



## REPERCUSSÕES DO CURSO NORMAL NA VIDA DE MULHERES NEGRAS

### *REPERCUSIONES DEL CURSO NORMAL EN LA VIDA DE LAS MUJERES NEGRAS*

### *REPERCUSSIONS OF THE NORMAL COURSE IN THE LIVES OF BLACK WOMEN*

Natalino Neves da SILVA<sup>1</sup>  
Laura Rodrigues Paim PAMPLONA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo busca compreender as repercussões da aquisição do curso magistério na vida de mulheres negras na cidade de Muzambinho, Minas Gerais. Para tal, dialogamos com três mulheres normalistas negras as quais vivenciaram a sua formação do magistério em uma instituição secular. Fez parte dos procedimentos metodológicos utilizados: entrevistas, análise de fontes documentais, levantamento bibliográficos, entre outros. Os resultados apontam que a formação adquirida por meio do Curso Normal é avaliada positivamente pelas normalistas negras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Normalistas negras. História da educação do negro. Educação das relações étnico-raciais.

**RESUMEN:** Este artículo busca comprender las repercusiones de la adquisición de un curso de docencia en la vida de las mujeres negras en la ciudad de Muzambinho, Minas Gerais. Para ello, dialogamos con tres mujeres negras normalistas que vivieron su formación docente en una institución laica. Formó parte de los procedimientos metodológicos utilizados: entrevistas, análisis de fuentes documentales, levantamiento bibliográfico, entre otros. Los resultados muestran que la educación adquirida a través del Curso Normal es evaluada positivamente por los estudiantes negras.

**PALABRAS CLAVE:** Normalistas negras. Historia de la educación del negro. Educación en relaciones étnico-raciales

**ABSTRACT:** This article seeks to understand the repercussions of acquiring a teaching course on the lives of black women in the city of Muzambinho, Minas Gerais. To this end, we dialogued with three black women normalists who experienced their teaching training in a secular institution. It was part of the methodological procedures used: interviews, analysis of

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte – MG – Brasil. Professor Adjunto da Faculdade de Educação. Doutor em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1746-8713>. E-mail: natalinosilva@ufmg.br

<sup>2</sup> Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Muzambinho – MG – Brasil. Técnica em Assuntos Educacionais, Seção de Orientação Educacional. Mestrado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7146-553X>. E-mail: laura.pamplona@muz.ifsuldeminas.edu.br





*documentary sources, bibliographic survey, among others. The results show that the education acquired through the Normal Course is positively evaluated by black students.*

**KEYWORDS:** *Black normalists. History of education of the black. Ethnic-racial relations education.*

## **Introdução**

Este artigo deriva de uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado em educação e busca compreender as repercussões da aquisição do curso magistério na vida de mulheres negras<sup>3</sup> na cidade de Muzambinho, Minas Gerais. De modo mais específico, pretendíamos saber, entre outras coisas, em que medida fazer o curso propiciaria a elas transformações sociais, culturais e econômicas. Ademais, a instituição em que foi conduzida a pesquisa é secular. Assim sendo, acreditávamos que a realização do estudo contribuiria para o campo do conhecimento da História da Educação do Negro, tendo em vista as incipientes produções acadêmicas realizadas nessa escola.

A escola estadual Antonieta de Barros<sup>4</sup> foi criada em junho de 1906, atuando na formação do Magistério, majoritariamente mulheres, até o ano 2017, com pequena interrupção entre os anos de 1998 e 2015. Dentre as discussões e levantamentos feitos para a realização da pesquisa, tornou-se pulsante a compreensão sobre o Curso Normal (atual Magistério) em uma cidade com fortes características agrárias, mas também com tradição educacional. Assim, o presente artigo busca apresentar a formação de mulheres negras no histórico Curso Normal de Muzambinho.

Do ponto de vista metodológico, para identificarmos a presença, ou ausência, de mulheres negras no curso, buscamos a identificação, em livros de registros escolares, históricos, pastas dos alunos, fotografias e outros documentos disponíveis no acervo da instituição pesquisada e do museu municipal, entre os meses de junho e setembro de 2019.

