

Formação de mulheres professoras afrodescendentes condição e profissão docente na região dos inconfidentes¹

Formación de maestras afrodescendientes: La condición y profesión docente en la Región de los “Inconfidentes” – Minas Gerais, Brasil

Training afrodescendant women teachers. Condition and teaching profession in the “inconfidentes” region

José Rubens Lima Jardimino², Margareth Diniz³
Universidade Federal de Ouro Preto (Brasil)
Grupo de pesquisa HISULA

Recepción: 02/04/2016

Evaluación: 30/04/2016

Aceptación: 09/06/2016

Artículo de Investigación

DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.5510>

RESUMO

O presente artigo oferece uma reflexão sobre as trajetórias formativas de professoras afrodescendentes na região dos inconfidentes, no estado de Minas Gerais, no sudeste brasileiro. A pesquisa realizada por meio de narrativas e histórias de vida de professores rurais, utilizando-se do método de conversações.

Como base teórica se trabalha as categorias de gênero e raça a partir da construção das várias identidades com as quais os/as docentes vão desenvolvendo suas carreiras profissionais. Os resultados vêm demonstrando que os sujeitos da pesquisa – professoras do ensino básico da Região têm certa dificuldade de

1 Projeto de pesquisa realizado pelos grupos de pesquisa Caleidoscópio, FOPROFI e Nesfé, realizado em parceria com o Grupo HISULA/Colciencias/UPTC, projetos Formação “dos professores rurais na Colômbia e no Brasil. Perspectivas para Estudos Comparados em Educação SGI 1730, y Projeto de Maestras africanas e afrodescendentes em Colômbia, Brasil, Guatemala, Venezuela e Guiné Equatorial. XX-XXI Century” SGI 1732, financiamento DIN - UPTC A parte da pesquisa no Brasil tem financiamento da Fundação de apoio a pesquisa em Minas Gerais - Fapemig- por meio do Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes – OBERI, com sede no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, no Campus de Mariana, MG.

2 Doutor em Ciências Sociais, y Post-doutorado em Ciências da Educação (UPTC y LAVAL). Professor da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil – Grupos HISULA - UPTC e FOPROFI. Email: jrjardilino@gmail.com

3 Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil –Grupo Caleidoscópio, Email: dinizmargareth@hotmail.com

incorporar as identidades de raça e gênero em suas práticas educacionais e sociais.

Palavras-chave: *Formação de professoras, narrativas/conversações, condição e profissão docente.*

RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones sobre las trayectorias de maestras afrodescendientes en la región de los “inconfidentes” en el estado de Minas Gerais, en el sudeste de Brasil. La investigación fue realizada por medio de narrativas e historias de vida de las maestras rurales a través del método de conversaciones. Se trabajó con las categorías de género y raza teniendo como marco de referencia la cuestión de la construcción de las varias identidades, con las que las maestras están desarrollando sus carreras profesionales. Los resultados han demostrado que los sujetos de la investigación - las maestras de educación básica de la región, tienen cierta dificultad de incorporación a las identidades de raza y género en sus prácticas educativas y sociales.

Palabras clave: *Formación de maestras; narrativas/conversaciones, condición y profesión docente.*

ABSTRACT

This article presents reflections on the trajectories of Afrodescendant women teachers in the “Inconfidentes” region in the state of Minas Gerais in southeastern Brazil. The research was conducted by means of narratives and life histories of rural teachers through the research method: conversation analysis. Categories of gender and race were used and as a frame of reference we had into account the construction of the various identities that help teachers to develop their careers. The results have shown that research subjects, women teachers of basic education in the region, have some difficulty in integrating the identities of race and gender into their educational and social practices.

Keywords: *Teachers training, narratives / conversations, condition and teaching profession.*

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa com professoras da Rede Pública de Minas Gerais, especificamente na região chamada dos inconfidentes⁴, a partir de pesquisas realizadas pelos grupos FOPROFI⁵; CALEIDOSCOPIO⁶,

4 A designação de uma “Região dos Inconfidentes” refere-se a uma localização histórica, mais do que a uma divisão geopolítica de Minas Gerais. O grupo de pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI, e o Observatório vêm utilizando o termo “Inconfidentes” em suas pesquisas como referência espacial, temporal, histórica e política para demarcar o campo, sendo, portanto, no Estado de Minas Gerais no sudeste brasileiro, o lócus privilegiado de nossa atuação.

5 Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, credenciado pela Instituição e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob a coordenação do Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

6 O grupo de pesquisa Caleidoscópio, sob a coordenação da Professora Dra. Margareth Diniz, inscrito no CNPq em 2009 realiza pesquisas que discutem questões teórico-metodológicas pelas diferentes abordagens sobre a subjetividade, diversidade, diferenças, direitos humanos, mal estar docente, nos campos sociológicos, histórico, antropológico e psicológico. Realiza pesquisa intervenção na formação docente com atividades e práticas educativas em diferentes contextos escolares e não escolares.

NESFE⁷ que reúne pesquisadores/as das áreas da sociologia, psicologia e educação na pesquisa no campo da educação, integrados ao “Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes - OBERI⁸”.

O Observatório constituiu-se como um espaço nucleador de pesquisadores/as e de objetos de pesquisa emergentes para compreensão no debate sobre o processo educacional na região, e conecta-se às redes de investigadores/as brasileiros, latinos e ibero-americanos⁹ preocupados com o fenômeno da formação de docentes para a educação básica/elementar por meio da parceria com os Projetos: *La Maestra Rural en Iberoamerica e, Maestras africanas y afrodescendientes em Colômbia, Brasil, Guatemala, Venezuela y Guinea Ecuatorial em los siglos XX a XXI*, ambos de natureza interinstitucional e internacional na cooperação acadêmica entre grupos de pesquisa da América Latina, Caribe e Espanha. Tem como objetivo pesquisar a vida de professoras, buscando compreendê-las nos mais variados aspectos da carreira docente. Dentre estes, destacamos nesse artigo a questão gênero - da feminilização do magistério da escola básica no continente e a questão ético-racial.

A pesquisa da qual extraímos essa reflexão foi desenvolvida no OBERI entre 2013 e 2015, financiada pela CAPES-FAPEMIG¹⁰, na qual buscou sistematização dos dados do perfil docente na referida região, discutindo a configuração do/a profissional da Educação básica, especialmente mulheres professoras afrodescendentes da região dos inconfidentes. Esse trabalho teve como objetivo de marcar os aspectos da subjetividade, da identidade, da atuação profissional e da condição docente.

