

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS EM ITUIUTABA: de
normalistas a professoras do Ensino Fundamental (1965 -1971)**

ELIANE RIBEIRO DIAS BATISTA

ELIANE RIBEIRO DIAS BATISTA

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS EM ITUIUTABA: de
normalistas a professoras do Ensino Fundamental (1965 -1971)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL DE CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Eliane Ribeiro Dias Batista		
E-mail:	nannau-di@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício do autor	Prefeitura Municipal de Uberlândia		
Agência de fomento:	FAPEG	Sigla:	
País:	Brasil	UF:	CNPJ:
Título:	TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS EM ITUIUTABA: de normalistas a professoras do Ensino Fundamental (1965-1971).		
Palavras-chave:	Curso Normal, Gênero, Professoras Negras, Racismo.		
Título em outra língua:	TRAJECTORY OF BLACK TEACHERS IN ITUIUTABA: from instructors to Elementary School's teachers (1965 -1971)		
Palavras-chave em outra língua:	Normal Course; Gender; Black Teachers; Racism		
Área de concentração:	EDUCAÇÃO		
Data defesa: (07/03/2016)			
Programa de Pós-Graduação:	Educação		
Orientador (a):	Ana Maria Gonçalves		
E-mail:	anamaria.23@uol.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Eliane Ribeiro Dias Batista
Assinatura do (a) autor(a)

Data: 15 /04 /2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

ELIANE RIBEIRO DIAS BATISTA

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS EM ITUIUTABA: de
normalistas a professoras do Ensino Fundamental (1965 -1971)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Ana Maria Gonçalves

Linha de pesquisa: História e Culturas Educacionais

CATALÃO/2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Ribeiro Dias Batista, Eliane
TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS EM ITUIUTABA
[manuscrito] : de normalistas a professoras do Ensino
Fundamental(1965-1971) / Eliane Ribeiro Dias Batista. - 2016.
CII, 102 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional
Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2016.
Bibliografia.
Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras, lista de
tabelas.

1. Curso Normal . 2. Gênero;. 3. Professoras Negras. 4. Racismo.
I. Gonçalves, Ana Maria, orient. II. Título.

ELIANE RIBEIRO DIAS BATISTA

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS EM ITUIUTABA:
de normalistas a professoras do Ensino Fundamental (1965 -1971).**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Defendida e aprovada em 07/03/2016.

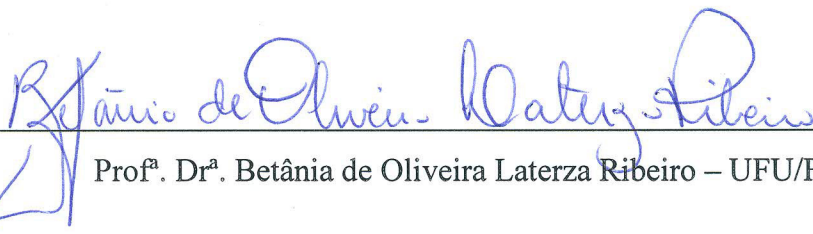
BANCA EXAMINADORA



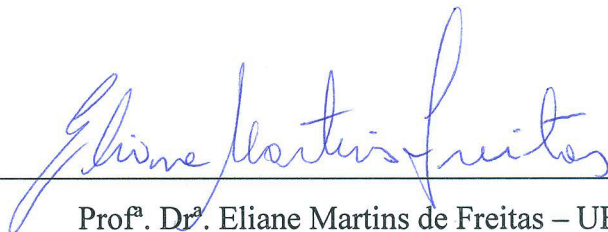
Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Gonçalves – PPGEDUC/UFG/Regional Catalão.

Orientadora

Presidente da Banca



Prof^ª. Dr^ª. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – UFU/FACIP.



Prof^ª. Dr^ª. Eliane Martins de Freitas – UFG/RC.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que ousou chamar de PAI, pela vida e pela capacidade de superar meus limites.

Ao meu filho João Vitor, presente a cada dia incentivando e participando em todos os momentos.

Ao meu esposo Eurípedes, amigo, conselheiro, companheiro, incentivando e animando a cada dificuldade durante toda a trajetória.

Aos meus pais Luziano e Edima, que com palavras confortantes souberam entender e respeitar a minha ausência.

Aos meus irmãos Júlio César, Luciano e em especial Luciane incentivadora na continuidade dos meus estudos.

Aos meus sobrinhos, sobrinhas, cunhadas (os) que vibraram e sempre passaram energia e alegria.

À minha sogra Maria e ao meu sogro Pedro Josias (Tenente), in memoria, incentivador dos meus estudos.

Meus agradecimentos à professora e orientadora Dr^a Ana Maria Gonçalves pela sua competência e pela credibilidade em meu projeto de mestrado na sensibilidade de uma reconstrução histórica das professoras negras de Ituiutaba- Minas Gerais. Pelas experiências e conhecimento compartilhado.

À professora Dr^a Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e professora Dr^a Eliane Martins de Freitas pelo rigor teórico que avaliaram e pelas riquíssimas contribuições na banca de qualificação auxiliando o meu aprendizado como pesquisadora.

Às amigas Kátia, Lúcia de Melo. Maria Ângela, Lélia pelas palavras de carinho e incentivo.

À diretora e amiga da E.M.Prof^a Iracy Andrade Junqueira prof.^a Elis Cristina por entender a necessidade da formação profissional e ser sempre aberta ao diálogo.

À Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, especificamente à professora Dr^a Gercina oportunizando e viabilizando ao professor o aprimoramento do conhecimento.

À 16ª Regional de Ensino de Ituiutaba pela disponibilidade de acesso aos arquivos das escolas Marden e Educandário Ituiutabano, já extintas.

Às professoras desta pesquisa Iraídes, Sonia, Isabel, Conceição e Luci que comigo compartilharam suas vivências e história possibilitando a quebra de paradigmas.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação do PPGE/UFG Regional de Catalão que acrescentaram novos conhecimentos e reflexões.

Aos secretários do Programa de Pós-graduação que não mediram esforços para repassarem em tempo hábil todas as informações.

A todos os colegas do Curso do Mestrado em Educação PPGE/UFG da Regional de Catalão, turma 2014, e com carinho especial à “POLIS” a qual chamo com a eterna saudade dos dias compartilhados em nosso apartamento com Fabiana, Juliana, Wellington, Meire, Jaqueline e da companhia inseparável do meu esposo Eurípedes.

A todos e a todas, muito obrigada!!

“Creio que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. Na maioria das vezes escrever dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, um desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, um gesto de teimosa esperança. E afirmo sempre que a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.”

[Conceição Evaristo]

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS EM ITUIUTABA: de normalistas a professoras do Ensino Fundamental (1965 -1971)

Resumo:

Esta pesquisa se vincula à linha História e Culturas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão e teve por objetivo compreender as trajetórias de formação de cinco professoras negras do interior de Minas Gerais, Ituiutaba, no Curso Normal, no período de 1965/1971. A seleção das depoentes obedeceu aos seguintes critérios: nascimento na década de quarenta e cinquenta, atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e pertença à população negra. Suas histórias de vida foram coletadas no sentido de entender como o magistério se transformou num espaço de ascensão social para essas mulheres negras, oriundas de camadas sociais subalternas. A história oral foi utilizada como estratégia para as professoras negras se expressarem, por conseguinte, trazer cor ao cenário da história da educação mineira. O estudo empreendido se constituiu por meio de um conjunto de procedimentos metodológicos, como: pesquisa bibliográfica, análise de fontes documentais escritas, de caráter oficial e pessoal, e produção de fontes orais, com base nas narrativas das entrevistadas, conforme teóricos como: Portelli (1997), Alberti (1989), e outros. Várias indagações e inquietações nortearam meu olhar, quais sejam: se elas percebiam distinção, ao longo da formação no Curso Normal, em função das relações de gênero e pertença à população negra? Como chegaram ao Curso Normal em instituições particulares? Como era a participação nas festividades da escola? Como se deu o ingresso no magistério/mercado de trabalho? Para a construção da história dessas mulheres negras em sua trajetória discente e docente, foi de fundamental importância discussões dos conceitos de raça, racismo, etnia e gênero, extraídos de Nascimento (1979), Fernandes (1979), Munanga (1994), Hasenbalg (1979), Scott (1995), Hirata (2014), Gomes (1995), entre outros. Ancorando nesses autores discutiu-se como se estabeleceu, na sociedade brasileira, o preconceito racial e de gênero, situando as entrevistadas em seu contexto de formação e atuação docente, de modo a analisar os desafios e enfrentamentos que viveram no processo de escolarização e profissionalização.

Palavras-chave: Curso Normal; Gênero; Professoras Negras; Racismo

TRAJECTORY OF BLACK TEACHERS IN ITUIUTABA: from instructors to Elementary School's teachers (1965 -1971)

Abstract:

This research is linked to the History and Educational Cultures from the Post Graduated in Education from Federal University of Goiás/ Regional Catalão and it has by objective understanding the trajectories of formation of five black teachers from the interior of the state of Minas Gerais, Ituiutaba, at Normal Course, in the period of 1965/1971. The deponents' elections obey the following discretion: birth on 40's and 50's, working at Elementary School's first years and those who belong to the black population. Their life stories were collected in the reason of understanding how mastership become a space of social arise for those black women, deriving from subaltern social division. The oral story was used as a strategy for an expression of the black teachers, consequently, color to the Minas Gerais' education's history scene.

The undertaken study was made by a collection of methodological procedures, as: bibliographical search, studies of written documental sources of personal and official character, and oral production sources, based on the interviewed speeches, according theoretical as: Portelli (1997), Alberti (1989), and others. Many inquiries and concerns guided my studies, been those: if they realize distinction during the path of the formation at Normal Course, related gender relations and whom belong to the black population? How did they get to the Normal Course in private institutions? How was the participation in school festivities? How was the insertion on teaching/job market? For the development of the history of those black women in its student and teacher trajectory, it was from fundamental significance discussion of the concepts of race, racism, ethnicity and gender, extracted from Nascimento (1979), Fernandes (1979), Munanga (1994), Hasenbalg (1979), Scott (1995), Hirata (2014), Gomes (1995), and others. Moored on these authors discussed how was established, in Brazilian society, the racial preconception and of gender, placing the interviewed in their formation context and teaching practice, in a way that analyses the challenges and struggles they had in the process of schooling and professionalization.

Keywords: Normal Course; Gender; Black Teachers; Racism

SIGLAS

- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CEERT** - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
- CEP** – Conselho de Ética e Pesquisa
- DIIESE** - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- FIFA** – Federação Internacional de Futebol
- FNB** – Frente Negra Brasileira
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- MMN** – Movimento da Mulher Negra
- NEAB** - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
- PNAD** – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
- TEN** – Teatro Experimental Negro
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UMEI**- União da Mocidade Espirita de Ituiutaba
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Mapa da cidade de Ituiutaba.....	41
FIGURA 02 – Escola Estadual João Pinheiro.....	44
FIGURA 03 – Diploma do Curso Normal - Conceição.....	57
FIGURA 04 – Conceição em sala de aula	58
FIGURA 05 – Diploma do Curso Normal – Isabel.....	59
FIGURA 06 – Diploma do Curso Normal – Luci.....	60
FIGURA 07 – Foto de Formatura Iraídes.....	61
FIGURA 08 – Iraídes junto com os alunos.....	61
FIGURA 09 – Foto da frente do Instituto Marden.....	66
FIGURA 10 – Documento de criação do “Marden”.....	67
FIGURA 11 – Jornal “O Vencedor” - Instituto Marden. Maio/1969.....	68
FIGURA 12 – Foto do desfile 07 de Setembro em Ituiutaba - Instituto Marden. (Masculino).....	71
FIGURA 13 – Foto do desfile 07 de Setembro em Ituiutaba - Instituto Marden. (Feminino).....	72
FIGURA 14 – Educação Física – Instituto Marden.....	72
FIGURA 15 - Conceição com as irmãs no Colégio Santa Teresa.....	78
FIGURA 16 – Jornal do Pontal. Matéria sobre cotas para negros.....	91
FIGURA 17 – Jornal do Pontal. Matéria sobre a mulher.....	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Escolas públicas na cidade de Ituiutaba (1910-1960).....	46
QUADRO 02 – Perfil das Professoras Negras Entrevistadas.....	53
QUADRO 03 – Relação de escolas secundárias de Ituiutaba.....	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I : MULHERES NEGRAS NO BRASIL: reflexões a partir de alguns conceitos	21
1.1. Falando dos silêncios: raça, etnia, racismo, gênero e classe	21
1.2. Mulheres negras no Brasil.....	32
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ITUIUTABA: condições de escolarização da população negra	38
2.1 Ituiutaba sob o olhar branco.....	38
2.2. Outros sujeitos, outros olhares.....	43
2.3. Os sujeitos da pesquisa e suas trajetórias escolares	52
2.3.1. Conceição Aparecida Ribeiro.....	56
2.3.2. Isabel Ana do Amaral	58
2.3.3. Luci Maria da Silva	60
2.3.4. Iraídes Sebastiana da Silva	60
2.3.5. Sonia Maria do Carmo	62
CAPÍTULO III : DE NORMALISTAS A PROFESSORAS: a legitimação do saber no mundo social	64
3.1. Curso Normal: Instituto Marden, Colégio Santa Teresa e Educandário Ituiutabano.....	64
3.1.1. Instituto Marden.....	65
3.1.2. Colégio Santa Teresa	74
3.1.3. Educandário Ituiutabano	83
3.2. Chegando à Escola como Professora	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Quando me propus a discutir a temática mulheres negras e suas trajetórias no Curso Normal, em escolas particulares em Ituiutaba, tinha como hipótese a invisibilidade das mesmas, mas não supunha que o desvelamento da pesquisa manifestaria uma história eivada de sutilezas da herança histórica da “Democracia Racial”, a qual impede avanços rumo a uma sociedade mais justa. Mas nada é por acaso, e essa pesquisa explicita diversas inquietações que perpassaram/perpassam minha vida familiar e acadêmica. A pesquisadora que trago em mim tem raiz racial comum com a dessas mulheres negras professoras. Tais inquietações compõem o mapa dos diversos desafios que enfrentei ao propor a discussão, a despeito da legitimidade do debate.

Assim, de modo desafiador, assumi pensar a presença negra e os preconceitos nos diversos segmentos sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos - especialmente na história da educação brasileira e nas minhas próprias inquietações existenciais, visto que não entendia os “silenciamentos” que transbordavam em infinitos porquês. O preconceito quanto à presença negra, decorrente da formação social e cultural brasileira, é um fato. Considerando minha experiência pessoal, entendo que a condição financeira privilegiada aliada ao prestígio político e social referente à atuação dos meus genitores, em ações ligadas ao poder público municipal, permitiram-me frequentar lugares majoritariamente ocupados pela população branca.

Contudo, vale lembrar que desde muito cedo ouvia de meus familiares que os estudos eram a força motriz que me permitiria galgar e conquistar espaços na sociedade. Essa dimensão me trouxe uma conscientização precoce quanto à educação como alternativa que visibilizava meu lugar social. Hoje tenho claro que essa conscientização se constitui em significativo elemento propulsor de meu interesse pela vertente teórica em que se insere esta pesquisa.

Minha aproximação com a temática deste estudo foi se consolidando à medida que vivenciava uma sociedade permeada por preconceitos, discriminação, além de valores tradicionais e sexistas. Um contexto que se perpetua há vários séculos, especialmente em relação às mulheres negras.

Nesse sentido, dados estatísticos governamentais demonstram uma realidade de exclusão dessas mulheres: escolaridade mínima, remuneração salarial baixa e ocupação de cargos inferiores, a despeito de possuírem ou não a qualificação necessária para o trabalho que exercem. Mediante o exposto, mergulhei no arcabouço teórico voltado para as questões de gênero, classe, raça/etnia à procura de respostas e possibilidades para a educação de mulheres negras no mundo contemporâneo.

Surgiram, então, oportunidades para construção de mais conhecimentos voltados para as questões acima expostas. Dentre elas, considero relevante um curso de formação de professores que fiz, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como também minha participação em reuniões e propostas de ações no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). As discussões em grupos – tanto na UFU quanto no NEAB - e seminários direcionados para a questão das mulheres negras propiciaram o alargamento de minhas percepções. Meus conhecimentos aliados às vivências nesse âmbito de estudo foram se estruturando, fortificando e concretizaram-se em meu projeto de mestrado, cujo foco inicial trazia a preocupação com a escolarização de mulheres negras em Ituiutaba. A execução das propostas apresentadas no referido projeto culminou neste trabalho.

O desafio da pesquisa a que me propus realizar foi norteada pelo objetivo de compreender o caminho percorrido por cinco professoras negras em Ituiutaba, no sentido de apreender as influências de gênero, raça e classe durante a formação para a docência. Desse modo, o problema desta investigação foi: quais os desafios enfrentados por cinco mulheres negras em escolas normais particulares, em Ituiutaba-MG, nos anos 1965-1971, para se constituírem docentes?

O contexto deste estudo traz como pano de fundo três escolas particulares, com especificidades distintas: o Colégio Santa Teresa, confessional, da ordem das Irmãs scalabrinianas; o Instituto Marden, escola particular laica; e o Educandário Ituiutabano, escola privada de cunho filantrópico pertencente à Mocidade Espírita.

A fim de empreender esta pesquisa, estabeleci os procedimentos metodológicos apresentados a seguir. Como instrumento de coleta de dados, utilizei fontes orais e escritas. As primeiras buscaram estabelecer a interlocução com as vivências das professoras no espaço de formação. As segundas referem-se à documentação oficial do arquivo da 16ª Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba e, também, a documentos pessoais das depoentes (cartas, fotos, diplomas, jornais).

A respeito dos instrumentos de coleta de dados empregados neste estudo, PORTELLI (1997, p. 27) ressalta que:

Parece se temer que uma vez abertos os portões da oralidade, a escrita (e a racionalidade junto com ela) será varrida como que por uma massa espontânea incontrolável de fluidos, material amorfo. Na realidade, as fontes escritas e orais não são mutuamente excludentes. Elas têm em comum características autônomas e funções específicas que somente uma ou outra pode preencher (ou que um conjunto de fontes preenche melhor que a outra).

Assim, a história oral é uma possibilidade para os depoentes, a partir de suas narrativas, ativarem lembranças de acontecimentos individuais e coletivos, que por vezes não são discorridos em documentos oficiais. Ademais, estudos de Burke (1992) atestam a validade de se usar, como fonte de dados, registros de experiências das pessoas comuns, ao considerá-los viáveis para a prática historiográfica. Nesses termos, apresento as experiências de cinco professoras negras que atuaram no magistério em Ituiutaba. O entrecruzamento das fontes possibilitou-me descobertas que permitem o avanço do estado da arte na questão proposta.

A seleção das depoentes da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: nascimento na década de quarenta e cinquenta, atuação no ensino primário e pertença à população negra. Inicialmente, fui à *Fundação Zumbi dos Palmares*¹ para uma conversa informal com a presidente, Luzia Eterna, a qual me forneceu uma lista contendo nomes de professoras negras que atendiam ao perfil da pesquisa. A próxima etapa empreendida foi localizar tais professoras, a fim de estabelecer com elas um primeiro contato. Durante esse processo, deparei-me com certas dificuldades: algumas professoras já haviam falecido, outras, mudado de Ituiutaba e havia também as que se formaram e não exerceram a docência. Ainda assim, consegui localizar cinco professoras que atendiam aos propósitos da pesquisa e agendar o primeiro encontro com cada uma delas.

Nesse primeiro encontro, apresentei-lhes a proposta da pesquisa, diante da qual as professoras demonstraram interesse e receptividade. A aquiescência para participarem deste trabalho foi formalizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Submeti, então, o projeto à Plataforma Brasil, o qual, após avaliação,

¹ Fundação criada em conformidade com o artigo 143, da Lei Orgânica do Município de Ituiutaba, de 21 de abril de 1990, se funda na Lei Nº 2.768, de 06 de março de 1991, com personalidade jurídica de direito privado, tem sua sede e foro na cidade de Ituiutaba e vincula-se à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Dentre os vários objetivos da instituição destaca-se a atuação no atendimento sociocultural, educacional, esportivo, de lazer, habitacional, da saúde, preservação ambiental, patrimonial e profissional, com foco especialmente na população negra e carente.

recebeu o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), sob o número 981-420.

Iniciando, efetivamente, a coleta de dados, pautei-me pelo rigor metodológico, considerando a seleção das entrevistadas; local, roteiro e transcrição das entrevistas; preservação e fidelidade dos depoimentos; análise dos documentos. As entrevistas foram realizadas individualmente nas casas das respectivas depoentes.

Ainda, considerando a legitimidade científica dos resultados deste trabalho, ressalto que eu já conhecia as depoentes participantes deste estudo, em função de ser natural de Ituiutaba – uma cidade pequena, cujos habitantes circulam nas mesmas esferas sociais, tornando-se conhecidos entre si. Contudo, o meu conhecimento em relação às mesmas contemplava tão somente alguns detalhes quanto as suas trajetórias de formação e docência. Outro fator relevante nessas considerações é que sou mulher, negra e professora. Ressalto, no entanto, que essas dimensões não configuram nenhuma novidade, haja vista a constatação, por meio do levantamento bibliográfico, de que pesquisas sobre relações raciais vêm sendo realizadas por negros/negras.

Assim, a partir das entrevistas das depoentes e da documentação reunida – já explicitada – busquei abordar a temática proposta nesta pesquisa sob a tríade das seguintes categorias de análise: raça, gênero e classe social, entrelaçadas no universo da trajetória educacional e profissional das cinco mulheres negras participantes desta investigação, as quais, segundo critérios estabelecidos para inclusão neste estudo, haviam obtido formação escolar por meio do Curso Normal.

Trazer as lembranças dessas professoras negras para o debate da história da educação mineira representa oportunizar a emergência de processos silenciados, problematizando uma produção acadêmica pautada na memória oficial, marcada pela exclusão e pelo silêncio das/sobre as populações negras e sua escolarização. Enfim, trazer à luz essa exclusão, que permeia a história da educação, e os preconceitos vivenciados por essas mulheres configura-se em contribuição para debate sobre o racismo e sexismo na sociedade brasileira.

Durante meu percurso relativo à execução deste trabalho, ressalto que os atos da escrita e da leitura não me foram/são tranquilos, não apenas pelas habilidades específicas que exigiram/exigem, mas por me surpreender com fatos que corroboram minha convicção da necessidade de discussão teórica e crítica, de reinterpretção sobre eles. Percebo nitidamente que as ações dessas mulheres negras na luta pela

sobrevivência e nas suas conquistas são referências na militância dos direitos das mulheres negras brasileiras.

Desse modo, a escrita se tornou um ato de dor, mas gratificante, de realização e contribuição para uma reelaboração de conceitos, por vezes ouvidos e não entendidos, quanto à raça, racismo, etnia, gênero, classe, significativos e necessários para entendermos a amplitude da discussão e de análise que faço neste trabalho.

Cruz (2005, p.21) apresenta uma informação importante quanto à escolarização de negros no Brasil. Destaca que nos quarenta e cinco anos de inserção da disciplina História da Educação Brasileira no currículo de formação do educador, por conseguinte de consolidação como área de pesquisa, por observação da bibliografia, é possível constatar a “inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas”. Nesse sentido, interroga como foi possível esse fenômeno se pesquisas indicam a intervenção da população negra, com criação de organizações, escolas e imprensa, desde a Primeira República.

Nessa perspectiva, CRUZ (2005, p.22) acrescenta:

Os autores que compõem o conjunto de referências que realizam a crítica historiográfica da história da educação brasileira, ao analisarem os estudos realizados no campo da história da educação, indicam que esses trabalhos têm apresentado algumas limitações, tais como: termo educação restrito ao sentido de escolarização da classe média; periodização baseada em fatos político-administrativos; temáticas mais enfocadas em contemplar o Estado e as legislações de ensino; ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro.

Essa constatação nos impõe assumir, junto com a autora, que “essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade”. (CRUZ, 2005, p. 22) Desse modo, muito da história dessas populações não é conhecida, implicando no seu desaparecimento. Em face dessa constatação, CRUZ (2005, p. 23) assinala que,

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação.

A autora chama atenção para a importância e necessidade de investigações sobre relações raciais, e demarca os anos 70 - quando a presença de negros nas universidades passa a ser mais significativa – como o período em que se iniciaram os estudos voltados para essa temática. Nesse sentido, destaca o surgimento, em São Carlos, por volta de

1978, do primeiro grupo de negros, cuja preocupação era desenvolver estudos sobre essa temática. Data do ano seguinte o primeiro artigo sobre negro e educação, publicado na revista de educação da Fundação Carlos Chagas. Essa tendência se ampliou, especialmente a partir dos anos 1990, de modo que, segundo a autora, ao término dessa década era possível computar mais de quatro dezenas de teses e dissertações produzidas sobre o tema negro e educação.

De acordo com Cruz, essa não foi uma tarefa fácil, nasceu do empenho de pesquisadores pertencentes à população negra, os quais abriram caminhos, culminando com o reconhecimento da área em 1998. “Tal fato foi delineado pelo primeiro concurso de dotação de pesquisa sobre a temática, organizado pela Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Ação Educativa e Fundação Ford”. (CRUZ, 2005, p. 26)

A autora reconhece, no entanto, que as pesquisas na área são marcadas por limitações, que existem poucas linhas de pesquisa sobre negro e educação nos programas de pós-graduação no Brasil, e que há poucos orientadores interessados nesses estudos. Ademais, ressalta que as investigações nesta área estão centradas em períodos recentes, fato que exige discussões sobre essa invisibilidade.

Em seu trabalho, Cruz destaca um elemento pertinente a análise que se faz nessa pesquisa quanto ao ingresso das depoentes da pesquisa nas escolas. “[...], embora não de forma massiva, *camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares*”. (CRUZ, 2005, p. 27. Grifos meus).

Finalizando as análises, CRUZ (2005, p. 29) destaca:

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000; apud CRUZ, 2005).

Há que se perguntar, portanto, se esse processo de exclusão não foi maior em relação às mulheres negras, visto que nelas se conformam dimensões que inferiorizam o indivíduo na sociedade brasileira: raça, gênero e classe.

Romio (2013, p. 137) em análise sobre a violência contra as mulheres negras no Brasil utiliza contribuições da feminista americana Deborah King, que realizou uma revisão crítica das teorias de gênero pontuando que há falhas nas “abordagens universais, duais e de recortes”. De acordo com Romi, sob a perspectiva teórica de King, “aprende-se muito pouco sobre as mulheres negras a partir do paralelismo existente entre racismo e sexismo, pois nele a experiência destas mulheres é assumida aparentemente, mas nunca explicitamente”.

Para Romio (2013, p. 138) esse tipo de abordagem é recorrente no Brasil, especialmente quanto aos dados sobre violência e saúde, os quais são sobre mulheres em geral, “mas que revelam a experiência de vida das mulheres brancas ou dos negros no geral, demonstrando apenas a experiência de vida dos homens negros, acarretando com isso a invisibilidade e negligência no caso das análises sobre a mulher negra”.