Em uma primeira inserção em campo, foi disponibilizado, por parte da secretária responsável pelo acervo, o acesso integral a toda a documentação. Na sequência, contamos com a colaboração de funcionárias da secretaria escolar na prévia seleção dos documentos; adotamos tal metodologia por compreendermos que sendo Muzambinho uma cidade pequena, elas conheciam e identificavam várias das estudantes egressas do curso. Assim, ainda que nos

<sup>3</sup> Entende-se a categoria “negro” como conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>4</sup> O nome dado é fictício. Prestamos a nossa homenagem à Antonieta de Barros, primeira deputada estadual negra e autora do projeto de lei que estabelece o dia 15 de outubro como dia dos professores.





registros não tivesse a identificação racial, as mesmas indicariam estudantes negras. Dessa forma, para a identificação das estudantes negras, em um primeiro momento, foi feita uma heteroidentificação étnico-racial, que conforme explica Osório (2003) se dá com base por meio de observações fenotípicas da pessoa, em que se consegue identificar a sua pertença étnico-racial. Em seguida, foi feita uma seleção com base nas mulheres listadas em que elas próprias realizaram a sua autodeclaração (pretas ou pardas).

Assim, realizamos a busca nos documentos disponíveis na escola e complementamos nossa pesquisa com a análise das fotografias arquivadas no museu municipal Francisco Cerávolo. Ressalta-se que o acesso a estas últimas fotografias se deram por meio do compartilhamento do Drive Eletrônico do Museu Municipal Francisco Cerávolo, em julho de 2019, permitindo-nos retornar às mesmas quantas vezes foram necessárias, inclusive quando o Museu fechou as atividades ao público em virtude da pandemia de Covid-19<sup>5</sup>.

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

Foi feito um levantamento bibliográfico realizado na área “Dissertações e Teses”, no portal Capes (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>), portal de periódicos da área, como *Scielo*, e por meio do Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br>), observamos que os trabalhos acadêmicos da área com o enfoque nessa temática ainda são bastante incipientes.

Foram feitas entrevistas semiestruturadas com três mulheres normalistas negras as quais vivenciaram a sua formação do magistério em distintos períodos históricos na instituição 1989, 1997 e 2017. Essa escolha foi intencional uma vez que possibilitaria apreender as percepções dessas sujeitas levando em consideração inclusive momentos históricos, sociais e políticos diversos.

---

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que fazer pesquisas no contexto do Coronavírus foi uma situação bastante complicada. A realização das entrevistas com as interlocutoras, por exemplo, seriam feitas presencialmente, no entanto, devido ao afastamento social todas elas foram realizadas por meio de Webconferência na plataforma Meet devidamente gravadas, transcritas e discutidas posteriormente. Além disso, ao longo do trabalho nos deparamos com as instituições (escola, museu municipal, entre outros), todas fechadas. É importante registrar que até o presente momento já foram contabilizadas mais de 600 mil mortes (subnotificado) por Covid-19 no Brasil.



Através desta metodologia, buscamos, por meio de seus relatos, elucidar e preencher lacunas que os documentos escritos não são capazes de responder e atingirmos nossos objetivos. Nesta perspectiva, entende-se ainda que

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

Thompson (1992, p. 25) ressalta a esse respeito que “a entrevista propiciará também um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados”. Na mesma perspectiva de Rosa (2006, p. 17), compreendemos a entrevista como uma técnica de coleta de dados, feita por meio de um diálogo orientado para um objetivo definido que, através de um interrogatório, levará o informante a narrar temas específicos.

### **Situando o contexto de Muzambinho: configurações sociopolíticas, históricas e culturais próprias da região do sul de Minas Gerais**

Localizado no Sul de Minas Gerais, Muzambinho faz fronteira com cidades como Guaxupé, Juruáia, Monte Belo, Cabo Verde e a cidade paulista de Caconde. Seu aniversário é comemorado no dia 30 de novembro, data em que se elevou à condição de cidade. Em uma pesquisa no sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>6</sup>, possui uma população que, conforme o último censo (2010), se aproxima a 20.430 pessoas e, portanto, com uma densidade demográfica de 49,84 hab./km.