Os dados quantitativos coletados sistematizam e analisam o perfil dos/as docentes quanto ao gênero, a sexualidade, a raça e etnia, idade, atuação profissional, condições de trabalho e trajetória de formação. Na parte qualitativa da pesquisa realizamos entrevistas, narrativas e conversações¹¹ que trouxeram à tona as histórias de vida de mulheres-professoras negras que trabalham na

7 O NESFE - Núcleo de Estudos, Sociedade, Família e Escola, coordenado pela Dra. Rosa Maria Coutrim, surgiu em 2005 com a finalidade de investigar a relação entre escola e família, bem como os processos de socialização e ensino/aprendizagem nos espaços escolares.

8 Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes - OBERI, sob a coordenação dos autores deste artigo, constituiu-se como um centro de referências educacionais nos municípios mineiros que o compõem. O OBERI desenvolve pesquisas por meio de três eixos que o estruturam: Políticas educacionais, Formação, Condição e Profissionalização de Professores/as e História da Educação Regional, realizadas em parceria investigativa com os Programas de Mestrado do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS, Educação, Letras e História, a partir da construção de um Banco de Dados comum.

9 Dentre elas destacamos: Rudecolombia - Red de Universiades Estatales de Colombia; Vendimia - Centro Internacional de Investigación; Grupo de Investigación HISULA Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana.

10 CAPES, Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - A Coordenação fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. FAPEMIG - Fundação de amparo a pesquisa no estado de Minas Gerais, Brasil. A FAPEMIG é a agência de indução à pesquisa científica, tecnológica e de inovação que fomenta o desenvolvimento do estado de Minas Gerais.

11 Os grupos de pesquisa Caleidoscópio e FOPROFI se utilizam dessas duas metodologias para suas investigações. O corpus de investigadores professores e estudantes, vem discutindo e exercitando as duas dimensões do método com fins a discussão e aprofundamento sobre a formação e a condição docente de professores da região que atuam.

zona rural. Utilizamos as narrativas e história de vidas de mulheres-professoras, bem como a Conversação como metodologia de pesquisa e também dispositivo de pesquisa-intervenção a fim de provocar deslocamentos em posições fixas identificadas nas docentes. Os resultados da pesquisa indicam as possíveis discussões junto aos gestores municipais para implementação de políticas públicas visando à melhoria da educação básica na Região dos Inconfidentes.

No artigo destacaremos os elementos da categoria sexo/gênero, verificando e analisando em que medida há nos sujeitos um reconhecimento de si sobre tal categoria, bem como, a questão da pertença étnico-racial a partir de sua auto declaração. Em linhas mais gerais, como isso incide na questão da identidade docente.

1. A construção da identidade docente

As teorias que nos serviram de baliza para esse estudo foram extraídas do campo da formação docente, da subjetividade e da discussão acerca da construção da identidade docente. De acordo com António Nóvoa¹² os estudos atuais procuram destacar que há uma relação estreita entre o que o/a professor/a é, como ele/a se vê e a forma como desempenha a sua função profissional. Esses estudos apontam a relação entre as identidades profissionais e as identidades pessoais em todas as suas dimensões: de gênero, de classe, de etnia, e outras.

Os estudos mais recentes vêm afirmando que a formação docente é algo muito mais profundo e complexo do que a aquisição de habilidades, de competências como demonstrava o paradigma da racionalidade técnica nos anos 1970. Outros aspectos como, complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade, conflito de valores passaram a ser considerados na prática pedagógica e na formação docentes nos anos seguintes.

Assim, a atividade profissional docente e a formação para nela atuar, considerando que esses profissionais se tornam os/as professores/as que são porque traduzem para si, a partir das suas características pessoais, os conhecimentos teóricos, as interações que vivenciam dentro e fora da escola, as observações que fazem de outras práticas docentes antes de se tornarem professores e professoras e no próprio contexto onde atuam. Buscaremos refletir nessa pesquisa sobre os principais problemas atingem as mulheres-professoras-negras que atuam na zona rural da região dos Inconfidentes Como as mulheres-professoras lidam com esses problemas?

12 António, Nóvoa, (org.). "O passado e o presente dos professores". In: *Profissão professor*. (Porto: Porto Editora, 1999).

A identidade no campo da formação docente

Nas últimas décadas, a noção de identidade tem sido recorrentemente nos diversos estudos acadêmico no campo da educação. Embora não possamos esquecer que esse tema é muito mais visível no cotidiano realçado pelos movimentos sociais e pelos coletivos que trazem a tona outras questões ligadas a identidade - gênero, etnia, cultural, profissionalidade etc.

A academia, em especial, as ciências sociais trouxeram a tona o discurso da crise identitária, oriunda dos movimentos da globalização e das novas roupagens sociais subjacentes no discurso da pós-modernidade. É nessa *mélange* que emergem as desagregações de formas antigas de identificação étnica, religiosa ou nacional e por que não dizer a competição e o conflito entre diferentes identidades.

Não pretendemos aqui reconstituir a trajetória do conceito, mas apenas compreendê-lo na discussão sobre os sujeitos educacionais – as professoras rurais afrodescendentes, enfocados nesse artigo. Na análise do surgimento e desenvolvimento teórico-histórico do termo identidade dentro das ciências humanas e sociais, segundo Lopes¹³, a concepção teria surgido simultaneamente na Antropologia e na Psicologia, de certa forma “diluída” nas noções de “sujeito”, do “eu” ou de “pessoa”. As transformações sociais ocorridas no século XVIII no ocidente conduziram a um conjunto de novas concepções acerca do mundo e da realidade, afetando o conteúdo reflexivo das ciências da época e ao longo do século XIX, sobretudo no que tange às concepções de homem e à condição humana.

Na Psicologia, a compreensão das ações humanas recorre ao estudo do “comportamento”, enquanto a Antropologia na busca do conhecimento das sociedades “primitivas” recorrendo à noção de pessoa “como um fato de organização social”, relacionada à produção material e cultural que a circunda¹⁴

Há pontos de aproximação entre as formulações dos diversos campos de estudos. Mas a dos “estudos culturais” destaca as transformações da modernidade decorrente das mudanças rápidas e contínuas pelos quais teriam passado as sociedades na modernidade tardia, ressaltando daí os elementos de descontinuidade, de fragmentação, de ruptura e deslocamento em tais processos. O caráter plural e variável dos processos identitários emerge como fator marcante diante de novas formas de individualidade, de interações sociais e de concepções de tempo e espaço.

O campo da Educação no Brasil ao tratar do tema tem recebido influência de muitos campos, mais especificamente da sociologia e dos estudos culturais. Nas

13 José Rogério, Lopes. Os caminhos da identidade nas Ciências Sociais e suas metamorfoses na psicologia social. *Psicologia & Sociedade*; n. 14 (1): 7-27; jan./jun. (2002): 7-27.

