olhando a cara dela e disse: “Assim, olha a roupa preta, pode ser que feda, a não ser que você deixe lavar tudo”. Aí todo mundo começou a rir, mas levando na brincadeira tudo. Mas é **uma coisa isolada às vezes que falo, mas pensa que não vai machucar, mas machuca. A gente guarda uma lembrança meio constrangedora, sabe? E, quando chega para falar de escravidão mesmo, quando se é a aluna negra que está dentro da sala, você é a primeira a ser olhada, por todos, tanto por professor tanto por os próprios alunos.** Então é uma coisa que pode achar que não, mas constrange, sabe? Está contando a história dos negros, aí a pessoa [vê] aquela negra que está dentro da sala. Todo mundo olha. Aí tem gente que compara a foto. “Nossa, olha a foto, igualzinho seu cabelo. Nossa, mas a boca igualzinha [...] igualzinha a de seus ancestrais, né?”. **Então a coisa que fala não é por construtiva. É destrutiva às vezes. Muitas palavras são destrutivas.** [...]

Ah, é terrível. Eu não gosto muito do meu cabelo não. Vou ser sincera. Mas quando eu era mais nova, eu, como que fala? Minha mãe alisava meu cabelo porque eu chorava para ela e falava: “Mãe, compra alisante para o meu cabelo, pelo amor de Deus. Arruma meu cabelo. Eu não gosto de trança”. Tinha pavor de trança. Porque eu não gostava de trancinha. Vou explicar para você. **Os apelidos são terríveis, terríveis. É cabelo de bucha...** Como é que é que eles falavam? Dona Pituca. Nossa... vou falar para você... eu não gostava. **Cabelo de bombril, “Olha ela, usa bombril enrolado”. Então eu não gostava** (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

Ah, sim. E acho que deixou até um pouco assim, essa parte introvertida, né, acho que é este medo de tentar também se introduzir ali na comunidade escolar, junto com outras pessoas, então você acaba se fechando para não ter que sofrer. Você, sendo fechada, ninguém chega tão perto de você. Então, quietinha. **Essas brincadeiras que eles falam: cabelinho de bombril, então essa brincadeira sempre teve, então a gente... eu preferi**

ficar, me fechar. Automaticamente, ficar introvertida (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997 – grifos nossos).

Que eu me lembre, não. Eu acho que não tinha essa questão na época que eu estudei, que eu fiz Ensino Fundamental. É... **O apelido que me chamavam as pessoas negras era macaco, né? Mas o cabelo em si, ninguém falava nada.** Eu não lembro de ninguém falar. Pelo menos... Mas assim, chamar de macaco, sabe? **Não eu, porque eu era muito quietinha, mas as pessoas, meu primo que era danadíssimo, era o apelido que ele recebia.** Mas eu porque... acho que eu era muito quieta, sabe... era muito quietinha dentro da sala. Acho que não chamava muita atenção para mim, acho que por isso que eu não sofri tanto assim, né, este preconceito. Porque, assim, quando a pessoa é mais desinibida, né, se comunica mais, é claro que naquela época eles punham apelidos, mas como eu era assim muito quieta, eu acho assim.... Sabe.... Não lembro assim de... Lembro da minha mãe, uma vez, que tinha um menino, ele estudava na minha sala, ele falava que ia me bater, sabe? Eu não entendia nem o porquê. Ele falava que ia me bater, chama [...]. Eu nem lembro mais por onde ele está, então uma vez minha mãe foi lá na escola e ficou brava lá na escola, aí eles chamaram ele, falaram com ele. **E ele parou. Eu não sei, mas eu não lembro dele me xingar, ele só falava que ia me bater** (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Suas narrativas deixam explícito determinado *modo operandi* em que se concretiza a veiculação da discriminação e preconceito étnico-racial nos estabelecimentos de ensino da Educação Infantil, por meio de brincadeiras, apelidos, reprodução de estereótipos e também de tentativas de agressões físicas.

Nesse sentido, o jurista Adilson Moreira (2019) explica, por meio do que nomeou como racismo recreativo, que tais práticas configuram um tipo específico de opressão racial. Acrescenta ainda que elas legitimam hierarquias raciais, perpetuando o racismo presente na sociedade brasileira, manifestando-se por meio de piadas e brincadeiras ofensivas e até mesmo naquelas brincadeiras consideradas inofensivas, mas que demarcam o lugar e o espaço que pessoas negras ocupam. Assim percebemos nas lembranças de Maria Madalena ao relatar que era a única estudante negra do magistério:

Não. Na minha turma, que eu me recorde, **era apenas eu de negra.** Tanto é que as meninas me chamavam de Globeleza. Toda vez que eu chegava na sala de aula, elas falavam: “Tá chegando a globeleza” porque era a única chocolate da turma (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997 – grifos nossos).

Por sua vez, ao questionarmos Maria sobre qual o momento em que a mesma se percebeu negra, ela nos relata novos casos associados ao racismo estrutural:

Tem um momento que eu me percebi da raça negra, né, eu defino assim. Na escola, [...] **no momento das festas juninas**, né? Eu não ia dançar festa junina, né, **mas eu não era convidada para dançar festa junina, né?** Enquanto todas as outras crianças meninas iam, vestidos e tudo, eu não ia. Porque eu não tinha vestido, mas, assim, ninguém me fazia o convite. Então, por quê? Porque eu era negra, né? Eu me percebi uma criança diferente da outra, às vezes negra, pessoa que não tem condições financeiras para poder comprar o vestido bonito, mas, né, todas as outras iam dançar, eu não ia, né? (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Inferimos das falas das entrevistas e em consonância com os estudos publicados de que forma esta solidão da mulher negra e como o racismo recreativo interferiram na formação da identidade negra das mesmas. Cavalleiro (2003, p. 19) argumenta que “a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem”. Nesse sentido, remetemo-nos à Nilma Lino Gomes (2003), que faz um debate sobre a estética corporal do negro. Segundo ela:

O papel desempenhado pela dupla cabelo e cor da pele na construção da identidade negra foi o ponto de maior destaque durante a realização da pesquisa. A importância desses, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social, está presente nos diversos espaços e relações nos quais os negros se socializam e se educam: a família, as amizades, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola. Para esse sujeito, o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade (GOMES, 2003, p. 173).

Percebemos de sobremaneira que a identidade racial delas forjada no ambiente escolar legou às mesmas o lugar do feio e da inferioridade, fazendo-as muitas vezes passar por procedimentos estéticos ainda enquanto infantis, e desenvolvendo ao longo de sua trajetória escolar e pessoal um olhar negativo para o próprio corpo, em especial o cabelo. Assim, a branquitude enquanto padrão normativo tentou se impor como referencial de valores políticos, estéticos e de ideal, fazendo com que todas buscassem procedimentos estéticos, muitas vezes violentos, conforme relatou Fátima, que passava pente de ferro nos cabelos aos 9 anos.

[...] imagina alguém falando assim, que o teu... vamos pôr assim... já arrumou a cozinha? **Já pegou um bombril? Que é áspero, tanto que palha de aço às vezes fura o dedo da gente quando a gente vai arrumar. Agora você imagina alguém falando como seu cabelo é igual. Não queira passar. Eu não gosto. Então isso vem desde pequena. É**

quando a gente rodava o bombril, é porque pegar bombril e rodar o bombril, saia fogo do bombril, e tem gente que fala assim: “eu vou pegar o seu cabelo e rodar igual bombril”. Como assim, Jesus? Então quer dizer então que teu cabelo está servindo para ser espinho. E isso ocorre na escola, ocorre, claro. Mas isso traz para dentro de casa também, você sabia, né, Laura? Por quê? Porque às vezes você acaba refletindo isso dentro de casa com seus irmãos. Hoje em dia eu tenho essa percepção, entendeu? Essa consciência, hoje em dia eu tenho, mas antes eu não tinha, quando era criança. **Eu chegava em casa e eu achava ruim porque o meu irmão mais novo,** o depois de mim, que é dois anos diferença, ele é **filho de um homem branco e o cabelo dele era todo cacheado, coisa mais linda do mundo. Aí eu falava assim: “Esse cabelo ruim teu”;** aí eu falava para a minha mãe: **“Mãe, você devia ter ficado com gente branca porque o meu cabelo ia nascer bom”.** **Porque o cabelo dele é bom, não é ruim, entendeu?** Então isso refletia, chegou a refletir... Hoje eu paro e penso “Gente, onde que eu estava com cabeça?”, mas eu cheguei a brigar demais com meu irmão mais novo, que é filho de branco, que tem cabelo melhorzinho. Ah, não, mas eu puxava o cabelo dele e falava assim: “Vou arrancar todinho o seu cabelo da cabeça”, porque eu queria ter o cabelo dele, entendeu? Eu queria ter o cabelo dele. **Não era para ele ter cabelo daquele jeito, era para mim ter cabelo daquele jeito. Porque eu chegava da escola e ouvia coisas lá do meu cabelo, eu chegava e refletia aqui em casa, entendeu?** (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

De maneira implícita, foi possível perceber, através das histórias de vida das normalistas, características sociais que remetem à solidão da mulher negra tanto no curso quanto no exercício de sua prática do magistério. Percepções socioafetivas e políticas, estas mesmo após a aprovação da Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003a) e de suas diretrizes no que se refere ao trato voltado para as relações étnico-raciais na formação de professores e, por conseguinte, das normalistas negras. Um traço marcante presente nas falas delas é a percepção da ausência de professoras negras na região em que atuam. Ainda que acolhidas, todas destacaram que são e foram as únicas em um universo majoritariamente branco.

Quando estudava, tinha... **vamos pôr, eu era mais pretinha. Mas tinha uma mistura de uma menina lá, que ela era filha de um branco dos olhos azul, do olho azul, e uma negra, vamos por negra, morena mais clara.** Morena mais clara. Então ela não ficou tão escura, ela não tinha o cabelo tão ruim. Eu já sou filho de negro com negro. Aí já aparece os traços, já vem. Então... eu era mais pretinha dentro da sala, viu? Eu tenho muito orgulho disso, muito orgulho mesmo (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos)

Quando perguntadas se tiveram professores negros ao longo de sua formação, as respostas eram sempre pautadas na ausência dos mesmos:

Nossa, no Salatiel [referindo-se à escola], tive uma professora de Matemática moreninha. Mas no Cesário não tive nenhum. Só mesmo só uma moreninha, na 8ª série que tinha a professora de Matemática que, era moreninho cabelo bom também.

Não teve [referindo-se a outros cursos]. Na minha lembrança não teve. **Não teve professor negro.... É mesmo... não, tinha um instrutor**, na agropecuária, tinha um instrutor que era negro... muito bonzinho por sinal, e no magistério não teve (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

Não. É... **Nenhum. Tinha uma professora negra no colégio. Mas ela não dava aula para mim não.** Dava aula de manhã, no Ensino Médio (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Não. No decorrer de todo, todo período escolar, nunca tive nenhuma professora negra (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997 – grifos nossos).

Maria narra experiências discriminatórias raciais também enfrentadas no contexto escolar ao exercer a sua profissionalidade docente:

Agora uma mulher negra, quando eu passei... **quando eu fui ser supervisora do Frei Florentino. Profissionalmente. Por quê? As pessoas chegavam na escola procurando a diretora e eu estava sentada na sala escrito supervisora, e eles perguntavam se tinha alguém responsável pela escola, né?** Então é assim... Então vários momentos assim, situações. Aí porque que eles perguntavam isso. Então assim, agora tem momento... agora, as pessoas me conhecem, as pessoas sabem o que eu faço. **Mas, assim, a gente vê a discriminação com as pessoas que não te conhecem, você entendeu.** As pessoas que não me conhecem, elas enxergam uma mulher negra, né? E aí eles perguntam o que é que você faz, né? Mas não o que é que você faz, qual é a profissão que você tem, o que você faz, né? Na pergunta, você percebe. Eu percebo na hora esta discriminação. Oras, qual é a sua profissão? **Aí eles já perguntam o que é que eu faço, porque é pergunta de serviço manual, braçal. Porque eu não devo ter estudo, não é. Então, a gente começa a perceber essa, este preconceito que a sociedade tem.** Mas quem me conhece não, né, já me conhece. Agora quem.... Você vê de quem não te conhece. Quem não sabe a pergunta que faz (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Quando ponderamos sobre a atuação das mesmas enquanto docentes, percebemos que, por mais que essas mulheres tenham conseguido romper com determinado ciclo da baixa escolaridade familiar, a ruptura é sempre parcial quando se trata de entender a complexidade das relações étnico-raciais brasileiras. E mais, quando se problematiza determinada “tradição” secular da instituição estudada, é possível ponderar que ela preserva ainda hoje consigo a manutenção da ideologia da branquitude.