O município possui uma economia fortemente agrária e com grande produção cafeeira, segundo o IBGE (2016), ocupando o 42º lugar na produção de café na sua região e o 70º lugar em âmbito nacional, sendo a sua produção de café conhecida regionalmente e estampada no brasão municipal. O cultivo do café influencia diretamente nas salas de aula das escolas públicas, seja porque no período de colheita a procura por mão de obra aumenta, diminuindo a presença de estudantes nas escolas.

A influência agrária inclusive faz parte do brasão municipal sinalizando-o como importante motor da economia local, afetando a culinária e economia à cultura do município.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/muzambinho.html>. Acesso em: 04 set. 2019.





Observa-se ainda na bandeira a figura do gado, remetendo à pecuária tradicional do lugar, para o gado de corte ou o leiteiro.

O nome da cidade é uma homenagem ao Rio Moçambo e aos moçambinhos que viviam nestas terras. Moacyr Bretas Soares traz no livro *Muzambinho: sua história e seus homens* (1940, p. 52), que “os mocambinhos que beiravam a cidade, além de moradias de escravos daquela localidade, serviam de esconderijos para os que fugiam de outras terras”.

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

A história de Muzambinho também se associa à luta pela liberdade dos africanos, a maioria vinda de Angola e Moçambique. Na região houve grande incidência de africanos que fugiram das fazendas e se esconderam na região, principalmente, onde hoje é o bairro Brejo Alegre. O nome Muzambinho vem da influência africana na formação do povoado e possui vários significados. Segundo a tradição, o nome da cidade se originou da palavra mocambo ou mocambinho, isto é, moradia utilizada pelos negros escravos fugitivos (IBGE, 2017)<sup>7</sup>.

Não obstante, apesar dessa história de luta e resistência na origem do nome da cidade, ao levarmos em consideração o percentual populacional por cor/raça, apontado pelo mesmo Instituto<sup>8</sup>, verifica-se que em Muzambinho a predominância da população autodeclarada não negra. Neste percebemos é que, apesar da sua formação histórica, a cidade, hoje, possui quase 20% de sua população autodeclarada negra (parda ou preta) sendo bem abaixo da população do estado, que possui uma média de 53,8% de sua população negra. As possíveis explicações para tal fato podem ser compreendidas em diversos momentos da história do município e também das formações regional e nacional. Isso porque, apesar da etimologia de seu gentílico, a constituição de Muzambinho se deu sobre diversas características e influências.

Assim sendo, a compreensão da formação do município está relacionada a fortes características históricas que, para além de serem mineiras, são as de sul mineiras. Tal análise deve ser levada em consideração devido às fortes e diferentes características sociopolíticas, culturais e coloniais desta para as demais regiões de Minas.

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

<sup>7</sup>Trecho retirado do *site* do IBGE, em aba referente à História & Fotos de Muzambinho, Minas Gerais, Brasil.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/muzambinho/pesquisa/23/25888?detalhes=-true>. Acesso em: 16 set. 2019



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

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

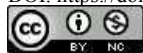
No mesmo sentido, Martins (2014) sinaliza que a região de Guaxupé se expandiu muito na virada do século XIX para o XX, estimulada pela Cia Mogiana. Desta forma, concordamos que, assim como na província de São Paulo “a mão de obra escrava vinha sendo substituída pela corrente imigratória europeia, composta principalmente por italianos, devido a Lei do Ventre Livre e os constantes movimentos abolicionistas” (CASTILHO, 2011, p. 33), em Muzambinho esta substituição também se fez presente.

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

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

### **Curso Normal, Feminilização do Magistério, Normalistas Negras**

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





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

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

Paralelamente ao processo de feminização do magistério, que o associava aos valores e características maternas, cabe destacar que a própria construção do currículo acabava direcionando as mulheres para o curso. Assim, o currículo também funcionava como um limitador à continuidade de sua trajetória educacional.