14 José Rogério, Lopes, Op. cit., 2, 13.

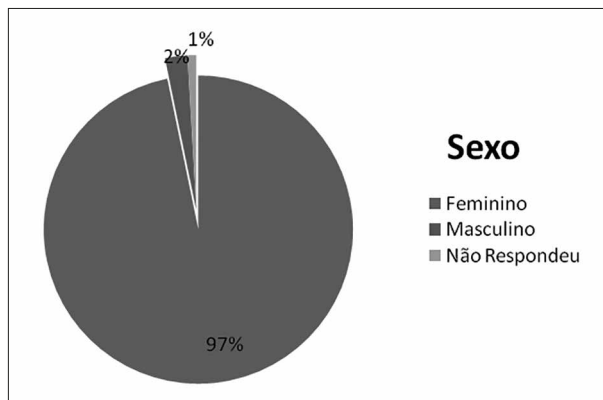
investigações sobre a vida dos professores e as abordagens (auto) biográficas, que entrecruzam as dimensões pessoais e profissionais do professor¹⁵, ressalta elementos que caracterizariam o processo identitário docente e a ele se refere como a adesão a princípios, valores e projetos, assim como as ações, as experiências e a autoconsciência.

Na mesma direção, García¹⁶ propõe uma definição de identidade docente como a autopercepção do “si mesmo” profissional. Esta, influenciada por outros fatores por meio da racionalização, apresenta-se como realidade que se transformaria ao longo do tempo em suas dimensões pessoal e coletiva. Ela se relaciona com o desenvolvimento dos professores e com os seus processos de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo tanto aspectos pessoais, (cognitivos e sociais). As identidades se modificam de acordo com o contexto de ação profissional e a compreensão da professora do mundo social a sua volta. Essa questão poderá ser melhor percebida nos dados explorados abaixo.

2. O recorte de gênero, raça e etnia na formação docente

A amostra da pesquisa¹⁷ realizada na Região dos Inconfidentes revelou que o professorado é constituído predominantemente de mulheres (Gráfico 01), como acontece em todo o Brasil e no mundo, evidenciando o fenômeno da feminização do magistério.

Gráfico 01. Distribuição dos (as) Professores (as) da Região dos Inconfidentes Quanto ao Sexo –2013 – 2015



Fonte: Pesquisa Observatório, 2013 - 2015

15 Ver António, Nóvoa. “Os professores e as histórias de suas vidas”. In NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. (Porto: Porto Editora, 1995).

16 Carlos Marcelo, Garcia. “A identidade docente: constante e desafios”. Trad. Cristina Antunes. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. (2009).

17 Pesquisa *Perfil de professores/as da Região dos inconfidentes* - Relatório de Pesquisa Capes-Fapemig 2013 -2015. UFOP.

A maioria feminina na área educacional é fato em todas as partes do país na rede pública e privada. A pesquisa realizada por Oliveira e Vieira¹⁸ mostra que, em Minas Gerais, 86% dos (as) professores (as) são mulheres. De acordo com Gatti e Barreto¹⁹, as mulheres são responsáveis por 77% dos postos de trabalho na educação considerando todos os níveis de ensino. Contudo, a proporção entre homens e mulheres se altera conforme o nível de escolaridade dos (as) professores (as) e o nível de ensino em que atuam. As mulheres têm predominância maior na educação infantil e menor predominância no ensino médio. Segundo as autoras:

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1^a a 4^a séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino.²⁰

Para nós interessa destacar a categoria gênero para além da definição sexual, considerando essa categoria uma das mais importantes na análise do fenômeno da feminização. Para Guacira Lopes Louro²¹ “gênero se refere ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (...)”.²² Louro (Op. cit.) vai nos dizer que tomará esse conceito por outra perspectiva; não diretamente relacionado ao desempenho dos papéis masculino-femininos e sua fixidez, como ainda encontramos em algumas análises binárias sobre essa categoria, mas compreendendo-o sob o viés da produção de identidades múltiplas e plurais de homens e mulheres.

A polarização - masculino *versus* feminino - se organizou ao longo dos tempos como uma estrutura em que o masculino é marcadamente um espaço central e privilegiado, sem dúvida, ocupado pelo homem branco, burguês, heterossexual, cristão e jovem. Por outro lado, e à margem, a mulher, o negro, o homossexual, o idoso, mais propriamente os desviantes, o estranho, o que não é “normal”²³.

18 Dalila A, Oliveira, Livia M., Vieira. Trabalho docente na educação básica no (Brasil. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010), p. 80. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <http://www.trabalhodocente.net.br>

19 Gatti, Bernardete. A. (coord.); Barreto, Elba de. Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. (Brasília: UNESCO, 2009).

20 Gatti, Bernardete. A. (coord.); Barreto, Elba de. Sá. Op cit., 24.

21 Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero). Tem publicado livros, artigos e capítulos, bem como orientado dissertações e teses sobre questões de gênero, sexualidade e teoria queer em articulação com o campo da Educação. Suas pesquisas atuais voltam-se para estudos queer, cinema e pedagogias da sexualidade.

22 Louro, “Gênero e magistério: identidade, história e representação”. In: Catani, Denise et al. (Org.). *Docência, memória e gênero. Estudo sobre formação*. (São Paulo: Ed. Escrituras, 1997). 77.

23 Tendo a medida da norma como definidora do que está fora dela como o “desvianteCanguilhem (2002) discute o conceito de

Nessa estrutura aparentemente simples, tal oposição binária assegura que um lado seja sempre mais privilegiado-valorizado que outro, construindo assim, identidades regidas pela estrutura apresentada. Essa lógica só poderia rotular e fixar identidades de homens e mulheres pelo modo como são trazidas para a prática social, no interior de nossos contextos: anteriormente o pai negociava o futuro das filhas, sobretudo entre as famílias que tinham reconhecimento social e de classe, como detentor do poder.

O destino das mulheres na virada do século XIX para o XX estava relacionado à vocação religiosa, pois, naquela época, para as famílias, ter alguém e, de preferência do gênero feminino, significava *status* e inserção social. Além das mulheres religiosas, donas do lar, dedicadas, frágeis e mães, havia as solteiras que cuidavam dos pais e eram financeiramente sustentadas por eles. Diferente dos destinos anteriores, as práticas de prostituição, as 'mulheres da vida', descolavam-se da moral familiar da época, mas à custa da marginalização.