No que concerne a essa tradição histórica, a partir das contribuições do historiador Fernand Braudel (1965), elas podem ser consideradas de longa duração. Esse conceito, para o autor, refere-se ao período em que somente é possível uma compreensão quando visualizamos em séculos, uma vez que seus efeitos se tornaram estruturais, sendo, muitas vezes, necessária a análise com o auxílio de outras ciências, como as Ciências Sociais, por exemplo. Nesse sentido, ele argumenta que “certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: embaraçam a história, incomodam-na, e assim comandam seu fluxo” (BRAUDEL, 1965, p. 268).

Percebemos que, estruturalmente, tais valores acabaram reverberando de forma direta como obstáculos impostos por um racismo institucionalizado e também estrutural enfrentado por todas as entrevistadas. Institucional porque, conforme aponta Almeida (2019, p. 27), “o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder”. Nesse caso, ainda que indiretamente, observamos o funcionamento das instituições operando na manutenção das vantagens e desvantagens com base na raça e fenótipos.

Por sua vez, o racismo estrutural opera ao estabelecer lugares e posições que serão ocupadas. Observamos ambas as manifestações de racismo, estrutural e institucional, quando Maria Madalena narra casos de discriminação vividos em escolas particulares na cidade de Muzambinho:

Olham porque quando eu fazia [substituição], eu tive uma experiência. Eu fui substituir uma tal escola particular e quem havia me convidado é uma pessoa que eu estimo muito, tá. Aí [fui] trabalhar para a substituição. E a sócia desta escola, eu cheguei juntamente com ela e a esposa, assim, acho que uns dois ou três passos atrás dela, **ela fez questão de fechar a porta da escola. Antes de eu entrar. Eu era uma substituta. Aí a outra pessoa que estava lá dentro disse: “Ela veio substituir”. Aí sim, mas mesmo assim ela não abriu a porta não.** Foi outra pessoa que abriu a porta. [...]
Quando eu entrei no [...], um professor negro entrar numa escola particular é... Você tem esse sentimento, porque, quando é pobre para pobre, ainda vamos ali, né? Agora, quando você vai para uma escola particular, o pai está pagando. Muitas vezes para o professor branco ele já fala: “Olha, eu estou pagando, você tem que...”. **Então na [escola] particular, o receio foi bem grande, o medo. Tanto é que eu recebi uma proposta de uma outra escola um tempo atrás e não aceitei por esse medo. O medo de ser discriminada, então eu não fui para escola** (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997 – grifos nossos).

Por sua vez, quando buscamos nas fotografias disponíveis no Museu Municipal Francisco Cerávolo, percebemos o predomínio de homens e mulheres fenotipicamente brancos, conforme observamos nas figuras 18, 19 e 20.

Figura 18 - Grupo de professoras. Sem data.



Fonte: Museu Municipal Francisco Cerávolo, Muzambinho – MG.⁵⁶

Percebemos, na Figura 18, em primeiro plano, cinco professoras identificadas como brancas e, ao fundo, cuidando de uma criança, uma mulher negra. Podemos depreender que esta não era uma professora, mas ocupante do serviço doméstico no local. Já na Figura 19, apreciamos o corpo docente do Lyceu em 1924, formado por oito mulheres brancas e oito homens brancos, estando o professor Salathiel de Almeida sentado entre as professoras, em posição de destaque.

A figura 20, por sua vez, última turma formada antes da interrupção do curso, traz uma formanda que apresenta características fenotípicas da população negra, sendo que as demais formandas e as suas respectivas professoras não apresentam essas mesmas características étnico-raciais. Esse e outros registros fotográficos, como apresentados nas figuras 8, 9, 13 e 14 deste trabalho,

⁵⁶ Fotografias digitalizadas, compartilhadas em julho de 2019, do Drive do Museu Municipal Francisco Cerávolo de Muzambinho/MG.

corroboram as narrativas de nossas interlocutoras em relação à percepção da ausência de colegas e docentes negros(as) em suas turmas.

Figura 19 - Corpo docente do Lyceu, 1924.



Fonte: Museu Municipal Francisco Cerávolo, Muzambinho – MG.⁵⁷

Figura 20 - Formandas e professoras do curso Magistério, 1998.



Fonte: Acervo pessoal de Ivone Bócoli Salvador, publicado em 10 jun. 2012 na página *Sou Mais Muzambinho* do Facebook

⁵⁷ Fotografias digitalizadas, compartilhadas em julho de 2019, do Drive do Museu Municipal Francisco Cerávolo de Muzambinho/MG.

Em se tratando de identificar a operacionalidade do racismo institucionalizado na cidade de realização deste estudo, verifica-se que a primeira vereadora negra foi eleita somente em 2020⁵⁸, sendo que, até então, nenhuma pessoa dessa parcela da população havia conquistado cargo no Executivo Municipal. Fato esse também observado no que concerne ao cargo de direção da Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida.

Ponderamos, nesse sentido, que, no imaginário social da população de Muzambinho, os reflexos do mito da democracia racial continuam reverberando na manutenção da branquitude. Essa situação nos leva a concordar sobre a necessidade de desenvolvermos um senso crítico de responsabilidade diante da ocupação dos cargos de poder. Essa atitude significa, entre outras coisas,

Assumir a sua ação nas desigualdades impostas pela discriminação racial [e] não é culpabilizar o seguimento branco pelo passado e presente, mas desenvolver o senso de responsabilidade que o mesmo tem para com a situação do grupo negro, para que participe na promoção de ações responsáveis e políticas de ação afirmativa, para que os direitos e oportunidades prevaleçam independentes das diferenças étnico/raciais, entre outras. Diferenças essas que não devem instituir-se de formas hierárquicas e submetidas a recalques na sociedade (SILVA, 2007, p. 99).

E mais, daí emerge a importância do trabalho voltado para a implementação da Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003a), conforme ressaltou Gomes (2002, p. 42), antes mesmo de sua sanção, quando defendeu que

[...] cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Quando indagadas sobre a relevância de se trabalhar a perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da Educação Básica, constatamos certa incompreensão por parte de algumas interlocutoras sobre a importância da luta reivindicada pelos movimentos negro e indígena de garantir no currículo escolar

⁵⁸ Vereadora Lúcia Aparecida Bernardes da Cruz (PL), eleita com 587 votos para exercício de mandato entre 2021 e 2024. Disponível em: <https://www.camaramuzambinho.mg.gov.br/perfil-vereador/lucia-aparecida-bernardes-da-cruz>. Acesso em: 29 jul. 2021.

relacionada ao trato da valorização, respeito e reconhecimento da história e ensino das culturas africana, afrobrasileira e indígena.

De modo geral, constatou-se certa ambiguidade em suas narrativas no que concerne o processo de implementação dessa política afirmativa.

Eu acho que tinha que ser natural. Da mesma forma que é trabalhado dos portugueses [branco], dos índios têm que ser a questão do negro também. Nós ajudamos a construir esse país, né? Então eu acho que tinha que ser por aí. Tinha que ser tratado por aí e não como uma obrigatoriedade. Eu acho que nem devia existir essa palavra: é “obrigado” a trabalhar esse conteúdo. Acho que não. Não é por aí, eu acho que isso desperta nas pessoas até mais preconceito. **Porque tem que ser para trabalhar a questão do negro. Tem que trabalhar também a questão do branco, do índio.** Por que visar tanto essa questão do negro? Tem que se trabalhar. É obrigada a trabalhar. Eu não concordo muito com isso não [...] (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Para mim, a história da cultura negra, ela é muito mascarada. Ela fica apenas falando sobre a época da escravidão, né, como era em tempos, tempos atrás. **E o Dia da Consciência Negra... também você passa o ano inteirinho, né, falando outras coisas, chega em um mês, um dia, você vai falar sobre consciência negra.** Eu acredito que é uma coisa que deveria ser comum, do dia a dia, você falar sobre a cultura. Está interagindo no meio de tantas outras matérias, de maneira indisciplinar, comentar sobre o assunto e não esperar uma determinada data ou uma determinada matéria para ser falado sobre o assunto. Isso fica muito... muito a desejar. Fica muito mascarada. Então, para mim, ainda está muito longe do ideal (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997 – grifos nossos).

Eu acho que quando se fala em estudar história do negro na escola, eu acho que já vem aquela ideia um... tanto nos livros, apostila tudo já vem aquela ideia assim: ó, o negro era escravo, ele apanhava, ele trabalhava, entendeu? Ele... ele já tem, já tem alguma coisa assim que puxa para esse lado, sabe? Só que não. Eles não colocam a religião do negro, por que que existiu a religião do negro, as comidas dos negros, eles não. É feijoadas, torresmo, eles pegaram... não sei o que fica... uma coisa muito, muito taxativa. Vamos supor assim... ó, festa junina. Festa junina é tradição, certo? Por que a dança do negro não pode ser uma tradição? Por que que não pode chegar no momento assim de: “Olha... Vamos fazer a semana do negro, vamos dançar, vamos pôr as crianças para dançar, conhecer as culturas dos negros”, sabe? Não é só chegar lá está no livro e pronto, acabou. Agora, a gente, eles trabalhavam como o escravo, era de lá da África e pronto, acabou. Chegaram aqui como escravos. Fica... fica muito evasivo... muito ruim uma coisa que todo mundo já sabe... (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

O posicionamento ambíguo relacionado à Educação das Relações Étnico-Raciais revela certa ausência de formação voltada à discussão do tema em questão, mas percebemos criticidade em suas falas, depreendemos destas percepções estas ambiguidades. Tal ausência pode ser justificada devido ao período em que as

interlocutoras formaram no magistério e também à orientação de formação de instituições privadas de ensino.

Maria e Maria Madalena concluíram a formação anteriormente às leis n.ºs 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003a; 2008a); na mesma medida, ambas iniciaram os estudos ainda com a antiga Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971a), visto que a atual LDBEN n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi sancionada somente em 1996 (um ano antes da formação de Maria Madalena). Nesse sentido, ao analisarmos a matriz da formação docente do Curso do Magistério das mesmas, verificou-se a ausência de qualquer temática relacionada às diversidades étnico-raciais (conforme indicam as figuras 21, 22 e 23, mais adiante).

No que tange a estas leis, destacamos que a sanção da mesma impactou diretamente nas possibilidades profissionais das entrevistadas. Isso porque até 1996, a Lei n.º 5.692/71 definia, em seu capítulo V – dos professores e especialistas, artigo 30, que “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau; [...]” (BRASIL, 1971a, *on-line*); ou seja, para ser professora nos anos no Ensino Primário, atual Ensino Fundamental I, o curso Magistério conferia habilitação específica. No entanto, em dezembro de 1996, quando foi sancionada a Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996), novas determinações na formação dos docentes deste país são apresentadas. Isso aconteceu porque, no artigo 62º, a lei dispõe que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, *on-line*).

Criou-se, para elas, uma barreira legal para atuarem, tanto é que o curso é interrompido pela primeira vez desde 1906, fato que é relatado por Maria Madalena quando ela diz que:

No processo de formação, muitas desistiram porque não era aquilo que elas queriam. Outras viram que, financeiramente, aquilo também não era muito viável. E outras, depois que formou, aí que o magistério também começou aquela cobrança tinha que ter faculdade, que o magistério já não valia bem de nada aí [...].

Eu formei em 97. A penúltima turma. [...] Foi pancada, viu? Foi uma pancada. Aí muitas delas desistiram, resolveram trabalhar como balconista,

atendente de loja e ficaram o diploma de magistério ficou na gaveta. Não exerceram (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997).

Não obstante, o §4º do artigo 87º da mesma lei trazia que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, *on-line*), revogado posteriormente pela Lei n.º 12.796/2013 (BRASIL, 2013). Dessa forma, esse artigo levava a crer que, após 2007, somente seriam aceitos docentes com nível superior. Assim, observamos que, além dos obstáculos como os racismos institucional e estrutural, essas mulheres tiveram que lidar com barreiras e um intenso debate legal que, conforme percebemos no depoimento de Maria Madalena, impactou na formação e na perspectiva profissional das mesmas.

Diversas escolas e instituições questionaram o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) – que possui “funções normativas e de supervisão e atividade permanente”, conforme determina o artigo 9º da Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) – sobre a obrigatoriedade de formação em nível superior para atuar nos anos iniciais, além da exigência do prazo de 10 anos em nível superior. Iniciou-se uma série de pareceres orientando sobre tal situação. O conselheiro e relator do Parecer CNE/CEB n.º 151/1998 traz que:

Embora o artigo 62 determine, no geral, que a formação de docentes para atuar na educação básica deva ser feita em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidade e institutos de educação, ADMITE, no entanto, COMO FORMAÇÃO MÍNIMA (e não a FORMAÇÃO DESEJÁVEL) para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, **a oferecida em nível médio**, na modalidade Normal (BRASIL, 1998, *on-line* – grifos nossos).