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

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

O significado do Curso Normal, portanto, é distinto para esse grupo social. Ou seja, para mulheres brancas oriundas de classes sociais abastadas, além das questões financeiras, a



inserção nesse mundo do trabalho significava também relativa independência, enquanto, para a mulher negra,

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

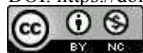
Conforme o curso foi ganhando ares mais tecnicistas mediante reformas educacionais, a carreira de docência foi se profissionalizando e um novo público começou a procurar o curso. Acrescenta-se a isso a desvalorização da carreira de professor, que, com uma baixa remuneração, deixa de ser almejada pelas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

Não obstante, a inserção de mulheres negras continuou deficitária, isso porque, com mecanismos de exclusão como o exame de admissão, implementado pela Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, pela qual se estabelecia que “Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.” (BRASIL, 1961, Art. 36).

Essa política vigorou por 40 anos e, junto a essas barreiras colocadas legalmente, somam-se os obstáculos impostos pelo racismo institucional, operando na manutenção de uma discriminação indireta, conforme argumenta Moreira (2017 apud ALMEIDA, 2019) quando explica que a discriminação indireta é marcada pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar pessoas. Isso pode acontecer porque a norma (no caso, o exame de admissão) não leva em consideração ou não prevê os efeitos da mesma.

O contato com o acervo revelou dados historiográficos da presença de mulheres negras na instituição, inclusive quando ela era ainda particular. Essa constatação está disponível no acervo fotográfico referente aos períodos anteriores ao incêndio na década 1960<sup>9</sup>, em que foi observada, em uma foto datada de 1924, a presença de duas estudantes com características fenotípicas predominantemente negras, localizadas na fotografia em pé no primeiro plano, sendo a segunda da direita para esquerda e a quinta aluna da direita para esquerda, também em

<sup>9</sup> A escola sofreu um incêndio acidental em 03 de junho de 1969, quando estudantes invadiram a escola para roubar avaliações que seriam aplicadas naquela semana. E mais, as informações disponíveis nos registros só poderiam ser acessadas a partir do ano de 1989, visto que, naquele ano, a escola passou por uma inundação e seus dirigentes receberam a orientação da Secretaria Regional de Ensino (SRE) de Poços de Caldas de descartar toda a documentação a fim de minimizar riscos de infestações e transmissão de mofo para os demais documentos.





pé no primeiro plano (Figura 1). Não obstante, não foi possível identificá-las nos documentos analisados.

**Figura 1** - Normalistas com as freiras (1924)



Fonte: Museu Municipal Francisco Cerávolo, Muzambinho – MG

Na consulta aos registros dos dados das discentes, não há identificação das normalistas. Consequentemente, não foi possível resgatar outros registros que corroborem a cor/raça, visto que não há nomes nem mais informações na fotografia e não há registros desse período na escola, em decorrência do incêndio e, posteriormente, do alagamento. Porém, a presença delas durante o período analisado já nos chamou muito a atenção e nos levou a ponderar sobre a presença de mulheres negras em curso magistério, ainda na primeira década de 1920.

Somando-se a esses obstáculos e buscando propor um recorte temporal para a pesquisa, foi proposto a partir da implantação da Lei nº 7.044/82<sup>10</sup>, que altera dispositivos da Lei nº 5.692<sup>11</sup>, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Tal recorte se mostrou importante, pois diversas normatizações foram feitas no curso de magistério após a implementação da Lei supracitada. Ademais, destacamos que, com esse recorte, foi possível entrar em contato, com as normalistas egressas do curso, podendo, dessa forma, contar com os seus depoimentos.

No caso específico do lócus da pesquisa, verifica-se, por meio das fontes consultadas, que o aumento de matrículas de mulheres negras em no curso magisterial em Muzambinho é

<sup>10</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm#art1). Acesso em: 10 fev. 2021.

<sup>11</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 10 fev. 2021.



posto após a sanção da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971a), que fixa as diretrizes para o ensino do 1º e 2º graus. É possível considerar, portanto, que o referido disposto legal possui um impacto direto na formação das mesmas, visto que, a partir dele, funda-se a prática dos exames de admissão: “o exame de admissão foi por algumas décadas a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária. [...] Era uma espécie de senha para ascensão social [...]” (NUNES, 2000, p. 45).