Romio (2013, p. 138), inspirada em King, alerta para o risco dos chamados modelos aditivos de interpretação, destacando a importância das análises interseccionadas. Nesse sentido diz:

[...] a maioria das aplicações dos conceitos do risco duplo – racismo e sexismo – e triplo – racismo, sexismo e classismo – acaba sendo excessivamente simplista ao assumir que as relações entre as várias discriminações são meramente aditivas, ou seja, o que deveria ser uma análise interseccionada acaba por ser uma análise estratificada e hierarquizada, em que dependendo do elemento ao qual se dá mais destaque se obtém um tipo de resposta diferente.

No modelo aditivo, o produto muda de acordo com ordem do componente da equação racismo + sexismo + classismo, num processo que não representa a natureza da opressão das mulheres negras. Nesses termos, para leitura das informações o ideal seria aplicar uma leitura múltipla cruzando com as variáveis raça, gênero e classe num esforço de entender as experiências das mulheres negras. Cabe interrogar então com qual compreensão de gênero opero.

Nesse sentido, é útil retomar as contribuições de Scott (1995, p.71): “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica”. A autora afirma provocativamente que aqueles “que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história”, e que não há como captar e fixar os sentidos que a invenção humana lhes atribui. Tal enunciado precede a indicação do sentido atribuído à palavra gênero recentemente:

Na sua utilização mais recente, o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção dos estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado. (SCOTT, 1995, p. 72)

Scott (1995, p. 73) destaca que desde o início as pesquisadoras feministas assinalaram que a inscrição das mulheres na história implicaria na “redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva, quanto as atividades públicas e políticas”, e que indicaram que essa tarefa “dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise”. A autora demarca que as analogias com a classe e a raça se colocaram na escrita dessa nova história. Ela alerta, no entanto, que: “A litania “classe, raça e gênero” sugere uma paridade entre os três termos, mas, na verdade, eles não têm um estatuto equivalente”.

Para Scott a categoria “classe”, baseia-se na teoria de Karl Marx sobre determinação econômica e mudança histórica, enquanto as categorias de “raça” e “gênero” não. Todavia, a autora destaca que não existe unanimidade entre os pesquisadores quanto ao conceito de classe, assim como não quanto às categorias de “raça” e “gênero”. Finaliza dizendo “No caso de “gênero”, o seu uso implicou uma ampla gama tanto de posições teóricas quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos”. (SCOTT, 1995, p.73)

SCOTT (1995, p. 74) afirma que, quase sempre:

[...] as tentativas das(os) historiadoras(es) de teorizar o gênero permanecem presas aos quadros de referência tradicionais das ciências sociais, utilizando formulações há muito estabelecidas e baseadas em explicações causais universais.

Nesses termos, as teorizações se circunveriam as seguintes posições:

A primeira é essencialmente descritiva; quer dizer, ela se refere à existência de fenômenos ou de realidades, sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. *O segundo* uso é de ordem causal e teoriza sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando compreender como e porque elas tomam a forma que têm. (SCOTT, 1995, p. 74-5. Grifos meus)

Segundo Scott, “no seu uso descritivo, o “gênero” é, portanto, um conceito associado ao estudo das coisas relativas às mulheres”, mas sem força de análise capaz de interrogar/mudar paradigmas históricos existentes. Para a autora, a consciência desse problema levou os/as historiadores/as a empregarem teorias que explicassem o conceito de gênero e dessem conta das mudanças históricas. Tratava-se, pois, de reconciliar teoria e história, e produziu um resultado eclético que a autora resume em:

Os(as) historiadores(as) feministas têm empregado uma variedade de abordagens na análise do gênero, mas estas podem ser resumidas em três posições teóricas. A primeira, uma tentativa inteiramente feminista, empenha-se em explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no interior de uma tradição marxista e busca um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relações de objeto (object-relation theories), se inspira nessas diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito. (SCOTT, 1995, p. 77)

Considerando essa discussão teórica me proponho a situar o que entendo por interseccionalidade. Vale lembrar que a literatura inglesa e francesa aponta seu uso para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe. Tal concepção foi cunhada pela jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw. Segundo Hirata (2014, p.62) a “interseccionalidade é uma proposta para ‘levar em conta as múltiplas fontes da identidade’, embora não tenha a pretensão de ‘propor uma nova teoria globalizante da identidade’”. Formulada no início dos anos de 1990, desenvolvida pela própria Crenshaw e outras pesquisadoras, de Sirma Bilge, Hirata traz a seguinte síntese:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE apud HIRATA, 2014, p. 62-3).

Meu interesse por essa concepção se prende às possibilidades teóricas de articular sexo e raça olhando as diferenças entre mulheres brancas e negras, mobilizando, portanto, raça e gênero para explicar desigualdades de tratamento na escola, no trabalho nas trajetórias de vida das depoentes da pesquisa.

Estruturei a dissertação em três capítulos. O primeiro, *Mulheres Negras no Brasil: reflexões a partir de alguns conceitos*, objetivou traçar um quadro acerca das condições históricas das mulheres negras na sociedade brasileira. Escolha pautada na

convicção de que as dimensões de raça, gênero e classe têm um peso significativo nos processos educativos. Nesse sentido, apresento discussões sobre os conceitos de raça, racismo, etnia, gênero e classe social.

No segundo capítulo, *Educação Escolar em Ituiutaba: condições de escolarização da população negra*, apresento as depoentes da pesquisa, assim como suas trajetórias de escolarização, com o intuito de identificar elementos que possam ter mobilizado essas mulheres negras a se constituírem professoras. Ainda, apresento o município de Ituiutaba, dados referentes ao contexto educacional, oferecendo uma dimensão das condições objetivas enfrentadas pelas depoentes da pesquisa no processo de escolarização formal. Por fim, traço perfil das entrevistadas, cinco mulheres negras, que nasceram entre 1942 e 1954, cujo ingresso no ensino secundário se deu entre os anos de 1965 a 1971.

O terceiro capítulo, *De Normalistas a Professoras: a legitimação do saber no mundo social*, traz as narrativas das professoras negras sobre o período de escolarização no curso Normal. Nesse sentido, as três escolas que ofertavam esse curso são caracterizadas e, em seguida, apresento os depoimentos das referidas professoras quanto ao ingresso nessas escolas privadas e na carreira. Posteriormente faço as considerações finais relativas a este trabalho.

CAPÍTULO I

MULHERES NEGRAS NO BRASIL: reflexões a partir de alguns conceitos

O presente capítulo tem como objetivo traçar um quadro acerca das condições históricas das mulheres negras na sociedade brasileira. Essa escolha vincula-se à convicção forjada, por meio de estudos, de que as dimensões de raça, gênero e classe social têm um peso enorme sobre os processos educativos da população negra feminina. Parto do pressuposto de que nas escolas brasileiras há um mutismo quanto a essas questões, o qual revela a recusa da sociedade em discuti-las, assim como se dissimula o racismo.

Acredito que esse silêncio induz a uma invisibilidade, por conseguinte, a um pacto que acaba por perpetuar preconceitos. Assim, minha intenção é situar a condição subordinada e de invisibilidade política a que as mulheres negras foram/são submetidas em nosso país. Nesse sentido, considero importante, num primeiro momento, situar os (as) leitores (as) quanto a alguns conceitos centrais nesta cartografia: raça, etnia, racismo, gênero e classe. Em seguida esboço um quadro sobre a situação das mulheres negras no Brasil.

1.1. Falando dos silêncios: raça, etnia, racismo, gênero e classe

Para falar das depoentes dessa pesquisa, cinco mulheres negras, professoras, mais especificamente de suas trajetórias de escolarização e profissionalização sinto necessidade de contextualizar historicamente os conceitos acima mencionados, no sentido de compreender como se consolidaram e se sustentam.

Segundo Santos *et al* (2010, p. 121) a “*Nouvelle division de la terre par les différents espèces ou races qui l’habitent*” de François Bernier, publicada em 1684, foi a primeira classificação racial dos homens. No entanto, seu uso na história das ciências naturais foi feito primeiramente na Zoologia e na Botânica por Lineu. Assim, a partir da convicção forjada biologicamente de que “raças” humanas teriam substanciais e demarcadas diferenças passou-se a justificar discriminações, explorações e barbaridades.

Recentemente os avanços da genética molecular mostraram que os rótulos usados para distinguir “raça” não têm significado biológico. Contudo, o conceito de “raça” persiste como construção social e cultural.

Vale recuperar, conforme Petrucelli (2013), que o termo raça é utilizado desde o século XII, derivando do italiano *rassa*, sendo que a conotação pejorativa da palavra existe no castelhano antigo desde o século XIV. Há que se reconhecer que classificações quanto à diversidade da composição humana são mais antigas, datam da antiguidade. Contudo, o autor alerta que tentativas de classificação, num sentido empírico e descritivo, ocorreram, sobretudo, a partir do século XVIII, sendo que no “século XIX, foi estabelecida uma concepção de ‘raça’ baseada na suposta existência de uma diversidade biológica inscrita no corpo”. (PETRUCCELLI, 2013, p. 16)

Petrucelli afirma que somente no século XX aparece a desconstrução do conceito científico de raça, por conseguinte, de suas implicações inferiorizantes e hierarquizantes. Alerta, então, que seu uso acadêmico contemporaneamente pressupõe a compreensão de:

[...] raça como uma categoria socialmente construída ao longo da história, a partir de um ou mais signos ou traços culturalmente destacados entre as características dos indivíduos: uma representação simbólica de identidades produzidas desde referentes físicos e culturais. (PETRUCCELLI, 2013, p. 16)

Em outros termos, essa categoria de análise, quando utilizada, não trata de um grupo social sob a perspectiva biológica, mas por marcas que os indivíduos trazem, como: cor da pele, tipo de cabelo, estatura, e outro. Assim, é interessante destacar o que Petrucelli (2013, p.18-19. Grifos meus) assinala sobre raça e racismo:

A diferença está no conceito de “raça”, que no *racismo tradicional* se faz com base em fundamentos teológicos e na corrente monogenista da Igreja, enquanto para o *racismo moderno* a base é o cientificismo, cujas teorias alimentam a corrente poligenista (CARNEIRO, 2005). É necessário reconhecer, assim, que o racismo preexiste a qualquer tomada de posição científica sobre as raças humanas (DARLU, 1992).

Pensando o conceito a partir da modernidade vale registrar que foi no século XVIII que se formulou uma teoria “científica” sobre a divisão da humanidade em quatro raças: “*Americanus*”, “*Asiaticus*”, “*Africanus*” e “*Europeanus*”, obra de Lineu. Segundo Giarola, Buffon, naturalista francês, acrescentou a essa tese a ideia de degeneração, amplamente utilizada no século XIX, na discussão das misturas raciais.

Assim, o XIX foi o século de difusão do termo “*raça*” na literatura especializada, especialmente a partir dos escritos de Georges Cuvier. De acordo com Giarola, foi Cuvier que inaugurou a ideia “da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos”. Em sua obra, “através de critérios baseados nas diferenças geográficas e na variação da cor da pele, dividiu a humanidade em três subespécies – caucasiana, etiópica e mongólica – e depois as subdividiu por critérios mistos, físicos e culturais”. (GIAROLA, 2010, s/p) Blumenbach, em 1806, estabeleceu cinco raças – caucásica, mongólica, etiópica, americana e malaia.

Para GIAROLA (2010, s/p):

Percebe-se, portanto, o esboço de uma forma de classificação eurocêntrica da humanidade onde as características fisiológicas ganhavam cada vez mais importância dentro dos discursos de filósofos e cientistas do período. Padrões de diferenciação que tinham como base a religião e a cultura perdiam terreno para a taxonomia racial, cujos critérios de análise se encontravam na cor da pele, forma do cabelo, tamanho dos crânios, entre outros.

Para Giarola (2010, s/p), os primeiros teóricos racistas centraram suas teses na origem da humanidade. De um lado, o monogenismo, que, conforme as escrituras bíblicas, acreditava que a humanidade era uma. “Nesse sentido, a humanidade iria do mais perfeito (mais próximo do Éden) ao menos perfeito (mediante a degeneração)”. De outro lado, os poligenistas que acreditava em vários centros de criação, correspondentes às diferenças raciais, versão que fortaleceu as interpretações biológicas.

Vale lembrar que a preocupação dos teóricos racistas do século XIX era com o problema da mistura racial. “O mestiço era o exemplo da “*degeneração*” surgida com o cruzamento de *espécies diversas*”. (GIAROLA, 2010, s/p) Dessas ideias baseadas na pureza racial surgiu a eugenia, doutrina fundada por Francis Galton.

Tais ideias tiveram ampla difusão na Europa e se espalhar pelo mundo. Cabe pensar como os intelectuais brasileiros as introduziram no pensamento nacional.

Se a miscigenação era um problema, como resolvê-lo? Giarola (2010, s/p) diz que:

Em busca da negação da idéia de inferioridade inata dos mestiços, a intelectualidade brasileira forjou uma conclusão otimista baseada na afirmação chave de que a miscigenação não produzia inevitavelmente “degenerados”, mas uma população branca, tanto cultural quanto fisicamente. A tese do branqueamento se apoiava na hipótese de que a mistura racial, da forma em que ocorria no Brasil, produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas.

Nesse cenário a imigração de europeus apareceu como elemento impulsionador do branqueamento da nação. A verdade é que esses sistemas de pensamento europeus foram integrados no Brasil segundo os interesses políticos e culturais das elites, ajudando a forjar a representação, quanto à população negra, de sujeitos propícios ao crime e a vadiagem.

Hasenbalg (1979) postula que a discriminação e o racismo não se fixaram somente como resquícios de um sistema escravocrata. Para o autor;

[...] raça, como traço fenótipo historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e do espaço) o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como um conjunto de práticas, cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que reflexo epifenômeno da estrutura econômica ou do instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente. (HASENBALG, 1979, p. 118)

Partindo dessa reflexão, “raça” e “racismo” se justificariam na sociedade capitalista para a manutenção do poder de determinada classe, cujo objetivo é a exploração do trabalho e interesses econômicos, conservando-se assim desigualdades sociais referentes à população negra, conseqüentemente, a possibilidade de ascensão social e econômica é praticamente inexistente.

Petrucelli (2013), baseado em Skidmore (1976) e Lima e Hochman (1996), afirma que o debate em torno da construção da identidade nacional brasileira ocorreu a partir da segunda metade do XIX, atingindo seu ápice durante a Primeira República. Para o autor, esse debate se deu sob a influência de teorias e doutrinas raciais europeias da época e se expressavam numa preocupação com a origem multirracial do povo brasileiro. “A noção de raça permeava fortemente todos esses discursos, expressando, contudo, opiniões oriundas de diversas correntes intelectuais e derivadas dos entendimentos mais variados e antagônicos”. (PETRUCCELLI, 2013, p. 13).

Para Petrucelli, a história do pensamento racial brasileiro, tem como data emblemática 1843, ano em que Karl Friedrich Philipp Von Martius escreveu o ensaio *Como se deve escrever a historia do Brazil*, vencedor do concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que fixou as bases das três raças formadoras da

população do país e o mito da democracia racial brasileira. O posicionamento de Martius quanto à miscigenação revela sua visão hierarquizante e racista.

Segundo Petruccelli, Francisco Adolfo de Varnhagen consolidou essa versão na obra *Historia geral do Brazil*, encomendada pela Coroa. Nessa obra, os nativos e africanos são apresentados como pervertidos e de hábitos indecorosos e inadequados. Varnhagen, segundo o autor, representou o país no Congresso Internacional de Estatística, realizado em 1872, na Rússia, preparatório do primeiro Recenseamento do Brasil.

No sentido de atingir clareza quanto ao que me interessa nesse debate é conveniente destacar a definição contemporânea de racismo, segundo síntese elaborada por Lima (2008, p. 2),

Contemporaneamente, menciona-se a existência de um *racismo institucional*, referindo-se às operações anônimas de discriminação em organizações, profissões, ou inclusive de sociedades inteiras. Esta expressão é oriunda dos ativistas negros Stockely Carmichael e Charles V. Hamilton, que afirmam que o racismo é onipresente e aberto ou subliminarmente, permeia toda a sociedade. De uma forma sucinta, envolve as seguintes questões: (a) destrói a motivação, fomentando a formação de jovens ocupacionalmente obsoletos, destinados à condição de subclasse; (b) é camuflado, pois suas causas específicas não são detectáveis, porém são visíveis seus efeitos e resultados; (c) a força deste tipo de racismo está em se manter as formas racistas que afeta as instituições por muito tempo após as pessoas racistas desaparecerem; (d) não obstante as críticas conceituais, o racismo institucional põe em relevância o papel das ações afirmativas, como forma de erradicar a discriminação racial; (e) este tipo de racismo é muito usual para a análise de como as instituições trabalham embasadas em fatores racistas, embora não o admitindo e nem mesmo o reconhecendo. (Cashmore, 2000)

Gomes e Munanga (2004, p.179), apontam, ainda, a seguinte dimensão quanto ao racismo. Trata-se de

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira.

Ainda sobre esse debate é interessante trazer a elaboração feita por Guimarães (1999), para quem, no Brasil, há quatro estigmas de grupo, que afetam mais fortemente o negro: raça, cor, etnia e classe. O estigma de “raça” estaria baseado na crença de uma herança genética, que define o valor moral, intelectual e psicológico de um indivíduo ou de um grupo; “cor”, um tipo de carisma baseado na aparência física, que mediria a distância ou a proximidade dos grupos raciais (não se tratando apenas de uma escala de valor estético, mas de valor intelectual e moral, também); “etnia”, que seria um estigma

baseado na identidade cultural, regional ou nacional de grupos, por fim, “classe”, baseado na posse e no domínio de bens materiais e culturais.

Para o autor, o estigma de “classe” é predominante sobre os demais, visto que a ele se associam ações e condutas discriminatórias, amplamente aceitas e legitimadas socialmente. Ademais, dadas as grandes desigualdades sociais existentes, é possível discriminar abertamente os negros sem se recorrer explicitamente à evocação dos estigmas de raça, cor ou etnia.

Quanto à escravidão brasileira há uma visão, alimentada historicamente, de que os senhores eram maleáveis e os escravos conformados, passando a ideia de miscigenação harmoniosa entre negros, indígenas e portugueses, até o mito da democracia racial, sistematizada pelo sociólogo Gilberto Freyre e popularizada por outros pensadores. Na verdade, todas essas ideias podem ser vistas como tentativas de camuflar a discriminação e o preconceito e justificar a hegemonia da classe branca dominante.

Munanga (1999) afirma que a democracia racial é um fator que atua no sentido de esconder o racismo e corroborar com o enfraquecimento do processo identitário do povo negro no Brasil. Nesta perspectiva, o branqueamento se configurou como uma possibilidade de mobilidade social para os que “conquistaram” o tom de pele mais clara.

[...] no Brasil, o negro pode esperar que seus filhos sejam capazes de furar as barreiras que o mantiveram para trás, caso eles se casem com gente mais clara. Tal possibilidade atua como uma válvula de segurança sobre o descontentamento e a frustração entre os negros e mulatos, razão pela qual os negros no Brasil não foram levados a formar organizações de protestos como nos Estados Unidos. (MUNANGA, 1999, p. 86)

Segundo o autor, a maior parte da população afro-brasileira vive nessa “zona vaga e flutuante”, interiorizando os preconceitos contra eles forjados e projetando uma “salvação” na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante, daí a alienação que dificulta qualquer processo de identificação e de identidade coletiva. “Tanto os mulatos quanto os chamados negros ‘puros’ caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acessos, abrindo mão da formação de sua identidade de *excluídos*”. (MUNANGA, 1999, p. 96)

Esses “valores culturais do mundo branco dominante”, aludidos por Munanga (1999), parecem ter estado desde sempre permeando a formação social brasileira. Ainda, sobre o branqueamento e a miscigenação, Nascimento (1979), também, destaca as diversas teorias que defendem a existência de “benevolência” para com os negros

escravizados, numa suposta convivência pacífica com os brancos, ou seja, o mito da influência humanizadora da Igreja Católica.

Para entender o processo de discriminação no Brasil faz-se necessário compreender o que vem a ser cultura, pois, por meio dela, desenvolvem-se e estipulam-se regras, significados e valores que possibilitam a comunicação e orientam o comportamento social dos sujeitos. Conforme RODRIGUES (1986, p. 11),

A cultura, distintivo das sociedades humanas, é como um mapa que orienta o comportamento dos indivíduos em sua vida social. Puramente convencional, esse mapa não se confunde com o território: é uma representação abstrata dele, submetida a uma lógica que permite decifrá-lo.

Assim, o que nos faz diferentes é a lógica de representação e significação que construímos a partir dos grupos aos quais pertencemos, e as apropriações culturais, mediante as quais se dá essa construção social. Nesses termos, apropriação cultural é a adoção de elementos específicos de uma cultura por um grupo cultural diferente. No entanto, vale lembrar que na nossa sociedade, não há uma apropriação cultural igualitária, afinal os órgãos de poder, como o próprio governo, as leis, o capital, as forças armadas, o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas, a imprensa, o rádio, a televisão e a produção literária, estabelecem papel de assimilação e de aculturação, em processo de alienação das demais culturas que não seja a dominante. (NASCIMENTO, 1979)

Convém salientar que um dos principais espaços no qual se buscou a eliminação do referencial cultural negro foi o da religião. Incapazes de compreender o sistema de pensamento por trás dos rituais, os grupos dominantes oprimiram/oprimem os referenciais africanos religiosos e culturais.

As concepções metafísicas da África, seus sistemas filosóficos, a estrutura de seus rituais e liturgias religiosos, nunca merecem o devido respeito e consideração como valores constitutivos da identidade do espírito nacional. E desprezando a cultura que os africanos trouxeram, os europeus reforçam a teoria e a prática da rejeição étnica. Todos os objetivos do pensamento da ciência, das instituições públicas e privadas exibem-se como provas desta conclusão. (NASCIMENTO 1979, p.112)

Assim, ao longo do processo histórico, a religião vem sendo perseguida e discriminada nesse jogo simbólico e discriminatório. A coerção e a intimidação justificam-se pelo princípio de que tais práticas são efêmeras, prejudiciais e diabólicas. No contexto da sociedade brasileira, a negação e/ou a banalização da cultura africana, sua arte e religião, configura-se como um processo de “eutanasia” lenta, que garante a

morte da identificação dos negros como coletividade e a negação forçada de uma aculturação. Para MUNANGA (2009, s/p),

Negro torna-se então sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica e como ser humano toma sempre o cuidado de justificar sua conduta, a condição social do negro no mundo moderno criará uma literatura descritiva dos seus pretendidos caracteres menores.

Desse modo, a negação do negro foi construída pela submissão e desvalorização. Aspectos determinantes dessa exclusão é cor da pele e características fenotípicas. De acordo com Munanga (2009), embora reconhecessem as diferenças físicas e culturais entre os negros, os europeus montaram o “negro geral”. Assim, a partir da refutação das particularidades e do não reconhecimento da diversidade cultural africana fez-se sucumbir sua identidade e emergir a cultura dominante do colonizador europeu. Para o autor, a discussão sobre identidade é necessária não como categoria de análise, mas como termo científico que auxilia o entendimento do contexto, pois é por meio dela que o indivíduo se constitui.

Gomes (1995, p.40) afirma que: “A identidade não é inata, ela se constrói em determinado contexto histórico e cultural”. Assim, as relações constituídas no Brasil são relevantes quando da interpretação da dominação e subalternidade dos negros, resultando numa variedade de identidades, enquadradas e moldadas em uma sociedade padronizada e de hegemonia branca. No que se refere à população negra, a identidade dos indivíduos passou por adequações, as quais foram submetidas à dominação europeia num processo histórico que resultou em uma “identidade fragmentada”, termo utilizado por Garcia (2007, p. 29).

Para discorrer sobre relações raciais e educação no Brasil me aproprio da discussão teórica de Costa (2011, p. 59), que assinala que a compreensão desse processo histórico até os dias atuais deva ocorrer tomando a partir das seguintes questões:

- País produtor de riqueza ancorada na escravidão de negros africanos;
- País influenciado por teorias raciais americanas e europeias, tomadas como arcabouço do projeto de construção e consolidação da identidade nacional, a partir de fins do século XIX, com fortes ressonâncias até os dias atuais.
- Lutas por direitos sociais no Brasil, com destaque para o movimento negro cujo foco é a educação.

Essa linha cronológica remete a particularidades de cada período histórico brasileiro, quando foi se institucionalizando a identidade nacional embasada em

critérios raciais. Dentre os critérios, utilizaram-se as doenças que atacavam a população pobre, na maioria negra e mestiça (varíola, febre amarela, infecção venéreas, alcoolismo), e se constituíram argumentos a favor da higienização. “Bota abaixo” – exclusão da população negra e mestiça para pontos periféricos da cidade, desocupação de prédios e cortiços; discurso de modernidade 1903/1909. (COSTA, 2011)

Dentre os enfrentamentos, legitimados nas Constituições, vale ressaltar os seguintes pontos.

Artigo 69 – Não serão admitidos a matrícula e não poderão frequentar a escola:

§ 1º - os meninos que padecerem de moléstia contagiosa;

§ 2º - os que não tiverem sido vacinados;

§3º - os escravos. (BRASIL, Decreto nº 1331 – A, 1854).

Portanto, a recusa dos negros e mestiços na sociedade brasileira se fez presente em todo o processo histórico. Como afirma Munanga (2002, p.182): “uma identidade de resistência, que resulta em uma cultura de resistência”.

Vale ressaltar que na PNAD a escolha do grupo racial a que a pessoa pertence tem como critério a autodeclaração. Para Carvalho,

[...] o consenso na literatura é em torno de que os conceitos de raça e etnia, são, ambos, construções sociais, históricas e culturais, onde as diferenças e hierarquização são constituídas na relação com o poder de construí-las, de fazê-las circular como verdade, de usá-las contra ou a favor das pessoas. (CARVALHO, 1999, p.85)

Nos indicadores de pesquisa, como o do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a teoria do embranquecimento, clareamento da pele, resulta da postura do indivíduo de se autodeclarar como branco. Há “migração na declaração de cor de um censo para outro, principalmente de pretos para pardos, decorrente do processo de classificação racial no Brasil que valoriza a população branca”. (ROSEMBERG e PIZA, 1995, p. 118)

As escolhas para a categorização de cor/raça, denominada nas pesquisas do PNAD, tem ligação com os fenótipos: pele, cabelo, que se utiliza para a escolha do grupo ao qual se pertence. Afinal conforme Carvalho (1999, p.102):

A identidade não é produto daquilo que reconhecemos em nós, mas, sim, o interjogo, o produto e os efeitos de nossas posicionalidades, de nossas diferenças e de percepções, leituras e hierarquização sobre essas diferenças na estruturação social. As políticas de identidade não se detêm somente naquilo que penso ou afirmo sobre mim ou somente nas marcas visíveis, mas refletem a leitura que todos constroem sobre a negritude e a branquidade e devolvem sobre cada pessoa, localizando privilégios ou não no interior da estruturação social brasileira - onde os negros têm sido excluídos como

consequência de uma suposta democracia racial. (FERNANDES, 1995; GUIMARÃES, 1995; SKIDMORE, 1992).

No Brasil culturalmente se estabeleceram dificuldades de construção de uma identidade racial negra, visto que isso influencia diretamente na estruturação social, na hierarquização dos indivíduos. Afinal, os negros tiveram uma imagem negativa, que vem mudando em virtude de fatores políticos e econômicos, como a implantação de políticas públicas.