Na mesma medida, o Parecer CNE/CEB n.º 03/2003 traz que “os professores que lograram obter formação de nível médio, na modalidade Normal, incorporaram a seu patrimônio individual a prerrogativa do magistério” (BRASIL, 2003b, *on-line*). E continua: “Nossa Constituição Federal, a Lei Maior de nosso País, diz que o ato jurídico perfeito gera direito adquirido, e que a lei não pode prejudicá-lo” (BRASIL, 2003b, *on-line*). Com isso, diversas instituições e egressas conseguem manter seu direito. Entretanto, o debate permanece, visto que se tratam de interpretações legais.

Em 2013, por meio da Lei nº.12.796, é alterado o artigo 62º da LDB de 1996, trazendo a nova redação:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, **a oferecida em nível médio na modalidade normal** (BRASIL, 2013, *on-line* – grifos nossos).

Com isso, fica mais clara a possibilidade de uma formação em nível médio para atuar na Educação Infantil e nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, possibilitando o retorno do curso Magistério em 2015 na Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida. Por sua vez, em 2017, a Lei n.º 13.415/2017 faz nova modificação no artigo 62º da LDB de 1996, ao trazer:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, **a oferecida em nível médio**, na modalidade normal.

[...]

§ 8. Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência **a Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2017a, *on-line* – grifos nossos).

Conforme observamos, o imbróglio da formação em nível médio para o magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I se encerra, trazendo também a proposta de ter na BNCC as orientações curriculares na grade do curso, o que não estava posto no histórico das alunas.

Quando analisamos a fala das interlocutoras, a grade curricular apresentada nos históricos escolares e a Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), compreendemos a ausência de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Isso porque, na grade curricular do curso de Maria, concluído em 1989, ainda sob a égide da LDBEN de 1961 e da Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1961; 1971a), enquanto estudante do curso Magistério, nível médio cursado concomitantemente ao colegial, ela fez as seguintes disciplinas: Fundamentos da Educação I – Aspectos Bio-Psicopedagógicos; Fundamentos da Educação II – Aspectos Filosóficos; Históricos e Sociológicos; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Didática e Prática do Ensino; além do estágio Supervisionado.

Por sua vez, Maria Madalena concluiu o curso em 1997, com um desafio a mais posto pelo artigo 62º da recém-aprovada LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996). Destacamos que o curso não sofreu modificações de grade, visto que estas

mudanças somente ocorrem com turmas ingressantes. Assim, ela fez o curso de nível médio, integrado ao colegial, cursando as seguintes disciplinas: Educação e Programa Saúde; Psicologia Educacional; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; História da Educação; Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º grau; Didática Geral; Metodologia da Língua Portuguesa I; Metodologia da Língua Portuguesa II; Metodologia da Matemática; Metodologia da Geografia; Metodologia das Ciências; e o Estágio Curricular.

Na grade curricular de Maria Madalena, vemos maior preocupação com as metodologias de ensino das disciplinas propedêuticas, como Matemática e Língua Portuguesa, não apenas com o conhecimento das matérias que futuramente serão ministradas pelas formandas, mas com as metodologias empregadas para o ensino das mesmas. Nessa medida, consideramos as mudanças entre as formações de ambas, em um espaço de oito anos. Ademais, apontamos outra diferença significativa na formação destas egressas: Maria fez o curso de forma concomitante ao colegial, ou seja, curso colegial no período matutino e curso magistério no período noturno. Dessa forma, as grades curriculares são propostas e cursadas de forma separadas, sendo que aluna cursava um e cursava o outro. Maria Madalena, por sua vez, fez o curso de forma integrada. Assim, finalizado o primeiro ano do ensino colegial, conforme ela mesma explicou: “Fazíamos apenas primeiro colegial e depois o ano seguinte a gente já escolhia o que iria fazer. Aí no caso escolha magistério” (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997).

Por fim, ao analisarmos a grade curricular de Fátima, identificamos que a mesma fez o curso na modalidade subsequente, quando há a exigência do Ensino Médio. Ela teve em sua grade as seguintes disciplinas: Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; História da Educação; Aspectos Antropológicos, Históricos e Filosóficos da Educação Infantil; Aspectos Biopsicológicos da Educação Infantil; Fundamentos da Didática; Metodologia da Aprendizagem e Prática, Língua Portuguesa, Alfabetização, História e Geografia; Metodologia da Aprendizagem e Prática, Matemática e Ciências; Metodologia para Educação Especial; Informática; Pesquisa Educacional; Conhecimentos das Artes, da Cultura, da Linguística; Educação corporal e prática, Introdução a psicomotricidade; Organização e funcionamento do Sistema de Ensino.

Fitamos, pela grade de Fátima, uma maior preocupação com metodologias e discussão voltadas para a diversidade, incluindo a Educação

Inclusiva, mas a formação direcionada às discussões teóricas sobre questões étnicas-raciais permanece ausente, diferente do que ocorre nas grades das licenciaturas. Tais ausências refletem diretamente nos olhares das mesmas, que não percebem ou desconhecem discussões e temas estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), questionando, em alguns momentos, a necessidade de dispositivos legais que obrigam um ensino que promova o debate da pluralidade não somente pela transversalidade.

Figura 21 - Histórico Escolar de Segundo Grau – Conclusão em 1989.

ESCOLA ESTADUAL - PROF. SALATIEL DE ALMEIDA -
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
 AV. DR. AMÉRICO LUIZ, 58 - FONE: (336) 871-1133 - CEP: 57000-000 - NATAL/RN

CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE CURSO, SÉRIE OU GRAU ESCOLAR

Nome: [Redacted] Matrícula: [Redacted] Avaliação: [Redacted]

Assinado em: [Redacted] em: [Redacted] de [Redacted] de 1989

Magnânimo 19 de Dezembro de 1989

Aluno: [Redacted]

HISTÓRICO ESCOLAR 2º GRAU

MÉDIA GERAL E APROVAÇÃO	MÉDIA GERAL E APROVAÇÃO (1º, 2º e 3º ANOS)										MATEMÁTICA									
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO		
7,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5		
7,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5		
7,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5	8,0	8,5		

ESCOLA: E.E. Prof. Salatiel de Almeida - O.S.E.D. - CANCELO Magnânimo - 1989


SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
 Instituto de Ensino de Educação
 Rua Direita Regional de Ensino de P. 100 - Natal/RN
 Declara e responsabiliza este documento
 a legitimidade de sua assinatura
 em 12/12/89

INSPEÇÃO: [Redacted]

Observações: a aluna concluiu o curso de magistério.

Fonte: Pasta Individual do Aluno. Arquivo da Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida.

Figura 22 - Histórico Escolar de Segundo Grau – Conclusão em 1997.



ESCOLA ESTADUAL PROF. SALATIEL DE ALMEIDA - 0.5.6.D
 DECRETO Nº 9.025 DE 04-12-1929
 AV. DR. AMÉRICO LUZ, 09 - FONE: (035) 571-1135 - GEP 37890-000 - MUZAMBINHO - MG
(NOME DO ESTABELECIMENTO, SITUAÇÃO LEGAL, ENDEREÇO, MUNICÍPIO, ESTADO, ETC.)

CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE SÉRIE, GRAU DE ENSINO OU CURSO

Certificamos que _____, natural de Muzambinho
Estado MG, de nacionalidade Brasileira do sexo Feminino
nascido(a) em _____, filho(a) de _____
e de _____, Carteira de Identidade Nº _____
Título Eleitoral _____ Zona Eleitoral 189 Seção 0069 Estado MG
concluiu em 12.12.97 a 2ª Série do Ensino Médio a Habilitação Mag. (Pedagogia)
conforme Histórico Escolar e Observações em anexo no anverso e verso.
Fundamentação Legal: Const. Estadual de 1989, do Decreto nº 5492/1989 do Art. 10, Lei nº 16.442 de 12.12.97
ASSINATURA DO(A) SECRETÁRIO(A) - Nº REG. OU AUT. OSTIAGALHAI ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A) - Nº REG. OU AUT. Elsa Maria Diana
Leisa de Magalhães Muzambinho, 12 de Dezembro de 1997 Muzambinho 12.12.1997 MUZAMBINHO MG 30/97 31ª SRE

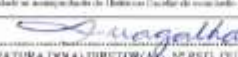

HISTÓRICO ESCOLAR ENSINO MÉDIO
Ensino Normal - Magistério de 1º Grau (Prof. de 1ª a 4ª Série)

Disciplinas, Atividades, Área, ou Conteúdos	Núcleo Comum o Art. 7º (Lei 5692/71)															PARTE DIVERSIFICADA							Total Geral de Horas de Atividades					
	Língua Portuguesa	Literatura (Antes em Língua Brasileira)	Língua Estr. Moderna (Inglês)	História	Matemática	Física	Química	Biologia (Seg. de 1ª Série)	Geografia	Educação Física	Ensino Religioso	Educação Artística	Educ. Moral e Cívica	Filosofia	Sociologia	Educ. e Prog. Saúde	Psicologia Educacional	Filosofia da Educação	Sociologia da Educação	História da Educação	Ensino e Finc. do Ensino de 1º Grau	Didática Geral		Metod. de Ling. Port. I	Metod. de Ling. Port. II	Metod. de Matemática	Metod. de Geografia	Metod. de História
1ª Série - 1995	Aprovam.: 59 62 52 70 69 60 61 0 76 Total h/Aktiv.: 180 20 60 90 120 60 60 90 60 Faltas (Horas): 0 0 0 0 0 0 0 0 0 Estab. <u>E.E. Prof. Salatiel de Almeida</u> Cidade <u>Muzambinho</u> Estado <u>MG</u> 60 Resultado Final <u>Aprovada</u>																						H. Comum e At. 7º					
2ª Série - 1996	Aprovam.: 60 Total h/Aktiv.: 60 Faltas (Horas): 0 Estab. <u>E.E. Prof. Salatiel de Almeida</u> Cidade <u>Muzambinho</u> Estado <u>MG</u> 60 Resultado Final <u>Aprovada</u>																						H. Comum e At. 7º					
3ª Série - 1997	Aprovam.: 58 63 Total h/Aktiv.: 180 20 Faltas (Horas): 0 0 Estab. <u>E.E. Prof. Salatiel de Almeida</u> Cidade <u>Muzambinho</u> Estado <u>MG</u> 60 Resultado Final <u>Aprovada</u>																						H. Comum e At. 7º					
4ª Série - 1997																							H. Comum e At. 7º					

Observações Finais 1) Preparação para o trabalho A aluna concluiu os exames médio
Muzambinho (Prof. de 1ª a 4ª série) Após a conclusão Estuda com nível
 Outros: Despensa

Fonte: Acervo pessoal da entrevistada.

Figura 23 - Histórico Escolar de Segundo Grau – Conclusão em 2017.

