



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

ELIENE MARQUES DOS SANTOS

**TÊM NEGRAS NA HISTÓRIA! HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS
NEGRAS DO MUNICÍPIO DE MUTUÍPE-BA**

Amargosa - BA

2019

ELIENE MARQUES DOS SANTOS

**TÊM NEGRAS NA HISTÓRIA! HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS
NEGRAS DO MUNICÍPIO DE MUTUÍPE-BA**

Monografia apresentada ao Colegiado da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo – Ciências Agrárias.

Orientador: Prof. Carlos Adriano da Silva Oliveira

Amargosa - BA
2019

Ficha Catalográfica:

A large, empty rectangular box with a thin black border, positioned below the text 'Ficha Catalográfica:'. This box is intended for the user to enter the bibliographic information for a catalog card.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Monografia apresentada por **Eliene Marques dos Santos** como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo – Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Carlos Adriano da Silva Oliveira (Orientador)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof^a. Maicelma Maia Souza (CFP/UFRB)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof.^a Maíra Lopes dos Reis (CFP/UFRB)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof^a. Cheirla dos Santos Souza (CFP/UFRB)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Aprovado em ___/___/ 2020.

Aos meus queridos pais, Elizete e Mariano, que contribuíram em orações e ações para a realização desse sonho. Às minhas irmãs, Eliete e Marilane, por todo apoio, carinho e por sonharem comigo. E aos colegas da LEDOC e amigos que levarei em minha memória e no coração pelo resto da vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao autor da minha história, DEUS, por ter me permitido chegar até aqui. Coisas que não estavam em meus planos, mas como Ele é especialista em surpresas, pois sempre faz além do que pedimos e pensamos, tenho plena convicção que sem você nada poderia nem posso fazer. Obrigada Aba.

Aos meus pais, obrigada por todo amor e incentivo nessa caminhada. Obrigada por tudo. Não sei o que seria sem vocês, meus amores.

Também sou grata às minhas irmãs. À Eliete Marques, a estreada na carreira universitária que deu total apoio e orientações em toda essa difícil jornada. E à trigêmea Marilane Marques, minha irmã, amiga e também colega de turma e de curso, obrigada por tudo.

À minha amiga Jaqueline Andrade por caminhar comigo nesse percurso de quase 15 anos de amizade e por animar essa trajetória. À trigêmea Rozane Araújo, amiga e também colega de curso, componente do trio incrível “as trigêmeas”, obrigada! À mulher de Deus *extorada*, Marly Nunes, também companheira de curso; obrigada por todo carinho e apoio.

Ao meu querido Professor e Orientador Carlos Adriano da Silva Oliveira por todo apoio, paciência, incentivo e carinho em meio ao difícil percurso da escrita. Sem suas orientações e importantíssimas contribuições esse trabalho não existiria, obrigada!

Quero também agradecer às protagonistas e participantes desta pesquisa por permitirem contar e me inspirar por meio de suas histórias de vida; sem a contribuição de vocês seria impossível concretizar este trabalho. À banca examinadora, por aceitar fazer parte desta construção.

Aos meus colegas da LEDOC todo meu carinho e respeito. Sou muitíssimo grata por ter conhecido e convivido com cada um de vocês; obrigada por permitirem viver tudo o que vivi ao lado de vocês nesse período. Vocês são incríveis. Agradeço ainda a cada professor da LEDOC por todo apoio nessa trajetória e por cada contribuição. Obrigada!

Me dizem: “eu na sua pele não faria
assim”

Mas pera aí bem que pode ser, meu bem.

Exatamente, cada um é cada um.

Já reparou? Todo mundo é único.

Não tem ninguém “figurinha repetida”

E isso é lindo, essa riqueza.

Por ser diverso, tanta beleza.

(NAZARETH, Paulo. *Eu na sua pele*, 2017)

SANTOS, Eliene Marques dos. **Têm negras na história! Histórias de vida de professoras negras do município de Mutuípe-Ba.** Trabalho (monográfico) de Conclusão de Curso apresentado no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-BA, 2019.

RESUMO

O presente trabalho monográfico foi realizado no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), *campus* Amargosa-BA. Esta produção está vinculada com estudos no grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM / UFRB / CFP), em especial a linha intitulada Educação no/do Campo, Identidades, Sujeitos, Textos e Contextos, e teve como objetivo analisar de que forma as histórias de vida das professoras negras e camponesas implicam na constituição de suas identidades. A metodologia relaciona-se as temáticas abordadas e estão atreladas as identidades apresentadas no trabalho. Atravessamos as dimensões de *mulher, negra e camponesa* vinculando-as a minha própria história. Utilizamos uma abordagem qualitativa. Os instrumentos foram revisão de literatura, questionários assistidos para caracterização das protagonistas da pesquisa, entrevistas narrativas, cartas narrativas enfatizando histórias de vida e a técnica de análise de conteúdo para o trato com os dados produzidos. A pesquisa é formada pela investigação diante da trajetória de quatro professoras que se autodeclararam negras, do município de Mutuípe-BA, vinculadas ao campo, por meio de suas atuações profissionais ou por serem pertencentes ao campo desde o nascimento e ainda permanecerem lá, e seus familiares residirem no campo. É por meio da descrição das histórias de vida dessas protagonistas que a história aqui é refletida. Como resultados, refletimos sobre identidades e pertencimento evidenciado a necessidade explícita de debater a relação entre Educação do Campo, raça e gênero. Também os desafios de diversas ordens referentes ao atravessar de categorias como professora, mulher, negra e camponesa, e a esfera política dessa ação consciente. Importante pensar em processos históricos de racismo e machismo na educação do campo. Por fim, respondemos: tem negras na história sim.

Palavras-chave: Educação do Campo. Mulher Negra. Histórias de Vida.

SANTOS, Eliene Marques dos. **¡Son negros en la historia! Historias de vida de profesores negros del municipio de Mutuípe-Ba.** (Monográfico) Documento de Conclusión del Curso presentado en el Centro de Formación Docente de la Universidade Federal de Recôncavo da Bahia, Amargosa-BA, 2019.

RESUMEN

El presente trabajo monográfico realizado en el Grado de Educación Rural - Curso de Ciencias Agrarias, en el Centro de Formación Docente de la Universidade Federal de Recôncavo da Bahia (CFP / UFRB), campus de Amargosa-BA. La producción está vinculada a estudios en el grupo de investigación de Docencia, Currículo y Capacitación (DOCFORM / UFRB / CFP), en particular la línea titulada Educación en el campo, identidades, temas, textos y contextos, y tuvo como objetivo analizar cómo las historias de vida de los maestros negros y campesinos implicaban en la constitución de sus identidades. La metodología está relacionada con los temas abordados y están vinculados a las identidades presentadas en el documento. Cruzamos las dimensiones de mujer, negra y campesina uniéndolas a mi propia historia. Utilizamos un enfoque cualitativo. Los instrumentos fueron revisión de literatura, cuestionarios asistidos para caracterizar a los protagonistas de la investigación, entrevistas narrativas, cartas narrativas que enfatizan historias de vida y la técnica de análisis de contenido para tratar con los datos producidos. La investigación está formada por la investigación de la trayectoria de cuatro autodenominados profesores negros de la ciudad de Mutuípe-BA, vinculados al campo, a través de sus actividades profesionales, o porque pertenecen al campo desde el nacimiento y aún permanecen allí, y miembros de la familia residen en el campo. Al describir las historias de vida de estos protagonistas, se describe la historia aquí. Como resultado, reflexionamos sobre identidades y pertenencias, evidenciando la necesidad explícita de debatir la relación entre educación rural, raza y género. También los desafíos de varias órdenes con respecto al cruce de categorías como maestra, mujer, negra y campesina, y la esfera política de esta acción consciente. Es importante pensar en los procesos históricos de racismo y machismo en la educación de campo. Finalmente, respondemos: sí, hay mujeres negras en la historia.