Gomes (2005) considera que os Movimentos Sociais, no caso específico o Movimento Negro, ao reinterpretar o conceito de raça, retirando o caráter biológico, inserindo-o no contexto das relações sociais, contribuíram/contribuem com a ressignificação do termo, gerando um processo de reeducação da população. Além disso, denuncia o racismo contido na definição biológica de raça e reivindica mudanças e oportunidades iguais para negras, negros, brancas, brancos, no contexto social brasileiro.

Guimarães (1999) entende raça como um termo de classificação social, que é empregado de forma negativa, numa perspectiva de racismo à brasileira, para manter a estrutura social. Por isso, o autor considera possível:

[...] construir um conceito de “raça” propriamente sociológico, que prescindia de qualquer fundamentação natural, objetiva ou biológica. Acredito, ademais, que somente uma definição nominalista de “raça” seja capaz de evitar o paradoxo de empregar-se de modo crítico (científico) uma noção cuja principal razão de ser é justificar uma ordem acrítica (ideológica). (GUIMARÃES, 1999, p.20)

Para Guimarães (1999), o conceito de “raça” é útil, enquanto construção social para se entender o surgimento das desigualdades sociais, não tendo nenhuma fundamentação natural ou biológica. Assim, superada a tese da raça biológica, o embate passa a se dar entre os que defendem a transmutação do conceito de raça em raça social, como Guimarães, e os que defendem o conceito de etnia, seja articulada à corrente culturalista ou à política-histórica-social, como Gonçalves (2000) e Lima (2001).

Desse modo, o que se percebe é um movimento de autores, que justificam a escolha pelo uso do conceito de raça ou etnia. Para Nascimento e Fonseca (2013, p. 56), a questão étnica por si só não abarca toda a problemática da exclusão, devendo ter uma ressignificação do conceito raça.

Parte dos estudiosos das relações étnico-raciais e dos setores do Movimento Negro brasileiro têm se empenhado na criação e no emprego de conceitos que superem as velhas e novas armadilhas que definem o eu e o outro segundo

dados, regras, normas e métodos classificatórios arbitrários, isto é, de acordo com termos e métodos que se fixaram numa hipotética essência racial.

Na esteira dos estudos étnico-raciais, tem se fortalecido, também, estudos que fazem uso dos conceitos de afrodescendência e etnia, sendo que esses conceitos se configuram sob o enfoque político-cultural. Para LIMA (2008, p. 38)

As etnias negras no contexto brasileiro são demarcadas pelas raízes históricas sócio-culturais e políticas que marcam a formação populacional brasileira no contexto do escravismo e pelas relações estabelecidas tanto nas suas ancestralidades distantes como nas vivências contemporâneas.

Segundo Munanga (2003, p.6), o conceito de raça, hoje, não tem nada de biológico, é ideológico, oculta relações de poder e de dominação, mas do ponto de vista do coletivo das diversas populações contemporâneas, continua vivo, definido a partir de “diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos”, sustentando racismos.

Para o autor, o importante, do ponto de vista científico, não é estabelecer tipologias, mas encontrar explicação para a diversidade humana. De acordo com Munanga (2003, p.6), a “variação dos caracteres genéticos, fisiológicos, morfológicos e comportamentais hoje observados, tanto entre as populações vegetais e animais como humanas, correspondem em grande medida a um fenômeno adaptativo”. Assim, não se trata de pensar nos “melhores”, “menos bons”, “superiores”, “inferiores”, mas de constituir uma sociedade que busque maximizar a igualdade entre seus membros.

Quanto ao conceito de etnia MUNANGA (2003, p. 12) afirma:

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

Para o autor, a maioria dos estudiosos brasileiros das relações raciais e interétnicas utilizam o conceito de raça para explicar o racismo, sendo que alguns fogem dele e o substituem pelo conceito de etnia, mais cômodo que o de raça, em termos de “fala politicamente correta”. Contudo, isso nada muda em relação ao racismo, que se constitui por meio de relações hierarquizadas. Para MUNANGA (2003, p.12-13),

O racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesma de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O

que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato.

Munanga (2003, p.13) afirma que o uso dos “conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e anti-racistas”, e que ele usa em seus trabalhos a seguinte perspectiva:

Utilizo geralmente no lugar dos conceitos de “raça negra” e “raça branca”, os conceitos de “Negros” e “Branco” no sentido político-ideológico acima explicado, ou os conceitos de “População Negra” e “População Branca”, emprestados do biólogo e geneticista Jean Hiernaux, que entende por população um conjunto de indivíduos que participam de um mesmo círculo de união ou de casamento e que, *ipso facto*, conservam em comum alguns traços do patrimônio genético hereditário.

Enfim, dada a concordância com essa análise, nessa pesquisa opta-se pelo conceito de populações negras nas análises sobre professoras negras.

1.2. Mulheres negras no Brasil

Dados estatísticos brasileiros, coletados por órgãos como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), entre outras constatações, sinalizam para uma sociedade que foi construindo para as mulheres, principalmente as negras, uma representação inferiorizada e sexista. Entendo que essas representações se fazem presentes como “pano de fundo” de práticas escolares, assim como na sociedade brasileira como um todo.

Nesses termos, é importante a apropriação de dados estatísticos que trazem a realidade que se arrasta lentamente em relação às mulheres negras. Embora na atualidade se observe redução das desigualdades sociais, no que tange as mulheres, as mulheres negras de modo especial, mantêm-se padrões diferenciados de participação na educação e no mercado de trabalho. Vale lembrar que a maior concentração de mulheres negras se dá nas regiões Norte e Nordeste, ou seja, nas regiões mais pobres.

Segundo Ribeiro (2008) as mulheres negras entenderam em sua organização política que não nasceram para perpetuar a imagem da "mãe preta", que as desigualdades são construções históricas constituídas a partir das relações de gênero,

raça e mediadas pela classe social. Enfim, que das combinações de discriminações brotam as exclusões, perpetuando o racismo e o machismo e que daí aparece como parte do senso comum a convicção de que espaços destinados à população negra são os de subcidadania.

Silva (2013, p. 109) alerta para um aspecto importante quanto à intersecção raça e gênero, visto que a distribuição de recursos na sociedade se faz sob as marcas dessas condições dos indivíduos. Segundo a autora:

O debate tradicional sobre as desigualdades de gênero não raro obscurecia a heterogeneidade dos grupos de mulheres, dando centralidade às questões enfrentadas pelas mulheres das classes dominantes. O reconhecimento da diversidade das experiências, especialmente a partir da introdução da variável étnica e racial, permitiu aproximações para incorporar, à perspectiva feminista, a complexidade da realidade das mulheres, dos papéis que assumem e das expectativas a elas direcionadas.

Silva, destaca que dados do Censo Demográfico de 2010 confirmaram estimativas apresentadas pela PNAD desde 2006, qual seja a mudança demográfica que resultou na majoritária participação dos negros na população total do Brasil. Para a autora, o racismo constrangia a identificação da população negra, mas esta vem num crescente se autodeclarando influenciada sobretudo pelo debate sobre a questão racial, a valorização da matriz africana e os avanços em termos de políticas afirmativas.

Silva (2013, p. 121) destaca aspecto importante quanto às condições sociais das mulheres negras. Ela afirma que a taxa de desocupação das mulheres negras é maior que 130% a dos homens brancos, enquanto a de mulheres brancas, nesse mesmo parâmetro, é mais de 70%. Quanto a esse aspecto diz:

Além do acesso ao mercado de trabalho, a desigualdade se reflete na ocupação de posições de menor prestígio e remuneração. As mulheres negras estão sobrerrepresentadas no trabalho doméstico – são 57,6% dos trabalhadores nesta posição – e têm a menor presença em posições mais protegidas, como o emprego com carteira assinada.

Outra dimensão interessante destacada por SILVA (2013, p. 122) é que:

Mulheres negras mais uma vez estão sobrerrepresentadas nos serviços sociais de forma geral, incluindo as funções doméstica, de saúde e de educação, que reforçam a função do cuidado e os papéis de mulheres e de negras. Além disso, cerca de 13% das mulheres negras consideradas como ocupadas exercem atividades para o próprio consumo ou sem remuneração.

Vale lembrar, conforme Saffioti (2013), que as mulheres das camadas trabalhadoras nunca foram alheias ao trabalho, contribuindo com a subsistência de suas famílias e com a geração de riqueza social. Nesse sentido, relembra seu papel nas

economias pré-capitalistas, embora fossem consideradas menores e incapazes, necessitando da tutela dos homens.

Para Saffioti as condições do aparecimento do capitalismo foram profundamente adversas para as mulheres no plano superestrutural, em virtude da tradicional subvalorização, e no plano estrutural, em razão de ser situada periféricamente no sistema. Nesse sistema, a mulher é colocada como obstrutora do desenvolvimento enquanto é a sociedade que coloca obstáculos a sua realização.

Silva (2013, p. 128) observa que na atualidade a pobreza está mais presente entre a população negra, e adverte para sua feminização. A autora alerta, no entanto, para o fato de que o reconhecimento da feminização da pobreza não deve conduzir a estereótipos, antes “esse reconhecimento deve conduzir ao questionamento sobre os processos sexistas e racistas que favorecem o quadro de vulnerabilização deste grupo social e sobre os quais as políticas públicas devem se concentrar”.

Ribeiro (2008) assinala que desde o governo Fernando Henrique Cardoso, no momento da Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, mudanças vêm sendo impulsionadas. Assim, a partir de negociações entre movimento social e representantes da administração pública políticas foram sendo desenhadas. Na sua opinião:

O governo do Presidente Luiz Inácio LULA da Silva, iniciado em janeiro de 2003, herda como tarefa a elaboração e a implementação do Programa Nacional de Ação pós-Durban. Em 21 de março de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial " Seppir, um órgão com status de ministério e função de assessoramento ao Presidente da República. A partir daí foram criadas diretrizes governamentais visando à superação do combate ao racismo e à discriminação racial e étnica. Foram instituídos a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e também o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, o que significou um novo marco regulatório para as ações do Governo Federal. Outro aspecto inédito da ação governamental na esfera social foi a inclusão da diretriz "redução das desigualdades raciais" no Plano Plurianual - PPA, nas versões de 2004-2007 e 2008-2011. (RIBEIRO, 2008, p. 993-4)

A autora destaca que foram criados outros órgãos considerando necessidade de superação das desigualdades históricas, como: a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - SPM, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos - SEDH e a Secretaria Nacional de Juventude - SNJ.

Com relação aos moldes de participação, Ribeiro destaca a realização de conferências nacionais nas áreas da educação, saúde, meio ambiente, assistência social, direitos humanos, mulheres, entre outras, de modo que “entre 2003-2008, mais de 3,4

milhões de brasileiros participaram de 49 conferências nacionais, demonstrando um significativo salto de qualidade nas políticas públicas ao promoverem o controle social e a relação com os movimentos organizados, cidadãos e cidadãs”. (RIBEIRO, 2008, p. 994)

Essa arquitetura política culminou com a Lei Maria da Penha e o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra a Mulher.

Waiselfisz (2015) no Mapa da Violência 2015 assinala, no entanto, que a magnitude dos índices de violência contra mulheres é pouco percebida ou ignorada. Comparando com outros países o Brasil ocupa o quinto lugar no ranking de violência contra mulheres. Para dar uma dimensão ele traz o seguinte dado:

Só em 2013, último ano com dados disponíveis, foram vitimadas 4.762 mulheres. Para se ter uma ideia do que esse volume significa, nesse mesmo ano, 2.451 municípios do Brasil (44% do total de municípios do País) contavam com um número menor de meninas e mulheres em sua população. Os municípios de menor população feminina do País: Borá, em São Paulo, ou Serra da Saudade, em Minas Gerais, não chegam a ter 400 habitantes do sexo feminino. É como se, em 2013, tivessem sido exterminadas todas as mulheres em 12 municípios do porte de Borá ou de Serra da Saudade. Geraria uma comoção, uma repulsa, de alcance planetário. Mas, como essas mulheres foram vitimadas de forma dispersa ao longo do território nacional, reina a indiferença, como se não existisse um problema. (WAISELFISZ, 2015, p. 72)

Quanto ao perfil das mulheres vitimadas os dados são:

São meninas e mulheres negras. As taxas de homicídio de brancas caem na década analisada (2003 a 2013): de 3,6 para 3,2 por 100 mil, queda de 11,9%; enquanto as taxas entre as mulheres e meninas negras crescem de 4,5 para 5,4 por 100 mil, aumento de 19,5%. Com isso, a vitimização de negras, que era de 22,9% em 2003, cresce para 66,7% em 2013. Isto significa que:

- Em 2013 morrem assassinadas, proporcionalmente ao tamanho das respectivas populações, 66,7% mais meninas e mulheres negras do que brancas.

- Houve, nessa década, um aumento de 190,9% na vitimização de negras.

- Alguns estados chegam a limites absurdos de vitimização de mulheres negras, como Amapá, Paraíba, Pernambuco e Distrito Federal, em que os índices passam de 300%.

Prevalência entre 18 e 30 anos de idade, com pico também na faixa de <1 ano de idade (infanticídio).

- Em comparação com os homicídios masculinos, nos femininos há maior incidência de mortes causadas por força física, objeto cortante/penetrante ou contundente, e menor participação de arma de fogo.

- A agressão perpetrada no domicílio da vítima tem maior incidência entre as mulheres do que entre os homens.

- A agressão a mulheres é cometida, preferencialmente, por pessoas conhecidas da vítima; a contra os homens, por pessoas desconhecidas. (WAISELFISZ, 2015, p. 73-4. Grifos no original)

Diversos fatores entram em jogo nas explicações desses dados, mas nada justifica esses índices. Avalio que medidas vêm sendo adotadas, mas ainda são

necessários forte investimento em termos de políticas públicas. Além da Lei Maria da Penha de 2006, o autor destaca: “Mais recente ainda, faz uns poucos meses, em março de 2015 seria sancionada a Lei 13.104/2015, a Lei do Feminicídio, classificando-o como crime hediondo e com agravantes quando acontece em situações específicas de vulnerabilidade (gravidez, menor de idade, na presença de filhos, etc.)”. (WASELFISZ, 2015, p. 9)

Vale ressaltar, ainda, que com base em dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), o Ministério da Justiça apresentou em 2015 um relatório sobre a população penitenciária feminina no Brasil. Neste se destaca que essa população é formada por mulheres com idade entre 18 e 29 anos, solteiras, negras e de baixa escolaridade, possuem filho e respondem pelo sustento da família.

Esse relatório apresenta, também, outro dado importante: 68% dessas mulheres foram encarceradas por delitos vinculados ao tráfico de drogas, mas por práticas coadjuvantes nas transgressões, ou seja, por transporte de quantidades pequenas de substâncias tóxicas.

Para assinalar a condição das mulheres brasileiras, sobremaneira a negras, a seguir apresento um conjunto de dados do Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM), de 2014:

Nos últimos anos, houve uma significativa redução do desemprego, mas ainda permanecem as desigualdades por sexo, por região e por idade da taxa de desocupação: a taxa verificada entre as mulheres era quase 80% superior à masculina, com importantes disparidades regionais e por grupos de idade, sendo a população mais vulnerável a de jovens entre 16 e 24 anos. A proporção de mulheres em trabalhos formais era pouco inferior à de homens; entretanto, havia significativas diferenças de acordo com a raça ou cor: somente 48,4% das mulheres negras estavam em trabalhos formais, frente a 64,6% dos homens brancos. (RASEAM, 2014, p. 16)

[...]

O trabalho doméstico remunerado tem passado por importantes e recentes transformações. Do ponto de vista legal e jurídico, a aprovação da Emenda Constitucional nº 72/2013 vem corrigir a desigualdade estrutural imposta ao segmento. Na mesma direção deste avanço institucional, a Instrução Normativa nº 110 do Ministério do Trabalho e Emprego, de 6 de agosto de 2014, dispõe sobre os procedimentos de fiscalização do cumprimento das normas relativas à proteção ao trabalho doméstico. Por outro lado, embora esta atividade continue sendo uma das principais ocupações entre as mulheres, há uma tendência de redução da proporção de mulheres empregadas no trabalho doméstico: somente entre 2011 e 2012, a proporção de mulheres ocupadas no trabalho doméstico passou de 15,5% para 14,7%.

Há um claro recorte de gênero e de cor ou raça nesta ocupação: o trabalho doméstico remunerado é uma das ocupações em que são mais significativas as desigualdades que afetam as mulheres negras. (RASEAM, 2014, p. 17)

[...]

Em 2012, quase 3 milhões e 900 mil mulheres maiores de 16 anos estavam ocupadas em atividades agrícolas, o que correspondia a 9,8% das mulheres ocupadas. Entretanto, no setor agrícola, mais de dois terços delas (72,6%) se dedicavam ao trabalho para o próprio consumo ou a atividades não remuneradas; apenas 6% eram empregadas com carteira assinada e o mesmo percentual trabalhava informalmente; 15% declararam trabalhar por conta própria; e, menos de 1% se declarou ser empregadora, [...] Entre as/os trabalhadoras/es não remuneradas/os, 61,5% eram mulheres. RASEAM, 2014, p. 19)

[...]

As desigualdades sociais segundo a cor ou raça são estruturantes de nossa sociedade e têm impactos no campo educacional. [...] as mulheres negras apresentam índices de alfabetização invariavelmente inferiores aos das mulheres brancas. A desigualdade se torna ainda maior quando desagregamos esses índices por faixa etária: as mulheres negras entre 50 e 59 anos apresentavam uma taxa de alfabetização 12% inferior à taxa das mulheres brancas de mesma faixa etária; já as mulheres negras com mais de 70 anos apresentavam uma taxa de alfabetização quase 30% inferior à taxa observada para as mulheres brancas. (RASEAM, 2014, p. 23)

Finalizando, vale destacar que:

As desigualdades educacionais segundo o sexo e a cor ou raça não se limitam ao tema da alfabetização, mas repercutem em todos os níveis de ensino. Em 2012, quanto mais elevado o nível de ensino, maior era a desigualdade entre mulheres brancas e mulheres negras, de um lado; e, entre homens brancos e homens negros, de outro. Embora as taxas de frequência entre todos os segmentos populacionais tenham se elevado nos últimos anos, houve poucos avanços no sentido da reversão desse padrão de desigualdade. Assim, 24,6% das mulheres brancas e 19,7% dos homens brancos de 18 a 24 anos frequentava o ensino superior, enquanto somente 11,6% das mulheres negras e 7,7% dos homens negros nessa faixa etária o faziam. Da mesma forma, as mulheres são 57,2% das/os matriculadas/os e 61,2% das/os concluintes de cursos de graduação do ensino superior. (RASEAM, 2014, p. 24)

Em suma, ainda que as desigualdades de gênero venham diminuindo conforme os dados acima apresentados, há que se considerar a luta necessária para manter esses avanços e para a garantia de novos direitos. Esses dados atuais foram aqui apresentados para aquilatar a conquista das mulheres negras, sujeitos dessa pesquisa, as quais apresento nos próximos capítulos.

CAPITULO II

EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ITUIUTABA: condições de escolarização da população negra

Neste capítulo objetivo apresentar as depoentes da pesquisa, assim como suas trajetórias de escolarização. Pretendo identificar elementos que podem ter mobilizado os sujeitos da pesquisa, cinco mulheres negras, a se constituírem professoras.

Vale lembrar que as estatísticas demonstram que a maioria das mulheres negras têm poucas possibilidades de negarem os papéis sociais, de domésticas, por exemplo, prescritos para elas. Assim, esse trabalho se propôs pinçar, das estatísticas, mulheres que marcados pela raça/cor, gênero e condição econômica, escaparam daquilo que historicamente se determina para negras e pobres.

Nesses termos, apresento o município de Ituiutaba, trazendo dados referentes ao contexto educacional, o qual oferece uma dimensão das condições objetivas enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa no processo de escolarização formal. Em sequência exponho o perfil das entrevistadas, cinco mulheres negras, que nasceram entre 1942 e 1954, cujo ingresso na escola primária se deu aos 07 anos de idade, e no ensino secundário entre os anos de 1965 a 1971.

2.1. Ituiutaba sob o olhar branco

A cidade de Ituiutaba faz parte da região do Triângulo Mineiro, zona ocidental do estado de Minas Gerais, limitando-se com as cidades de Prata, Campina Verde, Santa Vitória, Canápolis e Monte Alegre de Minas, fazendo divisa com os estados de Goiás, Mato Grosso e São Paulo. (MORAES, 2008) A região do Triângulo Mineiro, pertencente ao estado de Goiás até o século XIX, era conhecida como Sertão da Farinha Podre, assim denominada por ser trilha de tropeiros.

Segundo Guilhon (2006), Ituiutaba se formou no século XIX a partir do processo de ocupação do interior do país por meio de expedições às margens dos rios Tijuco e Prata. As primeiras atividades econômicas da cidade foram o garimpo e a extração de diamante. Vale ressaltar que essa prática era exploratória e com a escassez de pedras, ao

longo do tempo, fez-se necessário buscar outras fontes de sobrevivência, como a agricultura e a pecuária, que permitiram a fixação e permanência das pessoas no local.

De acordo com NOVAIS (1974, p.24),

Os primeiros posseiros, verdadeiramente bandeirantes, enfrentaram toda a sorte de dificuldades possíveis, e é de se imaginar como deram início ao desordenado lugarejo, entre os córregos Sujo e Piratininga, com suas toscas casas espalhadas pelo cerrado, povoação incipiente e ainda sem nome, isto até 1839, quando foi instalado o distrito de São Jose do Tijuco pertencente ao termo de Vila de Uberaba, em razão da doação que fora efetuada pelos beneméritos pioneiros: JOAQUIM ANTONIO DE MORAES E JOSÉ DA SILVA RAMOS (mais ou menos em 1820), sendo que posteriormente, outro abnegado posseiro: JOSÉ LEMES PEREIRA DOS SANTOS, também fez doação de terras na fazenda do Carmo, em benefício do novel distrito.

Interessante notar que essa literatura não registra a presença da população negra, assim como faz apologia da bondade e abnegação da elite masculina branca, a doadora de terra para a constituição da cidade.

Desde o início do povoamento de Ituiutaba percebe-se a influência católica, pois parte das terras, tomadas dos índios Caiapós, foram doadas para um cemitério e uma capela, em louvor a São José. Segundo Moraes (2008, p.91):

Padre Ângelo Tardio Bruno, teve importante atuação no desenvolvimento do local, chegando, em 1883, encontra um vilarejo adormecido. O padre acumulava diversas funções, era ao mesmo tempo condutor de almas, político, engenheiro, juiz e professor, tentou organizar o espaço geográfico da cidade.

Desse modo, em 1839 foi criada a Freguesia de São José do Tijuco. O primeiro vigário foi o padre Antônio Dias Gouveia, cujas funções eram cuidar de suas terras, era também fazendeiro, e realizar os rituais da Igreja Católica, ou seja, dedicar-se aos fiéis do povoado. Com o passar dos anos São José do Tijuco foi crescendo e almejando se constituir em município, separado do município de Prata.

Segundo Lourenço (2002, p.197), a fundação dos arraiais no Triângulo Mineiro “[...] resultou de iniciativas das oligarquias rurais”, particularmente, em decorrência da formação de patrimônios religiosos: “[...] um povoado transformado, pela ereção da capela, em arraial”. Assim, o embrião do urbano se deu a partir do declínio da mineração e expulsão dos índios, quando se toma posse da terra e estabelece fazendas, e nestas se pratica agricultura e pecuária, juntamente com a Igreja Católica.

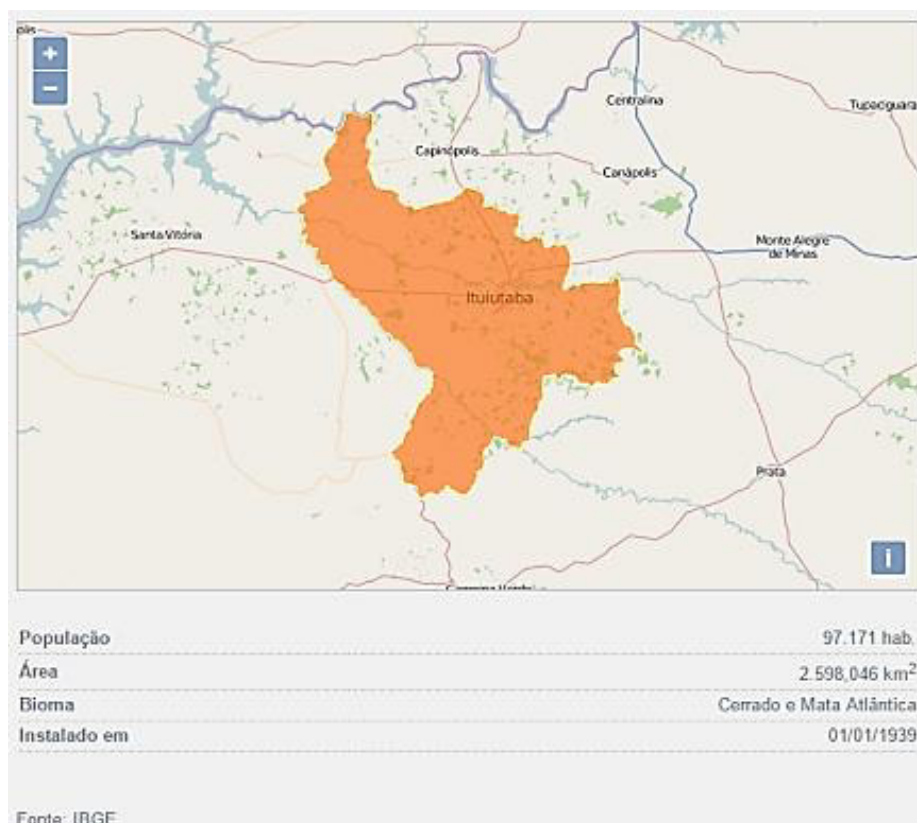
De acordo com Moraes (2008, p. 92) aos 16 de setembro de 1901, em meio ao fervor das ideias republicanas, pela Lei n.º 309, instalou-se o município de Vila Platina

e foi empossada a primeira câmara de vereadores, com a presença de autoridades ilustres da cidade e região, conforme registrado em ata:

Ao primeiro de janeiro de mil novecentos e dois, às doze horas do dia, no Paço Municipal desta Villa Platina, [...] O Snr. Presidente, depois de emocionado, dirigir-se aos colegas e ao povo, declarando que a sessão tinha por fim empossar-se a primeira Câmara Municipal de Villa Platina e instalar-se Município, levantou-se, no que foi imitado por seus colegas e todo o povo e proferi-o, em alta voz, o compromisso da lei, o que foi feito em seguida, por todos os Snr. Vereadores. Nesse acto sucessivo ouviu-se, com entusiasmo, o Hymno Nacional, executado pela banda musical. Em acto sucessivo o senhor Presidente nomeou uma Comissão composta dos Senhores Martins de Andrade, Ferraz de Almeida e Dias Ferreira, encarregada de convidar o Snr. Tenente Coronel Augusto Alves Vilella a tomar posse do cargo de Agente Executivo Municipal. Acompanhado da comissão o Tenente Coronel Augusto prestou, ao lado direito do presidente e perante a câmara o compromisso legal, sendo as suas últimas palavras abafadas pelos sons da música, que executou o Hymno Nacional. Em seguida, achando-se de pé os Snrs. Presidente, Vereadores, Agente Executivo Municipal e todo o grande auditório, o Sr. Presidente, em voz alta, declarou empossada a primeira Câmara Municipal e instalado o Município de Villa Platina, creado pela lei nº 319 de 16 de setembro de 1901. As últimas palavras do Sr. Presidente foram cobertas de vivas à câmara Municipal, à Villa Platina, ao Governo do Estado, ao Congresso Mineiro, ao Coronel Itagyba e à República, abafados ainda pelos sons da banda musical que, entusiasticamente executou o Hymno Nacional. A convite do Snr. Presidente e no caracter de orador official do Directório Político do Partido Republicano de Villa Platina, usa da palavra o Dr. José Petraglia que, com a sua proverbial eloquência, proferio longo, importante histórico discurso, felicitando ao povo do município, aos promotores de sua emancipação, saudando a República, ao Dr. Silviano Brandão, digno e eminente Presidente do Estado, ao Congresso Mineiro e, agradecendo a quantos, de outros municípios, vieram tomar parte no acto, demorou-se em exprimir a gratidão do povo para com o Governo do Estado e Congresso Mineiro [...] (ITUIUTABA, 1902, ata n.º1)

Vila Platina foi elevada, pela Lei n.º 663, de 18/09/1915, a município de Ituiutaba. “Topônimo ‘ITUIUTABA’, etimologicamente é de origem tupi e significa: I (rio), TUIU (tijuco) TABA (cidade), que quer dizer: Povoação do Rio Tijuco”. (MORAES, 2008, p.93)

FIGURA 01 – Mapa da cidade de Ituiutaba



Segundo VILELA (2011, p. 86):

[...] Ituiutaba na década de 1920 se apresentava como um só distrito-sede. Nas décadas seguintes, o surgimento de povoados que se tornaram distritos mudou essa configuração. Mas a emancipação de tais distritos criou outros municípios, e em 1962 Ituiutaba voltou a ser município de um distrito só, com extensão territorial reduzida.