HISTÓRICO ESCOLAR												
CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO - PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL												
Nome do aluno:		[REDACTED]										
Estabelecimento:		EE Professor Salatiel de Almeida										
Áreas de Conhecimento	DISCIPLINAS:	Aproveitamento	2016			2017			2017			CARGA HORÁRIA TOTAL
			1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO				
			Aprova- mento	C.H. Curricular	Faltas Horas	Aprova- mento	C.H. Curricular	Faltas Horas	Aprova- mento	C.H. Curricular	Faltas Horas	
BASE NACIONAL COMUM	Língua	LÍNGUA PORTUGUESA*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		EDUCAÇÃO FÍSICA*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		ARTE*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Matemática	MATEMÁTICA*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Ciências da Natureza	BIOLOGIA*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			QUÍMICA*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ciências Humanas	FÍSICA*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		HISTÓRIA*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		GEOGRAFIA*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		SOCIOLOGIA*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
FILOSOFIA*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Língua Estrangeira Moderna - Inglês*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Língua Espanhola*	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Literatura Infantil	-	-	-	-	-	-	88,0	33,20	7,30	33,20	
DISCIPLINAS ESPECIALIZANTES	Formação Social e Pessoal	Filosofia da Educação	88,0	33,20	3,20	87,0	33,20	0,00	-	-	-	86,40
		Sociologia da Educação	88,0	33,20	3,20	91,0	33,20	3,20	-	-	-	86,40
		História da Educação	60,0	33,20	0,00	72,0	33,20	6,40	-	-	-	66,40
		Aspectos Antropológicos, Históricos e Filosóficos da Educação Infantil	80,0	33,20	1,40	85,0	33,20	8,20	-	-	-	66,40
		Aspectos Biopsicológicos da Educação Infantil	88,0	33,20	1,40	85,0	33,20	8,20	-	-	-	66,40
	Conhecimentos do Processo de Ensino e Aprendizagem	Fundamentos da Didática	74,0	33,20	6,40	83,0	33,20	6,40	79,0	69,40	13,20	133,20
		Metodologias de Aprendizagem e Prática, Língua Portuguesa, Alfabetização, História e Geografia, Matemática e Ciências	94,0	33,20	1,40	83,0	33,20	6,40	80,0	69,40	3,20	133,20
		Metodologias da Aprendizagem e Prática, Matemática e Ciências	-	-	-	86,0	33,20	5,50	88,0	68,40	3,20	100,00
		Metodologias para Educação Especial	-	-	-	85,0	33,20	3,20	84,0	65,40	14,10	100,00
	Pesquisa e Tecnologia Aplicada à Educação	Informática	82,0	33,20	3,20	94,0	33,20	0,00	-	-	-	66,40
		Pesquisa Educacional	80,0	33,20	4,10	81,0	33,20	5,00	-	-	-	66,40
		Língua, Códigos e suas Tecnologias	-	-	-	-	-	-	93,0	66,40	2,30	66,40
		Educação Corporal e Prática, Introdução à Psicopedagogia	-	-	-	-	-	-	83,0	50,00	3,20	50,00
	Curso Escolar	Organização e Funcionamento do Sistema de Ensino	60,0	33,20	0,00	-	-	-	-	-	-	33,20
	SUBTOTAL				333:20	25:50		366:40	54:10		383:20	40:00
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA			86,0	250:00	0:30	100,0	250:00	0:00	100,0	300:00	0:00	800:00
Atividades Complementares				0:00			0:00			0:00		0:00
CARGA HORÁRIA TOTAL				0583:20			0616:40			0716:40		1916:40
DIAS LETIVOS SEMESTRAL:		100	SEMANAS LETIVAS SEMESTRAL:		20	MÓDULO AULA:		50 min	DURAÇÃO DO CURSO:			I (UM) ANO E I (UM) SEMESTRE
A Prática Pedagógica de Formação inclui observação, participação e intervenção profissional - CH de 500 horas e Intervenção no Processo de Aprendizagem - 300 horas, totalizando um total de 800 horas.												
PERÍODOS	ANO	SEMESTRE	ESTABELECIMENTO				MUNICÍPIO					
1º	2016	1º	EE PROFESSOR SALATIEL DE ALMEIDA				MUZAMBINHO					
2º	2016	2º	EE PROFESSOR SALATIEL DE ALMEIDA				MUZAMBINHO					
3º	2017	2º	EE PROFESSOR SALATIEL DE ALMEIDA				MUZAMBINHO					
OBSERVAÇÕES: A aluna não optou por Língua Espanhola.												
* Aproveitamento de Estudos em nível médio de acordo com o artigo 12 da Resolução CEE nº 491, publicada em 19/01/2001.												
Disciplinas: LÍNGUA PORTUGUESA, EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTE, MATEMÁTICA, BIOLOGIA, QUÍMICA, FÍSICA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA, SOCIOLOGIA, FILOSOFIA, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Língua Espanhola												
Este documento só tem validade se assinado pelo(a) Diretor(a) e pelo(a) Secretário(a) de Educação do município de origem do aluno beneficiário e emitido.												
 ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A) - Nº REG. DO AUT.			 ASSINATURA DO(A) SECRETÁRIO(A) - Nº REG. DO AUT.									
Luiza Celsa de Magalhães Secretária - aut. 521869 MESP - 476 RAR 7			Muzambinho, 14 de Junho de 2018 MUNICÍPIO E DATA DE EXPEDIÇÃO MESP 883 953 Normação MG de 12/01/2012									

Fonte: Pasta Individual do Aluno. Arquivo da Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida.

Chama-nos a atenção que, no caso da Fátima, mesmo ela tendo concluído o Curso Normal em 2017, ou seja, 14 anos pós a promulgação da Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003a), ainda assim se verifica a ausência de qualquer tema voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido, Fátima, embora tenha relatado que não estudou tais conteúdos no curso, pondera que esses vêm sendo abordados em sala de aula, mesmo na Educação Infantil.

Está sendo bem trabalhada essas coisas de raça, vamos pôr assim. Porque, no dia que eu cheguei na sala de 1º ano para mim fazer estágio, ele estava conversando sobre negros. O conteúdo era sobre negros. [...] eu cheguei dentro da sala, a professora me apresentou e falou assim: “Olha, essa é a professora Fátima, ela vai ficar aqui com a gente, vai nos auxiliar tudo”. O menininho da primeira carteira olhando para mim assim: “Oh, professora Fátima?”. Eu: “Oi”. “Nós estamos conversando sobre cores. A senhora é da mesma cor que o [...]”, que era o menininho. “Vocês dois são negros, né?”. Aí eu: “Eu sou”. Aí ele: **“Ah está! É mesmo, professora, oh, então tem dois negros dentro da sala: a professora e o outro”**. Aí eu: “É, nós dois”. Aí ele: “Ah, tá”. Aí tinha um outro menino olhando na minha cara e dando risadinha assim: “Mas você é bonita que nem eu”. Aí eu peguei e ainda brinquei: “Não adianta puxar saco que eu não vou dar a nota, quem dá a nota é a professora aqui, ó”. Foi muito interessante (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

Nesse sentido, considerando as ausências curriculares, percebemos desconhecimento do desenvolvimento conteudista posto por legislações, incluindo as estabelecidas pela BNCC, que traz a necessidade de “[...] destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos” (BRASIL, 2017b, p. 401).

Por esta lógica, percebemos, conforme apontou Silva (2019), a existência de práticas sendo realizadas no que concerne a abordagem de assuntos relacionados à diversidade étnico-racial, não obstante a formação inicial das docentes continua deficitária. Tais vazios promovem ausências reflexivas sobre a teoria e prática de uma Educação das Relações Étnico-Raciais.

Apesar de não possuírem uma formação voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como a percepção e socialização mais política das relações étnico-raciais no âmbito familiar, verifica-se que, mesmo sendo praticamente as únicas mulheres negras em um ambiente majoritariamente branco, há, por parte delas, um reconhecimento, muitas vezes ambíguo, do tema e,

sobretudo, o reconhecimento da importância de se ter mais professoras negras, conforme relatado anteriormente por Maria Madalena.

Além dessas transformações educacionais no curso de magistério, quando retornamos às experiências pessoais e profissionais dessas mulheres, percebemos os impactos que as políticas e legislações fizeram em suas trajetórias. Quando questionada sobre o porquê de ter sido a única formada em nível superior, Maria nos responde: “Eu enxergo assim que, eu tive uma oportunidade de fazer, quando os meus irmãos não tiveram essa oportunidade. Tiveram que trabalhar muito cedo” (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989).

As entrevistadas acrescentam ainda as dificuldades de condições de estudos, estando em situações desvantajosas financeiramente, impactando no orçamento familiar para as compras de material escolar e livros didáticos, por exemplo, e também na formação de sua identidade e autoestima.

Não conseguia comprar não, porque a caixa escolar, ela emprestava os livros também. Dava os caderninhos, dava o lápis. Era simples o meu material escolar, era o que eu ganhava na caixa escolar. A minha mãe, no início do ano, **fazia o maior sacrifício e comprava o caderno e um lápis de escrever**, né? E, agora, lá na escola, eles davam uma caixinha de lápis, dava os cadernos quando acabava, sabe? Eu nunca tive material escolar, né? Nunca tive. Era só o básico mesmo e, assim, quando o caderno ia acabando, fazia letra bem pequenininha, porque eu sabia que não ia ter de onde tirar. E a caixa escolar não dava também assim, era tudo medido, tudo controlado, né? Então, assim, material escolar era o que dava para ter, sabe? (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

A minha mãe, coitada, não tem o que reclamar. Minha mãe comprava caderno, lápis, isso quando eu não ia na caixa escolar e pedia: “Dá o lápis aí, lápis, borracha”. Mas sabe aquilo... Como eu poderia explicar para você? **Eu poderia estar em uma sala com pessoas com menos poder aquisitivo, no caso, e estar passando, todo mundo passando pela mesma situação. Todo mundo igual. Você não sentir diferente** (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

Na mesma medida, Fátima, atualmente matriculada no curso de Pedagogia do IFSULDEMINAS, fala do impacto na trajetória escolar de seu irmão com relação ao Ensino Superior:

Ela [uma amiga que já cursa Pedagogia, também no IFSULDEMINAS] falou assim: “Fátima, é uma oportunidade que a gente está tendo. A gente vai conseguir diploma superior e de graça”. Entendeu, Laura? Vamos colocar assim... Anos atrás, na época que a gente formou, não tinha. Tinha um técnico, faculdade federal era para fora de Muzambinho. Vou te dar outro exemplo: meu irmão. Ele trabalha de frentista hoje em dia. Ele passou no

vestibular daqui da Educação Física. Eu falo assim, gente, o dinheiro às vezes... [...]. O dinheiro faz falta. Muitas vezes faz falta. Até mesmo para o estudo. Olha o que aconteceu com meu irmão, ele passou no vestibular, era particular, tá? Era faculdade particular. Ele passou no vestibular, ele não tinha dinheiro para matrícula na época, ele não tinha dinheiro para dar entrada, acho que no primeiro mês, porque ele ajudava dentro de casa na época, ele não tinha dinheiro. Minha mãe não tinha dinheiro, ninguém aqui em casa tinha dinheiro. Não tinha como arrumar emprestado, porque como você vai pedir dinheiro emprestado para você pagar uma faculdade? Passou, se não me engano, juro por Deus, uns três meses, vocês podem até pesquisar se quiser pesquisar. Passou uns três meses mais ou menos, Laura, a faculdade virou federal. Você acredita nisso? Ele não foi fazer a faculdade porque não tinha o dinheiro. Eu paro para pensar até hoje, falo assim, gente, se tivesse dinheiro na época para gente pagar pelo menos esses três meses, né, que ele que ia entrar na faculdade, depois ia ser federal. Depois ia ser só livros, essas coisas. E ele desistiu, Laura. Meu irmão desistiu. Falo para ele. E ele é superinteligente, mais inteligente que eu. Falo assim: “[...] faz alguma faculdade, tem faculdade de graça, *on-line*”. “Ah não, vou mexer com isso não”. Depois disso que aconteceu com ele, ele desistiu, Laura. Ele não faz mais nada. Ele só vai trabalhar. Vai trabalhar, volta, cuida dos filhos, da esposa, ele desistiu e ele me apoia demais hoje em dia. Tipo assim, o *notebook* mesmo que eu estou agora, ele, com minha mãe, falou “Você quer estudar?”, falei “Quero”, “Então, mãe, dá o dinheiro, eu vou juntar até comprar um *notebook* pra Fátima”. Então minha mãe catou do auxílio, foi juntando de pouquinho em pouquinho, a gente está apanhando café, a gente pode manter a casa e comprou para mim um *notebook*. Compraram. Na época da faculdade, que eu estava pagando particular, um ano e seis meses atrás, antes de eu entrar no IFET, chegou mais ou menos último mês, Laura, eu não tinha. E eu não sabia se eu ia entrar no IFET ou não. E eu estava desesperada, porque chegou no último mês, até me emociono. Chegou no último mês, eu não tenho dinheiro para pagar a faculdade, e o particular. Falei: “Mãe, como que eu vou fazer, porque eu não tenho dinheiro para pagar?” [...]. Eu não tinha dinheiro, Laura, para pagar a faculdade lá. Aí eu falei “Meu Deus do céu, se eu não passar, como é que eu vou fazer? Eu tenho que pagar o último mês pelo menos lá, que um pouco”. Eu não sabia se eu ia conseguir a vaga, não tem certeza. “Meu Deus do céu de qualquer jeito eu preciso de dinheiro para pagar a faculdade, para conseguir o histórico, as coisas, que se eu não pagar eles não te dão”. Faculdade particular, aí falei “Mãe, eu não vou ter o dinheiro”. E fui atrás do meu primo, aí meu primo falou: “Fátima, vou receber só que no outro dia que não dá para pagar”. Acho que ele ia receber no dia 20. “Como é que eu faço agora, meu Deus do céu?”. Meu irmão foi, ô Laura, que ele pegou o dinheiro dele, que ele recebeu o salário de frentista. Eu falei: “[...] depois eu te pago”. Ele me perguntou se eu estou estudando mesmo, porque eu já comecei Técnico em Alimentos, Agropecuário, Administração, ele me perguntou se eu vou mesmo. Falei que igual eu fiz com o Magistério, eu ia fazer com Pedagogia. Ele subiu no banco, pegou o dinheiro lá, o restinho de dinheiro que ele tinha lá e deu o dinheiro ele. Falei que depois eu pago, que eu dou meu jeito de pagar. E ele falou que, se for para estudar, não precisa. Mas ele mesmo, ele desistiu para ele (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017).

Inferimos pelos relatos das interlocutoras que políticas públicas, como Programa Nacional do Livro Didático, o fim do exame de admissão, além da expansão universitária e criação dos institutos federais, foram ações promotoras

para o fim ou diminuição das desigualdades raciais e sociais no Brasil que atravessaram as vidas das mesmas de diversas formas.