Palabras clave: Educación rural. Mujeres negras. Historias de vida.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES**FIGURA 1 – MAPA: REGIÃO ECONÔMICA DO RECÔNCAVO SUL.....16****LISTA DE TABELAS****QUADRO 1: CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS NEGRAS
PERSONAGENS DA PESQUISA.....38**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO, RAÇA E GÊNERO EM DESTAQUE	19
3. METODOLOGIA DO ESTUDO	31
4. TEM NEGRA NA HISTÓRIA! ANÁLISE DOS DADOS.....	43
4.1 ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	43
4.2 CARTAS NARRATIVAS.....	62
5. CONSIDERAÇÕES.....	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES.....	80
A – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO	82
B – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA E QUESTIONÁRIO.....	85
C – ROTEIRO DA CARTA NARRATIVA.....	87

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho monográfico foi realizado no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), *campus* Amargosa-BA. Esta produção está vinculada com estudos do grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM / UFRB / CFP), em especial da linha intitulada Educação no/do Campo, Identidades, Sujeitos, Textos e Contextos. O objetivo da pesquisa consistiu em analisar de que forma as histórias de vida das professoras negras e camponesas¹ implicaram na constituição de suas identidades.

No estudo aqui descrito compreendemos *identidade* a partir das concepções da autora Nilma Lino Gomes (2003), em especial na sua obra *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Na leitura de Gomes (2003), destacamos a constituição da identidade negra, e os olhares sobre a cultura e estética negra, além das linguagens transmitidas pelo corpo negro. Nessa vertente, a linguagem corporal diz muito sobre nós e sobre quem somos. Essas questões que nos orientam serão discutidas no presente trabalho de conclusão de curso. As inquietações sobre as trajetórias de vida de professoras negras e camponesas nos levam a pensar em uma intersecção entre as categorias raça, gênero e educação do campo.

Conforme Oliveira (2018), compreendemos *raça* como uma categoria política. É certo que ela não existe biologicamente, mas é inegável a sua existência enquanto construção social. *Raça*, portanto, não é uma realidade natural, é um conceito historicamente construído e socialmente percebido. Importa-nos ressaltar que, embora o conceito de *raça* não exista biologicamente e na jurisdição brasileira, não há nenhuma menção ao modo como deve ocorrer à prática da classificação racial. No plano social, as pessoas fazem uso de classificações sociais e raciais em

¹ A utilização do termo “Camponesa” deve-se ao fato desse termo estar relacionado ao modo de vida dos povos do campo, tendo em vista que o trabalho aqui descrito está diretamente relacionado a histórias de vidas.

seu cotidiano e utilizam para isso critérios variados, tais como: cor, características fenotípicas, socioeconômicas e mesmo regionais. Acreditamos que o imaginário racista alimenta-se, principalmente, das semelhanças e diferenças supracitadas. Também sabemos que eliminar o conceito de raça não apaga o racismo, contudo, reiteramos a sua utilização como categoria política enfatizada nas relações de poder.

A discussão em relação às questões de gênero e raça são abordadas por Gomes (1996), com destaque para o artigo *Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade*, no qual se discute a condição da mulher negra na carreira docente em meio as discussões de gênero e etnia no âmbito escolar. Também são relevantes as contribuições de Sueli Carneiro (1976) na produção *Gênero, raça e ascensão social*, que discute a desvalorização da mulher, em especial, da mulher negra e das condições do homem negro em suas relações, incluindo relações amorosas e o debate de ascensão social.

Em diálogo com Fernandes (2016) as bandeiras do movimento feminista começam a ser discutidas no Brasil pelo contato de brasileiras exiladas na Europa e nos Estados Unidos durante a ditadura militar, desde a década de 1970. As questões de gênero “importadas” dos países do Norte são revitalizadas pela militância feminista brasileira, que incorpora as cores dos problemas sociais e de raça. Nesse sentido, os direitos das trabalhadoras rurais, das empregadas domésticas ou das sindicalistas, por exemplo, passam a ser questões do feminismo brasileiro.

Outra contribuição importante é vista da maneira como compreendemos o debate de gênero. Avaliamos como crucial “enegrecer o feminismo”, o que significa articulá-lo contra o racismo e buscar traçar o impacto das questões raciais sobre as relações de gênero. O feminismo eurocentrado distancia-se da realidade da mulher negra ao desvalorizar sua história de lutas e resistências. Além disso, ele reafirma o mito da democracia racial brasileira, na medida em que iguala as experiências de opressão de mulheres brancas e de mulheres não brancas; ignorando o quanto a negritude potencializa a exclusão e o sofrimento (CARNEIRO, 2003, p. 49-58). Nessa direção, Fernandes (2016) assinala que

Por isso, no feminismo negro brasileiro, a perspectiva de gênero é uma variável teórica que não pode ser dissociada de outros eixos de opressão, uma vez que, em sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas, como o Brasil, o racismo determina a própria hierarquia de

gênero. Isto significa dizer que não se trata apenas de superar as desigualdades geradas pela hegemonia masculina: o combate ao racismo é essencial à luta (FERNADES, 2016, p. 705).

O desenvolvimento das compreensões sobre a Educação do Campo aconteceu em meio a condição de estudante de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias (CFP/UFRB), conhecendo as potencialidades e necessidade de consciência em relação a lutas de classe. O contexto brasileiro está envolto por uma grande ofensiva existente do capital em relação ao campo e camponeses. As contradições definem-se por meio da tentativa do capital de expulsar os trabalhadores, mas, ao mesmo tempo, os querem incluir na modernidade tecnológica do agronegócio. O capital norteia suas estratégias por meio de uma das suas intencionalidades, do trabalho escravo e do total desrespeito social e também ambiental.

Nesse contexto, inicialmente, a escola não estava inserida na centralidade da lógica de exclusão dos camponeses pelo capital, porém com o tempo, a questão da educação, principalmente dos trabalhadores do campo, passou a ser incluída e ganha destaque. Isso porque, por meio da estruturação produtiva, passou-se a requerer uma mão de obra mais qualificada e que atendesse a demanda dentro de seus princípios. Segundo Caldart (2010):

[...] porque nesse contexto de “modernização da agricultura”, onde a chamada “agricultura familiar” deve se inserir para sobreviver (“sobreviverão os melhores, os mais modernos”, é a afirmação) já não parece tão ruim que estes agricultores tenham acesso à escolarização básica: espécie de “exército de reserva” para as demandas das empresas que comandam os negócios agrícolas: mas isso sem excessos, é claro, porque afinal é sempre bom poder contar com a alternativa do trabalho escravo em alguns lugares e o Estado precisa dar prioridade às demandas específicas do capital e não gastar recursos na construção de um sistema público de educação no próprio campo, que necessariamente atenderia as demandas do polo do trabalho (CALDART, 2010, p. 28).

Nesse sentido, em contraponto a essa lógica, aumentou a pressão dos movimentos sociais sobre o setor público, cobrando o direito à escolarização pública básica e superior dos sujeitos. Em meio a realidade de reivindicações e do enfrentamento e resistência, o movimento por uma Educação do campo se constituiu tencionando envolvimento direto com as responsabilidades do Estado, com o objetivo de formação de políticas públicas específicas para o campo. Assim, foram criadas políticas públicas e provocações práticas nas dimensões da não anulação da memória e da identidade dos sujeitos do campo.

Tendo em vista a importância de dar visibilidade as histórias de vidas de professoras negras e camponesas, como um instrumento de incentivo de afirmação da identidade negra, buscou-se responder a seguinte indagação: de que forma as histórias de vida das professoras negras e camponesas implicaram na constituição de suas identidades?

Para descrever histórias de vida de professoras negras e camponesas, por meio das suas vivências em sua formação e atuação, bem como responder à indagação proposta fez-se necessário traçar um histórico, relacionando marcos da educação no/do campo e sua relação com a formação de professoras negras no contexto da pesquisa e problematizar as histórias de vida de professoras negras e camponesas, destacando as categorias de identidade, gênero, racial, camponesa e docente.

A abordagem sobre histórias de vida de mulheres negras apresenta motivação de cunho pessoal, pois durante minha vida escolar lembro-me de pouca representação de professoras negras e da ausência de professoras com a sua identidade negra afirmada e presente. Além disso, não me recordo da presença de professoras negras “empoderadas”, termo discutido pela autora Grada Killomba (2010). Nesse contexto, surge o desejo de investigar trajetórias e histórias de vida permeadas por desafios e resistências.