Se nos séculos XVIII e XIX assistimos a uma identidade central e uma ascensão fixadora dos desempenhos de cada papel para homens e mulheres no interior da sociedade, no século XX, por sua vez, não só os movimentos feministas, mas outros de cunho político e social, como os étnico-raciais e os ecológicos, destacaram-se como questionadores das hierarquias privilegiadas. E é nesse momento que a estrutura rígida e dicotômica entre masculino/feminino vai lidar com alguns possíveis desarranjos e desmontagens, principalmente no que se refere ao destino das mulheres, sua emancipação e deslocamento no interior da estrutura fixa que apresentamos.

De início, destacamos a primeira onda do feminismo, o sufrágismo²⁴, o direito ao voto, interesse principalmente das mulheres brancas de classe média. Na segunda onda, no final da década de 1960, o movimento feminista se voltou para as questões teóricas, políticas e sociais, problematizando também o conceito de gênero. Nesse momento, o discurso de algumas feministas não se centrava mais na igualdade de sexos, mas em um "corte com o discurso de igualdade, pelo qual não se procura ser igual nem mesmo busca-se uma identidade contrária à do homem".²⁵ Além disso, as feministas também denunciavam a ausência da mulher na ciência, buscando, portanto, tornar a mulher visível e sujeito também desse espaço; naquele momento, as mulheres começaram a se arriscar na escrita, seja na imprensa ou com os diários íntimos e autobiografias.

Aos poucos, o verdadeiro universo da mulher, o espaço doméstico, era desafiado. O mundo do trabalho começou a ser ocupado por elas, porém de forma

normal e o patológico. O conceito de norma não é um conceito fácil, estático, nem tampouco consciencioso nas várias áreas do conhecimento. Aqui, como nos refere o autor, é polêmico – e deve ser procurado na polaridade da “[...] relação normal e anormal. Não se trata de uma relação de contradição e de exterioridade mas de uma relação de inversão e de polaridade” (p. 212). A norma é constituída na Cultura, assim como a anormalidade.

24 José Rubens Lima Jardimino. “Educadora, Feminista, Indigenista: Leolinda Figueiredo Daltro, uma “Dama” da educação brasileira no final do século XIX” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 18, núm. 26, enero - junio, (2016): 7-11.

25 Neri, Neri, Regina. *A psicanálise e o feminino: um horizonte da modernidade*. (Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2005), 228.

lenta, pois algumas ainda se viam entrelaçadas com a casa, com a prole, com a mentalidade doméstica construída no ceio da cultura e que parecia polarizar e unificar seus papéis e práticas sociais. Ainda “há uma gramática que produz discurso e leva sujeitos a investirem em suas posições identitárias fixas”.²⁶

É certo que a perspectiva biológica ainda interfira nas representações de gênero, marcando, definindo e estereotipando papéis de homens e mulheres, generalizando e contando histórias únicas e universais. E é justamente nos séculos XVII e XVIII, quando o discurso religioso tornou-se incapaz de explicar as diferenças entre homens e mulheres, que a perspectiva racionalista tentou explicar e preencher com a biologia alguns mistérios. O pensamento biológico compreendia os corpos a partir dos aspectos físicos e materiais; em outras palavras, é a presença do útero, da capacidade de gestação ou as diferenças hormonais que vão explicar a dicotomia masculino/feminino.

No entanto, com Joan Scott²⁷ entende-se que as representações de gênero são construídas socialmente, não se dando de forma natural; a autora irá pensar o gênero como uma categoria de análise útil não somente para a história das mulheres, mas também para a dos homens, o que ampliaria as discussões sobre a desigualdade e das hierarquias sociais.

Com Judith Butler²⁸, a partir do pós-estruturalismo e do campo dos Estudos Culturais sob uma perspectiva crítica, o gênero passa a ser compreendido por meio de um olhar descentrado da visão biológica, considerando a não existência de corpos certos ou errados, mas, e, sobretudo, feminilidades e masculinidades múltiplas, representações diversas e em constantes transformações.

E o gênero na educação?

Em relação à entrada da mulher no universo da escola e como a divisão de gênero, na perspectiva fechada dos papéis sociais, fixou a mulher-professora a alguns destinos e estereótipos, principalmente no que diz respeito à maternidade. A professora era representada como mãe espiritual, sagrada, solteira, pura, mulher de vocação no trato com os alunos e alunas, carinhosa, ‘mãe da família escolar’. Essas são algumas representações, entre tantas, que marcaram e ainda marcam a mulher-professora e seus exemplares atributos, quando consideramos o gênero antes de sua implosão, quando somente estava ligado aos papéis sociais de homens e mulheres.

A escola, como um espaço social de formação de meninos e meninas, homens e mulheres, “é, ela própria, um espaço *generificado*, isto é, um espaço atravessado

26 Ricardo, Pereira. ‘Isso não é próprio de uma mocinha’ ou o horror do feminino. In: Figueiredo, Adriana Maria de et al. (Org.). *Professor, profissão em três tempos: gênero, saúde e saber docente*. (Ouro Preto: Ed. UFOP, 2006), p. 65.

27 Joan Wallach, Scott Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez, 1990. Disponível em: <<http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>>. (Acesso em: 15 de novembro de 2014).

28 Judith, Butler. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003).

pelas representações de gênero”.²⁹ Esse espaço, a princípio, não só no Brasil, mas em outros países, foi marcado pela presença masculina. A escola, inicialmente, era conduzida pelos mestres jesuítas e direcionada para a formação dos meninos brancos da elite, onde o saber era um privilégio dos homens, dirigido e exercido por eles.

No Brasil, as mulheres só ocuparam a escola no decorrer do século XIX. A entrada das meninas na sala de aula e das mulheres-professoras exercendo o magistério foi bastante contestada, pois entregar às mulheres a tarefa de educar as crianças seria problemático, já que para muitos, inclusive para o discurso científico, as mulheres possuíam cérebros pouco desenvolvidos.