Nos anos subsequentes a cidade de Ituiutaba foi se desenvolvendo e as atividades econômicas principais continuaram sendo comerciais e agrícolas. Segundo MORAES (2008, p.96),

A economia do município até 1930 era essencialmente rural, baseada inicialmente na pecuária e na agricultura, aproveitando as pastagens naturais que a terra oferecia e a fertilidade da terra que contribuía para seu crescimento. O comércio sofreu influências positivas, criaram-se as primeiras indústrias: máquina de beneficiar algodão e pequena indústria de cereais. A chegada de lavradores de diversos Estados do Brasil, atraídos pela fertilidade da terra, contribuíram para o aumento da população.

Sob o mesmo viés progressista, Oliveira (2003) destaca que Ituiutaba nas décadas de 1950 e 1960 era considerada a “capital do arroz” devido ao grande plantio deste grão na região e à quantidade de máquinas de beneficiamento. Em franca expansão, com a imigração de nordestinos para a cidade, na década de 1950, o perfil

econômico da cidade se alterou com a abertura de empresas do grupo Baduy, beneficiamento e industrialização de leite.

Demarcando o desenvolvimento de Ituiutaba, Moraes (2008) afirma que outra fonte renda estava concentrada na criação de suínos, sendo que em 1950 implantou-se um Matadouro Municipal. Data desse período, também, a criação da Associação Médica de Ituiutaba. Assim, alavancada a economia, o processo de urbanização se deu, bem como o crescimento populacional urbano, de 4.356 habitantes em 1940 para 35.516 em 1960, sendo que a população total do município era 35.052 em 1940 para 71.004 em 1960.

Nesse cenário de desenvolvimento cabe interrogar sobre o campo educacional. Pesquisadoras como Ribeiro e Silva (2003), Vilela (2011), Oliveira (2003), Moraes (2008), Lima, Silva e Inácio (2004) assinalam que poucos investimentos se deram por parte do poder público, de modo que até 1947 a cidade contava com um único grupo escolar. Essas pesquisas apresentam quadros nos quais se destacam a forte presença da iniciativa privada no setor educacional, o que me leva a supor que para o atendimento da população de baixa renda havia fortes limites, os quais poderiam ser minimizados com subsídios por parte do setor público à iniciativa privada.

Sobre a criação de grupos escolares em Minas Gerais, Ribeiro *et al* (2009, p. 202) assinala que duas preocupações moldaram sua criação: “a consolidação do regime republicano e a necessidade de transformação da realidade educacional no Estado, envolvendo desde a precariedade do espaço físico escolar até o elevado índice de analfabetismo, herdado do Império”.

Em análise ampla sobre o processo de institucionalização da escola primária no Brasil, Faria Filho e Vidal (2000) salientam que a preocupação com a questão do espaço para abrigar a escola pública começou a aparecer no final do século XIX, junto com o debate sobre os tempos escolares e sociais, e os métodos pedagógicos. Desse modo, paulatinamente a discussão foi reforçada de modo que ao final desse século já havia se consagrado a ideia de que a construção de prédios específicos para a escola era imprescindível. Faria Filho e Vidal (2000, p. 24. Grifo no original) afirmam que além da preocupação com a higiene e aprendizagem, constatou-se:

Finalmente, a falta de espaços próprios para as escolas era vista, também, como um problema administrativo na medida em que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não oferecendo indicadores confiáveis do desenvolvimento do

ensino e, além do mais, consumindo parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor.

Vale lembrar que no final do XIX, primeiro em São Paulo, depois no restante do país, teve início a edificação dos primeiros grupos escolares no país.

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas. (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 25)

Em Minas Gerais a constituição de uma nova cultura escolar se deu a partir da Reforma do Ensino de 1906, empreendida na gestão de João Pinheiro, à qual estabeleceu diversas mudanças na organização da instrução pública mineira, dentre elas a instituição dos grupos escolares na organização da escola primária. Esse modelo foi gradativamente substituindo o modelo das escolas isoladas.

Considerando o quadro apresentado pelas pesquisas quanto à oferta de possibilidades educacionais pública, especialmente secundária, para as camadas populares, sobremaneira as populações negras, em Ituiutaba, há que se destacar as dificuldades de acesso à escola. Pensando essa dimensão no item seguinte apresento os sujeitos da pesquisa, suas trajetórias de escolarização inicial no quadro da educação ituiutabana.

2.2. Outros sujeitos, outros olhares

As depoentes da pesquisa, cinco professoras negras, iniciaram seus estudos numa escola pública, a Escola Estadual João Pinheiro, com exceção de Sônia, conforme explica:

Olha é preciso ficar bem claro que nasci em Ituiutaba, de uma família vinda de Prata, que a partir daí construíram novos lugares para morar e trabalhar. Meu pai considerou sua permanência aqui trabalhando, e eu comecei a estudar aos 07 anos, por intermédio da minha tia que era professora e de minha vó. E assim foi seguindo até o ano que comecei na escola pública, no ensino fundamental. Os primeiros anos que nós estudamos foram em casa, foi na escolinha que a minha vó fez no terreno da casa dela e lá estudávamos em uma turma de 25 alunos,

alfabetizando e aprendendo as quatro operações. Foi assim que conseguimos cada um buscar a escola necessária. (Informação verbal²)

O depoimento acima demonstra o papel desempenhado por mulheres negras na escolarização das depoentes, a tia e a avó. Esse traço marcará a trajetória das demais depoentes, conforme se verá.

Vale lembrar que a Escola Estadual João Pinheiro³ foi o primeiro grupo escolar da cidade de Ituiutaba, antes denominado Grupo Escolar de Villa Platina. Foi criado em 1908 no processo de organização do sistema educacional mineiro, visto que a educação se dava em escolas isoladas, mas implantado em 1910. O seu alunado, em grande maioria, era de filhos de fazendeiros de posse da região, e uma pequena parcela de crianças de famílias modestas, menos favorecidas.

Abaixo segue a fotografia da Escola Estadual João Pinheiro, que recebe essa denominação em 1927, antes se chamava Grupo Escolar de Villa Platina. De acordo com RIBEIRO e SILVA (2003, p. 73) a história dessa escola:

Não destoam com a caracterização e contextualização dada para os Grupos Escolares no país. Duas peculiaridades destacam-se: o prédio do Grupo Escolar de Villa Platina não foi construído como tal. As instalações do Colégio Santo Antônio (obra terminada em 1905), após negociações, transformaram-se nas instalações do Grupo Escolar de Ituiutaba.

Figura 02 – Escola Estadual João Pinheiro



Fonte: Arquivo16ª Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba. S/D.

² Entrevista concedida por CARMO, Sônia Maria. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

³ www.escolajoaopinheiro.com.br/historico.html

De acordo com Barros (2005) no cenário de preocupação com a instrução primária pública, entre fim do século XIX e início do XX, a educação voltada para a população negra aparecia como algo desejável nos debates no contexto do “entusiasmo pela educação”⁴, visto que havia preocupação com a educação para o trabalho, além do que a escola era vista como espaço para disciplinar os ex-escravos. Dentre os pontos em comum dos discursos estava a necessidade de inculcar nos libertos, e demais trabalhadores livres, o amor ao trabalho, entendido como a forma de regenerar os negros.

Na província de São Paulo, modelo para as demais, o debate sobre a instrução dos egressos do cativo e seus descendentes tinha ampla repercussão. Há que se ressaltar que o sistema oficial proibia a presença de crianças escravas, mas não de crianças negras. Ademais, havia resistência das famílias ao convívio de seus filhos com gente de cor. Segundo BARROS (2005, p. 85)

Assim como ter de provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, diversos outros mecanismos foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos mostram que falta de “vestimentas adequadas”, ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola. Ou seja, as dificuldades enfrentadas por alunos negros, presentes durante o século XIX, permaneceram nas primeiras décadas do século XX; no mesmo período em que aconteciam os debates acerca da importância da disseminação da educação popular.

Nesse contexto, as iniciativas quanto à educação de negros em Ituiutaba aparecem em 1937, quando a Legião Negra propôs a criação da Escola 13 de Maio⁵, escola noturna. Segundo Vilela (2011, p. 56), “Em 1941, com o decreto-lei 73, de 25 de novembro, o então prefeito Jaime Veloso Meinberg ‘criou’, como escola primária da

⁴ Expressão cunhada por NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

⁵ A Frente Negra Brasileira (FNB) orientou a primeira proposta de formação do negro brasileiro. Ela via na educação um mecanismo de ascensão social, por isso defendia escolas para pessoas negras. O ideário da FNB se esparramou pelo interior paulista, penetrou em outros estados, e chegou ao Triângulo Mineiro, representada pela Legião Negra. Na Ituiutaba de 1937, a Legião criou a Escola 13 de Maio, para suprir a necessidade de escolarização da população negra trabalhadora, pois à época não havia oportunidade de escolarização para essa parcela populacional. (VILELA, Cláudia Oliveira Cury, Escola noturna “Machado de Assis” [manuscrito]: primeira instituição municipal de ensino primário noturno da cidade de Ituiutaba, MG (1941-1960). 1971).

cidade de Ituiutaba, a Escola Municipal Machado de Assis, isto é, deu outro nome à Escola 13 de Maio”.

Em síntese, o quadro de escolas públicas na cidade de Ituiutaba até os anos 1940 dá mostras do quanto eram reduzidas as políticas públicas relativas à escolarização formal, e o quanto esse fator interfere na vida da sociedade, reduzindo as possibilidades e ampliando as exigências em termos de esforços pessoais a serem impetrados pelos indivíduos.

QUADRO 01 – Escolas públicas na cidade de Ituiutaba (1910-1960)

Escolas Estaduais	Ano	Escolas Municipais	Ano
E.E. João Pinheiro	1910	E.M. Machado de Assis	1941
E.E Prof. Ildfonso Mascarenhas da Silva	1947	E.M. Francisco Antônio de Lorena	1951
E.E. Sem. Camilo Chaves	1955	E.M Manoel Alves Vilela	1966
E.E Clovis Salgado	1956	-	
E.E. Rotary	1956	-	
E.E Arthur Junqueira de Almeida	1958	-	
E.E Gov. Bias Fortes	1959	-	
E.E. Cel. João Martins	1960	-	

Fonte: Souza (2010)

A seguir um panorama do que constituiu a experiência pessoal e educativa das entrevistadas quando do ingresso no sistema educacional.

Quanto ao ingresso na escola primária a professora Conceição destaca em tom saudosista:

A minha primeira escola foi a Escola Estadual João Pinheiro. Existe até hoje na 20 com a 17, na esquina. Um carinho de escola, um amor, professores amáveis, me senti muito “*aceita*” na minha escola, com muito carinho dos nossos diretores. Na época, a nossa diretora era Jandira Villela, e minha primeira professora D. Terezinha. Uma saudade muito grande da primeira série, 7 anos, alfabetização inicial aos 7 anos. E vamos lá, aprender o nome, a escrita, as primeiras letras da leitura, com minha mãe ajudando em casa nas tarefas, aquela coisa linda, a participação efetiva da escola e família, e mamãe tinha um carinho muito grande com o uniforme e assim foi muito boa essa fase até a quarta série primária, na Escola João Pinheiro. (Informação verbal⁶)

⁶ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

Interessante perceber na fala da professora Conceição a preocupação com a higiene do vestuário, o cuidado e zelo que a mãe tinha com o uniforme. Dessa questão nos fala GONDRA (2005, p.4):

No que se refere à educação escolar, a ciência-mãe, com feição e procedimentos imperialistas, fragmenta-a na análise dos arredores, dos interiores, do vestuário, da alimentação, dos movimentos, das excreções, dos órgãos do sentido, do desenvolvimento corporal, da formação da própria inteligência e da formação moral. A grande promessa ou utopia era a de que, considerados todos estes aspectos, em suas múltiplas, complexas e inesperadas combinatórias, acompanhando-se os diagnósticos e as prescrições apresentadas pela ordem médica, se estaria fazendo com que o País efetivamente trilhasse o caminho que o elevaria ao seu tempo, conformando uma verdadeira civilização abaixo do Equador.

O autor indica que a racionalidade médico-higiênica encontrou espaço na vida escolar, influenciando na localização e edificação dos prédios escolares, na alimentação, na higiene corporal e do vestuário, e na programação escolar. Alerta, ainda, para expansão do conceito de higiene que se desdobrou em estudos de genética humana, base para a eugenia.

Todavia, mais do que essa dimensão, o zelo que a mãe de Conceição tinha com o uniforme da filha dá mostra da importância que a mesma atribui à escola. Aqui vale destacar o papel que as mães sempre tiveram na escolaridade dos/as filhos/as.

Já a professora Luci aponta a família como representação significativa, não se prendendo a detalhes quanto à iniciação dos estudos.

A minha família é superimportante para mim, e eu para eles, em primeiro lugar a família. Em tudo que eles fazem estou à frente. Comecei a estudar aqui em Ituiutaba na Escola Estadual João Pinheiro, que fica no centro da cidade, aqui na Rua 20 com a 17 e a 19, isto foi em 1957. (Informação verbal⁷)

Ressalta, no entanto, ao longo da entrevista, a vontade de estudar, a presença de crianças em sua casa e o envolvimento em ensinar, ajudar nas atividades escolares. Destaca que já nesse período pensava em ser professora.

O início da escolarização para a professora Isabel e dos demais irmãos foi motivo de mudança, afinal residiam numa fazenda e quando ficaram maiores foram para cidade.

No meu tempo para ingressar na escola precisava ter 7 anos. Então, ao completar 7 anos, minha mãe foi fazer a matrícula nossa, minha e de minhas

⁷ Entrevista concedida por SILVA, Luci Maria. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

irmãs maiores, lá na Escola Estadual João Pinheiro. Cursei até a quarta série na mesma escola, depois da quarta série os estudantes faziam um exame de admissão. Para entender, seria uma classificação para preencher as vagas de quintas séries nos colégios pagos, porque só tinha quintas séries nos colégios pagos, que eram Colégio Santa Teresa, Colégio São José e Instituto Marden. (Informação verbal⁸)

Segundo Lima, Silva e Inácio (2004), 37 anos após a criação do Grupo Escolar João Pinheiro, em março de 1947, foi criada a segunda escola pública de Ituiutaba, Grupo Escolar Professor Idelfonso Mascarenhas da Silva, logo a demanda do alunado ficava a cargo das escolas particulares. De acordo com as autoras, contando com o Grupo Escolar João Pinheiro:

Em 1949, Ituiutaba dispunha de cinco instituições que ministravam o ensino primário, como o Instituto Marden, Grupo Escolar Idelfonso Mascarenhas da Silva, Escola Santa Teresa e Ginásio São José. O abandono do Triângulo Mineiro pelo Estado é denunciado no jornal de Ituiutaba lembrando que em época de eleição se promete tudo, mas, logo se esquece. (LIMA, SILVA e INÁCIO, 2004, p 5)

Nesse contexto, segundo Moraes (2004), as escolas particulares, especialmente as confessionais católicas, tiveram papel decisivo na implantação de escolas em cidades do interior. Tal situação fez com que a escolarização das professoras negras, sujeitos dessa pesquisa, fosse concluída no convívio com filhos/filhas de figuras ilustres de Ituiutaba, na rede privada.

Para Conceição,

Meu ingresso no ginásio foi de muita loucura, de vontade, de anseios, impossibilitada de estar nessa escola que eu amava muito e pensava: Jesus eu quero tanto estudar nessa escola, mas como estudar? Hoje é o ESI, mas antigamente era Escola Santa Teresa, nosso Colégio Santa Teresa, particular, escola na qual realmente eu não tinha condições de me colocar por a falta de dinheiro. Mas, fui iniciada na admissão, que era o preparatório para quinta série ginásial, preparava-se 3 meses ou 4, não me lembro se fazia essa prova, caso aprovado naqueles conteúdos você estaria aprovado na quinta série ginásial. Eu fui realmente estudiosa, preparada para essa quinta série. E a matrícula? Onde está o dinheiro? E aí? Ah! Mas foi muito doloroso, pois meu desejo era estudar nessa escola. Era um colégio muito lindo, tinha paixão pelos desfiles. Todo ano, na época de desfile, mamãe me levava a esses desfiles na praça da cidade, na rua 22, quando passava o Santa Teresa era a minha paixão. Então aquela paixão ficou assim guardada, que um dia eu estaria lá, e com essa vontade toda, através de minha madrinha, fui eu e minha mãe até a escola pedir uma bolsa de estudos. Eu já estava aprovada lá, nos três meses de aula, passando do período de preparação para quinta série, aí essa bolsa foi concedida. Com muita alegria, em um domingo à tarde após reuniões na paróquia que mamãe participava, a madrinha me chamou para

⁸ Entrevista concedida por AMARAL, Isabel Ana. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

participar da reunião. Mamãe eu não vou, vamos minha filha, mas era surpresa que ela estava guardando pra mim, essa mãe muito querida e essa madrinha muito amada. E nós fomos até o Santa Teresa, após essa reunião, não sabendo eu que esse momento era para que conhecessem Conceição, e que estaria ingressando na escola dos meus sonhos. Ganhei essa bolsa, ouvi a Irmã Maria Leticia Negrizzola comentando comigo que eu teria essa bolsa até formar, e eu, mesmo? Ai que alegria e tal, nos abraçamos e ela disse para mim: sem tomar bomba, viu? Falava assim, bomba, não pode repetir o ano, não pode ficar de dependência, você tem que estudar muito. Irmã eu vou fazer tudo isso. E realmente iniciei no ensino ginasial, nessa época, 1965, na primeira série ginasial e foi até 1970 concluindo meu curso normal. (Informação verbal⁹)

Percebe-se pela fala de Conceição que havia uma preocupação com a continuidade dos estudos, e ao mesmo tempo se deparava com os poucos recursos da família, que impossibilitaria de estudar numa escola particular. A professora Conceição demonstra a ansiedade da família, a busca por uma solução, até que a madrinha recorreu às “irmãs” do colégio confessional Santa Teresa. Afinal, era a única alternativa que tinha em virtude da escassez de escolas secundárias. Assim, restava o processo de bolsas, as quais poderiam ser conseguidas, também, através de políticos. De acordo com Conceição não foi preciso recorrer a esse processo para a aquisição da bolsa por causa do conhecimento da família, da influência religiosa, o que possibilitou o ingresso na escola confessional Santa Teresa, dando assim continuidade aos estudos.

A professora Isabel, cuja família não conhecia nenhuma pessoa influente que pudesse ajudar a conseguir uma bolsa de estudos, afirma que o ingresso no secundário se deu do seguinte modo:

Após fazer a quarta série, nesse tempo usava fazer o exame de admissão, quem terminava a quarta série tinha que fazer o exame de admissão para ingressar no colégio, que seria de quinta a oitava para frente. Neste período, minha mãe foi ver o que faria para eu estudar no colégio, mas precisava fazer o exame de admissão e aí eu fiz e passei. Em seguida minha mãe foi à escola que dava este segmento, que era a escola Marden, fiz até a oitava série e assim por diante. Era uma escola particular. Minha mãe, como fazia muita força que a gente continuasse a estudar, foi até a secretaria do Colégio Marden, conversar com o diretor. O diretor da escola se ofereceu e me deu, me deu. Falou que eu poderia estudar lá, que ele me daria o colégio, a parte que pagava, ele não iria cobrar de nós. Inclusive, falei que eu não iria estudar lá porque eu era negra, aí ele me mostrou o retrato do bispo, que era negro. Assim, me aconselhou e me levou na sala dele mostrando essa foto. Aí entusiasmei, então não é só eu, já tem outras pessoas, em outras cidades que

⁹ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

já estudou e formou também. Então, também, vou ficar aqui. (Informação verbal¹⁰)

Destaca-se nessa fala o reconhecimento da pertença à população negra, as dificuldades advindas dessa condição e o papel que o diretor desempenhou no processo formativo de Izabel, ao oportunizar a matrícula no colégio e indicar a figura do bispo negro.

O caso da professora Luci não foi diferente da experiência de Isabel, no que se refere ao ingresso no ginásio, por conseguinte no Curso Normal. Ela também estudou no Marden.

Ah, minha mãe ficou sabendo de bolsa de estudo, que a escola estava dando para pessoas carentes, que não tinham condições de pagar. Minha mãe foi lá na casa do diretor e conversou com ele, e ele na maior boa vontade conseguiu uma pra mim. Ela contou que eu gostava de estudar, que a escola onde era pra eu estudar era o Educandário Ituiutabano, muito longe, e eu com 12 anos de idade. Ele pensou em me ajudar, e conseguiu para mim a matrícula. O Dr. Álvaro Brandão de Andrade conversou com a minha mãe e disse que se eu não tomasse bomba, eu teria a bolsa de estudos da 5ª série até a minha formatura e eu não ia pagar nada. Eu fiquei muito feliz com aquela notícia porque os meus pais não tinham condição, meu pai trabalhava na fazenda, e minha mãe era passadeira e lavadeira aqui na cidade. Então, o dinheiro que ganhava aqui ela me ajudava porque eu não trabalhava, ficava por conta de estudar. Depois eu encontrei uma senhora muito amada, que era Maria Delina Carvalho Villela, que me contratou para trabalhar lá. Ela dava férias para a ajudante, então em dezembro, janeiro e julho, férias, eu trabalhava para esta senhora. Ela me pagava e me dava tantas coisas, eu devo muito mesmo. Foi uma das pessoas que me ajudou mesmo até que eu formasse. (Informação verbal¹¹)

Um traço a se destacar na fala de Luci é quanto ao trabalho como doméstica. Essa dimensão é importante no sentido de demarcar como a escolarização permitiu a ela escapar do papel que tradicionalmente se associa às mulheres negras.

Uma saída encontrada pelas famílias e pelas próprias alunas negras, a qual assegurava a continuidade dos estudos foram as bolsas de estudo. Conforme Cunha e Goés (1987), essa foi uma alternativa da política educacional da época. O poder público ao invés do investimento na criação e manutenção de escolas, subvencionava escolas privadas, as quais doavam bolsas às crianças de periferia.

¹⁰ Entrevista concedida por AMARAL, Isabel Ana. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

¹¹ Entrevista concedida por SILVA, Luci Maria. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

As bolsas de “obrigatoriedade escolar” são dadas a crianças de 07 a 14 anos de idade que não conseguem vaga em escola pública nas proximidades de sua residência. Essas bolsas são distribuídas na periferia dos municípios, justamente onde reside a população mais miserável e onde a rede pública é diminuta. Em seu lugar proliferam escolas privadas que subsistem às custas das bolsas de estudos, conferidas, tradicionalmente, por intermédio político-partidários. (CUNHA e GOÉS, 1987, p. 46)

Apesar da professora Sônia também depender de bolsa, sua escolarização desde o início teve algumas peculiaridades, diferente das demais. Ela lembra que sua alfabetização foi feita casa, especificamente com a avó e a tia por perto. Na narrativa, ela deixa claro que ambas eram professoras leigas, pois não eram portadoras de diploma.

As dificuldades para estudar e se manter eram pontos comuns entre todas entrevistadas. Elas tinham dificuldades na aquisição dos materiais escolares, uniformes, enfim, todo aparato necessário para continuidade dos estudos. Para Sônia, a continuidade dos estudos se deu no Educandário, uma estrutura diferenciada das demais, que apesar de ser uma escola particular, era filantrópica, atendendo o alunado carente.

Sônia relata sua trajetória no Colégio Educandário:

E neste ginásio nos tínhamos a liberdade de estudar e ajudar na manutenção da escola, que era filantrópica, mas também buscava solução para direcionar toda tarefa que fosse boa para o rendimento escolar. Foi por uma entrevista, devido aos meus estudos em casa, que comecei a estudar na Escola Estadual, que era o Colégio Ituiutaba, depois passei para o ginásio, no Educandário Ituiutabano. Neste intervalo, quando se trata de localidade de aprendizado, eu comecei a trabalhar aos 9 anos de idade, no armazém. Meu tio me apresentou esta proposta de estudar bastante aqui mesmo e fazer com que nossa família se orgulhasse de ter uma educadora como a vovó e a minha tia. Meus estudos eram mantidos por filantropia, no sentido de que os alunos rendessem o máximo possível, e particular, no sentido de pagar os professores. (Informação verbal¹²)

Sônia precisava trabalhar para ajudar em casa, então dividia os estudos com o trabalho no armazém do tio. A escola, apesar de filantrópica, exigia a manutenção dos materiais. Em sua entrevista frisou o comprometimento, cobrado pela escola, aos alunos para que “rendessem o máximo possível”. Os exemplos da tia e da avó foram significativos para sua futura vida acadêmica e profissional.

¹² Entrevista concedida por CARMO, Sônia Maria. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

Observando o universo escolar da primeira fase de escolarização das professoras negras da pesquisa pode-se dizer que a ausência do negro no espaço educacional era representativa. Mas, salta aos olhos quando analisamos os indicadores estatísticos do último IBGE. Neles percebe-se a caminhada a passos lentos e a desigualdade em termos de analfabetismo entre mulheres brancas e negras.

Para Garcia é preciso:

Conhecer a história da educação do negro significa, dentre outras coisas, a necessidade de adentrar esses diferentes tipos de escolarização e educação, como espaços de construção da cidadania e fonte de conscientização da origem afro-brasileira. Conseqüentemente, a invisibilidade social é “desnaturalizada” fazendo emergir as diferenças nas formas de tratamento, a desigualdade racial e social. (GARCIA, 2007, p.36)

Concordando com Garcia, no que se refere à educação brasileira, há que se registrar que temos um modelo de educação diferenciado para a população negra, pois as leis desde o período da Colônia, Império e República revelam uma educação que legitima a exclusão econômica e racial. A questão da cor/raça é sutil no contexto educacional. As entrevistadas não percebiam, ou não destacaram, o tratamento conferido às alunas negras, reforçando a benevolência na aceitação de suas presenças, focadas, portanto, na condição econômica, aceitando a condição de desprotegidas.