Identificamos, ainda, que todas as entrevistadas, egressas do curso magistério, tiveram suas vidas atravessadas por episódios em que o preconceito e a discriminação foram presentes. Percebemos também que todas trazem reflexos diretos de políticas de branqueamento, que estruturam e estabelecem lugares para a população negra. Nesse ponto, notamos a relação intrínseca entre trabalho rural, panha de café e raça.

Observamos, quando retornamos às falas de Fátima, formada no magistério em 2017, que esta ainda não conseguiu estabilidade financeira, mas percebe nas possibilidades e oportunidades chances de modificar sua trajetória. Na mesma medida, a mesma tem a percepção de que o curso contribuiu para seu crescimento pessoal e seu olhar para a Educação. Por sua vez, notamos que Maria Madalena, formada no magistério em 1997, graças ao curso, conseguiu mais oportunidades trabalhistas, acesso ao nível superior e estabilidade financeira. Por último, Maria, formada em 1989, atualmente ocupa cargo de gestão junto à prefeitura de Muzambinho, fato alcançado em virtude de seus estudos, especializações e graduações. Constatamos que o curso magistério possibilita mais que formação escolar, mas rupturas e conquistas de novas possibilidades em uma sociedade na qual a mulher negra permanece sendo silenciada e invisibilizada.

4.3 ASSIMETRIAS SOCIORRACIAIS: OBSTÁCULOS OPERACIONALIZADOS PELA NORMALIZAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL RURAL E DOMÉSTICO

Outro modo de perceber as assimetrias sociorraciais em que as normalistas negras estiveram se dá a partir das condições de trabalho às quais todas foram e são submetidas, inclusive em relação à experiência de ser mãe ou a trabalharem na zona rural, sem registro e sem direitos garantidos, ao mesmo tempo em que buscavam concluir a escolarização.

Neste tocante, Maria, a única entrevistada que não trabalhou durante o período do Ensino Básico, entretanto, não estabelece possíveis correlações entre as condições de produção e reprodução do racismo como parte constituinte da matriz do sistema capitalista e a sua experiência de vida e profissional.

Acho que eu sempre tive a autoestima muito alta. Porque eu acho assim [...] tem pessoas que acham que tudo é para elas. **Elas se sentem inferiores** [...] pela raça [...] ah, não. Eu nunca me senti assim. Inferior porque eu era negra. **De não poder estar ali naquela escola** [...] não. **E comigo, assim, como eu era a única negra na sala** [...] não sei se eu vivi numa época que estava muito visado a questão do preconceito. **Mas nunca senti assim. Em relação ao preconceito comigo não** (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Entretanto, ao retomarmos a entrevista com ela, percebemos que, nos novos relatos e percepções, esta relação é mais concebida, especialmente quando as narrativas se tornaram mais complexas.

Eu tenho cinco, tinha cinco irmãos. Só que, na minha infância, eu convivi só com cinco [ela quis dizer que só conviveu com quatro], porque a minha irmã mais velha, ela, quando ela tinha assim, que a minha mãe fala, **que ela tinha uns 10, 11 anos e ela já foi trabalhar na casa de uma família. Ela foi trabalhar na casa de uma família, então ela não... eu não convivi com ela na minha infância.** [...]

Primeiro, ela começou a trabalhar aqui em Muzambinho, aí depois ela foi passando de família para família, sabe? E depois foi para Guaxupé, depois de Guaxupé foi para São Paulo. Então ela voltava muito pouco para casa, sabe? [...] e eu não tenho muito conhecimento, porque eu era muito pequena, então a gente tem lembranças do que a minha mãe falava. Então, mas eu acredito que naquela época era assim. Agora... uma outra família convidava para ir trabalhar e ela ia. Então, acho que ela passava de famílias para famílias. E isso é sem registro. Sem nada. **Com 11 anos começava a trabalhar, fazer o serviço doméstico, né, numa casa. Então ela não teve estudo, não teve nada. Então os momentos de infância que eu me lembro dela, assim... de passar anos sem vê-la.** Ela não participou da minha infância, da minha vida, devido a isso aí, essa questão. E a minha mãe contava assim que, quando demorava muitos anos sem notícias dela, porque não tinha telefone, não tinha carta, não tinha nada nenhum meio de comunicação, então que ela ia, meu pai ia até aquela família, né, que tinha pego ela para trabalhar para perguntar sobre ela, né, como que ela estava. “Ah, não, está tudo bem”. **Mas aí depois ele descobriu que ela tinha passado para outra família, para trabalhar, sabe?** (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Então, apesar de Maria ter sido a única entrevistada que não trabalhou durante o Ensino Básico, observamos que a mesma conviveu com relações trabalhistas, inclusive análogas à escravidão. Maria Madalena e Fátima relatam terem trabalhado, principalmente no trabalho rural, ao longo de sua trajetória escolar, sendo corresponsáveis pela renda familiar.

Minha mãe acabou machucando no serviço, não podia trabalhar. **Eu ia para a roça, tinha que capinar café**, não tinha mistura para levar todos os dias, quando eu tinha, a gente comprava um quilo de carne e tinha que contar os pedacinhos para essa semana, por na marmitta. Então, foi uma fase bem complicada. Lá foi bem difícil. Aí retornarmos para Muzambinho, a nossa casa que era maior estava alugada, viemos para uma casa bem precária

que meu pai estava fazendo, e continuamos assim também. **A mamãe continua a trabalhar no serviço dela, com o pessoal que ela já estava empregada aqui. Eu fui fazer ajudar o pessoal a pajear, limpar a casa, passar roupa, para ajudar no orçamento. Meu pai continuou como pedreiro e meu irmão ainda era uma criança, era muito jovem.** Minha mãe era doméstica. Aí ela bateu, não sei se foi na porta alguma coisa, ela fraturou o dedinho do pé. Então ela foi impossibilitada um certo tempo de ir trabalhar, e como meu pai não estava na cidade, **a nossa renda era só do que nós, que a gente conseguiu: eu e ela conseguia, né?** Meu papai estava investindo em construir essa casa aqui em Muzambinho. Então para lá quase não ia dinheiro, aí foi um momento difícil (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997 – grifos nossos).

Eu estava lembrando minha mãe, **porque eu fui panhar café o ano passado**, aí eu estava lembrando minha mãe porque era uma época muito boa. A gente ia e elas punha a gente dentro do pano. Já viu panha de café, né, Laura, café? Ela colocava a gente dentro do pano e arrastava a gente dentro do pano. Aí estava eu ano passado panhando café, aí eu puxando aquele pano pesado, falei: “Mãe do céu, mas vocês eram muito corajosas, vocês eram muito corajosas mesmo”. Minha mãe: “Por quê?”. Eu falei que além de carregar o café pesado desse jeito, ainda carregava a gente. Aí ela falou: “Está vendo?”.

[...] Eu tenho uma vizinha que chama, que fala: “Fátima, vem aqui fazer uma faxina para mim”. **Eu vou lá e vou fazer faxina.** Apesar que faz tempo que eu não saio, viu? Graças a Deus tenho Bolsa Família e assim a gente vai (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

Percebemos que elas conviveram e ainda convivem com uma forte relação entre trabalho e educação, sendo que todas elas tiveram sua percepção identitária forjada no padrão de uma normalidade de trabalho durante o final da infância e início da adolescência.

Nesse sentido, Schwartzman (2001) argumenta que era aceito pela sociedade o trabalho infantil e juvenil para contribuição na renda familiar e evitar a marginalidade, sendo que “a prática do trabalho infantil é um fenômeno antigo, que se encontra arraigado com uma série de valores culturais bastante rígidos” (PEREIRA, 2001). Acrescenta ainda que “A política educacional, até recentemente ainda muito voltada para a manutenção e privilégios, contribua para esta situação, ajudando a reproduzir o ciclo da desigualdade social” (PEREIRA, 2001, p. 03).

Diversas legislações contribuíram na modificação desse olhar, como o Estatuto da Criança e Adolescência – Lei n.º 8069/90 –, a LDBEN de 1996 e a Constituição de 1988 (BRASIL, 1990; 1996; 1998), esta que traz uma importante mudança ao estabelecer o dever do Estado e da família na educação, conforme observamos no artigo 205º:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, *on-line*).

Quando intrincamos a prática do trabalho infantil com as características de Muzambinho e da região do Sul de Minas – majoritariamente agrícola –, percebemos a relação estabelecida por Schwartzman (2001), que apresenta em seu estudo a evolução do trabalho infantil ao logo da década de 1990. O autor afirma que “em relação à raça ou cor, chama a atenção a concentração de pardos no trabalho agrícola, e o número maior de pretos em atividades como serviço doméstico e de contínuo” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 10).

Na mesma medida, Targino (2020, p. 261), ao trazer um debate sobre a correlação entre gênero e racismo no trabalho, adiciona que:

[...] o sistema de gênero e o racismo oriundos da escravatura brasileira constituem elemento basilar à manutenção do trabalho infantil doméstico na sociedade, assegurando a estas características e dinâmicas próprias, as quais devem ser consideradas quando da elaboração de políticas voltadas ao seu combate.

Nessa medida, não é surpreendente quando encontramos nos relatos dessas mulheres negras experiências relacionadas ao trabalho infantil, no ambiente rural e também na esfera privada, por meio do trabalho doméstico, ambas categorias herdadas diretamente do sistema escravocrata e que sujeitam as mulheres negras a aproximações com objetos, em um processo de coisificação.

A fala de Maria, nessa perspectiva, é bastante emblemática ao dizer que a sua irmã foi sendo “passada” para outra família, tratada como objeto, como coisa, exemplificando esse processo. Esse fato revela que o curso magistério é apreendido por elas como uma forma concreta de romper com este quadro de reprodução de desigualdades sociorraciais, com vistas a ampliar suas reais possibilidades de inserção no mundo do trabalho, almejando, por conseguinte, afirmar a condição de sujeitas, e não mais de objeto.

4.4 MAGISTÉRIO E MULHERES NEGRAS: RUPTURAS, CONQUISTA DE DIREITOS E POSSIBILIDADES

Levando em consideração o contexto socioeconômico do município de Muzambinho, ou seja, considerando que Muzambinho faz parte de cidades com tradição e economia ligadas fortemente às produções agrícolas e pecuárias, ter uma professora na família é motivo de orgulho e de crescimento, visto que houve o rompimento tradicional com o trabalho manual.

Na mesma medida, considerando também que, conforme dito anteriormente, Muzambinho é um município com tradição escolar e que emprega centenas de pessoas em suas escolas e instituto federal, assim, ter um membro da família na condição de docente é motivo de muito orgulho para classes mais baixas, especialmente após a escola agrícola se tornar instituto federal, quando proporcionou o aumento de vagas e trouxe muitos profissionais para a cidade. Nesse sentido que, quando questionada sobre a importância de sua formação para ser professora, Maria Madalena nos relatou que:

Como a minha mãe trabalhava de doméstica, e ela trabalhava na casa de professora [...], era um pessoal de classe alta, né, para gente era classe social alta. Então, a minha formatura foi uma alegria, né, para o meu pai. Porque, além de... éramos apenas dois, né, um casal de filhos. O meu pai, a mãe dele faleceu e ele tinha apenas 9 anos, então ele foi criado para casa dos outros, sem nenhum recurso, de casa em casa, né? Cada tempo que estava em uma. **Então, quando eu me formei, para ele era, assim, era uma doutora, né? Era a mesma coisa de estar formando em Medicina. Aí quando eu fizer faculdade, então, e terminei para ele foi uma alegria** (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997 – grifos nossos).

Entretanto, apesar das tradicionais escolas no município, observamos que essas mulheres negras são as primeiras do seu núcleo familiar que avançam nos estudos, chegando ao nível superior. Ao mesmo tempo, vemos também que todas destacam ainda que o curso Magistério ofertou essa possibilidade, seja por proporcionar condições financeiras ou pelo amadurecimento que o curso trouxe.

O [que me levou a fazer o] curso de Magistério foi uma curiosidade. Eu estava querendo fazer um curso, aí eu comecei Administração [em nível técnico] e eu conheci uma amiga que fazia o curso Magistério e ela me disse que era muito bom tudo. Aí eu fiquei curiosa [e busquei] saber como que funciona. Eu fui e gostei. **Aí eu fui aprendendo, aprendendo. Eu gosto muito de aprender.** Eu me apaixonei. [Exercer o ofício]. Eu pego substituição, geralmente, na escola que eu fiz o estágio. Porque às vezes

falta algum professor. Ou os próprios professores me chamam, entende? Tipo assim, o professor vai faltar tal dia, aí ele me liga: “Fátima [...], você pode vir amanhã?”. Eles deixam o material, aí eu trabalho aquele material, com os alunos da educação. Geralmente a Educação Infantil, porque o Magistério que eu fiz é para Educação Infantil (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

Sim. Muito grande, **houve uma mudança muito grande. Porque eu ganhava trabalhando na zona rural, num serviço muito difícil, sofrido, pouco valorizado**, eu acho que deveria ser mais valorizado, que é o que mantém a nossa mesa, é o pessoal da zona rural. Ele é discriminado por demais da conta. Agora não tanto, mas antes era: “Olha o boia-fria, olha não sei o quê...”. Então, assim, hoje as pessoas não se falam isso mais, porque hoje é tudo mecanizado, hoje é maquininha para panhar café, hoje são tratores de última geração. Então, hoje é diferente, mas antes não, **era enxada mesmo, um embornalzinho, era a marmitta embrulhado no jornal e amarrada no pano de prato. Então era muito sofrido, e o que a gente ganhava não era suficiente. E a mulher negra na zona é mais sofrido ainda. Então, depois que eu formei sim. Eu consegui, lutei, fiz bastante substituições, fiquei muitos anos em substituições, até conseguir que ser reconhecida como professora aí mudou muito** (Maria Madalena, negra, 42 anos, formada em 1997 – grifos nossos).