No entanto, alguns discursos apostaram que essa ampliação da escolarização às mulheres-professoras seria ideal, uma vez que a mulher, colada ao destino de ser mãe por natureza, seria essencial para a educação das crianças. É importante sublinhar que o projeto de abertura do espaço escolar às mulheres, embora em alguma medida tenha seu grau de importância, não nos impede de pontuar que por detrás desse projeto nada ingênuo, as estratégias para que a mulher não se descolasse de seu destino primordial, o de ser mãe, também fixaram o papel da maternidade às mulheres-professoras. E é nesse sentido que

Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representando também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras, cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. (...) O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação.³⁰

A escola como extensão do lar só fez entrelaçar a representação da mulher-professora à figura materna, à sua vocação principal. Mulher dedicada, possuidora de virtudes, vigilante, amorosa e sensível. Louro (Op. cit.) nos aponta que essa representação fez sentido para algumas mulheres e que muitas delas conduziram suas vidas marcadas por tais papéis. Se a mulher, aos poucos, ocupava os espaços sociais, sua liberdade era seguida por um preço muito caro; o preço de uma representação única de mulher, assinada e construída pela produção e reprodução de estereótipos. Diniz nos ressalta que, tanto no trabalho, quanto na escola, a educação da mulher foi pautada a partir do silêncio e domesticação. Essa reprodução da ordem social estabelecida aponta a autora, “continuam presentes na representação social: frágeis, infelizes, passivas, alienadas, degeneradas, rancorosas, vítimas, faladeiras, queixosas”.³¹

29 Louro, 1997, Op. cit, 77

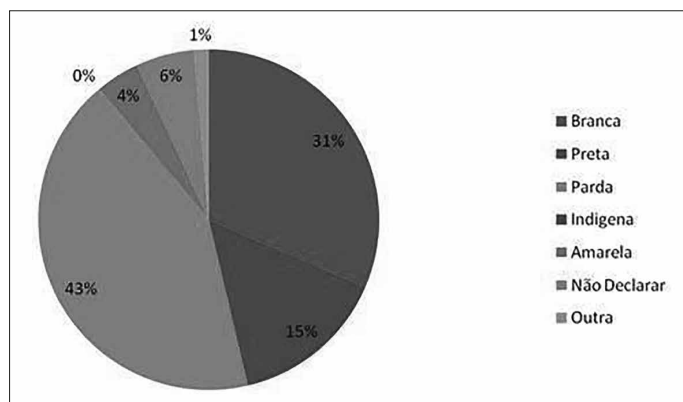
30 Louro, Guacira, 1997, op. cit, 78.

31 Margareth, Diniz, Subjetividade e gênero: incidências no trabalho docente. In: Figueiredo, Adriana Maria de et al. (Org.). Professor, profissão em três tempos: gênero, saúde e saber docente. (Ouro Preto: Ed. UFOP, 2006). 47.

Ao mesmo tempo em que foi conferido à mulher o destino da maternidade e o de ser professora, pois ainda eram negadas a elas outras possibilidades no espaço social, é perceptível que, mesmo presas às demarcações discursivas, a luta pela presença nos espaços sociais trouxe certa visibilidade a elas. Na educação ainda acontece o que denominamos pregnância de gênero, pois ainda impera o discurso masculino em todas as instâncias e esferas, inclusive no discurso científico e nas pesquisas acerca da educação que embora seja em sua quase totalidade feminina, como vimos nos dados da pesquisa do Observatório, insistimos em nos referirmos a todas sempre no masculino, invisibilizando a diferença de gênero e suas incidências no trabalho docente.

3. Outra categoria a ser destacada nessa análise é a categoria cor/raça

Gráfico 02: Cor/Raça dos (as) Professores (as) da Região dos Inconfidentes 2013 – 2015



Fonte: Observatório, 2013 - 2015.

Os encontrados na pesquisa do Observatório para cor/raça apresentam resultados distintos da pesquisa coordenada por Gatti e Barreto (2009), na qual há predominância de brancos (61,3%). Nas demais categorias, não foi possível a comparação porque as autoras aglutinaram as respostas “indígenas, amarelos e negros” na categoria de “não brancos”.

De acordo com a convenção do IBGE³², negro é quem se auto-declara preto ou pardo. Embora a ancestralidade determine a condição biológica com a qual nascemos, há toda uma produção social, cultural e política da identidade racial/étnica no Brasil.

32 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. é uma fundação pública da administração federal brasileira criada em 1934 e instalada em 1936 com o nome de *Instituto Nacional de Estatística*; em 1938 passa a utilizar o nome atual. Sua sede está localizada na cidade do Rio de Janeiro. São atribuições questões ligadas às geociências e estatísticas sociais, demográficas e econômicas, o que inclui realizar censos e organizar as informações obtidas nesses censos, para suprir órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal, e para outras instituições e o público em geral.

A polêmica sobre o conceito de raça circunscreve, *grosso modo*, que raça deveria ser um conceito biológico, enquanto etnia deveria ser um conceito cultural. Não sendo raça uma categoria biológica, etnia também se revela como um conceito que não é estritamente cultural, pois a delimitação de grupos étnicos parte de uma suposta alocação deles no conjunto dos grupos populacionais raciais sem abstrair a unidade do local de origem, e, para delimitar etnia, considera-se a concomitância de características somáticas (aparência física), lingüísticas e culturais. Enfim, o conceito de raça é uma convenção arbitrária e pode ser enquadrada como uma categoria descritiva da antropologia, uma vez que é baseada nas características aparentes das pessoas. Portanto, o uso dos termos raça ou etnia está circunscrito à destinação política³³ que se pretende dar a eles.

Na realidade local, nota-se aí uma importante influência regional nos resultados da pesquisa da Região dos Inconfidentes. O passado escravocrata de Ouro Preto e demais cidades da região impactam na composição da cor/raça da população. Também em comparação dos dados do Gráfico 2 com a pesquisa coordenada por Oliveira e Vieira em 2010, que abrangeu sete estados, pode-se observar diferenças:

(...) metade dos sujeitos docentes que constituem o estudo é composta por pessoas da cor branca. O segundo grupo mais numeroso é o dos pardos, que corresponde a 35% do total. As raças/cores que apresentam menores representações na amostra são os indígenas e os amarelos, que correspondem a 1% e 2% do total, respectivamente³⁴

Importante ressaltar ainda que os dados de Oliveira e Vieira (Op. cit.) específicos de Minas Gerais (43% de brancos, 40% de pardos e 15% de pretos), se aproximam dos dados da Região dos Inconfidentes, porém, a prevalência de pardos nesta região ainda é bastante significativa. Embora um grande número de mulheres-professores se auto-declararem pretas e pardas, não temos percebido nas narrativas e conversações com as mesmas, na vertente qualitativa da pesquisa, um auto-reconhecimento da identidade de cor/raça, mais próxima das identidades afrodescendentes, como era de se esperar na região dos Inconfidentes, dada sua história. O que nos parece haver é uma certa negação da identificação com a pertença à raça negra.

Embora possamos afirmar que o Brasil seja um país a reconhecer que ser negro/a possui vários significados que resulta da escolha da identidade racial e que esta se refere à ancestralidade africana como origem (afrodescendente), nesse sentido, ser negro/a, é, essencialmente, um posicionamento político, pelo qual se assume a identidade racial negra.

33 Fátima, Oliveira. "Ser negro no Brasil: alcances e limites". *Estudos em debate*. vol. 18, n. 50. São Paulo Jan./Apr. 2004 in. <http://dx.doi.org/10> (Acessado em 14 de junho de 2016).