2.3. Os sujeitos da pesquisa e suas trajetórias escolares

A proposta desse item é apresentar as mulheres negras que se constituíram sujeitos dessa pesquisa, considerando que o que se buscou investigar foi como se constituíram docentes, e as relações vivenciadas no decurso de suas vidas no espaço escolar.

Vale lembrar que mulheres negras carregam em seus ombros uma herança histórica carregada de estereótipos relacionados ao racismo e sexismo quanto ao corpo feminino negro, tais como, cenário doméstico, subalternidade, luxúria e prazer. Afinal, racismo e discriminação racial são marcas da sociedade brasileira. Nesse sentido, LOPES (2008, p. 22) diz:

A história de opressão da mulher negra no Brasil é diferente da história de opressão das mulheres brancas, indígenas, orientais e de outras etnias, já que o corpo feminino negro é um território, um espaço materializado que carrega uma dupla carga de estigmas e estereótipos, decorrentes do racismo e do sexismo que ainda estão presentes em nossas práticas sociais, pensando a realidade brasileira.

Segundo Louro (1995), no Brasil, somente nas décadas de 1960/1970 a partir da maior participação feminina nos movimentos sociais, o discurso de submissão e inferioridade passou a ser questionado, a exemplo do que se dava internacionalmente, por conseguinte, também nas produções acadêmicas sobre a mulher.

Vale lembrar que se ao corpo feminino branco se vinculou a ideia de pureza e casamento, ao corpo feminino negro a representação era outra, como afirma Del Priore (2000, p.26):

[...]. Ser manceba, amásia ou concubina de um homem casado era considerado gravíssimo e a punição mais corriqueira era a expulsão da ré para fora da vila ou cidade em que morasse. A escravidão era fonte privilegiada de concubinatos, pois todos os que possuíam escravas, fossem grandes senhores ou simples trabalhadores, achavam-se no direito de estender seu domínio de posse sexual.

Considerando esse histórico e a naturalização da invisibilidade da presença de mulheres negras em determinados espaços e papéis reforço a importância de pesquisas que desconstruam essas ideias. Nesse sentido, apresento abaixo um quadro com o perfil das cinco mulheres negras colaboradoras dessa pesquisa.

Quadro 02 – Perfil das Professoras Negras Entrevistadas¹³

Nome	Idade	Natural	Formação	Instituição Formadora	Atuação Profissional	Situação Funcional
Conceição	64	Ituiutaba	Pedagogia	Privada	Sistema de Ensino Estadual	Aposentada mas continua atuando no cargo de coordenação pedagógica do PREVESTI.
Isabel	73	Ituiutaba	Curso Normal	Privada	Sistema de Ensino Estadual e Municipal	Aposentada
Iraídes	71	Ituiutaba	Curso normal	Início do curso em instituição privada e finalizou em instituição pública	Sistema de Ensino Estadual e Municipal	Aposentada

¹³ Nomes são mantidos com aprovação dos sujeitos. Parecer CEP 981-420

Luci	66	Ituiutaba	Curso Normal	Privada	Sistema de Ensino Estadual	Aposentada
Sônia	61	Ituiutaba	Pedagogia	Privada	Sistema de Ensino Estadual	Aposentada

Fonte: dados coletados nas entrevistas.

Avalio que trajetória de escolarização dos sujeitos da pesquisa permite uma releitura dos espaços escolares, abrindo caminho para a transformação e/ou a desconstrução do discurso hegemônico relativos às mulheres negras. Afinal, conforme Severino (1986, p. 48):

A ação pedagógica apresenta-se como uma forma de inculcação e de reprodução dos conteúdos culturais legitimados pelo grupo hegemônico na sociedade. Esses conteúdos, portanto, arbitrariamente escolhidos, simbolicamente impostos, correspondem de fato, aos interesses das classes dominantes, enraizados, portanto, nas relações de força material.

Ademais, não é possível abordar a trajetória de negros/negras na educação brasileira sem perpassar pelos conceitos básicos, citados e contextualizados anteriormente, os quais foram/são interiorizados e naturalizados, tornando-se verdades. Nesse sentido, partilho do ponto de vista de GARCIA (2007) que diz que:

É preciso resgatar, mesmo que de forma panorâmica, a luta que vem sendo empreendida, ao longo da história do Brasil, pela população negra pela liberdade, pela família, pela dignidade no trato, por educação, por salários dignos, etc., considerando historicamente, essa ordem nas reivindicações. Torna-se fundamental que se estabeleça outra imagem sobre o negro – que não a paradoxal representação, do ora pacífico/submisso ou brutalizado/agressivo.

Desse modo, é possível perceber as nuances que o sistema regulariza e institui, as ideias que prolifera e legitima, assegurando assim os interesses da classe dominante. Além disso, há o desejo de que o paradigma seja quebrado propiciando uma nova configuração histórica. Afinal,

Os primeiros registros da discriminação institucionalizada pelo Estado brasileiro são do século XIX pelos Decretos-Lei nº. 1.331 e nº. 7.031-A. Estas ações criaram impossibilidades para que estudantes negros (as) tivessem acesso aos bancos escolares. O Decreto nº. 1.331/1854 “estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores”, e o Decreto nº. 7.031-A /1878 “estabelecia que os negros só pudessem estudar no período noturno”. (BRASIL, 2005, p.7). Enquanto o país assistia o desenvolvimento de universidades para os (as) brancos (as), aos (as) negros (as) os processos de exclusão foram se complexificando uma vez que havia falta de condições facilitadoras de acesso e permanência. (ALENCAR et al, 2010, p. 41-42)

Há que se registrar, ainda, que a militância negra desde os anos 1930 estruturava movimentos de luta, como a Frente Negra Brasileira, com o objetivo de inserção do negro no mercado de trabalho. A Frente Negra surgiu em São Paulo, num contexto de exclusão e cerceamento da população negra após a abolição, e se estendeu a outros estados, dentre eles Minas Gerais. A partir dos anos 1940 passou a apresentar reivindicações por acesso ao sistema educacional, ou seja, tinha consciência da importância da equidade de direitos o que demarca que é permanente a luta da população negra na construção de sua identidade.

Enfim, a consciência da inclusão marginal, as práticas de discriminação racial e o tratamento diferenciado em relação à população branca levou grupos da população negra a perceberem que era necessário unirem-se e lutarem coletivamente pela conquista de direitos, empoderamento, participação política, emprego, educação e terra. Dentre as reivindicações, maior relevância foi dada a educação. Matérias do jornal *A Voz da Raça* enfatizam a importância desse aspecto: “A instrução bem disseminada na raça será a maior e a mais importante conquista desta entidade”. (*A Voz da Raça*, set.1936, p.4) “Instrução é única e exclusivamente do que resente o negro”. (*A Voz da Raça*, jul. 1933, p.4) “[...] O negro deve procurar se libertar dos grilhões da ignorância e quebrar as algemas vergonhosas de preconceito que faz aniquilar”. (*A Voz da Raça*, abr.1936, p.3) “Negros, negros, ide para a escola, aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida” (*A Voz da Raça*, 3 fev.1934, p.4).

Esses trechos do jornal *A Voz da Raça* demonstram a preocupação quanto à presença da população negra nas escolas. Nesse sentido, a própria Frente Negra Brasileira organizou espaços escolares para atender especificamente aos negros, buscando resguardar o direito à educação, visto que a proibição da escolarização da população negra era institucionalizada e naturalizada.

Vale destacar aqui o conceito de escolarização, retirada do trabalho de Ribeiro (2010). Nele encontrei o seguinte descritor, conforme o Dicionário de Legislação do Ensino.

O conjunto de sistemas e processos de ensino que se desenvolve nos vários campos do conhecimento humano, através de disciplinas, área de estudo e atividades, desde o primeiro grau até diversos cursos de graduação, universitários ou não. Em sua finalidade específica, proporciona habilitação profissional para exercício de profissões de cursos de nível superior, de longa ou de curta duração, ou de curso técnico em suas novas modalidades, neste,

em geral mediante o cumprimento de currículo de segundo grau. (SOARES apud RIBEIRO, 2010, p.20)

Ribeiro aborda, ainda, a definição de escolarização vinculada às relações de poder e saber:

[...] a escola não é o dispositivo, mas a escolarização, uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não discursivas. É uma estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e também condicionam; enfim, a escolarização como estratégia de poder. (VEIGA apud RIBEIRO, 2010, p.20)

Isso posto, cabe refletir em que medida a escolarização que se estabeleceu no Brasil não teria visado essencialmente um processo ordeiro, baseado em princípios de controle de qualquer insatisfação, especialmente a educação de pobres e negros.

Para demarcar que essas dimensões perpassam a trajetória das mulheres negras colaboradoras dessa pesquisa apresento uma contextualização dos seus processos formativos em Ituiutaba.

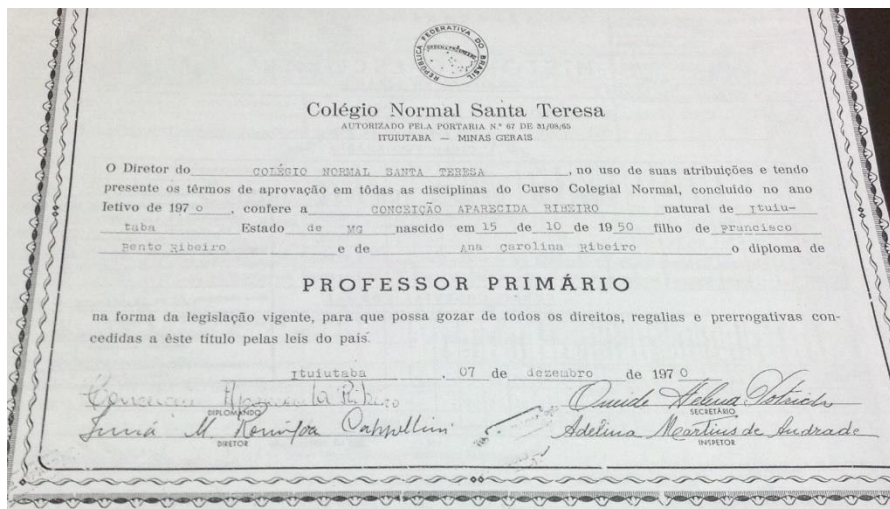
2.3.1. Conceição Aparecida Ribeiro¹⁴

Escolarização

- Escola Estadual João Pinheiro – 1ª à 4ª série (1957-1962)
- Processo de Admissão Colégio Santa Teresa - Ginásial 1º ao 4º ano (1962-1966)
- Curso Normal Colégio Santa Teresa - 1º ao 3º ano – (1967-1970).
- Curso Pedagogia na Faculdade de Filosofia (FAF) – (1971-1974)

¹⁴ Conceição Aparecida Ribeiro nasceu em 15/10/1950 em Ituiutaba, cidade onde reside. Realizou os estudos, do ginásial ao curso normal, custeados por sua madrinha Adelina Kruger. O curso superior foi custeado com bolsa.

FIGURA 03 – Diploma do Curso Normal



Fonte: arquivo pessoal da professora Conceição – 07 de dezembro de 1970.

O descritor presente na imagem do diploma do Curso Normal de Conceição Aparecida Ribeiro traz a representação simbólica da autorização a ela conferida para exercer no mundo social a profissão de professora primária. Afinal, a mesma foi formada em uma escola prestigiada, a escola católica Colégio Santa Teresa. Desta maneira, o diploma representa não só o aprendizado com reconhecimento social como garante ao seu portador uma posição social de destaque no mundo escolar. Afinal, o Colégio Santa Teresa formava as moças da elite econômica e Conceição não só conquistaria a possibilidade de uma carreira, diferente de sua mãe, que era salgadeira e trabalhava como diarista, passando roupas em casas de famílias importantes da sociedade tijuicana nos anos 1960, mas, sobretudo, um status social, prestígio dotado pelo diploma, conforme Bourdieu (apud ROCHA e MARQUES, 2014).

Profissionalização

- Professora contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba, atuou na Escola Municipal Tancredo de Paula Almeida (1971-1973)
- Professora contratada pela APAE (Bem Me Quer) (1973-1996)
- Professora na Escola Estadual Bias Fortes de 1ª a 4ª série (1973). No ano de 1973 atuou em duas escolas, a APAE e a Escola Estadual Bias Fortes.
- Eleição para Diretora Negra em Ituiutaba com votação popular na Escola Estadual Lions (1985)

- Aposentadoria por tempo de serviço.
- Coordenação pedagógica do curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PREVESTI) (1998-atualmente).

Figura 04 – Conceição em sala de aula



Fonte: Foto da professora Conceição – Arquivo pessoal. S/D.

Na leitura da imagem fotográfica observa-se a presença da professora Conceição em sala de aula, atenta, ministrando orientação individual aos alunos. Observa-se que as carteiras estão dispostas da maneira tradicional, indicando a configuração das salas de aula na década de 1970.

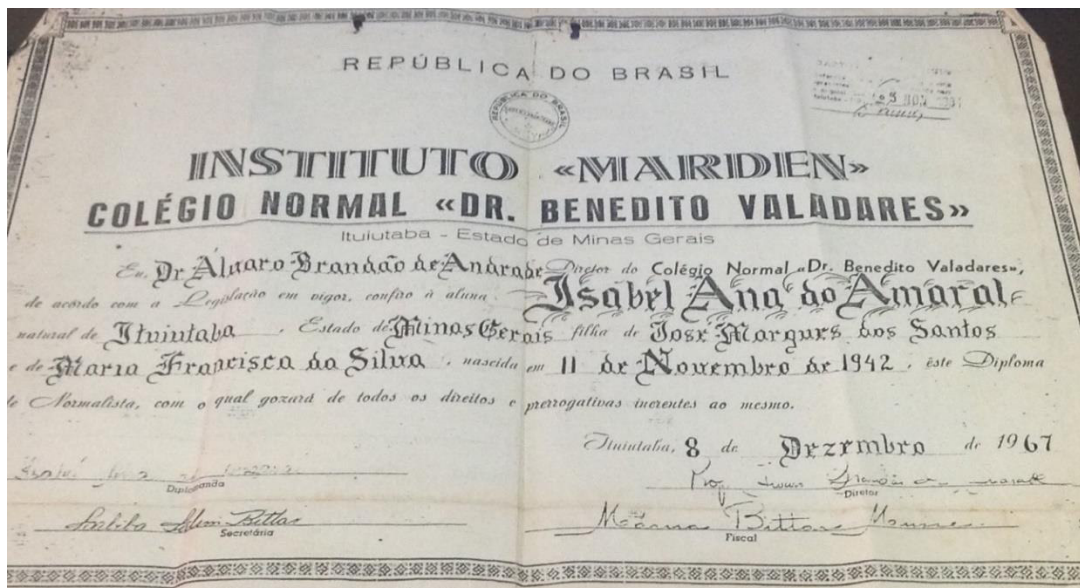
2.3.2. Isabel Ana do Amaral¹⁵

Escolarização

- Escola Estadual João Pinheiro – 1ª a 4ª série (1949-1953)
- Exame de Admissão no Instituto Marden – Ginásio 1º a 4º ano (1956-1960)
- Curso Normal no Instituto Marden (1965-1968)

¹⁵ Isabel Ana do Amaral nasceu em 11/11/1942, em Ituiutaba, onde ainda reside. Foi bolsista na escola normal.

FIGURA 05 – Diploma do Curso Normal



Fonte: arquivo pessoal da professora Isabel – 08 de dezembro de 1967.

Na leitura da imagem do diploma observa-se a concessão do mesmo à normalista Isabel Ana do Amaral, pelo Instituto Marden/Colégio Normal Dr. Benedito Valadares. Ser formada no Instituto Marden nos anos 1960 significava conquistar um capital simbólico de prestígio social, que não significa, segundo Bourdieu (apud ROCHA e MARQUES, 2014) apenas acúmulo de bens e riquezas econômicas, mas todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social. Assim, além da possibilidade de conquista do capital econômico a normalista Isabel conquistava um saber reconhecido por intermédio do diploma e títulos.

Profissionalização

- Concursada para o cargo de professora na Escola Estadual Governador Bias Fortes (1973).
- Remoção para a Escola Estadual Álvaro Brandão de Almeida, onde se aposentou em 1997.
- Cargo efetivo de professora de 1º à 4º série – Centro Comunitário Hugo de Oliveira Carvalho (1973-1998)

2.3.3. Luci Maria da Silva¹⁶

Escolarização

- Escola Estadual João Pinheiro – 1ª à 4ª série (1958-1962)
- Exame de Admissão no Instituto Marden – Ginásial 1º ao 4º ano (1962-1966)
- Curso Normal Instituto Marden (1966-1968)

FIGURA 06 – Diploma do Curso Normal



Fonte: arquivo pessoal da professora Luci. 11/dezembro de 1968

Profissionalização

- Contratada pela Prefeitura Municipal de Ituiutaba para atuar na zona rural (1969).
- Concursada como professora efetiva na Prefeitura Municipal de Ituiutaba (1971)
- Efetivação por tempo de serviço pelo estado na Escola Estadual Governador Bias Fortes.
- Remoção para a Escola Estadual Álvaro Brandão de Andrade, onde se aposentou.

2.3.3. Iraídes Sebastiana da Silva¹⁷

Escolarização

- Escola Estadual João Pinheiro – 1ª à 4ª série (1951-1958)
- Interrupção dos estudos (1959-1966)

¹⁶ Luci Maria da Silva nasceu em 11/11/1949, em Ituiutaba, e reside na respectiva cidade. Foi bolsista na escola normal.

¹⁷ Iraídes Sebastiana da Silva nasceu em 03/11/1945, em Ituiutaba, onde reside atualmente.

- Exame de Admissão no Instituto Marden – Ginásial 1º ao 4º ano (1967-1971)
- Curso de Magistério na Escola Municipal Machado de Assis (1971-1973)

FIGURA 07 – Foto de Formatura Iraídes



Fonte: Foto arquivo pessoal da professora Iraídes. S/D.

Profissionalização

- Início da docência na zona rural como professora leiga.
- Concursada pela Prefeitura Municipal de Ituiutaba.
- Professora na Escola Estadual Lions (1981, sendo efetivada por decreto estadual em 1988).

FIGURA 08 – Iraídes junto com os alunos



Fonte: Foto arquivo pessoal da professora Iraídes. S/D.

2.3.5. Sonia Maria do Carmo¹⁸

Escolarização

- Alfabetização em casa com a tia e ingressou na escola formal (1961-1967). 1^a à 4^a / 5^a à 8^a.
- Colégio Educandário Ituiutabano: Curso Normal (1968-1970).
- Curso Pedagogia (1970-1974).

Profissionalização

- Iniciou na carreira no magistério com 15 anos, como professora leiga, cursando o Normal.
- Professora contratada pelo estado Escola Estadual Ituiutaba (1975/1979).
- Professora contratada na Escola Estadual Sérgio Pacheco, em Capinópolis-MG (1980/1984).
- Efetivada pelo estado, por tempo de serviço, permaneceu como supervisora até a aposentadoria na Escola Estadual Arthur Junqueira.

A normalista Sônia Maria do Carmo conquistou seu diploma do Curso Normal no Educandário Ituiutabano, escola privada, de cunho filantrópico, cuja organização pedagógica e orçamentária estava sob a responsabilidade do grupo Mocidade Espírita, que congregava pessoas de prestígio social que investiam na instituição para promover inclusão social. Mesmo não tendo o *status* do Instituto Marden e do Colégio Santa Teresa, estudar nesta escola representava a possibilidade de conquista social de um diploma. Para Bourdieu (apud ROCHA e MARQUES, 2014) o diploma representa o reconhecimento do saber adquirido e ao mesmo tempo proporciona o poder simbólico, que significa o poder invisível que só pode ser exercido com cumplicidade daqueles que estão sujeitos a este poder o mesmo daqueles que exercem.

As informações acima permitem visualizar a formação de mulheres negras que se tornaram normalistas, com diplomas concedidos por instituições educativas de reconhecimento social. A função social da certificação escolar ou diploma, conforme Bourdieu (apud ROCHA e MARQUES, 2014), se dá a partir da busca dos agentes sociais por autoridades, que os legitimem a atuar no mundo social, mundo esse estruturado por campos culturais, científicos e políticos, dentre outros.

¹⁸ Sônia Maria do Carmo nasceu em 09/06/1954, natural de Ituiutaba, onde reside atualmente.

Esses campos, a partir de suas especificidades, estruturam as ações dos agentes, define condições de vida, lutas e regras. Assim, a luta simbólica por autoridade compactua com diferentes estratégias para a legitimação das ações dos agentes. A noção de estratégia visa apreender as práticas inconscientes (no sentido de naturais e evidentes) como produto de *habitus* ajustados a uma determinada demanda social. Neste sentido, a condição de ser no mundo destas mulheres negras, formadas e com diplomas em instituições socialmente reconhecidas proporcionou uma autoridade que as legitimou em seu processo de profissionalização como educadoras.

No próximo capítulo, a análise incidirá sobre a trajetória das entrevistadas no ensino secundário, demarcando as vivências no Curso Normal, ou seja, as práticas no âmbito escolas de formação de normalistas, na perspectiva de discutir a construção profissional das mesmas.

Capítulo III

DE NORMALISTAS A PROFESSORAS: a legitimação do saber no mundo social

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as narrativas das professoras negras sobre o período de escolarização no Curso Normal. Considerando que Ituiutaba não contava com nenhuma escola secundária pública no período em estudo, apresenta-se as três escolas da cidade que ofertavam esse curso. Em sequência traz-se depoimentos das referidas professoras quanto ao ingresso nessas escolas privadas. Finalizando, são apresentados dados referentes ao ingresso na carreira.

3.1. Curso Normal: Instituto Marden, Colégio Santa Teresa e Educandário Ituiutabano.

Neste item enveredo nos espaços educacionais de meus sujeitos de pesquisa para entender como se deu a inserção e permanência no Curso Normal em escolas particulares. Das cinco professoras negras entrevistadas, 03 estudaram no Instituto Marden, 01 no Colégio Santa Teresa e 01 no Educandário Ituiutabano. Abaixo o quadro de inauguração e situação de cada escola.

Quadro 03 – Relação de escolas secundárias de Ituiutaba

Escolas	Inauguração-ano	Situação
Instituto Marden	1933/1979	Fechado
Santa Teresa	1939 até os dias atuais	Ativo até o momento
Educandário Ituiutabano	1958 /1978	Fechado

De acordo com Coelho (2006), as primeiras escolas normais do estado de Minas Gerais datam de 1840. Vale lembrar que as primeiras escolas normais no Brasil atendiam, especificamente, as camadas mais abastadas da população. Assim, tais escolas se configuraram como uma das poucas chances de continuidade dos estudos que qualquer mulher dispunha, pois nelas se encontravam as moças de famílias economicamente favorecidas que buscavam elevar seu nível de escolaridade. (ALMEIDA, 1998).

Neste contexto, ocorre a feminização do Curso Normal, que se estrutura com um currículo preparatório, focado em prendas domésticas e dotes como bordado, música, coser, entre outros afazeres domésticos. Deste modo, conforme aponta COELHO (2006, p. 92),

[...] A futura professora teria de ser distinguida onde tivesse. Isto requeria um refinamento estético da caligrafia, destreza na oralidade, aprimoramento permanente da capacidade de memória e domínio dos conteúdos, especificamente no que tangia ao conhecimento de música e principalmente de estilo clássico. Deveriam demonstrar, também, um conhecimento detalhado das Prendas da Agulha, a qual, como disciplina, permanente imbatível no currículo até o início dos anos de 1970, ainda que tenha havido a variação em sua nomenclatura; em 1879, chamava-se Costura e Bordados; em 1890; Prendas de Agulhas; em 1891, Prendas; em 1898; Prendas de Agulhas; em 1962, Economia Doméstica (REGO, 1972; SOUZA, 1972); e Artes Femininas, no início dos anos de 1970. Mudavam os nomes, mas os objetivos permaneciam inalterados.

Até o início do século XX, as mulheres não precisavam de muita instrução, apenas o bastante para fazer valer as normas do traquejo social. A partir dos anos de 1920, elas passaram a ter instrução em nível primário e secundário, mas intensamente. Contudo raramente atingiam o ensino superior. Em geral, a instrução que recebiam se limitava ao “conhecimento das primeiras letras e ao aprendizado de prendas domésticas e das boas maneiras: leitura e escrita, noções de música e dança, bordados finos, quitutes caseiros e, em alguns casos, a língua francesa. (WEBER, 1963, p. 261)

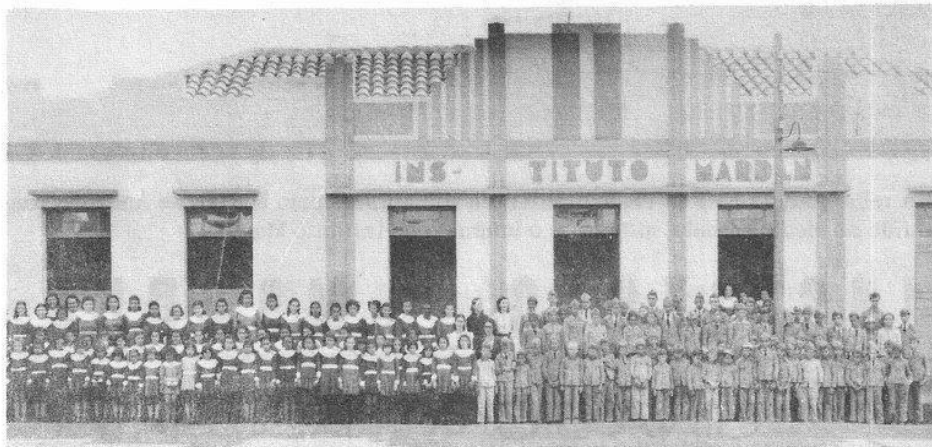
Segundo a autora ser normalista, para as mulheres, podia significar uma possibilidade de ascensão social, não quanto aos homens. Constata-se, portanto, disparidade entre homens e mulheres no exercício dos mesmos papéis. Cabe interrogar como fica essa questão quando se acrescenta raça/cor à mulher. O que muda? Seriam atributos diferentes entre mulher branca e mulher negra? Pensando, nessa dimensão apresentamos as escolas que ofertavam o curso Normal em Ituiutaba e as narrativas das entrevistadas sobre esses espaços de formação, buscando compreender como se constituíram professoras.

3.1.1. Instituto Marden

Na frente da escola, perfiladas professoras e professores, e à frente, alunos e alunas. O uniforme dos alunos lembra vestimenta militar o que nos induz pensar nos princípios que regiam a escola. No conjunto retratado das mulheres nota-se uma unidade na vestimenta das alunas, nas posturas e penteados. No primeiro plano as turmas, no segundo plano, a escola. Afinal, que escola era essa?

FIGURA 09 – Foto da frente do Instituto Marden.

Foto do arquivo do “Marden”.



Fonte: Arquivo 16ª Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba. S/D.