No tocante ao período que o curso funcionou, destacamos este teve suas atividades mantidas quase que ininterruptamente até 1997, quando, após a aprovação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) –, estabeleceu-se que, para ministrar aulas no nível básico da Educação, seria necessária a formação em nível superior, causando conflito com o curso. No entanto, o curso voltou suas atividades em 2016, oferecendo duas turmas, mas encerrando novamente em 2017, após a formatura das mesmas. Observamos, portanto, uma longevidade na formação de mulheres normalistas no município.

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

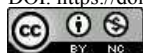
Nilma Lino Gomes (2003, p. 171-172) argumenta que:

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

É no sentido de que a identidade negra e feminina é uma construção que a educação e as escolas tiveram (e têm) um papel importante. Recorremos novamente a Nilma Lino Gomes (2002, p. 40), que explica que:

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

Dessa forma, pensar em uma educação para negros é refletir sobre a importância de currículos e também de políticas públicas. Não obstante, conforme discutido anteriormente, a





educação para a população negra no Brasil não foi estimulada. Pelo contrário, obstáculos foram criados quando se pensava na inserção dos mesmos.

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

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

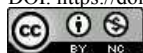
[...] já nos anos [19]20, os padrões definidos pelas reformas educacionais para a professora primária têm uma conotação racial e étnica precisa, não só através da exigência do diploma da Escola Normal, como da exigência do “mérito”, e de que a professora pudesse apresentar um biótipo “saudável” (MULLER,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

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

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

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

Verificamos que as normalistas negras tiveram que conciliar trabalho e estudos em suas trajetórias de vida, rompendo com isso o caráter assistencial/voluntário do magistério





apreendido por mulheres de outros grupos étnico-raciais e de classe social distinta. Percebemos a esse respeito que, ainda bem novas, elas tiveram de lidar com a superação de obstáculos dada a realidade social vivida, sendo, muitas vezes, desconsiderada ou desconhecida, inclusive, por seus professores(as).

### **Magistério e mulheres negras: rupturas, conquista de direitos e possibilidades**

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

Na mesma medida, considerando também que, conforme dito anteriormente, Muzambinho é um município com tradição escolar e que emprega centenas de pessoas em suas escolas e instituto federal, assim, ter um membro da família na condição de docente é motivo de muito orgulho para classes mais baixas, especialmente após a escola agrícola se tornar instituto federal, quando proporcionou o aumento de vagas e trouxe muitos profissionais para o município. Neste sentido, que quando questionada sobre a importância de sua formação para ser professora que Maria Madalena<sup>12</sup> nos relatou que

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

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

*O [que me levou a fazer o] curso de magistério foi uma curiosidade. Eu estava querendo fazer um curso, aí eu comecei administração [em nível técnico] e*

<sup>12</sup> Os nomes das interlocutoras são fictícios e eles foram escolhidos por elas mesmas.





*eu conheci uma amiga que fazia o curso magistério e ela me disse que era muito bom tudo. Aí eu fiquei curiosa [e busquei] saber como que funciona. Eu fui e gostei. **Aí eu fui aprendendo, aprendendo. Eu gosto muito de aprender.** Eu me apaixonei. [Exercer o ofício]. Eu pego substituição, geralmente, na escola que eu fiz o estágio. Porque às vezes falta algum professor. Ou os próprios professores me chamam, entende? Tipo assim, o professor vai faltar tal dia, aí ele me liga: “Fátima [...] você pode vir amanhã”? Eles deixam o material, aí eu trabalho aquele material, com os alunos da educação. Geralmente a educação infantil, porque o magistério que eu fiz é para educação infantil (Fátima, negra, 34 anos, formada em 2017, grifos nossos).*

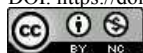
*Sim. Muito grande, houve uma mudança muito grande. Porque eu ganhava trabalhando na zona rural, num serviço muito difícil, sofrido, pouco valorizado, eu acho que deveria ser mais valorizado que é o que mantém a nossa mesa é o pessoal da zona rural. Ele é discriminado por demais da conta. Agora não tanto,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

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

Chamou-nos a atenção desta forma que o curso normal/magistério proporcionou a essas mulheres negras possibilidades educacionais que anteriormente não foi possível aos seus familiares alcançarem. Além disso, por mais que, ainda hoje a profissão de professora(r) dos anos iniciais possa ser desvalorizada do ponto de vista financeiro, a profissão possui duplo significado para essas mulheres negras.