No mesmo sentido será abordada a temática da mulher camponesa seus desafios e dilemas, sendo o campo um lugar de resistência e luta. Compartilho da identidade afirmada de mulher negra e camponesa. Por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo, refloresceu meu amor pelo campo, que é o meu lugar de origem e pertencimento, pois é lá que eu quero ficar.

Ainda como justificativa também evidencio que os seres humanos são naturalmente contadores de história, todos nós, mesmo que involuntariamente, já narramos uma história, sendo ela verídica ou não. Citamos como exemplo uma fábula ou um conto, logo a narrativa vem como uma reconstrução de uma história de vida e a escrita dessa história vem para reafirmar e fortalecer os fatos.

Um exemplo de narração de histórias pode ser observado na obra *Quarto de Despejo*. A mulher negra escritora, Carolina Maria de Jesus (1960) narra:

15 de julho de 1955 – Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente, somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar [...] (JESUS, 1960, p. 09)

Ao afirmar que o custo dos gêneros alimentícios a impedia de realizar seus desejos, Carolina deixa evidente que entre a realização de seus desejos como mulher e dos desejos de seus filhos, ela é obrigada a escolher por condições objetivas: sua sobrevivência e da sua família. Além disso, o trecho permite observar que, mesmo vivendo em uma época em que a ideia formal de escravidão era considerada extinta, ela existia e ainda existe.

O poder das narrativas é imenso. É incrível a descrição do cotidiano relatado por Carolina Maria de Jesus (1960). A riqueza nos detalhes nos permite mergulhar no seu universo despertando-nos o desejo de conhecermos essa mulher que por mais que tenha uma vida difícil, mantinha-se forte e sonhadora.

As vivências de Carolina, como mulher negra, mãe e pobre, nos motiva a seguir em frente e a compreender o quanto as histórias de vida importam. Cada vivência é única, e implica em relações diversas. Portanto, admiro a atitude da escritora que, em suas horas vagas, entre os raros intervalos de um trabalho e outro, dispunha-se a ler e escrever. E o mais bonito foi o interesse despertado em relação à escrita, em contar a sua realidade por meio das vivências para que outras pessoas pudessem conhecer o que realmente acontece em uma favela.

Além da força demonstrada por Carolina, em todo tempo é descrito a sua consciência da sua responsabilidade em conduzir a criação de seus filhos sozinha, em meio aos desafios, sempre muito segura de si. Carolina não desprezou sua história, pelo contrário achava tão importante que necessitava ser escrita e por ela mesmo. Registro humano e político.

Em diálogo com nossas inquietações de pesquisa, é perceptível os níveis de desigualdades existentes que atravessam categorias como classe, raça e gênero. Algumas formas de opressão vão para além da cor da pele, pois existem desigualdades na moradia, na influência machista e patriarcal da profissão que você vai exercer. Há desigualdades na escola em que você vai estudar, desigualdades na faculdade que vai fazer, resumindo; existem camadas e mais camadas de desigualdades. Escrevo isso com lágrimas descendo dos meus olhos, pois vivi e

ainda vivo parte dessa realidade, o que por hora chega a ser revoltante, saber que tudo isso é determinado para você logo ao nascer. Se pertence à determinada classe, na condição de mulher se preto for a sua cor.

É doloroso pensar que muitos de nós pensamos diferente de Carolina. Somos direcionados a pensar que as nossas histórias e vidas não importam e que são inferiores, enquanto na verdade as histórias de vida refletem outras vidas e mudam rumo de outras histórias. A leitura dessas histórias brota no nosso coração o desejo de expor as nossas vivências para que a nossa história fique registrada dando assim continuidade a outras que virão, pois há e sempre haverá *Negras na História*.

Para o desenvolvimento da pesquisa e abordagem da temática proposta, a metodologia relaciona-se com as temáticas e estão atreladas às identidades apresentadas no trabalho; atravessando as dimensões de *mulher, negra e campesina* vinculando-as a minha própria história. Foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, na qual os instrumentos utilizados foram revisão de literatura; questionários assistidos para caracterização das protagonistas da pesquisa; entrevistas narrativas; cartas narrativas, enfatizando histórias de vida, e a técnica de análise de conteúdo para o trato com os dados produzidos.

A pesquisa é formada pela investigação diante da trajetória de quatro professoras, do município de Mutuípe-BA, que se autodeclaram negras. Elas estão vinculadas ao campo por meio de suas atuações profissionais ou por serem oriundas do campo e por esse ser o local de residência de seus familiares. É por meio da descrição das histórias de vida dessas protagonistas que a história aqui é descrita.

O trabalho foi permeado pelas histórias e trajetórias da vida dessas professoras negras, além de suas vivências. Para aprimorar essas discussões imprescindíveis, foram realizadas algumas leituras com objetivo de embasar o diálogo e reflexão aqui propostos. As leituras foram organizadas a partir das temáticas que foram surgindo ao longo da construção da pesquisa, sendo algumas delas: identidade racial, gênero e trajetória da educação do campo. Também busquei aporte teórico em autores que abordam a temática do deste trabalho. Nesse sentido, considere as contribuições de Gomes (2003; 1996); Carneiro (1976); Jesus (1960); Caldart (2010); Teixeira (2018); Fernandes e Arroyo (1999); Freitas e Molina (2011), dentre outras.

Proveniente dessa pesquisa, o presente texto monográfico apresenta as reflexões acerca dos dados levantados e, para tanto, está estruturado da seguinte forma: Introdução; o capítulo *Educação do campo, raça e gênero em destaque*, no qual apresento um breve histórico da educação do campo, e as questões de gênero e raça. No capítulo que segue será abordada a metodologia da pesquisa, no qual também apresentamos a caracterização das protagonistas da pesquisa. Na sequência, *Tem negra na história! Análise dos dados*, apresento a análise e reflexão dos dados obtidos e uma descrição das entrevistas narrativas e das cartas narrativas. Na última seção, apresento as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, RAÇA E GÊNERO EM DESTAQUE

Neste capítulo, tem-se um breve histórico da educação do campo, e as questões de gênero e raça. Referindo-se ao histórico da Educação do Campo, antes mesmo dessa denominação, o que tínhamos era a educação rural como afirma Freitas e Molina (2011):

A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 do século 20, paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural. Tais experiências, porém, sempre foram fragmentadas, algumas vezes sobrepostas, respondendo a interesses conflitantes, tendo papel secundário nas políticas de educação. (FREITAS; MOLINA, 2011, p. 02).

A educação rural surgiu como uma estratégia do Estado visando educar os sujeitos do campo para, dessa forma, poderem se enquadrar no sistema produtivo moderno. Essa educação visava que os sujeitos estivessem aptos para servirem às indústrias de forma subordinada, com um alto grau de exploração de sua força de trabalho.

No final da década de 1950 e início de 1960, debates sobre a questão agrária e a educação foram um dos pontos primordiais para semear a Educação do Campo como paradigma. Problematizando um debate político que se consolidou por meio dos movimentos sociais do campo, dentre os quais é importante destacar o papel fundamental do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no protagonismo da luta pela Educação do Campo, juntamente com os movimentos de educação popular; partidos de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica. Então, esses movimentos e organizações foram os principais responsáveis pela articulação de novas propostas e a explícita argumentação da necessidade da Reforma Agrária e de educação para os povos. Assim, na década de 1990 o Movimento por uma Educação do Campo se estabelece, como ilustra Freitas e Molina (2011):

Em 1997, como resultado desse processo, o MST, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizou o 1º Encontro Nacional de Educadores e

Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que reuniu mais de 700 educadores de assentamentos rurais e de instituições universitárias que vinham atuando em projetos de educação em assentamentos. (FREITAS; MOLINA, 2011, p. 05).