O lema do Instituto Marden era patriótico: “tudo pela pátria”. Essa escola foi fundada em 1933, se constituindo um ícone e referência em Ituiutaba, no campo educacional. Era uma escola laica, particular, de co-educação, fundada em plena efervescência política da época, tendo por princípio as ideias de Orison Marden¹⁹, a formação do caráter do homem integral e patriótico. Álvaro Brandão de Andrade, seu criador, buscava personificar no dia-a-dia da escola essas ideias.

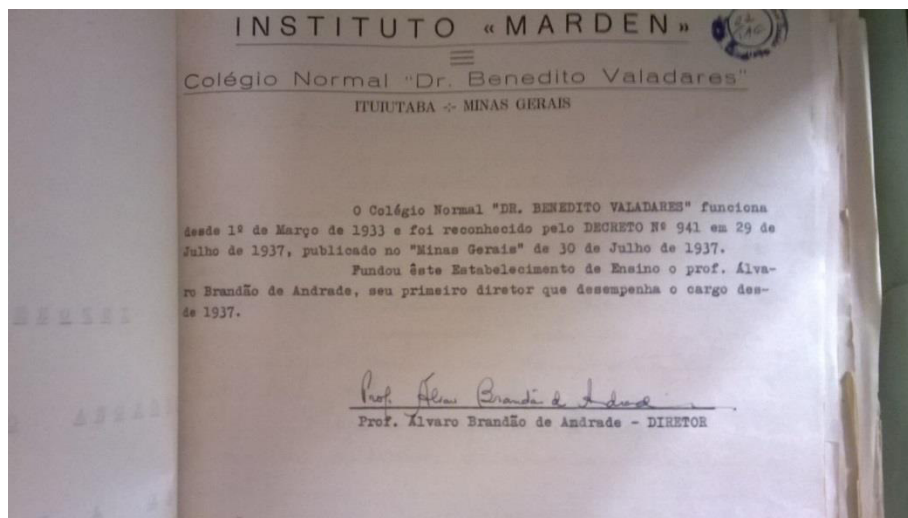
De acordo com MORAES (2004, p.11):

[...] Dr. Álvaro [Macedo de Andrade] funda o INSTITUTO “MARDEN” (com o curso primário). A secretária, professora e diretora do internato era sua esposa, inseparável colaboradora dona Alaíde Macedo de Andrade. Em 1934 é iniciado o então curso primário, e em 1935 aconteceu o funcionamento do Curso Normal. Em 1937 a Escola Normal é reconhecida pelo decreto 941 de 29/07/1937, e tem-se aí a primeira turma dos concluintes do referido curso. Em 1942 formou-se a primeira turma do curso Ginásial, Em 1951 iniciava-se o funcionamento do Curso Noturno com a denominação de Colégio Comercial “Barão de Mauá”, com os seguintes cursos: Ginásial, Comercial e Técnico em Contabilidade, sendo a primeira concluinte em 1953. Este curso muito ajudou, beneficiando todos aqueles que não podiam estudar durante o dia. Em 1950 foi criado o Curso Científico, para atender os alunos mardenienses que não queriam estudar fora de Ituiutaba.

O Colégio Normal “Dr. Benedito Valadares” do Instituto Marden entrou em funcionamento em 1933, mas foi reconhecido em 1937, conforme inscrição neste livro de ata.

¹⁹ Orison Swett Marden (1850/1924), escritor, médico e empresário americano do Movimento Pensamento Novo, que enfatizava a filosofia positivista. (MORAES, 2004)

FIGURA 10 – Documento de criação do “Marden”.



Fonte: Arquivo 16ª Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba

Segundo Moraes (2004, p. 2328) as ideias das Forças Armadas coincidiam com a filosofia de Marden, e inspiravam o criador da escola. No Regimento da escola constavam as seguintes finalidades, regras e deveres:

- ministrar os cursos Primário, Normal e Ginásial para ambos os sexos;
- sua finalidade era divulgar as idéias educativas de Marden e preparar a juventude para se auto-educar física, moral e intelectualmente, a fim de se dedicar inteiramente ao serviço da pátria e da humanidade;
- os métodos educativos servir-se-iam da religião, assegurando a todos a mais completa liberdade de culto, e empregará sempre o exemplo, o estímulo e o caráter de seus educandos;
- regras sobre a admissão de alunos: aceitar-se-iam alunos de ambos os sexos de 7 a 16 anos e que deveriam se comprometer a obedecer aos presentes estatutos;
- deveres do aluno: ser disciplinado, estudioso e cortês. Dedicar-se inteiramente ao seu aperfeiçoamento físico, intelectual e moral; auxiliar a tarefa que se propôs o Instituto “Marden” e zelar pelo bom nome e prestígio do estabelecimento; participar de todas as atividades escolares e ressarcir danos e prejuízos que possa ocasionar.
- as causas de eliminação: aqueles que se entregarem ao jogo, ao fumo, às bebidas ou praticarem atos contrários aos bons costumes; os que se tornarem portadores de moléstias infecto-contagiosas.

Assim, as práticas pedagógicas do Instituto Marden eram baseadas no nacionalismo. O colégio oferecia o curso Primário, Ginásial, Normal e Técnica de Comércio.

Segundo Moraes (2004, 2326), Orison S. Marden acreditava que o jornal era um veículo importante de comunicação. Desse modo, em 1935, os alunos do colégio

criaram um jornal, “cujo nome reforça a presença da filosofia mardeniense: *O Vencedor*”. Nele os alunos registram, entre outras informações, o testemunho de suas vidas estudantis.

FIGURA 11 – Jornal “O Vencedor” - Instituto Marden. Maio/1969

5-8-69. T. = Deus

GEMA 3 ANOS DE REALIZAÇÕES
O VENCEDOR

ÓRGÃO OFICIAL DO GRÊMIO ESTUDANTIL MARDENIENSE

DIRETORES: MARLIO V. TEODORO
RONALDO A. PIMENTEL
HENRIQUE B. FURTADO

SUPERVISOR: PROF. GERSON ABRÃO

Ano III N.º 15 - ITUIUTABA (MG) - Maio-Junho - 1969

DIRETORA CULTURAL: ESTHER MARIA B. MARTINS

PAPAI...

Nora Luce Ribeiro

Uma vida feliz e calma que se apagou num sópro... Viveste entre nós e entre nós foste... Deixaste-nos a chorar tua ausência e saudade, para ir a outro mundo, onde esperavam por ti. Tua ausência, senti-la-emos, lamentaremos e choraremos por toda a vida... Não te esqueceremos jamais embora o tempo acalente nosso desespéro e nos dê a esperança de um dia nos encontrarmos novamente. Sim, um dia, Papai querido, encontrar-nos-emos para não mais nos separarmos. Foste muito estimado e querido por todos... Deixaste-nos saudosos de tua presença, mas esperancosos de encontrar-mo-nos para sempre. Estas poucas linhas não serão suficientes para que eu expresse o quanto sofremos quando nos deixaste... Mas quero ter a certeza de que nos deixaste para ir a um mundo melhor, onde nos esperará para novamente vivermos unidos e felizes... Em tua vida conseguiste alcançar muitos momentos de felicidade, e a estima e afeto que conseguiste cultivar foram demonstrados enquanto vivas e mais ainda quando nos deixaste. Embora sintas muito - e eu sei - não me muito acreditar que não mais estês entre nós - desejo-te, papai querido, que tenhas um repouso e tranqüilo sono na "Eterna Morada". Não estaremos mais ao teu lado, mas nosso pensamento estará sempre contigo. Nas horas de desespéro, pedirei a Deus que te proteja sempre o que reina em nosso lar, a mesma alegria e união que sempre havia quando estavas entre nós... Relembrarei sempre que cada segundo, hora e dia vividos, serão sempre um dia, uma hora, um minuto e menos para viver e estarei dia a dia aproximando-me de ti.

O homem, uma vez, sentiu o amor, aquela sensação magnífica que se tem, quando se consegue ver, sentir uma pequena flor, um sorriso puro e infantil, as linhas de uma paráidura, os versos de um poema e os trechos de uma tragédia. Entretanto, tal qual sentira o amor, ele descobriu o progresso e deixou de ver a flor, o sorriso, a música, a poesia. Seu mundo é mecânico, é real demais para uma mera florzinha, que poderá prejudicar seu precioso sono, pois a noite, expete carbono, um sorriso para o qual não tem tempo, uma música que o entedia e uma peça por demais antiga. É um sér, racional um homem que se transportou para uma Era Glacial, estratificada por ele e sabe-se quantos anos e quantas vidas conseguiu decodificar. É uma máquina piecila, um humano, para não desprez-lo mais. Foi homem, homem e homem, homem e a ara, homem e tempo, homem e amor, homem e flor, homem e sorriso, homem e música, homem e tragédia, homem e progresso, homem e máquina.

RÔMEL

É o Novo Presidente

O Grêmio Estudantil Mardeniense tem nova Diretoria. Depois da produtiva e brilhante gestão de Vera, Márcio, Celoida e seus companheiros, espera-se um progresso ainda maior do GEMA, sob a administração dos integrantes de sua nova Diretoria, formada por elementos de alto gabarito e que muito poderão fazer em prol da coletividade estudantil mardeniense e Ituiutabana. A Diretoria recém-eleita está assim constituída: Rômél Alves Domingues, presidente; Wlter Furtado, vice-presidente; Henrique B. Furtado, 1.º secretário; Sinomar Rozendo, 2.º secretário; Celoida Castano de Castro, 1.º tesoureiro; Paulo Silva, 2.º tesoureiro; Esther Maria B. Martins, Diretora Cultural; Susly A. Franco, Diretora Social; Antônio Pereira Barbosa, Diretor de Esportes. O Conselho Fiscal é integrado por Vera Lúcia R. Martins, Beatriz D. Macêdo, Eleiza Barcelos e Nelson D. das Graças, membros efetivos; e Geraldo Nogueira, Ercilio Domingues Jr., Walter S. Magalhães e Jairo B. Miranda, suplentes. Parabéns, Vera! Felicidades, Rômél! Viva o GEMA!

O INSTITUTO "MARDEN"

por seus Diretores

saúda efusivamente o Grêmio Estudantil Mardeniense
no ensejo de seu 3.º aniversário.

"MARDEN" e GEMA: conjugação de ideais em prol da grandeza pátria

Fonte: Arquivo 16ª Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba.

A professora Isabel relembra seu processo de admissão do Instituto Marden.

Como já estava na escola, não precisava fazer exame de admissão, mas teria que estudar de manhã. Só que eu estava trabalhando e não podia estudar de manhã, e eu queria ajudar meus pais. Aí, a Izones, uma colega que trabalhava na secretaria do Colégio Marden, informou que iria fundar o Normal à noite para quem não podia estudar durante o dia, e foi nesta oportunidade que

ingressei. As alunas formaram a sala e o diretor me deu oportunidade doando a mensalidade para mim até que terminei. (Informação verbal²⁰)

A professora Iraídes não contou com a mesma oportunidade, conforme relata:

Tive que abandonar os meus estudos no Colégio Marden para trabalhar. As meninas que estudavam comigo se formaram e eu trabalhava de doméstica, só mais tarde consegui retomar meus estudos em outra escola já existente, pública, mas quando consegui formar já chamava magistério. (Informação verbal²¹)

Com a professora Luci não foi diferente, em relação a trabalhar e estudar, apesar de não chegar a abandonar a escola.

Silva (1999) aponta em sua pesquisa que, ao longo da história, boa parte das mulheres negras ou não tiveram acesso à escola ou precisaram abandonar os estudos para poderem trabalhar e garantir sua sobrevivência. Desse modo, tiveram como destino no mundo do trabalho atividades menos qualificadas e desvalorizadas. Dados estatísticos comprovam que parcela significativa de mulheres negras brasileiras atua na informalidade ou como empregada doméstica.

Nesses termos, pode-se afirmar que essas professoras persistiram vitoriosamente contra o provável destino, recorrente à maioria das mulheres negras, quando conseguiram admissão na escola, em busca de escolarização formal, e lá permaneceram, com o apoio das famílias. Há que se destacar, no entanto, que essas permanências foram desafiadoras, visto que precisavam se sustentar e assegurar a aquisição do material escolar, uniforme, alimentação.

A professora Isabel conta que no Instituto Marden tinha internato para meninas e meninos, filhos/as de fazendeiros/as. Narra que as meninas de sua sala traziam pão para merenda, e que depois que adquiriu amizade com elas, estas traziam o que comiam no café para ela merendar.

Em relação ao uniforme, segundo Isabel, o diretor Álvaro Brandão de Andrade deu o endereço, a sua mãe, da casa de uma menina que ia estudar em outra cidade e assim adquiriu o uniforme. Quanto aos materiais escolares, ela relata:

²⁰ Entrevista concedida por AMARAL, Isabel Ana. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

²¹ Entrevista concedida por SILVA, Iraídes Sebastiana. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

As matérias poderiam ser obtidas assim, ir à casa de quem terminou de estudar o ano passado, do ano anterior, e comprar aquele livro usado. Mas, como a minha mãe não tinha condição de comprar, eu fazia assim quando o professor estava explicando a matéria, lendo ou explicando, fazendo a explanação dos pontos, porque a gente falava os pontos de geografia, matemática, eu ia copiando as perguntas e respostas importantes para eu estudar quando era época de prova. (Informação verbal²²)

A dedicação, o esforço, a persistência eram enfatizados pela família, que mesmo com pouco estudo, sabiam que a oportunidade de transpor os serviços que os pais ocupavam de lavadeira, salgadeira, doméstica, jardineiro, lavrador, seria somente pelos estudos.

O ingresso de Luci no Instituto Marden não foi diferente, conforme narra:

Minha mãe procurou a casa do diretor e ele na maior boa vontade atendeu a minha mãe. Ela contou a ele que eu gostava de estudar, mas que o Educandário Ituiutabano (já inaugurado) era muito longe e eu com doze anos não tinha condição de ir para lá. Ele pensou em me ajudar e conseguiu a matrícula e depois nós fomos lá eu e a minha mãe para fazer a matrícula. Dr. Álvaro Brandão de Andrade conversou com a minha mãe que se eu não tomasse “bomba” eu teria aquela bolsa até a minha formatura. Eu não ia pagar nada, nada, nada... que ele tinha conseguido a bolsa para mim porque minha mãe era sem condição. (Informação verbal²³)

Mesmo com tantas dificuldades no percurso escolar as professoras negras, sujeitos dessa pesquisa, permaneceram no curso Normal. Isabel relata que, à sua época, no Instituto, a maioria do alunado era branca. Lembra que pertencente à população negra era ela e mais um aluno, apelidado de “Bem Preto”. Todas afirmaram que não entendiam porque tão pouco alunos/as negros/as, mas arriscaram duas hipóteses: a necessidade de trabalhar e as oportunidades que se afunilavam dificultando o acesso. Destacam que apesar de serem em número reduzidíssimo no Instituto Marden, foram bem acolhidas na escola.

As fotografias abaixo, pertencentes ao arquivo do Instituto Marden, disponíveis da 16ª Superintendência de Ensino de Ituiutaba, sobre uma das atividades cívicas do Instituto Marden, o desfile de 7 de setembro, nos permite perceber o reduzido número de indivíduos pertencente à população negra.

²² Entrevista concedida por AMARAL, Isabel Ana. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

²³ Entrevista concedida por SILVA, Luci Maria. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

Como eram de famílias carentes, não tinham condições, ficavam invisíveis diante da escola e da comunidade. Na primeira foto entre vários alunos brancos percebemos a presença esparsa de alguns alunos negros.

Nota-se, a partir da narrativa de Isabel, que no desfile de 7 de setembro todos/as alunos/as eram *obrigados* a desfilar, mostrando assim o patriotismo, todos unidos, negros e brancos, pela ORDEM EM PROGRESSO de um país promissor, de democracia racial.

FIGURA 12 – Foto do desfile 07 de Setembro em Ituiutaba - Instituto Marden.
(Masculino)



Fonte: Arquivo 16ª Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba. S/D.

A influência da militarização nos processos escolares brasileiros são inegáveis desde os anos 1910. (SOUZA, 2000) No ritual cívico representado na imagem acima esse traço é inquestionável. Pela postura dos alunos percebe-se o preparo advindo do treino de marchas e filas. A disposição de um aluno negro logo à frente indica que o critério na organização por altura sobrepunha a qualquer traço discriminatório.

FIGURA 13 – Foto do desfile 07 de Setembro em Ituiutaba - Instituto Marden.
(Feminino)



Fonte: Arquivo16ª Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba. S/D.

A presença feminina não parece marcada pela austeridade militar. Ao contrário, algumas olham desatentas o movimento dos expectadores, outras desviam o olhar para o chão, embora estejam enfileiradas, observa-se uma certa aglomeração que não lembra marcha.

Na imagem abaixo, outro traço da cultura à época, os exercícios físicos. Professores e alunos atléticos, saudáveis, ostentavam a perfeição nas apresentações ginásticas.

FIGURA 14 – Educação Física – Instituto Marden



Fonte: Arquivo16ª Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba. S/D.

Nas ações pedagógicas do Instituto Marden se repassava aos alunos a ideia de acolhimento, cuidado, bondade para com aqueles que necessitavam de amparo, neste caso os/as alunos/as carentes negros/as. Assim, se neutralizava qualquer descontentamento e manifestações. Enfim, eram/são táticas que denotam aparência de tranquilidade, paz sob a rigorosa fiscalização do Estado para a conservação do *status quo*.

Referente ao currículo, Isabel, Iraídes e Luci apontam que além das disciplinas básicas, como história, geografia, matemática, se contemplava, também, prendas domésticas, como o bordado e o coser. A presença masculina era insignificante apesar de existir, segundo Isabel:

[...] a professora de desenho e trabalhos manuais era Dona Sara Feres. No horário dela, ela pedia um material assim, que levasse um pedaço de tecido branco, linhas de cores e ela ensinava a pregar colchetes, botões, casas para botões, fazer crivos, tudo isto a gente aprendeu nestas datas, nestes momentos, com esta professora Dona Sara. Nesta turma era livre, poderia estudar tanto homens e mulheres, masculino e feminino, *mas como o curso era apropriado mais para mulheres*, então eu tive dois colegas que escolheram o curso Normal e o restante *foi estudar fora*. (Informação verbal²⁴)

Observando a fala de Isabel percebo que ela naturaliza aspectos importantes: o magistério como profissão feminina, mulheres preparadas para serem professoras e “donas de casa”, e os meninos que saíam para outras cidades para fazerem cursos que a cidade não oferecia. Ela finaliza justificando a ausência dos homens no curso Normal consagrando um estereótipo em relação à feminização do magistério.

Para Coelho (2006, p. 67), se reproduzia no currículo a concepção vigente na sociedade.

A estrutura curricular da Escola Normal reproduzia toda uma ideologia de dominação masculina, a qual conformava, por meio de seus processos de formação, os papéis diferenciados de homens e mulheres [...] Destas formas mulheres incorporariam “expectativas coletivas” sobre sua conduta e sua prática, ao ponto de considerarem *naturais* tais diferenças que eram determinantes para o nível de dominação entre os sexos.

Em concordância com a autora reitero que a ideologia da dominação masculina está presente na fala de Isabel, conformando a aceitação das diferenciações de oportunidades, de papéis, como natural. Contudo, é inegável que essa mesma formação

²⁴ Entrevista concedida por AMARAL, Isabel Ana. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

lhe permitiu, assim como às demais entrevistadas, vantagens em relação a outras mulheres negras, pois lhes conferiu um capital cultural que permitiu ocupar um lugar no mercado de trabalho distinto do que ocupa a maioria da população negra.

3.1.2. Colégio Santa Teresa

O Colégio Santa Teresa é uma escola com particularidades distintas do Instituto Marden e do Educandário Ituiutabano, ambas fechadas, e está em atividade até hoje. Trata-se de uma escola confessional católica, que mantém os mesmos princípios pedagógicos desde a sua fundação.

Para apresentar o Colégio Santa Teresa, de Ituiutaba, utilizo a pesquisa de OLIVEIRA (2003, p. 178):

A criação e consolidação do Colégio Santa Teresa ocorreu no momento em que a Igreja Católica atuava em várias regiões inclusive no Triângulo Mineiro, na tentativa de recuperar a catolicidade brasileira. Uma das estratégias utilizada pela igreja foi trazer religiosos e congregações estrangeiras que, posteriormente, instalavam escolas e colégios. Dentre as várias congregações que chegaram ao Brasil no final do século XIX, [...] [estão as] Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas, ligadas à Província de Nossa Senhora Aparecida desde 1895.

De acordo com Oliveira, a criação do Colégio Santa Teresa surgiu para atender meninas da zona rural e urbana, numa formação baseada em princípios religiosos, e contou com o apoio e dedicação de Dona Olegária Ribeiro Chaves e do Padre Fortunato Morelli. Sua criação se deu no contexto de defesa da educação laica, pública e gratuita em contraposição ao movimento da Igreja, que defendia a difusão da região católica por meio de escolas particulares.

O Colégio Santa Teresa foi fundado em 1939 e a criação do seu curso Normal se deu em 1955. Iniciou as atividades num espaço adaptado, em regime de internato e externato, sendo que as internas auxiliavam nas tarefas domésticas.

A professora Conceição fala da constituição do alunado do Colégio Santa Teresa:

O alunado do Colégio Santa Teresa era formado especificamente de mulheres. Somente mulheres, mas hoje mudou, na minha época era só para meninas. Em Ituiutaba tínhamos dois colégios com essa condição, o Colégio São José, para homens e o Santa Teresa para mulheres, e o Instituto Marden mista, mulheres e homens. Como era especificamente para mulheres toda a atenção era voltada para a matéria de puericultura na psicologia, para trabalhar o conhecimento do corpo em relação ao futuro casamento, claro que

o sonho de toda mulher é casar e educar para aquele momento, então nós tínhamos no nosso currículo, era essa parte da gravidez, a criança e o cuidado. Falando desse cuidado, tanto genital nosso, como esse cuidado após a criança nascer, essa parte da puericultura era dada pela professora Terezinha Samora, era psicóloga, dava psicologia e dava também a matéria de puericultura, quando você perguntou não tínhamos alunos, tínhamos apenas alunas, era uma escola voltada para mulheres. (Informação verbal²⁵)

Quanto a essa concepção esboçada pela professora Conceição cabe assinalar que se trata de uma representação bastante comum à época e com repercussão até os dias atuais, conforme salienta COELHO (2006, p. 68).

Essas representações, todavia, não se restringiram àquela época. Apesar das conquistas sociais relativas aos direitos de homens e mulheres, a representação sobre a mulher, como a predestinada ao papel de curadoras, estendeu-se para o magistério, estendido como sacerdócio, como missão, de forma que o professor é aquele que professa um credo – é um fiel. É verdade que tal representação é anterior ao processo que feminizou o magistério. (HIPOLYTO, 1997) No entanto, a inserção da mulher no universo educacional e a instrução que lhe foi dispensada permitiram, no nosso entendimento, a ocorrência do amalga a que Hypólito se refere: vocação/ensino/maternidade/funções domésticas (HIPÓLYTO, 1997, p.57), que acabou por cristalizar-se como representação do magistério. A concepção corrente de que a mulher deveria cuidar das crianças acabou por sustentar a ideia de que o magistério era uma área eminentemente feminina.

Nesses termos, aparecia como natural que o Colégio, eminentemente feminino, mesclasse em seu currículo matérias que preparavam as mulheres para serem boas mães, cuidadoras do filho, e, em contrapartida, uma professora que também cuidaria das crianças como se fosse sua mãe.

A professora Conceição advinda de família religiosa, praticante da fé católica, frequentadora da igreja, teve ajuda da madrinha e o apoio de uma Irmã Scalabriniana no ingresso no Colégio Santa Teresa. Cabe ressaltar que os fundamentos da Congregação priorizava a formação de meninas católicas, destacando que naquele momento a Igreja buscava a adesão e fortalecimento dos princípios religiosos. Sendo assim, a professora Conceição atendia aos pré-requisitos e exigências ao preenchimento de vaga na escola. As condições de permanência na escola dependiam do esforço da família que se desdobrava para essa manutenção.

[...] a madrinha atendendo as necessidades da compra de material da escola, que meu pai e minha mãe trabalhando não conseguiam, e ela me disse: o material pode ficar tranquila que eu vou comprar. E lógico que nós não tínhamos condições de comprar aquele material riquíssimo, a bolsa, o

²⁵ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

uniforme, sapato. Então o material escolar foi dado pela minha madrinha até 8ª série e minha mãe com as amigadas dela conseguiu uniforme de formadas, onde mudava, virava do avesso a saia pra voltar a ser uma sai nova com ferro em brasa, passava a minha sainha tropical para que eu fosse para a escola e a blusinha branca. Claro que minha mãe comprava as camisas, meia, sapato e lá ia Conceição para a escola. (Informação verbal²⁶)

Para Conceição a eminência de uma possível “bomba” ou reprovação era uma constante ameaça à possibilidade de realização de um futuro diferente de toda a família, a qual não media esforços para mantê-la na escola, uma vez que não tinha escola pública secundária em Ituiutaba, à época. Afinal, ela e a família sabiam que a escola, enquanto espaço de disseminação de conhecimento, era uma forma de ascensão social para população negra, desprovida de bens materiais.

Para a professora Conceição estudar numa escola para ricos era da maior importância, daí a gratidão imensurável pela admissão, desconhecendo toda a conjuntura política, as relações entre Estado e Igreja, o jogo de interesses no campo educacional.

[...] de início ela já me disse que eu teria meus estudos até a formação, que seria até no terceiro ano Normal, que seria o curso para professores. Então eu senti quase que como um convite a estar na escola, participando da turma, da qual não teria condições. Mas acho que ela devia querer dar oportunidade dentro da escola, oferecer essa oportunidade para aqueles que queriam, e eu era uma dessas dentro dos planos delas, daí a oportunidade de dar a bolsa para uma aluna que necessitasse e que tivesse esse desejo. E eu era essa aluna, a qual certamente elas queriam oferecer um dia essa oportunidade, e eu agarrei de unhas e dentes e fiquei por lá até 1970 com a conclusão do meu curso de professora primária. (Informação verbal²⁷)

A professora Conceição tinha consciência da raríssima presença e inexistência de crianças negras na escola, mas para ela as demais crianças negras também tinham que “querer”. Nesse “querer” pode-se enxergar a questão da meritocracia, naturalizada evidentemente sob o domínio do esforço pessoal.

Em relação à presença de negros na escola, Conceição afirma que era a única, as demais eram brancas. Salienta, no entanto, que se sentia feliz, rodeada de amigas, muito querida. “Eu te respondo que nunca teve nada, nada entre minhas amigas, aquele

²⁶ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

²⁷ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

carinho muito grande, mas eu vou chegar lá, na hora de comentar o que aconteceu lá no curso Normal, no final do curso Normal. Mas até então, nunca havia visto nada”.