34 Oliviera, e Oliveira, 2010, Op. cit, 24.

De acordo com Assiz³⁵ identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura. Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente.

Ainda precisamos avançar em estudos brasileiros consistentes sobre a questão da identidade racial/étnica. Há correntes que entendem que se não houver metodologias de pesquisa que alcancem o conhecimento/saber em nível inconsciente será mais difícil interrogar os mitos e representações que nos marcam na construção/desconstrução das identidades etnico-raciais.

As perguntas que nos interrogam na pesquisa giram em torno de saber como ir além da denuncia dos preconceitos raciais que dificultam um auto-reconhecimento e uma pertença política na identificação com a raça negra, sem, contudo, redundar em um essencialismo racial que fixa o sujeito na condição negra de vítima e, portanto de revanchismo contra a diferença racial que inverte a correlação de forças. Nesse aspecto as metodologias de pesquisa/intervenção podem ser capazes de interrogar a fixidez de identidades “cegas”, tornando-as plurais, mas sem perder a importância de sua dimensão política.

3. As narrativas das Histórias de Vida e as Conversações como metodologias

Narrar é antes de tudo compartilhar as experiências vividas e experimentadas pelos sujeitos da mesma trama social. É uma constante relação entre o que se diz de si mesmo e a parte de si que é do coletivo, o que se diz dos outros em si.

Utilizamos a narrativa e a conversação, como procedimentos de pesquisa, porque estas podem permitir uma experiência de auto-reflexão e, portanto um privilegiado momento de formação. Josso³⁶ salienta a originalidade da metodologia de pesquisa baseada em Histórias de Vida que tem a preocupação de fazer “[...] com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos”.

Adotar as Narrativas³⁷ e as Conversações como propostas para pesquisa em educação significa pensar a responsabilidade, os limites e as consequências de

35 Marta Diniz Paulo, Assiz, “identidade negra e vozes e espaço educacional: contribuições do multiculturalismo”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, (2004): 709-724.

36 Marie Christine, Josso. *Experiências de Vida e Formação*. (São Paulo: Editora Cortez, São Paulo, 2004).

37 Sobre o uso das narrativas na pesquisa educacional, temos uma consolidação no campo educacional com larga reflexão teórico-metodológico, que por motivo de espaço não são apenas referenciadas nesse artigo. cf. Souza, Elizeu. Clementino.de (Org.).

adotar a palavra como perspectiva metodológica que trabalha com a palavra. Essas perspectivas metodológicas possibilitam ao professor (a) no seu processo formativo uma reflexão crítica de sua formação.

O uso das narrativas na história de vida das professoras

A pesquisa narrativa pretende captar nas histórias dos sujeitos o conhecimento sobre a formação, as sensações, as experiências. O uso de narrativas como fonte está intrinsecamente ligado a uma dimensão principal: o ser humano conta histórias o tempo todo, comunica a sua vida e, ao fazê-lo, narra suas experiências, em suma, a narrativa faz parte do cotidiano. Segundo Freitas e Fiorentini³⁸:

Na qualidade de seres humanos interpretamos e narramos nossas vidas e experiências segundo nossos valores e crenças, os quais, por sua vez, variam de acordo com o tempo e o lugar que ocupamos na sociedade. As histórias que contamos são o meio pelo qual tentamos capturar e traduzir a complexidade e as múltiplas relações que atravessam nossas experiências.

O ser humano utiliza-se da narração o tempo todo. Mas a fala dos referidos autores é emblemática para o entendimento de outra dimensão do uso da narrativa. Os autores apontam que há uma multiplicidade de experiências e relações que envolvem cada indivíduo essas são cristalizadas pelas narrativas que este conta.

No entanto, destacamos que narrar é uma forma de (re) significar as experiências vividas por cada indivíduo que ocupa determinado lugar no tempo e no espaço (. Considerando então que cada ser humano ocupa posição singular e múltipla – por se envolver em vários grupos sociais – através das narrativas, o homem (re) significa e traduz essas experiências.

Na mesma linha de reflexão, Mello³⁹ acrescenta a noção de que o entendimento de uma história requer a percepção do outro e de que o lugar ocupado *no presente* interfere na compreensão do passado, bem como no seu desdobramento para o futuro.

Entende-se, como Cunha⁴⁰ que o narrador se situa em uma tríade temporal: presente, passado e futuro. Esses tempos estão diretamente relacionados à própria percepção do “eu” pelo sujeito-narrador.

Autobiografias, *História de Vida e Formação: pesquisa e ensino*. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

38 Maria Teresa, Freitas Menezes; Dario, Fiorentini. “As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática”. *Horizontes*, v. 25, n. 1, jan./jun., (2007): 63-71.

39 Dilma Maria de, Mello. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa no curso de Letras*. 2004. 225f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

40 Cunha, Renata Cristina. “A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor”. V *Encontro de pesquisa em Educação da UFPI*. Teresina, PI. 2009. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/>

Ao relatar, o sujeito rememora o que ele, no presente, julga ser a si mesmo no passado e, ao mesmo tempo, projeta o futuro. “Em outras palavras, a história é narrada no presente, mas remete tanto o autor quanto o ouvinte às experiências vivenciadas no passado, com projeções para o futuro.”⁴¹

O dispositivo das Conversações como possibilidade de provocar deslocamentos subjetivos

O dispositivo da conversação deriva de metodologias no campo da clínica entendida em seu sentido ampliado, balizada pela teoria psicanalítica, buscando atingir o sujeito dividido em consciente/inconsciente de forma a implicá-lo em suas ações. Visa “possibilitar não só o deslocamento de saberes fixos que levam à impotência, mas também favorecer a emergência de um saber novo, ou seja, a emergência de um sujeito”.⁴²

O espaço de fala que propiciamos nas Conversações, como dispositivo de grupo e a escuta das vozes das mulheres professoras nos faz perceber que cada uma que fala ou que escreve e se permite ser leitora de suas escrituras, dos ruídos das próprias palavras, possibilita-lhes experimentar novos deslocamentos e (re)inventar-se.

Na pesquisa/intervenção, as conversações têm sido utilizadas por nós visando desestabilizar as estreitas representações de gênero, por vezes fixadas e naturalizadas, bem como as representações de raça e etnia. As pontuações produzidas de forma coletivizada nos colocam questões e deslocamentos, contrapondo-se aos vários discursos que antecipam e fixam a verdade dos sujeitos e, principalmente, a verdade da mulher e as certezas que lhes foram impostas, cultural e socialmente arraigadas. “Em relação ao gênero o deslocamento aponta para a necessidade de conferir visibilidade à diferença de gênero no campo educacional, a fim de que se transmita a ideia de que não há passagem automática do menino ao homem e da menina à mulher”.⁴³ Problematizar a diferença, a diferença dos sexos e abrir espaço ao feminino para além do gênero, traria efeitos no campo da educação.