Posteriormente ao Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), as entidades participantes decidiram realizar uma grande Conferência Nacional com objetivo de analisar as problemáticas enfrentadas pelo conjunto de populações do campo nos diferentes níveis de ensino. No período de maio a julho de 1998, as entidades atuantes no campo reuniram-se e realizaram 23 encontros estaduais por uma Educação Básica do Campo, reunindo as experiências e reflexões que foram discutidas na Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

A Educação do Campo começa a ganhar forma por meio da união de parceiros, educadoras e educadores do campo na Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998. Após o evento, notou-se a necessidade de dar continuidade ao tão importante tema. Várias iniciativas foram tomadas, sendo uma delas o lançamento de uma coleção de livros (cartilhas) para que, dessa forma, o assunto viesse alcançar mais pessoas e outros espaços.

No âmbito da conferência nacional e dos encontros posteriores, muitos questionamentos foram levantados por meio das discussões e reflexões. Uma das questões responsáveis pela inquietação dos povos do campo, movimentos sociais e educadores era entre a Educação Básica do Campo *proposta* e a Educação Básica do Campo *sonhada*. O que foi e ainda é almejado pelos povos do campo e sujeitos dessa história é uma educação para além dos muros das escolas; uma educação ligada às raízes por meio das tradições e vivências dos povos do campo, com sua criatividade, e da valorização dos costumes e identidades.

Em relação à temática da Educação Básica e Movimentos Sociais, Arroyo e Fernandes (1999) destacam dois pontos. O primeiro deles é que existe um movimento social específico do campo. A sociedade em si notou que o campo está vivo por meio dos gestos, gerando um movimento constante; há mais vida na terra do que no asfalto da cidade e o movimento se dá imprescindivelmente por meio da inquietação dos povos. O segundo ponto é que, além do movimento social existe o movimento pedagógico no campo por meio da renovação dos governos populares, movimento esse que ocorre nos assentamentos, na educação de adultos, na educação indígena e em outros espaços.

O assunto central da conferência é a vinculação da educação com os movimentos sociais, por acreditar-se que os movimentos sociais são educativos e que essa renovação pedagógica será constituída pela junção com os movimentos sociais, provocando processos e constituindo outros seres humanos. Nesse sentido, Arroyo e Fernandes (1999) refletem a esse respeito:

Vamos começar exatamente colocando a seguinte questão: como se vincula a construção da educação básica o movimento social, ou em outros termos: que educação básica o movimento no campo estaria construindo? Não parto do suposto de que nessa conferência vocês estariam começando a pensar na educação básica do campo. Parto do suposto de que já estamos construindo a educação básica do campo exatamente porque há um movimento social acontecendo. Ele é educativo. Este movimento social acontecendo está sendo o foco dessa Conferência. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.15)

Por meio das inquietações pautadas pelos movimentos sociais é que a educação básica, buscada pelos povos do campo e pelos educadores, começa a acontecer, logo, desde que surgiu o desejo de realizar uma Conferência Nacional, a Educação Básica do Campo já começou a acontecer. Compreende-se que a educação sonhada e almejada para e do campo está com suas raízes fixadas além da escola, pois engloba a identidade, a comunidade, a cultura e os costumes. Todos esses parâmetros são de extrema importância na formação e afirmação da identidade dos sujeitos. Nessa vertente, Arroyo e Fernandes (1999) questionam:

E o que falta, então? Faltam encontros como este, para que procuremos entender quais são as matrizes dessa nova Educação Básica do Campo, que já está acontecendo. Em outros termos: o que está faltando é descobrirmos aqueles núcleos, ou aqueles pilares, ou aquelas matrizes, que terminarão sendo as vigas mestres que vão construir um projeto de educação básica. Esta é uma das tarefas centrais neste momento: captar a escola, a educação que está brotando, captar o que há de educativo no conjunto de ações, gestos, lutas do movimento social do campo. (ARROYO FERNANDES, 1999, p .16)

Nesse sentido, é por meio da junção das importantes instituições e movimentos, como o MST, CEBS, sindicatos dos trabalhadores rurais, além da presença imprescindível das mulheres em toda essa trajetória de construção, que a Educação do Campo passou a ser constituída. Vale ressaltar que essa educação ainda caminha a passos lentos em busca do que podemos nomear como “ideal”, até porque estamos trata-se de um processo e todo processo demanda tempo.

Dessa forma, além da realização dos encontros e Conferências foi necessário a descoberta da rocha em que a tão sonhada Educação Básica do Campo pudesse

ser edificada. Ela já estava acontecendo a partir da inquietação com o modelo proposto e a construção estava exatamente ligada a apegar-se a tudo que existia de educativo dentro dos movimentos sociais e em suas ações.

Segundo Arroyo e Fernandes (1999, p.16), a visão que foi criada sobre a escolinha do campo é que qualquer coisa serve, *não é necessário muitas letras para pegar na enxada, não é preciso letras para levar algo para comercializar na feira*. A professora da escola do campo pode ser uma educadora que mal sabe ler para tentar ensinar as crianças que não sabem ler. É como se na escola do campo fosse necessário ensinar apenas as primeiras letras. Para essa escolinha qualquer coisa serve. Porém, o que foi colocado em disputa é que essa visão negativa e mesquinha sobre o campo não é verdadeira e que a educação básica precisa pautar a luta pelos direitos e dar conta das dimensões de cada um deles.

A Educação do Campo deve e está diretamente ligada ao campo dos direitos, pois é nessa vertente que os movimentos sociais baseiam-se. Lutas e resistência são o que estão estampados em suas bandeiras e é justamente por essa consciência dos direitos que fez-se necessária a reivindicação do direito dos povos do campo ter uma educação criada por e para eles. Nessa direção, Arroyo e Fernandes(1999) refletem acerca da necessidade de não nivelar os sujeitos:

Não tratem o aluno como número, não tratem o aluno como aluno, tratem como sujeitos, sujeitos que trazem história, que tem diferenças. É diferente ser mulher e homem, negro e branco. É diferente ser criança, do que ser adolescente, jovem. Tratar o aluno como gente, no seu tempo, na sua idade, no seu gênero, na sua raça, na sua história, na sua diversidade. No seu momento de formação humana. Nossa escola nivelou todo o mundo pela média, se passa da média, aprova, se não passa da média, reprova, e repete. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 20).

A essência da escola do campo está baseada na luta e na resistência camponesa, pois ela tem os seus valores singulares. A escola não pode olhar para a criança, o jovem, a mulher e o homem do campo como apenas um aluno, mas como um ser humano digno de direitos e que para ele não é importante apenas ler, escrever e contar, mas conhecer e ter seus direitos defendidos e respeitados, inclusive pela escola. Portanto, a escola precisa levar em conta a luta e a história dos sujeitos que nela estão inseridos.

Através da Constituição Federal de 1988, foi assegurado o direito à Educação Básica, abrangendo todas as modalidades e níveis de ensino. Isso possibilitou o

reposicionamento da educação do campo no panorama educacional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) abriu espaço para a inovação pedagógica no meio rural ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades. De acordo com Freitas (2011):

Para setores identificados com o movimento da Educação do Campo, ela refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade – que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, pescadores, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 – tornou-se um fator primordial para a reivindicação de políticas educacionais e a elaboração das diversas práticas educativas. (FREITAS, 2011, p. 06)

Na mesma perspectiva, em abril de 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no intuito de implementar ações educativas destinadas às populações dos acampamentos e assentamentos rurais. Essas ações tinham o objetivo de fortalecer a educação nesses espaços e desenvolver projetos educacionais por meio de metodologias voltadas para as especificidades do campo.

Segundo Freitas (2011, p.10), em 2004, em continuidade à inserção da Educação do Campo na esfera governamental, foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), no Ministério da Educação (MEC), no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Assim, foi organizado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre a educação do campo, que posteriormente foi transformado na Comissão Nacional de Educação do Campo (Conec). Por meio da ampliação da discussão sobre a educação do campo, foram criados outros programas como o Escola Ativa, ProJovem-campo, Saberes da Terra e Procampo. No âmbito do CGEC, foi criado o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) com objetivo de contribuir na implementação de cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior, voltados para educadores das escolas rurais nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com Freitas (2011), a partir dos programas citados foram criadas as experiências piloto que levaram a experiências futuras nas universidades, no regime de alternância dividido entre tempo universidade e tempo comunidade.