Para a professora Conceição a ausência de negros na escola, naquele momento, não tinha a dimensão de exclusão ou de priorização da escolarização da elite. Percebia a escola como espaço que agregava pessoas da alta sociedade de Ituiutaba e ali se sentia privilegiada por ser aluna, sem consciência de seu pertencimento racial. Com saudosismo descreve o cotidiano do Colégio Santa Teresa, as disciplinas ministradas no curso Normal:

Ao concluir a oitava, que na época era quarta série ginásial, a prova no primeiro ano Normal, muito gostoso, disciplinas diferenciadas do que nós tínhamos visto anteriormente. Vamos ver didática, história da educação, artes, Línguas, nós tínhamos francês, que era muito bom, com a D. Neli Rodrigues, professores maravilhosos, amigos, Irmãs. Nós tínhamos freiras professoras, português, os 3 anos foi a Irmã Romilda. Então, a importância do curso Normal, que era meu sonho ser professora, já disse anteriormente para você. Então era estudar bastante a parte didática muito especial em nossa formação. Então, matéria, vamos lá, pois tínhamos uma conclusão em 1970 né. Seria a nossa conclusão do terceiro ano Normal em 1970. O esforço, vontade, vale ressaltar nossas arguições perante o professor. Nós estudávamos muito, Literatura com irmã Romilda, nos estudávamos muito com nossa querida professora de português. Na matéria literatura nós tínhamos que saber realmente um livro, vamos pegar esse livro, ler esse livro, essas obras. Características, obras, fala do autor, então se lia o livro Machado de Assis, Capitu, vamos falar de Capitu, Dom Casmurro, Camões, como era bom. Então era valorizada, hoje claro é diferente daquela época. Literatura, a importância que tinha você ler, ler, ler e tinha que realmente esmiuçar aquela parte literária, todos os aspectos. Na hora da arguição, principalmente na prova bimestral, que vinha as questões de dissertações, as nossas dissertações tinham que ser bem feitas, bem redigidas, bem lá na frente, então a importância que tem valorizar a área de português para as dissertações feitas em todos os sentidos pela Irmã Romilda. Matemática, também, Dona Margarida, psicologia, Dona Terezinha, deve estar em Belo Horizonte, desenho, todas as matérias estavam lá no primeiro ano, segundo ano, concluímos mais uma fase, terceiro ano. Aí ... aí, no terceiro, por ser o último ano, muito, muito esforço, muita vontade, muita coragem, estávamos concluindo. Eu particularmente estava concluindo o último ano no Colégio Santa Teresa, esse colégio deixou muita saudade [...]. (Informação verbal²⁸).

Na imagem a seguir é possível identificar que as alunas estavam uniformizadas para um acontecimento social no Colégio Santa Teresa. Observa-se que Conceição estava sorrindo. O uniforme impecável. As meias na mesma posição vertical, com gravata e camisa de manga cumprida evidenciando uma cerimônia relevante.

²⁸ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

Figura 15- Conceição com as irmãs no Colégio Santa Teresa.



Fonte: Arquivo pessoal. S/D.

Na imagem é possível identificar que as alunas estavam uniformizadas para um acontecimento social no Colégio Santa Teresa. Observa-se que Conceição estava sorrindo. O uniforme impecável. As meias na mesma posição vertical, com gravata e camisa de manga cumprida evidenciando uma cerimônia relevante. Da leitura da imagem depreende-se que a aluna Conceição encontrava-se ao lado das freiras, o que demonstra um reconhecimento/deferência por parte das mesmas para com a aluna. Afinal, estudar numa escola católica, de caráter privado, nos anos 1960 indicava *status* para as moças, as quais aprendiam, além dos saberes educacionais, os sociais ligados à questão de gênero quanto aos papéis femininos de se tornarem boas mães e donas de casa.

Percebo um silenciamento quanto às questões raciais na fala da professora Conceição. É relevante discutir esse silenciamento no cotidiano escolar da época, a forma como eram desenvolvidas as atividades, em especial pelas alunas negras, que eram minoria. A presença do negro não aponta para a igualdade e aceitação por parte dos não negros, mas o silenciamento no ritual pedagógico. Nesse sentido, registro as práticas no cotidiano dessa escola confessional:

Para iniciar o dia aquela fila para rezar para depois entrar para a sala de aula, então nosso hábito era esse. Educação Física cada turma tinha seus dias marcados, às 6h, as aulas de Educação Física era antes do início das 7h.

Trocava rapidinho antes do sinal para fazer a fila. Já iniciava a religiosidade ali porque era a hora da oração de entrada. Então a diretora, que era irmã Letícia, em cima, e nos lá embaixo, todas enfileiradas, da primeira até o terceiro ano, cada uma no seu lugar. Fazia-se a oração, as preces do dia e inicia o dia e o horário para nós e vamos para a sala de aula. As missas, a gente assistia em datas especiais oportunas. Em relação às solenidades, como o dia de Nossa Senhora, na própria capela ou mesmo na catedral que naquela época ainda não era catedral, era Igreja São José. Então nos saímos porque a capela não estava comportando mais e íamos para a catedral assistir as missas. Voltava para a aula, essa parte foi muito importante, terço, orações, missas, procissões, uniformizados. As missas aos domingos, que tinha alguma festividade, a gente saía de casa de uniforme para a missa daquele domingo. Então era como se fosse meu horário de aula, mas era horário da missa, mas essa parte foi muito importante na minha vida que já era uma pessoa que vivenciava isso com a minha mãe antes de ingressar no Santa Teresa. Assim que eu fui para o Santa Teresa dei continuidade, ainda mais forte, estava relacionado às atividades religiosas por estar no colégio de religião. Ficou assim marcado pra mim né, pro resto da vida, há muito tempo estou na caminhada religiosa, gosto de participar, adoro isso, quero estar, vale a pena esse momento do Santa Teresa. Essa parte foi muito importante, que lá era uma escola de religião católica apostólica romana e, portanto, uma escola de religiosas [...] (Informação verbal²⁹)

No que se refere à execução de atividades no interior da escola me chamou atenção na fala da professora Conceição certos pontos de divergência entre voluntariado e obrigatoriedade no cumprimento de tarefas. Segundo a professora Conceição,

Eu nem sabia, vim saber agora, conversando com a Divina, que ela estudou no Santa Teresa, mas não concluiu porque foi concluir na Escola Machado de Assis. Eles pagavam uma parte e a outra parte ela não conseguiu bolsa. O pai pagava uma metade e ela fazia serviços para escola certamente para pagar essa outra parte, como uma negociação. Limpava as salas para o outro turno, terminava a aula para ela e concluía rapidinha a limpeza para que a outra turma chegasse. A minha bolsa foi integral, eu não tive essa “Você vai limpar e você vai ganhar bolsa”. Não, eu tive esse privilégio, graças a Deus, de ser uma estudante naturalmente, assim com um aceite bem gostoso. (Informação verbal³⁰)

Continuando, quanto às atividades desenvolvidas no Colégio Santa Teresa, professora Conceição nos conta das tarefas que desenvolvia voluntariamente enquanto bolsista:

Era voluntário na minha fase, mas já soube de outros casos que era obrigatório, que eu posso comentar com você. No meu período, era se eu quisesse, mesmo por ser bolsista não era exigido a mim um trabalho. Ah, você ganha bolsa, mas você vem para ajudar aqui, vai limpar o chão. Têm

²⁹ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

³⁰ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

amigas minhas, de hoje, a Divina Costa Teles, que é minha prima, ela estudou lá mais tinha a obrigatoriedade de limpar carteira, limpar as salas de aula. Meu período, que foi depois dela já não foi assim, eu estava lá tranquila, sem preocupação nenhuma com isso, de coração eu digo agora, eu fazia isso por amor [...]

Mamãe, a Irmã pediu para que eu possa ir amanhã ajudar a montar a cesta... pode minha filha, você vai. Então eu ia à escola após o meio dia para as missas, 16h para um ônibus na porta da escola, nós íamos colocando as cestas dentro do ônibus e saía entregando as cestas para as pessoas carentes [...]

[...] o próprio Santa Teresa tinha o forno e tinha a Irmã que era responsável por fazer essa parte. Então ela que sabia aquela receita, tinha a da massinha, a farinha, até ela chegar a ser corpo de Cristo. As partículas eram feitas para que se tornassem hóstias. Então Conceição você pode vir ajudar a contar, posso irmã, que dia que é para vir, que hora é pra vir, tudo eu queria, me convidava eu estava lá, a convite não por obrigação. Depois das partículas prontas era para contar porque as igrejas tinham que separar por pacotinhos, tanto nesse pacote, tanto nesse outro pacote, então eu tinha que contar uma por uma, até dar o total. Amarrava e ia montando os saquinho ali, que elas iam mandando para Ituiutaba, para as igrejas aqui em Ituiutaba [...]

[...] eu ajudava a montar o altar, o altar que você conhece da Matriz São José, da Catedral. Então essa Irmã dizia: Conceição você pode vir ajudar arrumar o altar. Posso Irmã, um baita sábado, arrumava a casa da mamãe e saía bem magrinha, bem ajeitadinha e ia parar nessa igreja. Primeiro ia para o colégio ajudar a trazer as flores, as flores eram plantadas lá, não tinha floricultura em Ituiutaba. Então quem montava o altar para as noivas casarem, a não ser aquelas que vinham de fora [...]

[...] eu arrumava o altar mor que é o altar central, o principal da igreja, aquele altar muito cuidadinho, limpando, é mármore puro. Cuidado, segura para não cair. Está bom, Irmã! Subia degrau por degrau, primeira a limpeza, pano com água e sabão, enxugando, terminava. Irmã, prontinho. Pronto, limpou Nossa Senhora, lá na mãozinha dela? Aí eu ia com cuidadinho, tudo limpinho. Vamos colocar os forrinhos, era engomado. Era o que fazia esse pau de vassoura aqui, uma tabuinha. Pronta Conceição e eu subindo. Então ela falava assim: dá para pegar? Ela levava até onde a altura desse e eu pegava cada forrinho e ia colocando lá no altar, colocava as jarrinhas, a flor subia, também, no baldinho. É assim irmã? Está, vira um pouquinho. A florzinha era natural, aquela coisa mais linda, tudo natural, com pouquinho da água e as flores lá a coisa mais linda, então essa parte do altar [...] (Informação verbal³¹)

Os trechos retirados demonstram a dedicação por parte da professora Conceição em momentos diferenciados, na escola e na igreja, auxiliando as Irmãs no desenvolvimento de inúmeras atividades: entrega de cestas a pessoas carentes, organização e distribuição das hóstias, ornamentação da igreja para os casamentos, limpeza e ornamentação do altar mor. Apesar de realizar inúmeras atividades na escola

³¹ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

e na igreja, inclusive na limpeza, ela descreve como um “compartilhar” da vida da escola.

Essa não percepção me fez lembrar o que explicita SANTANA (2011, p.71):

Em algumas circunstâncias, persiste a dificuldade em identificar os preconceitos sofridos como manifestações de discriminação racial. Para determinadas pessoas, essa compreensão ocorreu em um período posterior em que foram necessárias manifestações explícitas de racismo para que se sentissem discriminadas. Para outras, a discriminação foi sentida já na fase adulta quando se tornaram professoras, quando a escola foi, palco de manifestações racistas.

Portanto, a tomada de consciência de cada indivíduo em relação à discriminação ou racismo se manifesta de modo diferenciado. Para Conceição, até o momento da confraternização do terceiro ano do curso Normal, numa viagem tão esperada e planejada pela turma, para assistir ao show do cantor Roberto Carlos, na cidade de Governador Valadares, ela se sentia entre “iguais”.

Nesse terceiro ano, foi muito bom, pois culminou com a viagem planejada, a viagem foi a Salvador. Como aqui não tinha empresa de ônibus, nós pedimos de Barretos. [...] nós estávamos em uma fase gostosa de preparar a viagem, fomos à viagem, tudo combinado quanto às cidades em que nós íamos parar, pois tinha que pernoitar. As senhoras lá do Lyons Club, essas damas da sociedade, organizando a nossa chegada a cada cidade, para essas futuras professoras de Ituiutaba. Tudo organizado, saímos de Ituiutaba, primeira parada para pernoitar Belo Horizonte. Opa, aquela fase jovem, de todas as moças verem os jovens lá na concentração, valeu a pena. Café da manhã, vendo aqueles moços saindo dos seus quartos, entrando no refeitório, uma fase muito gostosa. No outro dia, para Governador Valadares, tudo bem, fomos a Governador Valadares, nós pernoitaríamos também e no outro dia seguiríamos para Salvador, aí em Governador Valadares tinham planejado uma visita passeio num clube. Nesse clube seria Diamante Cor de Rosa, com Roberto Carlos, muito chique, chiquérrimo, ver o Roberto Carlos ao vivo e a gente toda apaixonada pelo Roberto Carlos. Foi o que elas planejaram para que nós pudéssemos passear nesse dia, nessa noite, e não sabendo, a gente até entendeu a situação delas, porque no clube não entrava pessoas negras. E a única negra do passeio, era quem? Conceição. Então entre 31, 32 pessoas amigas, 31 brancas, e 1 negra, sou eu, eu não sabia e elas não sabiam também, que nesse clube não podia entrar negros. Mas, tudo pronto pra subir, aquela escadaria bonita, aquele cadete lá em cima aguardando a subida, logo percebi, logo a gente entende a situação, que deu uma parada a fila. Desce algumas que estavam lá no início da entrada da festa, desceu e me abraçou, hoje é amicíssima minha e do meu filho Mirtes Helena. Vem cá, vamos conversar e chorando, e eu entendi logo que eu não entrava naquela festa e ela percebeu e já veio me abraçando, e aquela preocupação, e essas senhoras muito preocupadas sentindo assim: “Meu Deus, e agora?” Por que, por que gente? Resolvido, me deixa na Janete da casa e vocês voltam para a festa, decidam aí, me leve para casa. Não, mas de jeito nenhum, eu me senti muito feliz, decidiram voltar todas para casa, das quais 32 trocaram de roupa e vestiram uma roupa mais tranquila para irem a um barzinho de luxo. Nós estaríamos vendo Roberto Carlos, um grande momento de alegria e elas deixaram por mim, eu fiquei muito feliz e está guardado aqui no meu coração e na mente o que aconteceu, quer dizer que foi muito bonito o gesto das minhas amigas. Não ficou uma na festa, desceram todas da escadaria,

encontraram numa praça, e fomos para esse local para ficar a noitinha lá até a hora de dormir para sairmos em viagem no outro dia para Salvador. (Informação verbal³²)

Para a professora Conceição aquele momento, ao ser proibida a sua entrada no baile, pela cor de sua pele, por improvável que pareça trouxe a consciência de que era a única negra de sua turma. Em sua vivência escolar fora naturalizada suas relações com as demais alunas, criado um mundo simbólico pessoal de invisibilidade enquanto negra, identidade que até aquele momento não tinha importância de ser minoria não branca. Nesta situação, Conceição viveu uma dualidade, vivenciou a origem, de família negra e modesta, e de outro lado, a escola, essencialmente branca, foi solidária com sua condição.

Ferreira (2004, p. 108) afirma quanto à percepção da identidade que:

A identidade permite a pessoa sentir-se centrada e articulada nas situações de vida e, com isso, ter um bom grau de controle e previsibilidade sobre elas. Quando as previsões passam a ser desconformadas ou a maneira de organizar a realidade deixa de ser funcional, é possível haver mudanças dramáticas da identidade pessoal. Tal processo geralmente é provocado por certas experiências de choque. Assim, uma pessoa, no estágio de submissão, tende a manter-se nesse estágio até a ocorrência de certas situações, geralmente dolorosas, favorecedoras de uma tomada de consciência do quanto sua maneira de organizar a realidade e o tipo de subjetividade desenvolvida deixaram de ser funcionais e, ao mesmo tempo, sugerem uma nova direção para uma transformação pessoal.

Em consonância com Ferreira, cabe registrar que naquele momento, de grande impacto para Conceição, esta tomou consciência de que sua pertença à população negra a colocara numa situação de constrangimento, subalternização e inferiorização por suas características étnico-raciais marcantes: cabelo, nariz, tom de pele.

Não, eu não entendia ainda essa situação, que hoje difere, claro, mas naquele momento eu senti assim: meu Deus porquê? Eu não entrar porque sou negra, na minha cabecinha já mostrava, é porque sou negra, mas porque também não lutar naquele momento? Porque não entrar? Vou procurar meus direitos, não. Então, esse desejo de tomar atitude porque na época era lei que regia. Claro que se fosse hoje esse momento existe essa lei que nos protege, que nós temos que correr atrás, não podemos cruzar os braços, seria bem diferente, mas para mim eu me senti assim eu sou negra eu não entro aí. (Informação verbal³³)

³² Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

³³ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

No final da fala da professora Conceição percebo sua firmeza quanto à situação do negro na sociedade, diferente do tempo vivido no final do curso Normal. A postura é de consciência, de busca da identidade negra, de pertencimento étnico, conquistado a partir de leis articuladas pelo Movimento Negro durante o processo histórico.

3.1.3. Educandário Ituiutabano

Frattari Neto (2009, p. 67-68) demarca que até 1958 Ituiutaba não contava com nenhuma escola secundária pública.

[...] Os baixos índices de matrículas no ensino em Ituiutaba se justificam pela carência de ensino primário público, pelas constatações do número de analfabetos na cidade e, sobretudo, pela inexistência de ensino ginásial e secundário gratuito, pois estes eram apenas oferecidos pelas escolas confessionais católicas Colégio Santa Tereza, Colégio São José e pelo Instituto Marden, líderes no ensino de qualidade, promovendo, além do curso primário, o curso ginásial e os cursos Normal e Técnico em Contabilidade. Até 1958, a cidade não possuía escola ginásial pública, e os poucos alunos carentes que se formavam nos grupos escolares estaduais se esbarravam nas dificuldades de acesso quanto a mensalidades prosseguimento do estudo.

Nesse contexto, segundo Frattari Neto, integrantes da União da Mocidade Espírita de Ituiutaba (UMEI), apoiados em ideais da religião, resolveram construir uma escola secundária gratuita para atender a população carente da cidade. Surge, então, o Educandário Ituiutabano entre os anos de 1954 a 1958, a partir da renda de bailes da “Rainha do Arroz”, doações e bazares.

Segundo Frattari Neto a escola fundada pela UMEI respeitava as demais religiões e os princípios republicanos. Tal perspectiva, segundo o autor, veio dos ideais educacionais espíritas e do movimento nacional inspirado em ideias liberais. Para Frattari Neto, as boas relações da UMEI com alguns políticos e o governador Magalhães Pinto facilitaram a criação do Educandário Ituiutabano.

Após disputas políticas e religiosas o primeiro estabelecimento de ensino secundário gratuito de Ituiutaba entrou em funcionamento em 1958, ofertando curso Ginásial, e a partir de 1965, curso Normal. Tratava-se de uma escola para pessoas carentes, mas sua estrutura era particular, mantida por filantropia.

A professora Sônia ingressou nesta escola no Ginásial. Os enfrentamentos e dificuldades determinaram sua trajetória: “No Educandário tinha dois cursos, de

Contabilidade e o curso Normal. As moças geralmente escolhiam o curso Normal e eu entendi que era o meu lugar seguindo minha vó e minha tia [...]”.

O Educandário Ituiutabano atendia o alunado carente, que não tinha condições de frequentar as escolas privadas existentes na cidade. Neste sentido, a presença de negros era significativa.

Havia muitos alunos negros, mas esses alunos não prosseguiram os estudos. Entravam e quando viam que era um estudo mais sério ou uma série onde os professores não fossem dar tanto espaço para eles, logo mudavam de escola, saíam ou iam para outro estabelecimento de ensino, devido a seriedade com que era tratado os assuntos na escola, mas nós nunca tivemos decepção e os negros que permaneceram foram aceitos tanto na escola como na faculdade. (Informação verbal³⁴)

Há na sua fala algumas palavras que chamam atenção: *decepção* e *aceitos*. A professora Sônia descreve as dificuldades financeiras para a permanência e a participação. “O que acontecia era o seguinte, eu tinha muita limitação financeira, a minha aparência, no sentido de vestimenta, de me apresentar igual às outras garotas da escola, então eu passei a minha ansiedade para os estudos e o equilíbrio através dos grupos de trabalho”.

A questão racial e financeira são aspectos preponderantes que definem os espaços e limitam a participação efetiva no grupo. Na sociedade brasileira, culturalmente, se estabeleceu a representação de estética branca, refutando e subalternizando a negra com ênfase em fenótipos como a cor da pele, nariz, cabelos, como aspectos feios, sujos, ruins. Mesmo diante dessas limitações, de acordo com Sônia: “[...] em todos os eventos que existe e existia no calendário eu estive presente como apresentadora, como liderança nos convites, apresentações artísticas. O período que mais influenciou foi na adolescência, fazendo curso Normal”.

Concluir o curso Normal para Sônia significava ascensão social, sair da condição de empregada doméstica para professora. Para família seria a superação e oportunidade de novas conquistas. “Olha, mudou tudo! Eu era empregada doméstica, então minha patroa se organizou no sentido de contribuir com a minha transferência para a escola, ela mesmo incentivou, me ajudou para que me sentisse bem, então foi uma barganha muito interessante”. A barganha à qual Sônia se refere foi um acordo

³⁴ Entrevista concedida por CARMO, Sônia Maria. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

feito com a patroa, que disponibilizava tempo e “facilitava” para que ela continuasse os estudos em troca dos seus préstimos domésticos, único caminho. Ao final do curso do Normal tinha consciência e dimensão da responsabilidade,

Olha, pesou muito para mim a responsabilidade. Eu estava com 17 anos, cheia de sonhos com vontade de dançar, brincar e ainda não deu tempo. Nesta época que eu fiz o curso Normal não deu tempo eu fiquei presa aos livros e as atividades na escola. Então, entendi que viver a gente tem que viver, ter garra, muita vontade e saber distinguir os objetivos e a sociedade. (Informação verbal³⁵)

Para essa professora estava claro que ser professora era uma forma de melhorar de vida, portanto, as vontades de uma adolescente, de apreciar a vida, foram substituídas pela vontade de ter um lugar na sociedade. Aqui estão claramente dimensionadas a questão econômica, a pertença racial, e a questão de gênero, elemento constitutivo de relações sociais, com base nas diferenças percebidas entre os sexos, que se constitui na forma primeira de significar as relações de poder.

Apresentadas as escolas de formação e algumas nuances das vivências de nossas entrevistadas nesses espaços, a seguir demarco sua chegada à escola, como professoras normalistas.

3.2. Chegando à Escola como Professora

A herança histórica de discriminação, triplamente qualificada, nas vidas das professoras negras, sujeitos dessa pesquisa, tiveram qual impacto em sua trajetória profissional, como professoras? Formaram e iniciaram carreira no magistério em busca de ascensão social e de uma nova perspectiva de vida. Das cinco professoras entrevistadas, duas cursaram faculdade posteriormente. As demais, por dificuldades financeiras fizeram carreira somente com o curso Normal. O curso Normal permitiu que saíssem da condição de domésticas. Nesse sentido, destaco no depoimento da professora Iraídes a seguinte frase: “ser professora a pessoa precisa gostar também. Sair de doméstica foi um grande passo na minha vida”.

Quanto à nova condição professora Sônia nos conta,

³⁵ Entrevista concedida por CARMO, Sônia Maria. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

De princípio foi muito tumultuado porque não era costume, hábito, mulheres negras chegarem a ter espaço no ensino, quanto mais lecionar, quanto mais participar de reuniões sociais fechadas. De qualquer forma ocupávamos cargo de quem deveria estar participando e causava surpresa. Porque mulher negra? Por que professora negra? Então isto tudo fomos levando como experiência e dando uma resposta positiva, que uma professora negra pode fazer sempre igual ou melhor do que outra que não tenha compromisso. (Informação verbal³⁶)

Percebo na afirmação da professora Sônia, e em seu semblante, a certeza de que a sua competência não deveria ser medida por sua cor de pele ou qualquer fenótipo. Nesse sentido, acrescenta:

Existe uma diferença muito grande na percepção dos alunos. O aluno nunca espera que, ainda hoje, uma professora negra possa atuar e ensinar, mas a gente entende que à medida que for passando o tempo de sala de aula, e o professor tiver zelo pela profissão, que tudo isto passa a ser segundo plano ou nenhum plano neste sentido. Foi muito estanho. O nosso diretor, Paulo dos Santos, convocou para o trabalho em sala de aula para o estágio 5 professoras negras e os alunos não entenderam nadinha. Por que tanto negro nesta escola foi a pergunta que eles fizeram e eu tive como resposta as matérias e os conteúdo que estariam vendo daquela hora para frente. Então não entendi como racismo, entendi como falta de informação e eu acho que a criança desde de sua infância for bem preparada não segue este caminho ela segue o caminho da paz, da misericórdia e do bem. (Informação verbal³⁷)

Para Sônia, as representações e simbolismos que a sociedade brasileira configura, dentre eles o padrão de beleza europeia, colocando como subalternizado o que esteja fora deste, a vinculação da figura da professora às mulheres brancas, podiam ser subvertidos pela competência e compromisso. Nesse sentido, demarca “a gente entende que à medida que for passando o tempo de sala de aula e o professor tiver zelo pela profissão tudo isto passa a ser segundo plano ou nenhum plano neste sentido”.

Para Conceição não foi diferente da realidade da professora Sônia em relação às dificuldades na profissão, mas na sua narrativa em relação a cor não foi relevante.

[...] E o início não foi fácil, concluindo o terceiro ano em 1970, 1971 faculdade, de que forma? Como entrar no vestibular? Cadê dinheiro para bancar uma particular? Pois hoje somos agraciados de ter uma escola estadual, voltando a 1971, 71 muito difícil, sem ter aquela faculdade, mas antes disso aí vamos voltar a 1970 que me coloco aqui agora para falar disso. Me formei sim em magistério, concluí meu curso Normal e comecei as nossas andanças e aí trabalhar de que forma? De que forma, de que forma,

³⁶ Entrevista concedida por CARMO, Sônia Maria. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

³⁷ Entrevista concedida por CARMO, Sônia Maria. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

cadê, de que jeito eu vou entrar? E comecei a luta, Prefeitura, pela rede municipal, rede estadual até que surgisse a oportunidade. Meu primeiro trabalho foi na rede municipal. Fui atrás do secretário de educação porque se abriu uma escola, que estava fechada por um período, reabriu-se essa escola que se chamava Tancredo de Paulo Almeida, às margens do rio Tijuco, [...] em tanto de maio de 1971 iniciei minhas atividades nessa escola. Pela primeira vez como professora primária da rede municipal. Que coisa gostosa! Não importava com tempo, com a distância, com chuva, com sol, era aquele desejo de estar dando aula, ser professora [...] as reuniões aconteciam mensalmente na câmara municipal, pois não tinha espaço físico para atender essa realidade da época, então os professores reuniam-se na câmara mensalmente para ter aquele encontro geral com secretário de educação, logo veio os supervisores que na época nos atendia também, mas era um trabalho feito mais por nós e a convivência com os demais da fazenda, de escolas próximas municipais, tudo bem Escola Tancredo de Paulo Almeida, classe seriada 1º,2º,3º,4º série. Vamos lá então, o que fiz foi estudar os conteúdos de todas as séries, olhar todo livro, material e ali desenvolvi com muito prazer e vontade de trabalhar, [...] aquele impacto que eu pensei: meu Deus! Primeira à quarta? Vou dar conta, não vou dispensar só porque é de primeira à quarta, vou lá e peguei essa sala que era seriada. Graças a Deus, o trabalho realizado com esse contrato. Aconteceu com muita luta, com muitas idas e vindas [...] Transferida da zona rural para a urbana eu vim para o IMEX – Instituto Municipal de Alunos Excepcionais. Fui fazer porque a gente não ficava para trás tinha que desenvolver [...] a Arlete Silva, diretora da escola na época, soube que eu gostaria muito de trabalhar com surdos e que estava vindo da fazenda, correu na secretaria e pediu que Conceição fosse encaminhada para o IMEX, hoje é claro mudou essa nomenclatura não se fala mais isso, Escola Especial. Isso aconteceu em 1974, [...] fomos realmente treinar para que pudéssemos trabalhar com pessoas com problemas auditivos, fomos para São Paulo com a ajuda da Prefeitura de Ituiutaba, tudo por conta da prefeitura, [...] muito tempo até concluir a mudança para APAE onde aí eu já entrei como professora de surdos e depois da minha formação, de supervisora pedagógica na APAE. (Informação verbal³⁸)

Segundo a professora Conceição os desafios eram inúmeros: uma escola distante na zona rural, estrutura desfavorável, sala seriada (de primeira à quarta série), mas mesmo consciente das adversidades que teria que enfrentar no início da carreira profissional aceitou o desafio, assim como de cursar uma faculdade particular, sem dinheiro. Dentre os inúmeros enfrentamentos Conceição relembra as discriminações sofridas:

[...] eu já tinha discernimento e condições, mais madura naquela realidade lá de trás, iniciada a situação de BH e Governador [Valadares] e tal e claro, mas assim a gente percebe as diferenças que existe no momento de um contratação, de uma convocação, a gente percebe as pessoas, os olhares, nós não somos bobas, e quando você percebe um olhar, não da diretora, mas do próprio meio, a gente sentia muito isso nas tais designações da vida atrás [...] mas eu encarava de outra forma, é minha vez eu vou pegar, então eu pegava e falava que eu vou da conta, eu sou capaz eu vou dar conta, vou dar aula, já

³⁸ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

estava trabalhando nas designações, existia sim essas situação de olhar ou fala, eu não dava muito atenção, eu pensava eu sou capaz eu vou dar conta e assumi [...]. (Informação verbal³⁹)

Para além do fato das condições de trabalho enfrentadas por Conceição não serem as melhores, gradativamente ela foi se dando conta de que a questão racial interferia sua trajetória, e a constituição dessa identidade de gênero, social e racial emergiu no processo de ascensão social. Conceição revela compreensão de que o contexto atual amplia as possibilidades de pessoas negras pelo fato de existirem leis que coíbem o racismo. Assim podemos perceber a constituição de sua identidade racial.