Também na questão identitária relacionada à raça/etnia faz-se importante por meio das Conversações produzir deslocamentos que levem as mulheres-professoras a se perceberem como mulheres-negras, mas não a se fixarem nessa condição de forma a essencializá-la. Compreenderem-se e assumirem-se como mulheres-professoras afrodescendentes poderá lhes possibilitar se localizarem

GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf Acesso em 03/07/2013

41 Cunha, Op. cit, 8.

42 Cláudia Itaborahy, Ferraz; Diniz, Margareth. *A mulher professora e seus tropeços diante da diferença*. (Jundiaí: Ed. Paco Editorial, 2014), 14.

43 Margareth, Diniz. “Subjetividade e gênero: incidências no trabalho docente”. In: Figueredo, Adriana Maria de et al. (Org.). *Professor, profissão em três tempos: gênero, saúde e saber docente*. (Ouro Preto: Ed. UFOP, 2006), 36.

de forma positiva em sua cultura, valorizando-a e preservando-a, de forma a não subalternizarem-se, nem tampouco subalternizar os saberes locais por elas produzidos na educação.

Conforme já ressaltamos em outro texto⁴⁴ buscamos utilizar as narrativas como forma de revelação das aprendizagens construídas ao longo da carreira docente, através de formação contínua, bem como contribuir para o processo de formação de professoras. A capacidade de narrar a si mesmo, quer por meio de narrativas autobiográficas ou por Conversações além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade.

CONCLUSÃO

Em Minas Gerais há uma boa reflexão sobre a temática da mulher e a educação em vários campos de conhecimentos, em especial no que se refere a educação da mulher⁴⁵ em vários períodos no Estado. Como afirma Pedruzzi⁴⁶

No contexto mineiro, Faria Filho e Macedo (2004) chamam atenção para o fato de que não só nas escolas normais aumentaram o número de mulheres, mas, na profissão em geral. Os autores apontam que há, em finais do século XIX, um vertiginoso crescimento da presença de mulheres no magistério mineiro, inclusive das não normalistas. Uma explicação para este fenômeno se daria pela maior frequência de meninas nas escolas primárias na segunda metade do oitocentos, o que demandava grande contingente de professoras, já que somente docentes do sexo feminino poderiam reger as cadeiras para meninas. Assim, as mulheres iriam compor, nos anos de 1880, quase metade dos docentes das primeiras letras atuantes em Minas Gerais⁴⁷.

Historicamente no Brasil, mas especificamente em Minas Gerais, na região que estamos pesquisando tanto a Igreja quanto o Estado, viam na família o ponto fundamental de manutenção da ordem social, empregando a mulher em dois papéis principais: mãe (mulher) e professora. Vista como detentora de grandes qualidades morais e espirituais, garantia o bem-estar físico e moral de sua família e alunos e, assim, de toda pátria, o que levou a formação e atuação docente feminina a ser considerado um dos mais importantes papéis sociais para a conservação da sociedade. A partir disso, como nos indica a obra de

44 Cf. artigo Jardimino; Diniz. Formação do(a) Professor(a) Pesquisador(a): Análise de uma experiência de educação continuada com professores(as) da Escola Pública. In *Revista Dialogia*, n. 23. jan/jun (2016).

45 Estudos sobre a Escola Normal e a formação de mulheres nas pesquisas realizadas no FOPROFI (UFOP) e na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG Cf. Pedruzzi, 2014, 2016, Silva, 2014, Oliveira, 2011, Rocha, 2008, Rosa, 2001.

46 Jumara Seraphim, Pedruzzi. *A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição e formação docente no contexto educacional mineiro do século XIX (1835-1889)*. Dissertação de Mestrado. (Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016).

47 Pedruzzi, Op. cit., 96.

Chamon⁴⁸ não foi difícil associar as mulheres com “a nobre missão de educar seres humanos, iluminar mentes com a luz da verdade, moldar as vontades no amor e na virtude”. A formação da mulher para a vida social atingia sua função fazê-las discípulas para “cumprir essa nobre missão de reprodutoras dos valores sociais. Dóceis, Virtuosas e abnegadas, deveriam ser elas as profissionais amadoras responsáveis pelo trabalho de preparar mentes e comportamentos para os interesses da nação”⁴⁹

No que pese o papel da república para um certo “protagonismo” da mulher no mundo social que com o advento da República a presença da mulher passa a se fazer mais visível e representativa, através de sua maior inserção nos âmbitos sociais e econômicos da sociedade brasileira. Isso permitiu a busca pela emancipação e participação mais ativa da mulher na sociedade e no trabalho, o que passa a ameaçar o sistema patriarcal e seu modo tradicional de organização e convivência social. Com isso, as camadas conservadoras da sociedade, passam a consolidar o espaço privado familiar como sendo o lugar único de atuação da mulher, exaltando-a como organizadora do lar, detentora de todos os saberes e funções que não de ser mantidos apenas em sua casa e para sua família, limitando sua atuação apenas ao âmbito familiar.

Diniz Op. cit.⁵⁰ chama a atenção para o fato de que, tanto no trabalho, quanto na escola, a educação da mulher foi pautada a partir do silêncio e domesticação. Embora o advento da República tenha trazido a possibilidade da inserção da mulher, ela ficou presa a uma figura de pano de fundo no quadro social – dedicada a Escola, a Família e a Igreja. As professoras que fazem parte desse projeto são oriundas desse lastro cultural brasileiro, e mineira, por excelência. Construíram suas identidades de “Mulher” e “Professora” na amalgama desse quadro e por isso se percebe pouco reconhecimento por parte delas sobre sua identidade de gênero.

De igual modo chegamos a outro elemento que no Brasil tem sido uma lição de abismo para todos. A questão do pertencimento a raça negra e sua ascendência de africanidade. Conforme foi possível perceber pelos dados, parte significativa de mulheres-professores se auto-declarar pretas e pardas, por outro lado não temos percebido nas narrativas e conversações com as mesmas, na vertente qualitativa da pesquisa, um auto-reconhecimento da identidade de cor/raça, mais próxima das identidades afrodescendentes, como era de se esperar na região dos Inconfidentes, dada sua história⁵¹. Esse dado nos faz perceber uma

48 Magda, Chamon. *Trajatória de Feminização do Magistério: ambigüidades e conflitos*. (Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005).