Em 2007, foram criadas quatro experiências piloto na Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), com uma média de 50 alunos. A partir dessas experiências, outras universidades vêm criando a Licenciatura em Educação do Campo, num total de 27. A criação desses cursos é influenciada pela SECAD, que os financia por meio de editais. (FREITAS, 2011, p.11)

O curso de Licenciatura em Educação do Campo está subdividido nas seguintes áreas: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. O curso tem como objetivo formar educadores para além da docência, considerando todos os aspectos que compõe a identidade de cada sujeito, buscando fazer uma ponte entre os conhecimentos científicos e suas experiências e vivências.

Portanto, além de destacar a trajetória de luta e resistência traçada para a conquista de uma verdadeira educação criada para e por os povos do campo, faz-se necessário discorrer sobre as condições de raça e gênero que atravessam o debate. Aqui, em evidência, a trajetória de professoras negras, tendo em vista que a pesquisa descrita trata-se de história de vida dessas protagonistas.

Pensando nos atravessamentos, além dos espaços que ocupamos na sociedade como, por exemplo, a família, amigos, comunidade ou bairro, a escola tem um papel fundamental no fortalecimento, enfraquecimento ou negação da identidade de um indivíduo. Nessa vertente, Gomes (1996) afirma que

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (GOMES, 1996, p.69)

As teorias racistas que estão presentes no cotidiano escolar e na sociedade, não surgiram do nada, nem são apenas meros pensamentos internos, pelo contrário; eles são legitimados na prática escolar. De acordo com Gomes (1996)

[...] Quando os professores se mostram admirados com o bom desempenho intelectual de um aluno negro, ou quando demonstram uma baixa expectativa em relação à competência dos seus colegas e

alunos negros, podemos observar resquícios dessa corrente teórica ainda presente em nosso imaginário social. (GOMES, 1996, p. 70)

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre o quanto as nossas escolas estão preparadas para trazer reflexões e discussões em relação às questões étnicas raciais e de gênero para o âmbito da sala de aula. A escola não pode simplesmente se esquivar, negar, silenciar e contar com a boa vontade dos docentes que desejam fazer o debate. É urgente a necessidade de se discutir essas questões, desde o Ensino Infantil. E mais importante que discutir, é formar e preparar esses educadores para que as discussões, em sala, não sejam aquelas carregadas de preconceito e racismo e nem uma mera reprodução do senso comum racista e sexista.

Tratando-se de formação de identidades, é válido salientar que essa formação não é constituída repentinamente, pelo contrário, é processual e demanda tempo. Nesse sentido, Gomes (1996) assinala que

Assim, como em outros processos identitários, a identidade racial se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo (GOMES, 1996, p. 74)

Conjugado ao processo de formação da identidade no contexto racial, a família vem como o primeiro laço imprescindível na constituição do sujeito. Dessa forma, é a convivência de fortalecimento ou não da identidade racial no âmbito familiar que ditará se essa construção será de afirmação ou de desconstrução. Em segunda instância vem à relação estabelecida com os amigos, com a vizinhança e com a sociedade que também influenciará na formação do sujeito negro. Posteriormente, tem-se a chegada da criança negra na escola, onde ela terá que lidar com a ausência de representações desde o início da trajetória escolar até o Ensino Superior, isso para aqueles que romperem as barreiras e conseguirem ingressar em uma universidade. Além da ausência de representações nos livros e nas peças teatrais da escola, a criança negra terá que conviver também com a ausência de professoras e professores negros.

A falta de um posicionamento, que valorize a questão racial negra e que combata o machismo, por parte da professora ou do professor marcará a trajetória dessas crianças. Assim, conforme Gomes (1996),

Enquanto professora, a mulher negra se vê reproduzindo discursos que ouviu quando criança na própria escola, no curso de magistério e também no de pedagogia. Em todos estes espaços não se discute sobre a diversidade étnico-cultural, as diferenças de gênero e nem se lança um olhar sobre a mulher que atua na educação, que vai além do papel de mãe, esposa ou tia. (GOMES, 1996, p. 76)

De acordo com Gomes (1996, p.76) “*através desta pesquisa notamos que o recurso do silenciamento e do discurso da igualdade são os mais usados. Um novo círculo vicioso se perpetua.*” Logo, faz-se imprescindível a discussão da identidade racial e de gênero na Educação do Campo, pois se o nosso objetivo é seguir na contra mão do que nos foi posto, é preciso pautarmos questões que por muito tempo forma deixadas de lado e até hoje ainda são. É ainda mais relevante discutir essas temáticas na formação, uma vez que é após ela, quando estivermos no convívio no chão da escola, trataremos essas questões de forma coerente na sala de aula. Assim, será possível que, diferente de nós, crianças negras não deem continuidade ao silenciamento e não tenham que conviver com a falta de representatividade e com as ausências que encontramos em nossas trajetórias.

Nessa perspectiva, é importante irmos além. Na trajetória de crianças negras, durante todo processo formal de educação, elas deparam-se com a ausência de discussões em relação à formação da identidade negra e da questão étnico-racial, no âmbito escolar. Quando essas crianças tornarem-se mulheres negras e adentrarem na universidade, quais serão os posicionamentos que adotarão? O que irão encontrar? Um universo em que acolhe e respeita as diferenças? Em que grupos essas mulheres se encaixam e identificam-se? Provavelmente, identificam-se com pessoas e grupos que defendem, valorizam e discutem as temáticas da identidade negra, mas na universidade é o lugar em que realmente acabam as ausências? Creio e reflito que não. A esse respeito, Gomes (1996) sinaliza que

A então criança negra, agora, professora, se vê diante de uma grande maioria de alunos negros com uma história muito próxima da sua. Porém, se na infância desta mulher, a não-existência de professoras negras poderia justificar a ausência da discussão da questão racial na prática escolar, nos dias atuais, apesar do número de profissionais negras na área educacional ter aumentado, isso ainda não tem revertido na inclusão da questão racial como uma discussão importante e necessária na escola. (GOMES, 1996, p. 76)

Nessa vertente, surgem alguns questionamentos: se, atualmente, o número de professoras e professores negros aumentaram, porque ainda é tão pouco discutida a questão racial na sala de aula? Ou melhor, porque ainda é tão pouco

discutida de forma coerente a questão racial e de gênero em sala de aula? O que nos falta? Como estamos sendo formadas? O que está sendo ofertado nas salas de aula sobre identidade racial e o debate de gênero nos cursos formadores? Percebemos, portanto, que o trabalho sobre a temática racial e de gênero está apenas iniciando.

De acordo com Gomes (1996):

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal. (GOMES, 1996, p. 77)

A partir das considerações de Gomes (1996), é possível compreender que a mulher negra ao assumir a profissão de professora quebra com diversos paradigmas criados e impostos pela sociedade. Esperava-se que nós mulheres negras continuássemos a velha história da empregada doméstica, *da zeladeira*, da babá dos brancos. Não que essas profissões não sejam dignas de respeito e admiração, muito pelo contrário, mas é que a sociedade racista não contavam com a resistência aos limites impostos.

Nessa perspectiva, e de suma importância protagonizar as mulheres participantes da pesquisa aqui descrita, visibilizando suas vozes e histórias de vida que foram contadas por meio dos depoimentos orais e das cartas. Sem suas contribuições, a pesquisa não existiria, pois as vozes negras e suas trajetórias importam, e muito.

A carreira docente para a mulher negra representa um rompimento com o processo de exclusão que nos foi imposto, pois, como já foi dito anteriormente, não era o esperado para a negra que estava predestinada a lavar e limpar. Nesse sentido, a opção de continuar os estudos, ingressar em uma universidade e exercer a profissão de professora é um grande processo de resistência.

Portanto, é preciso continuar em luta, pois mesmo com avanços, como por exemplo o curso de Licenciatura em Educação do Campo – com ênfase em Ciências Agrárias (CFP/UFRB), que oferta a Educação das Relações Étnico-Raciais como um componente obrigatório desde 2013, faz-se necessário colocarmos em pauta as discussões étnico-raciais e de gênero na Educação do Campo com mais

intensidade. As narrativas aqui trazidas podem contribuir com trajetórias, como contribuiu com a minha própria trajetória, lembrando o quanto a representatividade e a afirmação é imprescindível nessa relação de mulher, negra e campesina.