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

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





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

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

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

O papel da família é, portanto, fundamental no processo de formação de identidade negra e socialização. Neste sentido, Eliana Oliveira (2006. p. 17) nos explica sobre o significado da socialização como um conjunto de mecanismos pelos quais o indivíduo aprende sobre as relações sociais e assimilam as normas, valores e crenças de uma sociedade e de uma coletividade. Assim, percebemos que o apoio familiar para a continuidade e permanência no curso de magistério, sendo ele considerado como uma possibilidade de oportunidades e reconhecimento social,

*[...] assim **meu pai e a minha mãe sempre incentivaram os seus filhos a estudar**. [A minha mãe] falava que a leitura fazia muita falta e assim [...] as lembranças que eu tenho que já são falecidos, né? É dela está sempre me incentivando a estudar, a ter uma vida diferente dela, né? (...) É. Esse meu irmão, o meu irmão ele ajudou a comprar algum material escolar para mim e a minha outra irmã, a [...]. E assim, não é que quando eu era estudante eu tinha tudo que eu precisava não. A gente continuava com uma situação difícil, mas assim, o arroz e o feijão não faltavam. Então, eu não tinha roupas, assim, né eram roupas, uma troca e né... eu não tinha os cadernos que todo mundo tinha, eu era da caixa escolar, então a minha infância foi esta. Mas a minha mãe dizia que eu era muito estudiosa, que eu era muito inteligente, e ela incentivava todos nós a estudarmos. Desde... **os meus irmãos mais velhos, eu, né. E aí eu fui seguindo, fui estudando, então, as coisas foram melhorando. Porque depois eu comecei a trabalhar.** [...] Sabe e ela falava o tempo todo que era muito importante o estudo, que ela não sabia ler, ela não sabia escrever, e que a gente... ela... eu lembro dela falar, insistir com todas nós, para nós termos um emprego registrado, sabe. Ela falava da estabilidade na época, da estabilidade. Então ela falava muito: **“estuda, para você ter um***



*emprego diferente do que a gente teve”. Então este incentivo eu acho que cada um aproveitou de uma forma. A minha irmã, a [...], fez enfermagem. Ela é técnica em enfermagem. Fez o magistério, né. Fez o colegial, mas não quis seguir a carreira de professora. Ela não fez faculdade não. A Márcia concluiu o ensino médio, no Acertando o Passo, um programa que teve. Meu irmão fez até o segundo ano do ensino médio. A [...], parece que ela estudou até o quarto, terceiro ano, só quando estava em casa mesmo. Depois parou com o estudo, e a [...], ela fez até quinto ano na época (Maria, negra, 52 anos, formada em 1989, grifos nossos).*

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

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

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

No entanto, observamos na trajetória estudantil de 2 das 3 entrevistadas a continuidade e formação em nível superior em instituições privadas, mesmo Fátima inicia o seu curso em instituição privada e depois consegue vaga remanescente em uma instituição federal. Desta forma, considerando as condições sociais das mesmas, ter feito o curso Magistério, nível médio técnico, foi essencial para poderem ter acesso ao nível superior, visto que havia a necessidade de uma remuneração e trabalho para sustento próprio, além de ser parte do sustento familiar.

Gatti (2010) trouxe que 64% das matrículas nas Pedagogias estavam nas instituições particulares, destacando ainda que na década de 1980 as instituições federais focaram nos



cursos bacharelados. A autora acrescenta ainda que, considerando a faixa etária dos 18 a 24 anos como idade ideal para cursar o ensino superior, que 20% dos estudantes de pedagogia estão na faixa etária de 30 a 39 anos. Neste quesito, nossas interlocutoras não estão diferentes disso, visto que as mesmas cursaram/cursam após os 30 anos.