Como professora. E assim, a minha maior, meu maior sonho quando eu concluí o Magistério, o meu pai foi na minha colação de grau. **E o meu maior sonho era fazer faculdade, é igual você falou, não tinha condições, era muito caro tudo... então eu só fui fazer faculdade depois que eu comecei a trabalhar. Aí sim, eu tinha o dinheiro para pagar a faculdade. Aí eu consegui** (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Chamou-nos a atenção que o Curso Normal/Magistério proporcionou a essas mulheres negras possibilidades educacionais que anteriormente não foram possíveis aos seus familiares. Além disso, por mais que, ainda hoje, a profissão de professora(or) dos anos iniciais possa ser desvalorizada do ponto de vista financeiro, a profissão possui duplo significado para essas mulheres negras.

Isso porque o magistério rompe com o ciclo referente à baixa escolaridade familiar, como também representa possibilidades de progressão em sua carreira profissional. Dessa forma, o curso reverbera positivamente no que diz respeito à construção da autoestima dessas mulheres, perspectiva essa compartilhada por outros estudos, pois:

Exercer a carreira da docência, portanto, para essas sujeitas não está necessariamente relacionado em ocupar socialmente uma profissão de baixo prestígio social. Pelo contrário, para elas significa alcançar determinada ascensão e mobilidade social, haja vista a sua trajetória de vida e familiar (SILVA, 2018, p. 86).

A percepção de uma mudança de vida a partir do ingresso no curso do Magistério é compartilhada por Fátima ao considerar que:

A lembrança que eu tenho de magistério, é uma lembrança de... sabe? Descobrimto. Porque eu era muito ignorante, era muito ignorante mesmo, eu era uma mãe ignorante, uma pessoa ignorante. Então eu descobri no Magistério que, para educar, para ensinar não precisa. [...] você não precisa somente ser mãe, você também tem que ser companheira, sabe? Entender o outro lado da história. Não é só você chegar lá e dá aula para aluno. Para um aluno. Você está dando aula, 25 alunos dentro de uma sala, você precisa dar atenção para todos. **Todos precisam de atenção e eu era muito ignorante nesse ponto. Eu aprendi que eu tenho que aprender mais e mais** (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

Assim sendo, educação é compreendida por meio do sentido lato, o qual se constitui não apenas em nossa escolarização, como também se realiza em nosso processo de humanização, inclusive em nossas relações familiares. Ou seja, a prática educativa se dá em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros.

O papel da família é, portanto, fundamental no processo de formação de identidade negra e socialização. Nesse sentido, Eliana Oliveira (2006) nos explica o significado da socialização como um conjunto de mecanismos pelos quais o indivíduo aprende sobre as relações sociais e assimilam as normas, valores e crenças de uma sociedade e de uma coletividade. Assim, percebemos a importância do apoio familiar para a continuidade e permanência no curso de Magistério, sendo ele considerado como uma possibilidade de oportunidades e reconhecimento social.

[...] assim, **meu pai e a minha mãe sempre incentivaram os seus filhos a estudar**. [A minha mãe] falava que a leitura fazia muita falta e, assim [...], as lembranças que eu tenho que já são falecidos, né? É dela estar sempre me incentivando a estudar, a ter uma vida diferente dela, né?

[...]

É. Esse meu irmão, o meu irmão, ele ajudou a comprar algum material escolar para mim e a minha outra irmã, a [...]. E, assim, não é que quando eu era estudante eu tinha tudo que eu precisava não. A gente continuava com uma situação difícil, mas, assim, o arroz e o feijão não faltavam. Então, eu não tinha roupas, assim, né, eram roupas, uma troca e, né... eu não tinha os cadernos que todo mundo tinha, eu era da caixa escolar, então a minha infância foi esta. Mas a minha mãe dizia que eu era muito estudiosa, que eu era muito inteligente, e ela incentivava todos nós a estudarmos. Desde... **os meus irmãos mais velhos, eu, né? E aí eu fui seguindo, fui estudando, então as coisas foram melhorando. Porque depois eu comecei a trabalhar**.

[...] Sabe, e ela falava o tempo todo que era muito importante o estudo, que ela não sabia ler, ela não sabia escrever, e que a gente... ela... eu lembro

dela falar, insistir com todas nós, para nós termos um emprego registrado, sabe? Ela falava da estabilidade na época, da estabilidade. Então ela falava muito: **“Estuda, para você ter um emprego diferente do que a gente teve”**. **Então este incentivo eu acho que cada um aproveitou de uma forma**. A minha irmã, a [...], fez Enfermagem. Ela é técnica em enfermagem. Fez o Magistério, né? Fez o colegial, mas não quis seguir a carreira de professora. Ela não fez faculdade não. A [...] concluiu o Ensino Médio, no *Acertando o Passo*, um programa que teve. Meu irmão fez até o 2º ano do Ensino Médio. A [...], parece que ela estudou até o 4º, 3º ano, só quando estava em casa mesmo. Depois parou com o estudo, e a [...], ela fez até 5º ano na época (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989 – grifos nossos).

Minha mãe, ela gosta muito de leitura. Gosta muito de ler e eu sempre fui vendo ela lendo e falava: “Nossa, mãe, gosto disso não”. Eu sempre falava, “Ah, credo, vou mexer com isso não. Nossa não sei como é que vai aguentar ler tanto”, eu falava para ela. E a minha mãe sempre disse assim para mim, assim o porquê [...] eu sou a única filha mulher dela. Então ela sempre pôs assim na minha cabeça, assim: **“Filha você tem que ser alguém na vida... Alguém... Você tem que fazer alguma coisa boa da sua vida, porque a gente que é mulher, a gente já sofre. Ainda mais ainda mais preta. Nossa senhora, negro, então, você não pode nem sonhar, né? Então pelo menos, se você sonhar e conseguir, minha filha, o que você não conseguir para mim está ótimo”** (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017 – grifos nossos).

Percebemos a importância do apoio e incentivo familiar na educação e formação das mesmas. Isso pode ser explicado devido aos seus respectivos familiares não ter tido assegurado o direito à educação e também as camadas populares não serem, muitas vezes, reconhecidas nesses espaços institucionais. Quanto a essa visão, Lea Paixão (2007) argumenta que as camadas populares depositam muita importância à escola, uma vez que enxergam nesta as possibilidades de aprendizagem, como habilidades básicas de ler e escrever, mas também que a elas serão transmitidas normas que organizam a sociedade mais amplamente.

De todo modo, buscando formação, integração ou direito, comprovamos na fala das entrevistadas o que anteriormente foi argumentado por Amauri Pereira (2005), que a democratização da escola deve ser incentivada e garantida pela direção e equipe pedagógica, mas que não será implantada se não houver interesse e “consciência” dos estudantes, pais ou responsáveis.

No entanto, observamos na trajetória estudantil de duas das três entrevistadas a continuidade e formação em nível superior em instituições privadas; mesmo Fátima inicia o seu curso em instituição privada e depois consegue vaga remanescente em uma instituição federal. Dessa forma, considerando as condições sociais das mesmas, ter feito o curso Magistério, nível médio técnico, foi essencial

para poderem ter acesso ao nível superior, visto que havia a necessidade de uma remuneração e trabalho para sustento próprio, além de ser parte do sustento familiar.

Quanto à formação em instituição privada, Gatti (2010) trouxe que 64% das matrículas nas Pedagogias estavam nas instituições particulares, destacando ainda que, na década de 1980, as instituições federais focaram nos cursos bacharelados. A autora acrescenta ainda que, considerando a faixa etária dos 18 a 24 anos como idade ideal para cursar o Ensino Superior, 20% dos estudantes de Pedagogia estão na faixa etária de 30 a 39 anos. Neste quesito, nossas interlocutoras não estão diferentes disso, visto que as mesmas cursaram/cursam após os 30 anos.

Dentre tantas transformações políticas que explicam as mudanças, inclusive a vaga em instituição federal de Fátima, destacamos as reformas e expansões universitárias, dando grande destaque à criação dos institutos federais que, traz na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) a obrigatoriedade de mínimo de 20% das vagas serem de cursos de formação de Licenciatura, impactando diretamente o município estudado e as entrevistadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
 Que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir”.*
 – Emicida

Chegamos às considerações finais com aquela sensação de que ainda há muito a ser contado, investigado, escutado. Mas também com a ciência de que evoluímos no campo da história da educação dos negros, em especial das mulheres negras, conseguindo percorrer as memórias e conhecer a trajetória destas por meio de suas relações com o Curso Normal.

Trilhar esses caminhos pelas estradas que elas caminharam, ainda que somente pelo exercício da escuta, possibilitou enfrentar um desafio que, embora doloroso, finda-se buscando fazer ecoar as vozes dessas mulheres.

Para trilharmos o percurso desta pesquisa, escolhemos uma escola centenária de um pequeno município do Sul de Minas, permitindo-nos ponderar como as políticas educacionais demoraram a serem vistas como um projeto único e integrador, sendo concebidas muito mais como empreendimentos particulares do que governamentais.

Na mesma medida, compreendemos a formação do município de Muzambinho e suas particularidades, distintas muitas vezes, da região central e da capital do estado. Assim, discorremos sobre a formação do município e as características da colonização e povoamento do local que favoreceram no reverberamento do mito da democracia racial.

Isso porque, por meio da realização do trabalho da história oral, pudemos observar a formação da cidade e suas reminiscências quilombolas com relativa convivência com os moçambinhos. Ao cruzarmos essa informação com os documentos considerados oficiais, encontramos sobrenomes italianos sendo exaltados. Paira, então, sobretudo, em parcela da população abastada da cidade, o

imaginário “de colonização europeia” em detrimento da “experiência real da escravidão forçada africana” ali verificada.

Sob o ponto de vista da distribuição populacional observada pelos territórios ocupados na cidade, constata-se que a formação do espaço territorial de Muzambinho se constituiu como uma sociedade que expulsou a população negra para a periferia e o seu crescimento em direção oposta ao bairro de origem quilombola.

Por sua vez, inferimos que a história da Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida, originalmente ação de um grupo de imigrantes (naturais da cidade sul-mineira de Campanha) está integrada ao projeto moderno de Estado em que, por meio do processo de escolarização, seria possível civilizar homem e mulher capazes de se integrarem na nova sociedade emergente. Nesse sentido, a escola almejou-se em transformar em instrumento de luta pelo estado mineiro e marcar a história do município como lugar do conhecimento do saber.

A partir da compreensão da história de Muzambinho e suas características socioeconômicas, percebemos que a branquitude ainda se manifesta nas instituições por meio de olhares de uma sociedade com marcas históricas profundas de caráter patriarcal, colonial e escravocrata. Não obstante, na revisão de literatura, identificamos a criação de curso da Frente Negra do Brasil na cidade, que teve curta duração por causa da decretação do Estado Novo, quando partidos políticos foram extintos. A sua existência nos permite inferir que havia poucos negros matriculados na escola centenária, realidade essa também verificada em diferentes regiões do país, uma vez que, na ausência de políticas públicas educacionais realizadas por parte do Estado, contamos com experiências educativas que foram promovidas pelas próprias entidades, organizações e coletivos negros.

A realização desta pesquisa, portanto, revelou-nos determinado paradoxo no que diz respeito à profissionalidade das normalistas negras e a sua representatividade na categoria socioprofissional. Em outras palavras, ao analisarmos as fontes documentais intercalados com as falas das interlocutoras, verificou-se que, apesar de a docência ser uma prática majoritariamente feminina, à luz da interseccionalidade gênero e raça, constata-se que professoras negras estão sub-representadas na carreira da docência.

Os dados analisados revelam que as mulheres negras permanecem sendo minoria nessa carreira profissional. Esse quantitativo diminui ainda mais

quando levamos em consideração o perfil de quadro de docentes do Ensino Superior. Tal constatação auxiliou-nos a compreender a experiência das normalistas negras e, muitas vezes, o orgulho por elas demonstrado de serem as primeiras de suas famílias a possuírem uma longevidade escolar.