É importante considerar que os debates aqui transpõe a escola. A educação acontece em espaços diversos: na família, na roda de amigos, na comunidade, nos movimentos sociais, dentre outros ambiente que realizam ações que também são formativas. Além disso, não existe um modelo único de educação, pelo contrário, existem formas e modelos. Segundo Gomes (2003):

Consideramos, assim, que existem diferentes e diversas formas e modelos de educação, e que a escola não é o lugar privilegiado onde ela acontece e nem o professor é o único responsável pela sua prática. Essa reflexão é importante para se pensar os processos educativos, quer sejam escolares ou não-escolares. Muitas vezes, as práticas educativas que acontecem paralelamente à educação escolar, desenvolvidas por grupos culturais, ONG's, movimentos sociais e grupos juvenis precisam ser considerados pelos educadores escolares como legítimas e formadoras. Elas também precisam ser estudadas nos processos de formação de professores. (GOMES, 2003, p.170)

Tratando-se de identidades, um indivíduo pode e é formado por identidades distintas, logo, além da identidade racial, somos constituídos por identidades que definem quem somos. Nessa vertente, a identidade negra é construída de forma socialmente histórica. A escola entra como um espaço de suma importância na formação da identidade negra, porém lembranças sobre ser negro e em relação a nossa estética, no período escolar, podem ser de extrema violência.

Como exemplo, nesse sentido, além da cor, como traço estético político, o cabelo carrega a essência da afirmação na construção da identidade negra. De acordo com Gomes (2003),

[...] existem outros espaços em que o cabelo é visto numa perspectiva de revalorização. São eles: os contextos familiares em que se preserva a memória ancestral africana, alguns espaços da militância política, os salões étnicos, entre outros. Essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil. Lamentavelmente, a escola não aparece entre esses espaços de revalorização da estética, do corpo negro e do cabelo crespo. Por que será? (GOMES, 2003, p. 173)

Infelizmente, o indivíduo em seu âmbito familiar, na roda de amigos e nos laços mais íntimos de sua convivência encontra-se muito seguro de sua estética, incluindo aqui um dos fatores que constituem a identidade negra que é o cabelo.

Contudo, ao adentrar o ambiente escolar, seja ele desde o Ensino Infantil até, muitas das vezes, o Ensino Superior, o indivíduo depara-se com as críticas e desvalorização da estética que o constitui. Essas situações o marcará por toda vida.

A identidade negra define-se como um processo complexo, não apenas no sentido das ideias e afirmações intelectuais, mas na aba da corporeidade e estética. Esse é um desafio que está posto para os educadores, mas são discussões que precisam ser levadas também para a formação de professores. Assim, para Gomes (2003)

O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos. (GOMES, 2003, p.173)

Portanto, o nosso corpo também é usado como forma de linguagem, pois nos comunicamos por meio dele. Nesse sentido, se referindo aos educadores e educadoras, é preciso estar atentos a qual linguagem estamos passando por meio dos nossos corpos e o que os educandos transmitem também a partir de seus corpos, no âmbito escolar.

É importante a junção dos debates de classe, raça e gênero na escola com outros espaços no desenvolvimento de projetos que envolvam essas temáticas, pois nos corpos e nas trajetórias existem espaços riquíssimos em formação e que a comunidade em si não acessam por conta do desconhecimento. Além disso, tratando-se de temas mais complexos e que, muitas das vezes, não são tão discutidos, a formação e afirmação dessas categorias, essa junção possibilitará trabalhos e reflexões produtivas.

Reafirmando que o processo da construção da identidade é permeado pelo aproximar-se da personalidade ou da estética de quem para nós é positivo, de quem para nós é ideal; é permeado também pelo afastamento, do diferente, do que discordamos ou de algo que existe em nós mesmo, mas talvez por nos incomodar, não ser confortável ou não ser aceito, buscamos desfazer-nos.

Nessa direção, segundo Carneiro (1976):

A construção da identidade é um processo que se dá tanto pela aproximação com o outro (aquele com quem desejamos nos

assemelhar e que e qualificado positivamente) como pelo afastamento do outro (de quem nos julgamos diferentes e qualificamos negativamente) Na tentativa de diminuir o medo e a ansiedade causados pela possível semelhança ou dessemelhança entre eu e o outro reproduzo imagens que me aproximem do positivo e me afastem do negativo. (CARNEIRO, 1976, p. 547)

Portanto, faz-se indispensável destacarmos aqui a condição da mulher negra na sociedade, tendo em vista que a pesquisa em curso foi construída por mulheres e mulheres negras. Infelizmente, as mulheres negras são desvalorizadas em vários níveis, incluindo em sua estética, sendo predominante e padronizado na sociedade a estética branca.

Percebe-se uma desqualificação estética da mulher negra, mas existe uma desvalorização da mulher em si, sendo ela negra ou branca. Essa desvalorização ocorre quando a mulher é representada pelo homem como um troféu. No caso da mulher branca; quando o homem negro, no estado de ascensão social, relaciona-se com uma mulher branca e exibe-a como um prêmio. A mulher negra é acometida pela desvalorização quando ela é associada a um objeto sexual, quando, muitas das vezes, é vista como a mulher para “ficar”, porém para assumir para a sociedade e a família em um relacionamento a escolhida é a mulher branca.

Referente à ascensão social do homem negro que, segundo Carneiro (1976), é um mito; mesmo alcançando uma vida em que desfrute de maior poder aquisitivo, ele não é dono do poder. O homem negro não exerce os maiores cargos, não é dono dos bancos, não tem controle das grandes empresas, pois o poder que lhe é concedido é delegado por alguém.

São elementos que atravessam a complexidade da relação entre as formas de desigualdades, que violentam, excluem e atingem, com grande intensidade as mulheres, sobretudo as mulheres negras. Assim, após essa provocação de fatores que atravessam as questões da Educação do Campo, gênero e raça, passamos a conhecer o percurso metodológico e a caracterização das professoras protagonistas da pesquisa.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO

Nesse capítulo discutimos os métodos e instrumentos que foram utilizados na construção e desenvolvimento da pesquisa, relacionando-os as temáticas abordadas e vinculando-os as identidades apresentadas no trabalho. Atravessamos as dimensões de *mulher, negra e campesina*, aproximados à trajetória e vida da pesquisadora.

O percurso metodológico aqui adotado consiste numa pesquisa de campo de abordagem qualitativa, na qual foram utilizados como instrumentos a revisão de literatura, questionários assistidos para caracterização das protagonistas da pesquisa, entrevistas narrativas, cartas narrativas enfatizando histórias de vida, e a técnica de análise de conteúdo para o trato com os dados produzidos.

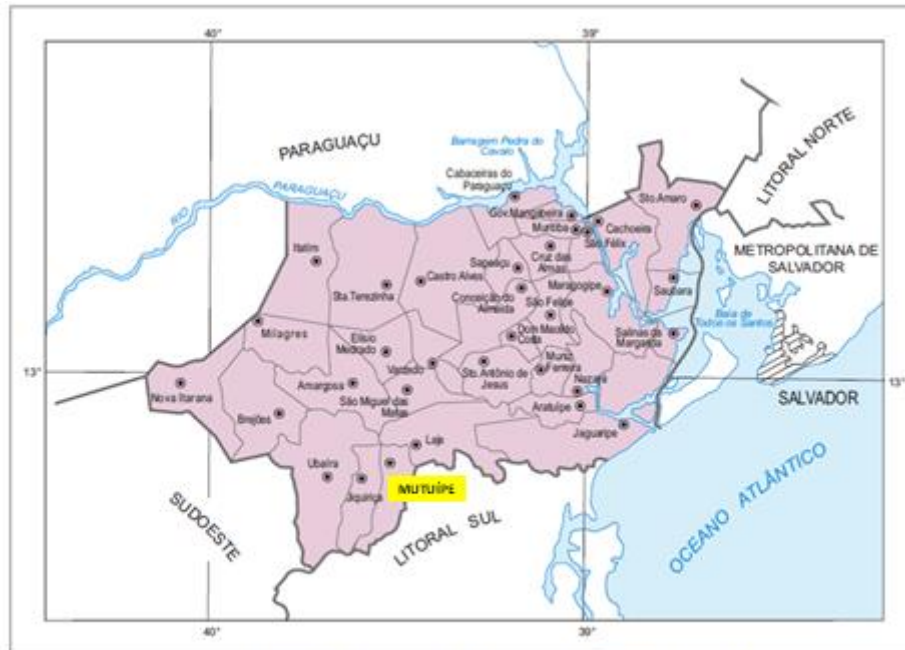
Ao ingressar na universidade o aluno depara-se com a necessidade de torna-se protagonista da construção do conhecimento, algo muito raro de se vivenciar no Ensino Fundamental e Médio. Nessa vertente, é essencial à quebra de paradigmas a mudança da postura de espectador tornando-se protagonista através dos desafios da pesquisa (DESLANDES, GOMES e MINAYO, 2009).