[...] Não tinha muitas negras professoras, muito pouco, a maioria que predominava era a raça branca. Nós éramos muito poucas realmente e a gente sabe até como citar quais são, pois nos trabalhamos juntas por muito tempo e depois foram aparecendo mais. Mas, na minha época eram poucas e nessa faixa aí, que já aposentaram, muitas encontraram dificuldades para se inserirem [...] não foi fácil, era uma situação ou outra, tivemos casos e casos de fulano na minha escola. Ah então eu vou pular. E nessas bagunças de diretores que pulava aquela ali por ser fulana, eu não quero porque é negra, isso nós já ouvimos demais, mas já deixamos para trás essa época. Ah é, pegou a sala? Eu não quero mesmo, os pais comentavam se for pra aquela sala eu não quero meu filho estudando lá, a professora tal e a professora de matemática são negras. Isso acontecia com colegas, mas também era possível perceber, sentir na pele a situação, às vezes a gente ia dar uma força para aquela pessoa em certas situações já passadas por aqui, muitos fatos em relação a isso. Efetivação que é um direito que nos assiste, contam uma história antiga que aconteceu coincidentemente em uma escola para qual eu fui encaminhada em 1985. Essa história foi antes da minha entrada, o comentário na época é que a própria secretaria da escola ligou para diretora que estava viajando para praia de férias “Nossa, você nem imagina a efetivação aconteceu e chegou um bando de urubu na nossa escola!” Doído né. Realmente foi, foi com não sei quantas negras e essas são minhas queridas amigas hoje, entendeu? [...] Eu ainda não era efetiva e a gente presenciava, assistia isso de camarote porque a coisa era pública. O assunto sai no minuto para todas as escolas e eu sentia isso como um desprezo muito grande, por serem amigas, quase irmãs, por sentir na pele que eu também poderia estar passando por isso daqui um tempo quando saísse a tal efetivação [...] aos poucos elas mudavam de escola que era um direito, que você sabe que tem, ficamos ali até adquirir este direito e poder estar mudando de local, mudaram para a Escola Estadual Bias Fortes aqui do meu lado [lado da casa de Conceição] umas ficaram e assim por diante, mas eu vou ficar aqui, aqui é o meu lugar. Eu penso que nesse momento, eu tenho esse direito, eu sou efetiva eu vou ficar é aqui, mas que isso aconteceu, aconteceu em Ituiutaba. Não ficou assim, né, logo todas as pessoas souberam desse comentário e essa história da professora de matemática, também amicíssima nossa, na Escola Estadual Israel Pinheiro, escola que na época era a escola da

³⁹ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

nata, escola de futuros médicos, que hoje estão aí clinicando, há quanto tempo eram estudantes. “Ah, é negra? Deus me livre, meu filho não vai!” E aí fica aquele pingado de aluno na sala dessa colega [...] agora na supervisão [...] já tinha mais status. Eu, Soninha fomos as primeiras supervisoras negras. (Informação verbal⁴⁰)

Esse depoimento da professora Conceição em relação à trajetória profissional mostra um ambiente hostil, conflitivo, onde as professoras negras eram desrespeitadas e silenciadas. Há um racismo explícito tomando conta do espaço escolar, vindo da parte dos pares e dos pais. A estratégia de sobrevivência era o silêncio, contando apenas com a solidariedade daquelas que tinham a mesma pertença racial, aguardando o momento da efetivação no cargo para conseguir uma transferência. Há que se ressaltar que a ausência de concurso público aumentava o aviltamento.

No relato de Conceição são explícitas as posturas discriminatórias, adotadas nas designações, na seletiva exclusão de professoras negras por profissionais das escolas e pais, os quais não admitiam que os filhos estudassem com elas, conforme depoimento: “chegou um bando de urubu na nossa escola!”, ou comentários de pais “Ah, é negra? Deus me livre, meu filho não vai”.

A professora Isabel, em seu relato sobre o ingresso na carreira, deixa clara a falta de política de carreira, assim como os arranjos que eram feitos para suprir a falta de vagas nas escolas públicas na cidade.

[...] Não usava ainda fazer concurso e tudo né... As leis estavam paradas, a Neli me convidou para iniciar junto com ela como diretora e eu na sala que tinha, não eram salas misturas cada uma em suas séries. A escola iniciou como particular, mas a Neli foi nomeada a diretora e passamos a receber pelo estado. Atuei na 1ª, 2ª, 3 e 4ª séries. (Informação verbal⁴¹)

Mais uma dimensão da ausência de políticas relativas à carreira pode ser obtida no depoimento de Iraídes. Ela relata que começou a atuar fora da zona urbana, como leiga.

[...] Quando estava no primeiro ano deixei de trabalhar de doméstica e fui lecionar, surgiu uma vaga no município, em uma escola rural, lá no Frigorífico, e eu comecei a lecionar lá. Naquela época, professoras leigas podiam lecionar, embora a leiga ganhasse um preço e a formada ganhasse

⁴⁰ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

⁴¹ Entrevista concedida por AMARAL, Isabel Ana. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

outro. Aí quando terminei fui ganhar igual às outras que eram formadas. Fiquei dois anos como professora leiga, fui cursando o Normal e dando aula, quando terminei levei o atestado e comecei a ganhar como professora. (Informação verbal⁴²)

A despeito da precarização da carreira, para Iraídes, deixar de ser empregada doméstica e assumir uma sala de aula significava ascensão social, estar uma condição social diferente da maioria das mulheres negras. Em sua narrativa informa que ficou no estado durante 07 anos esperando a designação, depois se transferiu para outra escola se efetivando por tempo de serviço. Já na rede municipal houve um concurso interno para a regularização dos profissionais da educação.

Assim, a conclusão do curso Normal representou para essas professoras negras uma quebra de conceitos preestabelecidos e a possibilidade de estar em outro espaço, no mundo do trabalho, que não fosse como doméstica. Nesse sentido, convém ressaltar a fala da professora Sônia,

A gente é sempre alvo, se não é de racismo é de alguma coisa que o substitua, então nada disso me magoou, me deixou sem inspiração, sem condição de trabalho, de participar com alegria, de mostrar interesse no serviço de supervisão em que atuei durante 18 anos. Foi bom trabalhar com professores, todos eles, todos nós, a equipe de supervisora, cargo que ocupei e de professora, outro cargo em que estive até me aposentar. (Informação verbal⁴³)

A satisfação com a carreira do magistério, a possibilidade de mostrar seu potencial para além dos fenótipos (nariz, pele, cabelo), como profissional competente, está presente em toda a narrativa da professora Sônia, que assim conclui:

Então participando do Congresso Mineiro de Educação eu descobri que a questão de ter só a formatura não resolve, é necessário trabalhar e investir nas ideias que vão se manifestando. Então eu vi a sequência dos fatos que apresentava. [...] Eu como mulher negra sempre tive a curiosidade de participar de alguma coisa conhecendo a minha história, meu passado, a história do meu município, do estado e do país, as relações sociais. (Informação verbal⁴⁴)

⁴² Entrevista concedida por SILVA, Iraídes Sebastiana. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

⁴³ Entrevista concedida por CARMO, Sônia Maria. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

⁴⁴ Entrevista concedida por CARMO, Sônia Maria. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

A participação no Congresso Mineiro de Educação foi um divisor de águas para ela, a fala do professor palestrante, do qual não lembrou o nome, ficando em silêncio por alguns instantes, olhar fixo, e retomou o pensamento refletindo que para os negros não bastava o diploma, mas a tomada de consciência, de se apropriar do processo histórico, conseqüentemente da sua identidade. Sônia utilizou a profissão para desenvolver seu papel de professora, mulher negra na educação, como um local de inúmeras funções educativas, empoderamento, conscientização da diversidade, do multiculturalismo, do direito à educação como mola propulsora para uma nova perspectiva de vida para a população negra. Sua militância aparece nas publicações abaixo.

FIGURA 16 – Jornal do Pontal. Matéria sobre cotas para negros.



Fonte: Jornal do Pontal. Acervo da professora Sônia- Agosto/2006

FIGURA 17 – Jornal do Pontal. Matéria sobre a mulher.



Fonte: Jornal do Pontal. Acervo da professora Sônia.07/03/2006.

Empoderamento, cargos, distinção de mulheres negras, estimulam o que há de pior. A professora Conceição relata os preconceitos sofridos quando assumiu a direção de uma escola.

Tivemos uma caminhada, como já falamos lá atrás, de designação. Foi como essas procissões de uma escola a outra, mas [...] eu dava o sangue, dava tudo para que pudesse estar tudo certo. Era um tipo de monopólio, de momentos conflituosos e tristes. Eu tive que sair em 1985, não por vontade fui ser diretora de uma escola, a Escola Estadual Lyons. É claro que para assumir aquele cargo eu teria que licenciar do meu, me afastar para entrar no outro, então deixei o Bias. Não foi uma experiência muito gostosa, uma coisa assim prazerosa porque já entrei com preocupações, não medo de assumir uma direção porque eu sentia que era capaz, estudei bastante não tinha a prática da direção, mas não era por isso que eu ia me embarçar. [...] foram as falas anterior a minha chegada que doía, aqui pra nós negras, para nós pobres, eu morava em uma casa de muro e tudo isso eu tinha que ouvir: *Nossa você ficou sabendo, a designada diretora da escola é Conceição, ah é? Nossa ela mora em uma casa de muro, ela foi empregada doméstica, ela trabalhou para minha tia [...]. Eu tinha condições naquela época, eu e meu marido, de alugar uma casa, mas você sabe, só porque eu peguei uma direção eu vou ter que alugar uma casa com 3 quartos um banheiro e uma varandinha, mas eu ouvi tudo isso de colegas da escola, foi muito doído, mas eu enfrentando toda aquela situação. (Informação verbal⁴⁵)*

⁴⁵ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

Conceição relata que o que a entristecia eram as representações sociais, as quais revelam que a sociedade mantém preservados preconceitos de classe e raça, quando se referiam a ela com desprezo por ter sido doméstica, morar em uma casa simples, invisibilizando sua competência profissional ao cargo de diretora. Nestas experiências foram se consolidando atitudes que para Conceição foram fundamentais, a quebra de representações, contrariando as “regras” assumiu como primeira diretora negra de Ituiutaba. Já na direção, empossada, surgiram boatos sobre sua substituição no cargo:

Aí foi um sofrimento. Nessa reunião eu deixei bem claro: “quero ser respeitada, moro na casinha de muro sim, fui sim empregada doméstica, com dignidade, muita dignidade, graças a Deus. Trabalhei muito de doméstica, babá, pajeiei, mas também fui atrás, buscar saber”. Eu não chorei, fui falando, silenciou a sala e eu falando, puseram água pra mim, mas sem choro, não chorei, eu pedi a Nossa Senhora que deixe que eu fale sem me emocionar. “Então eu quero que aconteça dessa forma, por favor, eu peço respeito, não estou aqui por acaso, fui designada através de uma escolha de um diretório da cidade, por meu currículo, eu sou capaz, eu sou eficiente sim”. (Informação verbal⁴⁶)

Muitas controvérsias e discordância diante da situação de superação vivida pela professora Conceição. O conflito, de acordo com ela, surgiu de um grupo de pessoas próximas, do círculo de amizade e parentesco. “*Um momento dolorido e difícil*” enfatiza Conceição. Pesquisas como a de Santana (2011) confirmam os mesmos aspectos, quais sejam: o processo de reorganização do vivido é doloroso; para alguns, o reconhecimento da discriminação se dá de forma lenta; sentimento de estar no lugar errado; e, principalmente, sofrimento e tristeza.

Professora Iraídes, no entanto, destaca a seguinte questão:

Antes era mais difícil, as pessoas faziam um curso Normal e não tinham condições de fazer uma faculdade, um mestrado, doutorado. Hoje está mais fácil na área da Educação para a mulher negra. Não é ficar só na sala de aula, ela pode ser supervisora, diretora, inspetora, galgar cargos maiores e melhores salários. Caso ela (mulher negra) queira. Cada dia ela tem que estudar mais e se ela quiser melhorar de vida tem que estudar mais. (Informação verbal⁴⁷)

⁴⁶ Entrevista concedida por RIBEIRO, Conceição Aparecida. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

⁴⁷ Entrevista concedida por SILVA, Iraídes Sebastiana. Depoimento [2015]. Entrevistadora: Eliane Ribeiro Dias Batista. Ituiutaba, 2015.

Em suma, a presença dessas mulheres negras no ensino secundário, constituindo uma exceção, não foi tranquila, deixou marcas profundas e expõe marcas terríveis das desigualdades de gênero, classe e racial em nossa sociedade. Se a presença das mulheres no campo educacional, como sujeitos a serem escolarizados, portanto, demandando políticas se tornou um fato incontestável a partir do final do XIX, incluir mulheres negras no cenário educacional foi/é, sem dúvida, a tarefa que esse século tem que realizar. Nesse sentido, trazer à luz essas narrativas potencializa outro olhar sobre a história da formação de professores nesse país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira historicamente se estruturou e se consolidou sob as marcas da exclusão da população negra, especialmente as mulheres negras, em virtude do pensamento sexista e racista. Várias estratégias foram se cristalizando de modo a dificultar enormemente as possibilidades de ascensão social. Enfim, institucionalizaram-se práticas discriminatórias de gênero, raça e classe.

As narrativas das professoras negras, sujeitos dessa pesquisa, evidenciam situações de constrangimento, as quais devido ao discurso da democracia racial por vezes passaram/passam despercebidas. Em suas trajetórias aparecem de modo claro tratamento diferenciado, situações de racismo e discriminação, mas que as mesmas foram se fortalecendo, elaborando estratégias de enfrentamento, e hoje têm ciência dos avanços legais quanto aos negros/as no Brasil.

De maneira bem peculiar elas relataram suas trajetórias de escolaridade e profissão. Demonstram que foram/são ativas e encararam os conflitos. Percebo, também, que todas têm consciência dos espaços e conquistas obtidos por meio do acesso ao Curso Normal, naquela época frequentado maciçamente pela elite ituiutabana. Elas reconhecem que saíram dos lugares predestinados de salgadeiras, lavadeiras, babás, para o de professoras do ensino fundamental, ou seja, desconstruíram papéis sedimentados pelas representações e simbolismos da sociedade.

A quebra de paradigmas e o empoderamento dessas mulheres negras desde o princípio se deu com a presença das mães, “provedoras”, que acompanharam, incentivaram e se empenharam para que as filhas estudassem e tivessem um futuro diferente do presente delas. Assim, a educação, para estas professoras negras, especificamente o Curso Normal, era/foi a única forma possível de modificação da realidade vivenciada. Percebo que o investimento em termos de formação não foi apenas pessoal, mas parte do projeto de seus familiares, de modo especial de mulheres, mães e avós.

Ficou evidente que todas as professoras negras participantes da pesquisa acionaram “redes de relações” para vencer obstáculos e superar limites que suas condições materiais impunham. Estabeleceu-se, assim, um processo de gratidão por parte das depoentes, que viram nos apoios recebidos a efetiva condição para atingirem o objetivo almejado.

Vale lembrar que a despeito do empoderamento conferido pelo diploma, as experiências cotidianas no mundo do trabalho demarcaram a necessidade de transporem outras barreiras no cotidiano. As narrativas enfatizavam que precisaram provar que competência e capacidade profissional não estava limitada à condição de raça e gênero.

Apesar das mudanças na realidade brasileira referente às mulheres, em evidência as mulheres negras, os dados estatísticos apresentados reforçam a existência de uma sociedade marcada por desigualdades quanto a esse segmento. Avalio que as discussões, estudos, debates são canais que propiciam uma reconfiguração da história brasileira colocando na ordem do dia a necessidade de políticas públicas e ações afirmativas para que tenhamos não só negros/as, mas pessoas que acreditam na possibilidade de equidade na luta por uma sociedade mais justa.

Estas mulheres negras sofreram embates, enfrentamentos, mas conseguiram empoderamento, modificaram suas condições de vida e são sem sombra de dúvidas guerreiras e referência para outras mulheres negras.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria G. de. *Relações Etnicorraciais* saberes e experiências no cotidiano escolar. Londrina: UEL, 2010.

ALMEIDA, Jane Soares. *Mulher e Educação: paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 79-92.

BRASIL. **Lei 13.104/2015** - Lei do Feminicídio. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm>. Acesso em: 05 nov. 2015.

BRASIL, Presidência da República do. **Relatório Anual Socioeconômico**. 2014. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/livro-raseam_completo.pdf>. Acesso em: 05 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Relatório Anual Socioeconômico da Mulher. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, março de 2015. 181p.

BURKE, Peter. (Org.). *A escrita da História. Novas perspectivas*. São Paulo: Unesp. 1992.

CARVALHO, Mary Jane S. *Gênero, Raça E Classe Social No Currículo*. Universidade Federal Do Rio Grande do Sul/Programa De Pós-Graduação Em Educação. 1999.

COELHO, Wilma B. *A cor ausente*. Belém: Maza Edições, 2006.

COSTA, Cândida S. da. *Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio*. Cuiabá: EDUFMT, 2011.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DEL PRIORE, Mary. *Mulheres no Brasil Colonial*. Ed. Contexto, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp. 19-34.

FRATTARI NETO, Nicola José. *Educandário Espírita Ituiutabano: caminhos cruzados entre a ação inovadora e sua organização conservadora*. Ituiutaba, Minas Gerais (1954-1973). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós - Graduação em Educação, Uberlândia, 2009.

GARCIA, Renísia C. *Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005*. Brasília: Inep, 2007.

GIAROLA, Flávio Raimundo. Racismo e teorias raciais no século XIX: principais noções e balanço historiográfico. *História e-história*. 2010. Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=313>. Acesso em: 20/01/2016.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. *Para entender o Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

GOMES, Lino Nilma. *Programa Educando pela Diferença para Igualdade*, ciclo 1. Diversidade Cultural e Currículo: a questão racial na prática educativa dos/as professores/as, 2005.

GOMES, Lino Nilma. *A mulher negra que vi de perto*. Belo horizonte, Ed. Mazza, 1995.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia Greive.(Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONDRA, José G. Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. In: ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0522.pdf>. Acesso em : 31/12/2015.

GUILHON, E. Ituiutaba: aspectos históricos. In: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE. Circuito Turístico Águas do Cerrado: Diagnóstico. Belo Horizonte, 2006. p. 63-64.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34. 1999.

HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdade raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo soc.* [online]. 2014, vol.26, n.1, pp. 61-73.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -. **Lei nº 663 de 18/09/2015**. 1915. Disponível em:

<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/ituiutaba.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -. **Lei nº 663 de 18/09/2015**. 1915. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/ituiutaba.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

ITUIUTABA, Prefeitura Municipal de. *História de Ituiutaba*. Disponível em: <<http://www.ituiutaba.mg.gov.br/antigo/?c=resposta&loc=23&t=Histórico&ca=3&i=23>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

LIMA, Valéria A. de, SILVA, Leila A. A., INÁCIO, Clarissa B. Do Grupo Escolar Ildfonso Mascarenhas da Silva no Triângulo Mineiro (1940–1950). *ANAIS VI CBHE*. 2004. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/979.pdf. Acesso em 30/11/2014.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. *Revista Fórum Identidade*. Ano 2, Volume 3 – p. 33-46 – jan-jun de 2008.

LIMA, Maria Batista. *Mussuca - Laranjeiras, Lugar de Preto mais Preto: Cultura e Educação nos Territórios de Predominância Afrodescendente Sergipanos*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. (Dissertação de Mestrado em Educação).

LOPES, Tânia A. *Professoras negras e o combate ao racismo na escola: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola*. Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação), 2008.

LOURENÇO, Luís Augusto B. *A oeste das minas: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista: Triângulo Mineiro (1750-1861)*. 2002. 252f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2002.

LOURO, G. L. (1995, julho/dezembro). Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*. 20 (2), 101-132.

MORAES, Andréia, D. J. *História e Ofício de Alfabetizadoras: Ituiutaba (1931-1961)*. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Educação), 2008.

MORAES, Vera C. O. *Tudo pela Pátria: a história do Instituto Marden (1933-1945)*. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação, (Mestrado em Educação), 2004.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional “Relações raciais e educação – PENESB- RJ”. 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Último acesso em 28/07/2015.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil - Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. A identidade negra no contexto da globalização. *Ethnos Brasil*, Ano I – nº 1, março de 2002, p.11-20.

NASCIMENTO, A. *Genocídio do negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

NASCIMENTO, Alessandra S. e FONSECA, Dagoberto J. *Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor e raça*. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana M. Lucia (Org.). *Características Étnico Raciais da População - Classificação e Identidades*. Rio de Janeiro: Ibge, 2013.

NOVAIS, Aloísio S. *História antiga de Ituiutaba*. Uberlândia: Ubergral, 1974.

OLIVEIRA, B. S. de. Ituiutaba (MG) na rede urbana tijuicana: (re) configurações sócio espaciais no período de 1950 a 2000. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia (MG). 2003.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de, *Imaginário, racialização e identidades percebidas de mulheres negras escolarizadas (Uberlândia, 1950-1969)*. Uberlândia 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia.

OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M. *História e memória educacional: o papel do Colégio Santa Teresa no processo escolar de Ituiutaba, Triângulo Mineiro - MG (1939 - 942)*. 2003. 149f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana M. Lucia (Org.). *Características Étnico Raciais da População - Classificação e Identidades*. Rio de Janeiro: Ibge, 2013.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente? In: _____. *Projeto História*, São Paulo, n. 14 fev. 1987.

RIBEIRO, Betânia de O. L. et al. A instrução pública primária no interior das Geraes : uma análise histórica do Grupo Escolar de Villa Platina(1908-1950). *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*. Ponta Grossa. V. 17, N. 2, dez., 2009, p. 199-207. Disponível em: http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/humanas/article/view/1773/1318 Acesso em: 5/12/ 2014.

RIBEIRO, Betânia de O. L. e SILVA, Elizabeth F. da. A instrução pública primária no interior das Geraes: o Grupo Escolar de Villa Platina como conquista da Re(s)pública.

Cadernos de História da Educação - nº. 2 - jan./dez. 2003, p. 69-78. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/328/319>. Acesso em: 12/12/2014.

RIBEIRO, Betânia de O. L. *Escolarização pública na região de Ituiutaba – MG (1940-50)*. UFU/Faculdades de Ciências Integradas do Pontal. Campus Pontal. 2010.

ROCHA, Elane L. e MARQUES, Mara Rúbia A. A certificação escolar segundo Pierre Bourdieu: a educação superior e a contradição da legitimação profissional. *Ensino Em Re-Vista*, v.21, n.2, p.409-420, jul./dez. 2014.

RODRIGUES, Cristiano Santos. *As Fronteiras entre Raça e Gênero na Cena Pública Brasileira: um estudo da construção da identidade coletiva do movimento de mulheres negras*. 2006. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

RODRIGUES, J. H. *Brasil e África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROMIO, Jackeline Aparecida Ferreira. A vitimização de mulheres por agressão física, segundo raça/cor no Brasil. In: MARCONDES, Mariana M. et al (Orgs). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília : Ipea, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia e PIZA, Edith. Analfabetismo, gênero e raça. *Revista USP*, nº 28, dec/feb 1995, p. 115-121.

SANTANA, Patrícia. *Professoras Negras: Trajetórias e Travessias*. Belo Horizonte: Maza Edições, 2011.

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David e QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. *Dental Press J Orthod*. 2010, May-June;15(3):121-124.

SEVERINO, Antônio J. *Educação, ideologia e contra ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Marcondes, Mariana Mazzini et al (Orgs.). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: Ipea, 2013.

SOUZA, Rosa F. (2000), A Militarização da Infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Cadernos Cedes*, v. 52, p. 14-24.

VILELA, Cláudia O. C. *Escola Noturna Machado de Assis: primeira instituição municipal de ensino primário noturno da cidade de Ituiutaba, MG (191-1960)*. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação, (Mestrado em Educação), 2011.

WASELFISZ, Julio J. *Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília: FLACSO, 2015.

Fontes orais

AMARAL, Isabel Amado, Ituiutaba. 12 de mar. 2015. Arquivo digital (.mp3 – 43 min. Entrevista concedida à pesquisadora deste instrumento)

CARMO, Sonia Maria do. Ituiutaba. 24 de abr. de 2015. Arquivo digital (.mp3 – 45 min. Entrevista concedida à pesquisadora deste instrumento)

RIBEIRO, Conceição Aparecida, Ituiutaba, 06 de mar. 2015. Arquivo digital (.mp3 – 32min. Entrevista concedida à pesquisadora deste instrumento)

SILVA, Itraide Sebastiana da. Ituiutaba. 10 de abr. 2015. Arquivo digital (.mp3 – 60 min. Entrevista concedida à pesquisadora deste instrumento)

SILVA, Luci Maria da , Ituiutaba. 08 de abr. 2015. Arquivo digital (.mp3 – 50 min. Entrevista concedida à pesquisadora deste instrumento)

Jornais, periódicos e documentos

A VOZ DA RAÇA, 8 jul. 1933. p.4

DOCUMENTO DO INSTITUTO MARDEN, 30 jul, 1937

JORNAL DO PONTAL, 9 de agos.. 2006

JORNAL DO PONTAL, 7 de mar.. 2006

O VENCENDOR, maio/jun. 1969, ano 111, n.15