Com isso, a realização desta pesquisa nos permitiu compreender melhor o percurso formativo dessas mulheres e tomar conhecimento a respeito das barreiras sociais, raciais e de gênero que a elas são impostas, à revelia de suas importantes conquistas de caráter pessoais.

Por esse ângulo, compreendemos que diversas políticas influenciaram direta e indiretamente na formação magisterial de mulheres negras no Brasil. Direta por meio de obstáculos como os exames de admissão, obrigatórios de 1931 a 1971 que limitaram o acesso ao Ensino Secundário. Nesse contexto, tais exames acabaram se transformando no principal mecanismo de exclusão assentado na neutralidade meritocrática técnica de resultados, decretando o fim da trajetória educacional de várias mulheres negras que não tinham condições financeiras para estudar ou, até mesmo, para adquirir os materiais escolares necessários para concluir os estudos.

Por se tratar de uma cidade com forte tradição colonial e agrária, outra dificuldade de cursar o Magistério para as normalistas com as quais dialogamos diz respeito à experiência do trabalho infantil precoce. Essa dura realidade faz parte de suas memórias, atingindo a elas e membros familiares. Nesse caso, a decisão em estudar ou prover o próprio sustento se impunha no horizonte. Ainda que, para algumas delas, diretamente, o trabalho infantil não impediu o prosseguimento da escolarização, verificou-se que a relação com a necessidade de trabalhar, inclusive ajudando os parentes na roça, impõe-se no ritmo do tempo escolar relacionada às condições de cursar e formar no Magistério.

Outro achado de pesquisa diz respeito ao racismo institucional e à forma em que ele se manifesta e é reproduzido pelas instituições muzambinhenses. A esse respeito, em pleno século XXI, é preocupante que mulheres negras tenham o receio de se submeter a uma vaga de serviço devido à discriminação que elas irão sofrer no lócus de trabalho. O compartilhamento desse sentimento não emergiu nas narrativas das interlocutoras em um primeiro momento de entrevista, porém, na sua retomada, o sofrimento sociopsíquico vem à tona.

Nesse caso, aprofundando um pouco mais, a investigação evidenciou que o racismo à brasileira se manifesta em suas vidas não só como obstáculo na formação e atuação profissional, mas também na sua forma “recreativa”, ou seja, em tom de brincadeiras que reproduzem hierarquizações raciais interferindo negativamente o processo de construção de uma identidade negra afirmativa e positivada.

Ao nos depararmos com isso, ficou explícito, para nós, a necessidade de as instituições que atuam na formação de professores investirem na realização de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme preconiza a Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003a) e sua diretriz. A ausência dessa formação foi verificada tanto por meio da análise do documento da matriz curricular do curso de formação das normalistas, como também nas falas delas. Sendo que, hoje, aquelas que estão exercendo a função de Magistério buscam abordar essa discussão por meio de suas vivências ou a partir da atualização em cursos de graduação, entre outros.

Por fim, a partir da realização deste estudo, compreendemos que o Curso Normal/Magistério se torna um instrumento de resistência e possibilidades às mulheres negras. Isso porque, se outrora o Curso Normal foi pensado como uma forma de construir uma nação, tendo na “professorinha branca” o símbolo educacional, para nós, a representatividade exercida por uma mulher negra na condução dos processos educativos significa, entre outras coisas, uma maneira de interpretar a resistência ao projeto branqueador da sociedade.

É nessa direção que as sujeitas de pesquisa compreendem que o curso do magistério se constituiu como uma oportunidade de mobilidade financeira e estabilidade social, pois, por mais que socialmente a profissão de professora da Educação Básica goze de baixo prestígio social e seja desvalorizada financeiramente, naquele contexto e dadas as suas condições sociais, conquistar o título de normalista significa ao mesmo tempo romper com o “pacto narcísico da branquitude” e resistir à produção e reprodução de assimetrias sociais que ainda hoje incidem sobremaneira essa parcela da população.

Nesse caso, a realização desta pesquisa possibilitou-nos compreender melhor as memórias, histórias e lutas de mulheres negras e normalistas do Sul de Minas no que concerne às suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao enfrentamento dessas assimetrias sociorraciais no processo de sua formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, M. F.; CARDOSO, M. T. P. A Vila da Campanha da Princesa: fontes para a História do Sul de Minas. *In: Vária História*, Belo Horizonte, n. 23, p. 214-233, jul. 2000. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/561937b1e4b0ae8c3b97a702/t/5724bcd7f699bb5ad641b5d5/1462025434599/13_Andrade+e+Resende.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

ARAÚJO, D. C.; DIAS, L. R. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo. **Educação e Realidade** [edição eletrônica], v. 44, p. 01-22, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200407. Acesso em: 12 jul. 2021.

BARROS, S. A. P. História da Educação da população negra: entre silenciamentos e resistência. **Pensar a educação em revista**, ano 3, v. 4, n. 1, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2018/04/Hist%C3%B3ria-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-Popula%C3%A7%C3%A3o-Negra-Surya-Pombo-de-Barros.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BENTO, C. Branquitude e poder – a questão das cotas para negros. *In: SANTANA, B. (org.). Vozes insurgentes de mulheres negras: do século XVIII à primeira década do século XXI*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

BRASIL. **Lei n.º 581, de 04 de setembro de 1850**. Estabelece medidas para repressão do tráfico de africanos neste Império. Rio de Janeiro, 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Rio de Janeiro, 1871. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 10.060, de 13 de outubro de 1888**. Dá novo Regulamento á Escola Normal. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1888. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10060-13-outubro-1888-542876-publicacaooriginal-52485-pe.html>. Acesso em: 04 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 528, de 28 de junho de 1890**. Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil. Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Revogada). Brasília: Presidência da República, 1971a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 69.450, de 01 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971b. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/115100/decreto-69450-71>. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. (Revogada). Brasília: Presidência da República, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm#art1. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 151, de 17 de fevereiro de 1998**. Consulta tendo em vista o § 4º do artigo 87 da Lei 9.394/96. Brasília: MEC; CNE, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces151_98.pdf. Acesso em: 13 mai. 2021

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 03, de 11 de março de 2003**. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Brasília: MEC; CNE, 2003b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Congresso Nacional, 2008a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaoriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art2. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Bases Nacionais Comum Curriculares**: Educação é a base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/-BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRAUDEL, F. História e ciências sociais. A longa duração. **Revista de História**, v. XXX, ano XVI, n. 62, abr./jun. 1965. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422/119736>. Acesso em: 16 set. 2020.

BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 42, p. 249-274, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000100249&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2020

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2020.

CARNEIRO, S. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf. Acesso em: 01 fev. 2020.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

CARPENEDO, R. F.; STURZA, E. R. Acontecimento enunciativo: o funcionamento semântico da designação constituída na e pela história. **Revista Tabuleiro de Letras**, v.14, n. 01, p. 198-208, jan./jun. 2020.

CARVALHO, J. M. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

CARVALHO, C. H.; GONCALVES NETO, W.; CARVALHO, L. B. O. B. O projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906-1930). **História da Educação**, Santa Maria, v. 20, n. 49, p. 255-271, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000200255&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 set. 2020.

CARVALHO, L. B. O. B.; CARVALHO, C. H. **O lugar da educação na modernidade luso-brasileira no fim do século XIX e início do XX**. Campinas: Alínea, 2012.

CASTILHO, F. F. A. **A transição da mão de obra no sul de Minas: o braço migrante e nacional nos periódicos locais**. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

DOMINGUES, P. Um "TEMPLO DE LUZ": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FALCUCCI, G. V. **Caminhos de Muzambinho**. Poço de Caldas: Sulminas, 2010.

FIORIN, J. L. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/38177964/texto-base-para-elaboracao-do-artigo-de-portfolio-ciclo-1-modulo-c-fase-i>. Acesso em: 24 mai. 2020.

FONSECA, M. V. As primeiras práticas com características escolares em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, P.; PINTO, R. P. (orgs.). **A presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Anped; Ação educativa, 2001. v. 1.

FONSECA, M. V.; BATISTA, V. S. O espaço e a história da educação em Minas Gerais: uma análise a partir de Campanha da Princesa, no século XIX. **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 3, p. 749-766, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/51744>. Acesso em: 20 dez. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. Ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: Seminário Internacional As minorias e o Direito, Brasília, 24, 2001. **Anais [...]**. Brasília: Centro de Estudos Judiciários, 2001. Disponível em: http://bradonegro.com/content/arquivo/-11122018_205135.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria**, v. 9, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>. Acesso em: 11 set. 2019.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GONÇALVES, L. A. O. Movimento Negro: Construção de Atores Sóciopolíticos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 09, 1998. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_05_LUIZ_ALBERTO_DE_OLIVEIRA_GONCALVES.pdf. Acesso em: 03 maio 2014.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

GUARINELLO, N. L. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2014.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik; Tradução de Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **IBGE cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/muzambinho/panorama>. Acesso em: 09 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017 [recurso eletrônico]**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

LAGE, A. C. P. Política e educação: o ensino normal na cidade de Campanha (MG). *In*: XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 01, 2005. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206572_80718e3049667167149917bc06a24655.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

LIMA, A. N. C. Mulheres militantes negras: a interseccionalidade de gênero e raça na produção das identidades contemporâneas. *In*: II CONINTER: Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Belo Horizonte, 2013. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://aninter.com.br/ANAIS%20II%20Coninter/artigos/17.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

LIMA, M.; RIOS, F; FRANÇA, D. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres no mercado de trabalho (1995-2009). *In*: MARCONDES, M. M. *et al.* **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

LÓPEZ, L. C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface. Comunicação, saúde, educação**, v. 16, n. 40, p. 121-34, jan./mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100010. Acesso em: 20 jul. 2020.

MAGALHÃES, O. L. C. S. **O papel da educação e do Lyceu dirigido pelo Prof. Salathiel de Almeida na configuração do contexto geopolítico, social e econômico de Muzambinho (MG)**. 2008. 553 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: Unesp, 2008.

MARTINS, M. L. A marcha do café no Sul de Minas, décadas de 1880-1920: Alfenas, Guaxupé, Machado e Três Pontas. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 7, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/-index.php/v03n02/article/viewFile/222/pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021

MARTINS, M. I. B. **Madonna dela Sallutte**: Senhora da Saúde. 3. ed. Guaxupé: Tipografia Nossa Senhora de Fátima, 2003.

MARTINS, T. J. **Quilombo do Campo Grande**: história de Minas que se devolve ao povo. 3. ed. São Paulo: Tejeta, 2018

MARTINS, T. J. A toponímia de origem africana reminiscências cartográficas. **MGQUILIMBO (on-line)**, 24 jan. 2019. Disponível em: <https://www.mgquilombo.com.br/artigos/bens-quilombolas-materias-e-imateriais/a-a-toponimia-de-origem-africana-remanescente/>. Acesso em: 15 set. 2019.

MATUAD, A. M. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos -dossie/artg2-4.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 2.687, de 30 de novembro de 1880**. Cria a comarca do Muzambinho, e eleva à cidade a vila do mesmo nome. 1880. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=2687&comp=&ano=1880>. Acesso em: 18 fev. 2021.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 439, de 28 de setembro de 1906**. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado e dá outras providências. Belo Horizonte: Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais, 1906. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=439&comp=&ano=1906>. Acesso em: 01 ago. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 4.387, de 31 de janeiro de 1967**. Dá a denominação de Professor Salatiel de Almeida ao colégio estadual de Muzambinho. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1967. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=4387&comp=&ano=1967>. Acesso em: 04 mar. 2021.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

MULLER, M. L. R. **Professores Negros na Primeira República**. 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/-GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020

MULLER, M. L. R. **Educadores & alunos negros na primeira república**. Brasília; Rio de Janeiro: Ludens; Fund. Biblioteca Nacional, 2008.

MULLER, M. L. R. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n.14, p.68-81, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/462/428>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. (Palestra). 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, Rio de Janeiro, 05 nov. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MUZAMBINHO. **Lei n.º 145, de 26 de setembro de 1901**. Cria o Lyceu Municipal. Muzambinho: Presidência da Câmara, 1901. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1Ky5qBpqjXRjcMmmbS4IXooMHWbD1Ao8Q>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MUZAMBINHO (Município). **Lei n.º 2.513, de 31 de agosto de 1999**. Institui a Semana da Cultura Negra no município de Muzambinho e dá outras providências. Muzambinho: Prefeitura Municipal, 1999. Disponível em: <https://www.camaramuzambinho.mg.gov.br/legislacao/legislacao-municipal>. Acesso em: 10 fev. 2021

NUNES, C. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 abr. 2021.

OLIVEIRA, E. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Brasília: Liber Livro, 2006.

- OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: Ipea, 2003. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2958/1/-TD_996.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.
- PAIXÃO, L. P. Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 1, p. 23-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/165>. Acesso em: 07 set. 2020.
- PEREIRA, A. F. Apresentação da OIT/Brasil. *In*: SCHWARTZMAN, S. **Trabalho infantil no Brasil**. Brasília: OIT, 2001.
- PEREIRA, A. M. Escola – espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. *In*: ROMÃO, J. **História da Educação e do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC; SECAD, 2005.
- PEREIRA, A. M. **Trajetória e perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- PEREIRA, M. C. O processo de criação da Fundação Educacional de Muzambinho no cenário da Reforma Universitária de 1968. **Revista Corpoconsciência**, v. 23, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8057>. Acesso em: 02 fev. 2021
- RIOS, K. S. História oral que história é essa? **Cadernos CEOM**. n. 12. Chapecó: Argos, 2000.
- ROMÃO, J. (org.). Introdução. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC; SECAD, 2005.
- ROSA, M. V. F. P. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANTA CATARINA (Estado). **Lei n.º 145, de 12 de outubro de 1948**. Institui o Dia do Professor e declara o feriado escolar. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 1948. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-145-1948-santa-catarina-institui-o-dia-do-professor-e-declara-o-feriado-escolar-1948-10-12-versao-compilada>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- SCHWARTZMAN, S. **Trabalho infantil no Brasil**. Brasília: OIT, 2001.
- SLENES, R. “Malungu, ngoma vem!”: África coberta e descoberta no Brasil. **Revista USP**, n. 12, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25575>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- SILVA, A. C. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). **Memória e formação de professores** (on-line). Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-06.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

SILVA, J. F. R. **Deslocamentos identitários de gênero e raça de professoras negras na educação escolar quilombola em Minas Gerais**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/-consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6850398. Acesso em: 11 ago. 2020.

SILVA, M. J. **Racismo à brasileira**: raízes históricas. 3. ed. São Paulo: Anita, 1995.

SILVA, N. N. A centralidade dos saberes a partir da noção de experiência social no trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores. *In*: SPIGOLON, N. I. *et al.* (orgs.). **Tambores, Urucuns e Enxadas** - práticas e saberes contribuindo para a formação humana. 1. ed. Ituiutaba: Barlavento, 2019. Disponível em: https://asebabaolorigbin.files.wordpress.com/2019/11/tambores_urucuns_enxadas.pdf. Acesso em: 16 set. 2020

SILVA, T. G. B. Influência da cultura afro na cultura brasileira. *In*: V Congresso Internacional em Culturais: Gênero, Direitos Humanos e Ativismos, 2016, Aveiros. **Anais [...]**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2016.

SOARES, V. O verso e reverso da construção da cidadania feminina, branca e negra no Brasil. *In*: GUIMARÃES, A. S. A. (org.). **[sem título]**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SOARES, M. B. **Muzambinho**: sua história e seus homens. São Paulo: Cruzeiro do Sul, 1940.

SOUZA, V. L. L. **Athenas do sul de Minas**: memória e história da educação: práticas e representações das Elites de Campanha – 1870/1930. 2006. 251 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252561/1/Souza_VeraLuciadoLago_M.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

TARGINO, G. A. D. Elementos sociais do trabalho infantil doméstico: apontamentos acerca da correlação entre capitalismo, sistema de gênero e racismo. *In*: MOTA, F. D. S. A.; PALMEIRA SOBRINHO, Z. (orgs.). **Trabalho infantil e pandemia**: diagnóstico e estratégias de combate. Natal: EJUDNETIM, 2020. Disponível em: https://ead.trt21.jus.br/pluginfile.php/780/mod_book/chapter/17/E-book%20-%20Trabalho%20Infantil%20e%20Pandemia.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

TEIXEIRA, M. P. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. *In*: OLIVEIRA, I. (org.). **Cor e magistério**. Rio de Janeiro; Niterói: Quartet; EDUFF, 2006.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: História oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 jul. 2019.

VIEIRA, L. C. **História da educação agrícola do sul de Minas Gerais**: a Escola Agrícola de Muzambinho (1948-1985). São Carlos: UFSCar, 2016.

APÊNDICES

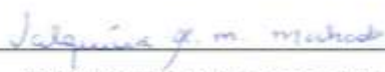
Apêndice A – Termo de Anuência Institucional (TAI)

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, **Valquíria Helena Magarotto Machado**, responsável pelo(a) **Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida**, estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada **Resistências de cor. Normalistas negras: memórias, histórias e lutas**, coordenada pelo(a) pesquisador(a) **Laura Rodrigues Paim Pamplona**.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Muzambinho, 15 de agosto de 2019



Valquíria Helena Magarotto Machado

Valquíria H. Magarotto Machado
Diretora – MeSP 883 953
Nomeação MG de 12/01/2012

Apêndice B – Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD)

TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS E PRONTUÁRIOS (TCUD)

Título do projeto ou Relato de Caso: Resistências de cor, Normalistas negras: memórias, histórias e lutas

Pesquisador responsável: Laura Rodrigues Paim Pamplona

Setor/departamento: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

Instituição: Universidade Federal de Alfenas - MG

Telefone para contato: 31 99419-7645

Os autores do projeto de pesquisa comprometem-se a manter o sigilo dos dados coletados em diários e demais bancos de dados referentes a antigos estudantes na Escola Estadual Prof. Salatiel de Almeida.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente com finalidade científica, preservando-se integralmente o anonimato dos estudantes. Declaram que irão cumprir todos os termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos previstas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Mugamburo, 15 de agosto de 2019.

Laura Pamplona
Assinatura do pesquisador responsável

052.941.896-91
CPF

Valquíria H. Magarito Machado
Assinatura do responsável pelo Banco de Dados/Prontuários
Cargo/Função

605.829.236-77
CPF

Valquíria H. Magarito Machado
Diretora – M&SP 883 953
Nomeação MC de 12/01/2012

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – “Resistências de cor. Normalistas negras: memórias, histórias e lutas”, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: Resistências de cor. Normalistas negras: memórias, histórias e lutas

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Laura Rodrigues Paim Pamplona

ENDEREÇO: Rua Luiz Anechini, 106 – Parque Chico Pedro - Muzambinho/MG

TELEFONE: 31 99419-7645

PESQUISADORES PARTICIPANTES: Laura Rodrigues Paim Pamplona e Natalino das Neves Silva

OBJETIVOS: Identificar e conhecer a presença e as experiências pessoais e socioprofissionais de normalistas negras egressas do curso de magistério ofertado por instituição escolar situada em Muzambinho-MG.

Objetivos Específicos:

- Identificar por meio de livros de registros escolar, fotografia e outros documentos disponíveis no acervo da instituição a presença de mulheres negras matriculadas no curso;
- Buscar mapear possíveis interlocutoras residentes na cidade e/ou região com o intuito de conhecer as suas experiências pessoais e profissionais;
- Entender por meio de suas narrativas a percepção que essas sujeitas possuem em relação às relações étnico-raciais no curso e na sociedade;
- Analisar os efeitos do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento em suas trajetórias relacionadas tanto à formação do curso quanto ao exercício profissional.

JUSTIFICATIVA: Esta pesquisa se faz necessária pois além de contribuir para a história do município, os olhares e perspectivas das mulheres negras contribuirão para iluminar a educação do negro no Brasil, dando voz assim àquelas que foram protagonistas desta educação. Acredita-se que o tema desta pesquisa vem ao encontro das discussões dos últimos anos, onde se tem observado a intensificação do debate e das políticas que combatem as atitudes discriminatórias, vigentes em uma sociedade em que, os conceitos de diverso e diferente são tidos como um problema. São exemplos dessas políticas a Lei n.º 10.639/03, pelo qual define que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A coleta de dados será realizada através de entrevistas semiestruturadas, em que temos um conjunto de questões iniciais, podendo ser ampliadas durante sua realização. Como não será possível anotar todas as respostas, solicitaremos sua autorização para o uso do gravador. A senhora poderá escolher o melhor local e horário para que possamos realizar a entrevista. Informamos que além da senhora, outras professoras participarão da entrevista. A senhora é livre para retirar esse consentimento, sem que isso lhe traga quaisquer penalidades ou prejuízo. Sempre que desejar será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas da pesquisa.

RISCOS E DESCONFORTOS E MEDIDAS: São possíveis riscos desta pesquisa o desconforto emocional que eventuais lembranças possam causar. Para dissipar e diminuir os possíveis desconfortos, as entrevistas serão agendadas em local e horário estabelecido pela participante de forma que a participante se sinta mais confortável. Ainda buscando esses objetivos, destaca-se que a entrevista poderá ser encerrada em qualquer momento, sempre que solicitado pela participante.

BENEFÍCIOS: Contribuir para que se conheça o olhar das mulheres negras na formação do magistério.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Todas as entrevistadas participarão da investigação, como voluntárias e interessadas em produzir uma sistematização teórica sobre o tema: as questões étnico-raciais e a história da educação do negro brasileiro. Isso significa que ninguém está recebendo pagamento para participar desta pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Comprometo-me em preservar o sigilo de sua identidade e também dos dados obtidos. Assim, informo que zelarei para evitar

possíveis danos e prejuízos causados por constrangimentos que a reflexão sobre essa temática possa produzir em sua vida pessoal. Os dados obtidos através das entrevistas serão analisados à luz do princípio ético de respeito à diferença e valorização da pluralidade cultural e história do povo brasileiro, bem como da base teórica abstraída da revisão de literatura acadêmica sobre o tema. Os registros e materiais obtidos serão arquivados, sob a responsabilidade da pesquisadora Laura Rodrigues Paim Pamplona. Destaca-se ainda que todas as participantes terão acesso a todo o conteúdo e aos dados da pesquisa em qualquer momento por elas forem requisitados.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) – Laura Rodrigues Paim Pamplona – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP-UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Prédio O – Sala 314-E, Centro, Cep:37130-000, Fone: (35) 3701-9153 no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

LOCAL E DATA: _____, ____ de _____ de 20____.

(Nome por extenso)

(Assinatura)

Apêndice D – Roteiro de entrevista semiestruturada

Nome:

Endereço

Data de Nascimento:

Cor/raça que se identifica:

Local de nascimento:

Profissão:

Profissão dos pais:

Ano de ingresso no curso Normal/Magistério:

Ano de conclusão:

Tenho interesse de entender e compreender a sua realidade e trajetória. Por isso farei a entrevista abaixo. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, há perguntas previamente definidas, mas as mesmas poderão ser modificadas, suprimidas ou mesmo ter perguntas acrescentadas, conforme nosso diálogo avançar.

1. O que a levou a fazer o curso normal/magistério?
2. O que você recorda da escola em que o curso foi realizado?
3. Você se lembra de amigas(os) da sua turma? E de professores(as)? Você tem contato ainda com algum(ns) deles(as)?
4. Quem tem influenciado a cursar o magistério? Seus familiares possuem escolaridade até que nível? Você sempre residiu aqui nesta cidade? Conte um pouco sobre a sua trajetória.
5. Havia pessoas negras em sua turma?
6. Como era o convívio das pessoas negras e não negras na escola e na cidade?
7. Existia professores(as) negras na instituição?
8. Você presenciou algum tipo de preconceito racial ao longo do curso? Comente.
9. Você exerceu a função de magistério? Onde? Comente a sua experiência?

10. Como você avalia a obrigatoriedade de conteúdos da história do negro e da cultura afro-brasileira na escola? Como o mês da consciência negra?
11. Como você avalia trabalhar temáticas da diversidade em nossa região?

Apêndice E – Roteiro da segunda entrevista semiestruturada

1. Seus pais eram casados?
2. Quantas pessoas, incluindo você, mora na sua casa?
3. Quando era criança eram quantas pessoas
4. Você considera que tinha uma família patriarcal?
5. Desde que nasceu, quais foram os bairros que morava?
6. Seu pai trabalhava com o que? E sua mãe?
7. Você tinha amizade com pessoas de outros bairros?
8. Qual a sua relação com o bairro e com o centro?
9. Quando era estudante, morava em qual bairro?
10. Era longe da escola? Como se locomovia para ir à escola?
11. Você frequenta clubes, áreas de lazer?
12. Você frequentava salões de beleza na infância?
13. Você é a primeira geração a fazer graduação, como enxerga isso?
14. Como é estudar trabalhando?
15. Seu marido apoiava em seus estudos?
16. Quando você se percebeu mulher negra?
17. Houveram episódios de discriminação na escola? E no magistério?
18. Percebe alguma diferença enquanto professora efetiva?
19. Enquanto professora, como você se percebe enquanto mulher negra professora?
20. Você percebe alguma diferença no tratamento enquanto mulher negra?
21. Você tinha médias boas?
22. Fez curso de inglês, informática, durante os estudos?
23. Trabalhos em grupos eram fáceis de fazer?
24. Material didático vocês compravam?
25. Como é morar em Muzambinho?