A postura de espectador ocorre de maneira intensa e os estudantes alimentam a memorização acrítica e repetição de fórmulas que são apresentadas nos conteúdos. Já a postura protagonista, a prática de pesquisa será o mecanismo de grande relevância na construção desse novo perfil do estudante, para isso é necessário conhecer o que é a pesquisa e quais métodos e técnicas estão à sua disposição e qual o mais adequado para que assim possa ter êxito na questão.

Como este estudo provém de uma pesquisa de campo, faz-se necessário neste conhecer o lugar em que foi realizada. Trata-se do município de Mutuípe que está situado no Sudoeste do estado da Bahia, zona fisiográfica do Recôncavo Sul, na zona de transição entre os biomas da Zona da Mata e a Caatinga. É um dos 20 municípios que compõem o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá (TIVJ), fazendo limites com os municípios de Laje, Jiquiriçá, Ubaíra e Presidente Tancredo Neves (TEIXEIRA, 2018, p.72). Localiza-se a 256 km da cidade de Salvador capital do estado e apresenta uma extensão territorial de 275,830 km². Em 2010,

apresentava uma população de 21.449 habitantes², sendo 9.659 na cidade (45,03%) e 11.790 (57,97%) no espaço rural (IBGE, Censo Populacional 2010).

FIGURA 1 – MAPA: REGIÃO ECONÔMICA DO RECÔNCAVO SUL



Fonte: Adaptação: Divisão das regiões econômicas da SEI, 2002. Disponível em http://www.sei.ba.gov.br/site/geoambientais/cartogramas/regioes_ecoregioes_eco.htm

Mutuípe contou com o registro de quarenta e uma (41) instituições escolares no total, sendo três (3) escolas privadas e trinta e oito (38) instituições públicas. As três instituições privadas localizam-se na cidade. Trinta e oito (38) instituições públicas, sendo que oito (8) delas localizam-se na cidade e trinta (30) no campo. (TEIXEIRA, 2018, p. 79). As trinta (30) escolas localizadas no campo pertencem à rede municipal e todas elas possuem a multisseriação como forma de organização curricular-pedagógica, ofertando matrículas para a Pré-Escola e para o Ensino Fundamental I, quase sempre nas mesmas turmas.

Segundo Teixeira (2008, p. 81-84), as 30 escolas localizadas no campo em Mutuípe são todas pertencentes à rede municipal de ensino e se distribuem em 29 regiões geográficas do município, diferenciadas umas das outras por características econômicas, sociais, geográficas, culturais, atendendo um total de 1.063 alunos matriculados da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, inseridos em turmas multisseriadas (EAPEC, 2017), tratando-se ao número de alunos

matriculados nas escolas do município. Em 2017, a totalidade de escolas existentes no município, considerando as redes municipal, estadual e particular, atendeu a uma matrícula de cerca de 5.010 mil alunos, assim distribuída.

Portanto, a investigação ocorreu diante da trajetória de quatro professoras, do município de Mutuípe-BA, que se autodeclaram negras. Elas estão vinculadas ao campo por meio de suas atuações profissionais ou por serem oriundas desse lugar.

A referida pesquisa de campo apresentou abordagem qualitativa (DESLANDES, GOMES e MINAYO, 2009), a qual atenta-se a questões que não podem ser quantificadas, analisando pontos muito pessoais e particulares, permitindo total liberdade aos indivíduos participantes da pesquisa, estando longe de qualquer imposição do pesquisador. Em meio a diversidade de abordagens qualitativas a história de vida foi a escolhida para ser utilizada na pesquisa em questão.

A história de vida é o relato feito pela pessoa que o vivenciou, além da própria narrativa inclui documentos que possam ser consultados como: dossiês, testemunhos de parentes e entrevistas de pessoas que conhecem o sujeito (SPINDOLA e SANTOS, 2003). Neste estudo, além das entrevistas individuais, escolhi a escrita de uma carta como uma técnica complementar de produção de dados, pois as informações que não aparecerem nas entrevistas podem ganhar destaque na escrita livre das cartas.

Existem diversos pontos primordiais em que precisamos estar atentos na pesquisa qualitativa. Um deles é na construção das perguntas que serão utilizadas na entrevista, pois é necessário ter noção do que exatamente se busca para, assim, saber o que perguntar, uma vez que estaremos nos deparando com uma realidade visível, mas cheia de nuances invisíveis.

Na pesquisa, as entrevistas foram orientadas por um roteiro composto de 10 (dez) perguntas objetivas (em apêndice), de acordo com as inquietações. Em nosso caso, foi necessário haver aproximação e de certa forma pertencimento com a inquietação pesquisada, entre o pesquisador e a pesquisa, nossa defesa política da pesquisa implicada com rigor e compromisso ético no processo.

Ao se tratar de história de vida, os desdobramentos da investigação podem assumir uma esfera delicada. Nossas vivências podem sinalizar lembranças de racismo e preconceito vividos por mulheres em sua formação e atuação. Diante disso, torna-se indispensável refletir muito bem em relação aos instrumentos para

que, em campo, o sujeito sinte-se motivado a manifestar suas percepções, independente da dificuldade de verbalização (SPINDOLA e SANTOS, 2003).

Em diálogo com os instrumentos, é indispensável pensarmos o campo como território, pois dessa forma é possível compreendê-lo como um espaço de vida, de relações e vivências, onde são realizadas as dimensões de existência humana. Nesse sentido, conforme Fernadnes (2006)

Portanto atribuímos a Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no campo porque o território não é secundário (FERNANDES, 2006, p. 30).

A partir das contribuições do autor, é possível compreender que o espaço em que estamos inseridos diz muito sobre nós. O espaço pode ser um todo mesmo sendo parte, dessa forma, o espaço não é apenas o lugar, mas sim suas dimensões, as pessoas que nele estão inseridas e suas semelhanças. Através das relações sociais, em meio a diversidade, deixamos de criar apenas um espaço, mas são *criados espaços*. Nesse sentido, o espaço pode fortalecer ou extinguir identidades, pois ela também é constituída nos espaços.

Tratando-se de identidade de mulher negra e campesina, é notório que existem dimensões e categorias que se atravessam. Essas categorias se constituem com imensa relevância, formadas e fortalecidas por meio de muita resistência.

Além dos espaços e territórios materiais existem os territórios imateriais, assim, é possível tomar como exemplo o conhecimento, que é exatamente onde os pensamentos são elaborados e desconstruídos, dessa forma, os territórios imateriais são relevantes tanto quanto os materiais (FERNANDES, 2006). Essas dimensões serão, portanto, analisadas por intermédio da história de vida.

A efetivação da pesquisa requer uma série de aspectos imprescindíveis, que buscamos desenvolver no estudo, como: disponibilidade do pesquisador, implicação com a inquietação estudada, interesse e identificação entre pesquisador e pesquisa. No caso do trabalho em curso, existe essa identificação com a causa a ser pesquisada por tratar-se de história de vida de mulheres negras e campesinas.