49 Chamon, Magda, Op. cit, 71.

50 Margareth, Diniz. “Subjetividade e gênero: incidências no trabalho docente”. In: Figueredo, Adriana Maria de et al. (Org.). *Professor, profissão em três tempos: gênero, saúde e saber docente*. (Ouro Preto: Ed. UFOP, 2006).

51 Marcus Vinicius, Fonseca, “O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX”. In. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35. No. 3, (2009): 585-599.

certa negação da identificação com a pertença à raça negra. Conforme Fonseca⁵² “Nos séculos XVIII e XIX, o perfil da população era um elemento que distinguia Minas Gerais das demais localidades brasileiras, e isso estava ligado à forma como a escravidão se constituiu nessa região. Essa singularidade é destacada pela historiografia que cada vez mais chama a atenção para o predomínio dos negros na população mineira”

A referida negação da identidade negra, a qual nos referimos acima não se destaca somente na região estudada neste artigo, mas, foi por muito tempo, e em certa medida ainda o é a na atualidade, no que pese a força e o trabalho de conscientização do movimentos de negritude no Brasil, uma marca da cultura brasileira de esconder a sua ascendência negra, ou o esforço do “enbranquecimento” das pessoas por meio dos epítetos “pardo” “mulato” “moreno” etc. em fim, todos esse mestiços são descendente da raça negra, camufladas por essas *dégradé* étnico-racial.

Embora possamos afirmar que o Brasil reconhece que ser negro/a possui vários significados, que resulta da escolha da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem (afrodescendente). Nesse sentido, ser negro/a é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra. Nesse aspecto os nossos sujeitos pouco reconhecimento têm das identidades de gênero e raça/etnia na região dos inconfidentes.

REFERENCIAS

- Assiz, Marta Diniz Paulo. “identidade negra e vozes e espaço educacional: contribuições do multiculturalismo”. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 34 (2004): 709-724.
- Buter, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.
- Chamon Magda. *Trajetória de Feminização do Magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.
- Cunha, Renata Cristina. “A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor”. *V Encontro de pesquisa em Educação da UFPI*. Teresina, PI. 2009. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf (Acesso em 03/07/2013).
- Diniz, Margareth. “Subjetividade e gênero: incidências no trabalho docente”. In: *Professor, profissão em três tempos: gênero, saúde e saber docente*. (Org.) Figueiredo, Adriana Maria de ET al. Ouro Preto: Ed. UFOP, 2006.

52 Fonseca, Op. cit., 587.

- Faria Filho, Luciano Mendes de; Macedo, Elenice Fontoura de Paula. "A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos". In: *III Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004, Curitiba - Pr. 2004.
- Ferraz, Claudia Itaborahy; Diniz, Margareth. *A mulher professora e seus tropeços diante da diferença*. Jundiaí: Ed. Paco Editorial, 2014.
- Freitas, Maria Teresa Menezes; Fiorentini, Dario. "As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática". *Horizontes*, Vol. 25, No. 1 (2007): 63-71.
- Fonseca Marcus; Vinicius. "O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX". In. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol. 35, No. 3 (2009): 585-599.
- Gatti, Bernardete. A. (coord.); Barreto, Elba de. Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- Garcia, Carlos Marcelo. "A identidade docente: constante e desafios". Trad. Cristina Antunes. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, Vol. 1, No. 1, (2009): 109-131, ago./dez. 2009.
- Canguilhem Georges. *O Normal e o Patológico*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- Josso Marie Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Editora Cortez, São Paulo, 2004.
- Lima Jardimino, José Rubens. "Educadora, Feminista, Indigenista: Leolinda Figueiredo Daltro, uma "Dama" da educação brasileira no final do século XIX" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 18, No. 26, enero-junio, (2016): 7-11
- Lopes, José Rogério. Os caminhos da identidade nas Ciências Sociais e suas metamorfoses na psicologia social. *Psicologia & Sociedade*; No. 14 (1): 7-27; jan./jun.(2002): 7-27.
- Louro, Guacira Lopes. "Gênero e magistério: identidade, história e representação". In: *Docência, memória e gênero. Estudo sobre formação*. (Org.) Catani, Denise et al. São Paulo: Ed. Escrituras, 1997.
- Mello, Dilma Maria de. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa no curso de Letras*. 2004. 225f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- Neri, Regina. *A psicanálise e o feminino: um horizonte da modernidade*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2005.
- Nóvoa, António (org.). "O passado e o presente dos professores". In: *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Nóvoa, António. "Os professores e as histórias de suas vidas". In: *Vidas de professores*. (Org.) Nóvoa, António. Porto: Porto Editora, 1995.
- Oliveira, Fátima. "Ser negro no Brasil: alcances e limites". *Estudos em debate*. Vol. 18, No. 50. São Paulo Jan./Apr. 2004 in. <http://dx.doi.org/10> (Acessado em 14 de junho de 2016).

- Oliveira, Eliana de. *O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871-1911)*. Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado, 2011.
- Oliveira, Dalila A.; Vieira, Livia M. F. Trabalho docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. 80 p. *Relatório de pesquisa*. Disponível em: <http://www.trabalhodocente.net.br>
- Pedruzzi, Jumara S. *A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição, sujeitos e Formação Docente (1889-1929)*. Monografia (Graduação em História), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.
- Pedruzzi, Jumara Seraphim. *A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição e formação docente no contexto educacional mineiro do século XIX (1835-1889)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.
- Pereira, Ricardo Pereira. 'Isso não é próprio de uma mocinha' ou o horror do feminino. In: *Professor, profissão em três tempos: gênero, saúde e saber docente*. (Org.) Figueredo, Adriana Maria de et al. Ouro Preto: Ed. UFOP, 2006.
- Rocha, Adair José dos Santos. *A educação feminina nos séculos XVIII e XIX: intenções dos bispos para o recolhimento nossa senhora de macaúbas*. Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, 2008.
- Rosa, Walquíria Miranda. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825- 1852)*. (Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado, 2001).
- Silva José Gustavo Almeida da *Instrução feminina e formação docente: A Escola Normal do Colégio Providência em Mariana (1906-1930)*. Monografia de Conclusão de Graduação. Licenciatura em História. Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.
- Scott, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, Vol. 16, No. 2, jul./dez, 1990. Disponível em: < <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>>. (Acesso em: 15 de novembro de 2014).
- Souza, Elizeu.Clementino.de (Org.). *Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino*. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

Lima Jardimino, José Rubens; Diniz, Margareth. "Formação de mulheres professoras afrodescendentes condição e profissão docente na região dos inconfidentes". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 18 No. 27 (2016): 95-114.