Dentre tantas mudanças políticas que explicam as mudanças, inclusive a vaga em instituição federal de Fátima, destacamos as reformas e expansões universitárias, dando grande destaque a criação dos institutos federais que, traz na Lei nº 11.892/2008<sup>13</sup> a obrigatoriedade de mínimo de 20% das vagas serem de cursos de formação de licenciatura, impactando diretamente o município estudado e nas entrevistadas.

### **Considerações finais**

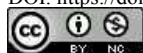
O estudo apontou que diversas políticas influenciaram direta e indiretamente na formação magisterial de mulheres negras no Brasil. Direta por meio de obstáculos como os exames de admissão, obrigatórios de 1931 a 1971 que limitaram o acesso ao Ensino Secundário. Nesse contexto, tais exames acabaram se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

Explicitou ainda às ausências de representatividade negra na carreira docente. Isso porque, ao analisarmos as fontes documentais, verificou-se que, apesar de a docência ser uma prática majoritariamente feminina e considerando um curso secular na formação docente em Muzambinho, à luz da interseccionalidade raça, gênero e classe, constata-se que professoras negras estão sub-representadas na carreira da docência.

Por fim, a formação adquirida por meio do Curso Normal para as normalistas negras é avaliada de maneira bastante positiva por elas, tendo em vista as condições sociorraciais adversas por essas mulheres enfrentadas concluir esse nível de escolaridade gera os sentimentos de orgulho e superação de serem as primeiras de sua família a possuírem uma longevidade escolar.

---

<sup>13</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 10 jun. 2021





A experiência de cursar o Magistério para essas mulheres, portanto, significou o ponto de partida para que fosse possível prosseguir com as suas trajetórias escolares por meio da continuidade de estudos em níveis de curso superior e na pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Revogada). Brasília: Presidência da República, 1971a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 05 mar. 2021.

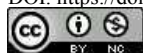
BRASIL. **Decreto n. 69.450, de 01 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971b. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/115100/decreto-69450-71>.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

BRASIL. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. (Revogada). Brasília: Presidência da República, 1982. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm#art1). Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/-Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília:





Congresso Nacional, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 02 jun. 2021.

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

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

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

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

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **História**. Muzambinho - Minas Gerais – MG. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/muzambinho/historico>. Acesso em: 22 jun. 2021.

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

MATUAD, A. M. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: [http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_-dossie/artg2-4.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_-dossie/artg2-4.pdf). Acesso em: 17 ago. 2019.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

MULLER, M. L. R. **Professores Negros na Primeira República**. 2006. Disponível em: [http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos\\_encomendados/-GT21/GT21\\_Lucia\\_Muller.pdf](http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/-GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf). Acesso em: 23 jun. 2020

MULLER, M. L. R. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.





5, n. 14, p. 68-81, 2014. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/462/428>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NUNES, C. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, ago. 2000. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 abr. 2021.

OLIVEIRA, E. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Brasília: Liber Livro, 2006.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: Ipea, 2003. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2958/1/-TD\\_996.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2958/1/-TD_996.pdf). Acesso em: 13 maio 2020.

PAIXÃO, L. P. Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 1, p. 23-51, jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/165>. Acesso em: 07 set. 2020.

PEREIRA, A. M. Escola – espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: ROMÃO, J. **História da Educação e do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

RIOS, K. S. História oral que história é essa? **Cadernos CEOM**. n. 12. Chapecó, SC: Argos, 2000.

ROSA, M. V. F. P. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

SILVA, J. F. R. **Deslocamentos identitários de gênero e raça de professoras negras na educação escolar quilombola em Minas Gerais**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/-consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6850398](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/-consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6850398). Acesso em: 11 ago. 2020.

SOARES, M. B. **Muzambinho: sua história e seus homens**. São Paulo: Cruzeiro do Sul, 1940.

THOMPSON, P. **A voz do passado: História oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



### Como referenciar este artigo

SILVA, N. N.; PAMPLONA, L. R. P. Repercussões do curso normal na vida de mulheres negras. **Rev. @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 611-630, set./dez. 2021. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/v14.n3.2021.1098>. p611-630

**Submetido em:** 18/11/2021

**Revisões requeridas:** 14/10/2021

**Aprovado em:** 10/11/2021

**Publicado em:** 16/12/2021