A definição exata do estudo foi desenvolvendo-se ao longo do processo de formação. Em decorrência disso, o cenário das pesquisas que adotam a história de vida como método sempre será diversificado de acordo com o objeto de estudo. Através da análise das vivências do cotidiano dos indivíduos é possível compreender as dinâmicas de suas personalidades para obtenção dos dados e também para formar um laço de interação entre o *eu* como pesquisadora e entre as mulheres protagonistas de suas histórias.

De acordo com Gomes (1996 p 78),

[...] é permitindo que os sujeitos negros falem sobre si mesmos e emitam opiniões sobre a sua prática social que poderemos constatar os diversos fatores que envolvem a realidade na qual estão inseridos. No caso da escola e, mais especificamente, da escola pública, teremos uma visão vinda de dentro para fora, visão esta que nos mostrará a complexidade de problemas que envolvem o cotidiano escolar. Estes problemas, com certeza, não se reduzem aos fatores socioeconômicos que envolvem a classe trabalhadora brasileira. (GOMES, 1996 p.78)

Partindo do pressuposto apresentado por Gomes (1996), nas entrevistas foram utilizadas o recurso de gravação para posterior transcrição e assim manter-se a autenticidade das falas. Nesse processo, atuei de forma atenta, com disponibilidade para ouvir sem interferir nas falas, salvo alguns casos a fim de dirimir dúvidas ou estimular as entrevistadas.

É importante conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa, para isso, segue um quadro com a caracterização das professoras negras entrevistadas.

**QUADRO 1: CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS NEGRAS
PROTAGONISTAS DA PESQUISA**

NOME	IDADE	COR AUTODECLARADA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA / FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
ESMERALDA	54 anos		Graduada em Pedagogia Experiência de 35 anos como docente da rede municipal. Modalidade de Ensino: Educação

		NEGRA	Infantil e Fundamental I
JADE	31 anos	NEGRA	Graduada em Pedagogia Mestre em educação do Campo; Professora de classe multisseriada (Ensino Fundamental); Coordenação pedagógica.
TURMALINA	29 anos	NEGRA	Graduada em Pedagogia. Experiência de 6 meses. Docente da rede municipal Modalidade de Ensino: Educação Infantil e Fundamental I
RUBI	36 anos	NEGRA	Licenciatura em Pedagogia / Pós-graduação-especialização em Educação do Campo e desenvolvimento do semiárido brasileiro –UFRB/ Mestrado em educação do campo - UFRB Experiência de 8 anos Docente da rede municipal Modalidade de Ensino: Educação Infantil e Fundamental I

Fonte: Eliene Santos (2019)

Em relação a caracterização das protagonistas da pesquisa as professoras têm entre 29 a 54 anos, todas autodeclaradas negras. A autodeclaração foi um critério para a escolha das participantes da pesquisa. Em termos de formação, a maioria é formada em Pedagogia, com experiência profissional entre seis (6) meses a trinta e cinco (35) anos; atuantes no Ensino Fundamental I e na Educação Infantil. Elas têm suas trajetórias marcadas por experiências em classes multisseriadas, em escolas do campo. Histórias essas constituídas com base na formação e atuação dessas protagonistas.

Durante o percurso da pesquisa, algumas protagonistas optaram pela a escolha do nome fictício para ser utilizado no decorrer do texto, devido a isso, optamos por estender essa opção para todas as entrevistadas. Sendo assim, ao longo da descrição das histórias na pesquisa em curso utilizaremos nomes fictícios para garantir sigilo. Nessa vertente, optei pela escolha de nomes de *pedras preciosas*, tendo em vista que a pesquisa trata-se de mulheres resistentes fortes e singulares, então, assim como as pedras preciosas, essas mulheres precisam ser amadas e cuidadas. Ainda que compartilhem de identidades semelhantes, são formadas de características e histórias únicas, assim como as pedras, mesmo pertencendo a um mesmo grupo, a uma mesma classificação, diferem umas das outras por meio das suas características, formatos, cores e belezas.

Um dos desafios encontrados foi à atenção para não mergulhar nas história e não interferir, pois nesse momento a voz das participantes deve e necessita ecoar. Nossas impressões adotam o cuidado no processo de pesquisadora e são descritas na análise dos dados.

Acredito que por meio da história de nossas vidas podemos refletir sobre o que passou, podendo direcionar o nosso foco para o presente e possivelmente para o futuro, realizando mudanças por meio das lições do passado. Nessa vertente, a história de vida foi escolhida como ferramenta de estudo buscando não só refletir nas vivências das entrevistadas, mas pensar nas imbricações dessas histórias em minha vida. A respeito da relação entre passado e presente, Deslandes; Gomes; Minayo (2009), assinalam que

Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto do seu protagonismo. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social. (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p. 12)

Após as discussões sobre pesquisa qualitativa em educação e história de vida, faz-se necessário abordar a relevância e a contextualização da entrevista narrativa, um dos instrumentos que foi fundamental no desenvolvimento da investigação. Tratando-se de história de vida é inexplicável a experiência de poder emergir-se em uma história sendo ela fictícia ou real, porém o quesito referido neste trabalho será a história real a história de vida de mulheres que possivelmente trazem

marcas e lições através de suas trajetórias que ao mesmo tempo compõe e constrói suas identidades. Nessa perspectiva, Kolling; Cerioli; Caldart (2002), sinalizam que

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive nesse lugar e desde as relações sociais específicas que compõe a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais...a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar esse povo, essas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.(KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19)

Buscou-se como apoio na entrevista narrativa com o intuito de trazer sustentação à pesquisa, visando a reconstrução dos fatos tendo como base a narração feita pelos próprios protagonistas dando origem a um enredo escrito por si próprio.

A narrativa vem como uma forma de efetivar o que está sendo narrado, e o interprete, por sua vez, tem o papel fundamental de extrair o significado dos fatos narrados por meio de um enredo e de uma sequência. A rememoração surge como uma alternativa de mudança, um novo rumo, um novo final. A história, a interpretação e a descrição dos fatos nos proporciona um envolvimento com a história (SOUSA; CABRAL, 2015).

O narrador retira de uma experiência aquilo que conta de acordo com a fonte que originou a história. A narrativa no âmbito da formação de professores valoriza seu conhecimento profissional levando em consideração as experiências obtidas através da história de vida. Ao falar dos seus dilemas, as professoras fazem uma relação com as suas próprias histórias promovendo reflexão e avanço em suas práticas docentes. Nesse contexto, compreende-se que a narrativa contribui com o desenvolvimento profissional das professoras através da reflexão, tendo em vista que suas vidas estão inteiramente ligadas com a história da sociedade em que estão inseridas (SOUZA; CABRAL, 2015).

Na configuração inicial da pesquisa pensamos em utilizar o memorial. Não continuamos esse processo em virtude de delimitação dos dados e análise, em suma, por conta do tempo de pesquisa. O memorial é um texto em que o autor conta a sua própria história de vida, relatando fatos que podem ser desconhecidos aos leitores, permitindo a percepção e a compreensão sobre sua vida pessoal ou

profissional. A escrita de um memorial de formação está direcionada ao campo da educação, no sentido de unir a teoria com a prática em uma narrativa em que o autor torna-se narrador e personagem ao mesmo tempo. As histórias pessoais vêm como um método de compreensão da prática dando possibilidade a revisão e a crítica.

A fonte primordial de dados, a entrevista narrativa, configura-se como uma técnica de produção utilizada, especialmente nas pesquisas qualitativas. A entrevista estimula o entrevistado a narrar fatos relevantes da sua vida, configurando-se o ato de contar e ouvir em um método para atingir seus objetivos. É importante que a entrevista seja permeada por questões específicas, porém é o narrador que precisa fluir com a narrativa. Esse método contrapõe-se ao modelo tradicional de pergunta e resposta, logo para alcançar o êxito em uma entrevista é necessário estabelecer algumas regras como: estimular a narração do entrevistado e depois de estimulada manter a narração seguindo a mobilização do esquema gerador (SOUSA; CABRAL, 2015).

Na entrevista surgem dimensões nem sempre previstas, portanto, ao escolher a entrevista narrativa como ferramenta de pesquisa, o entrevistador precisa ter total domínio da técnica na fase da preparação. É imprescindível o conhecimento do campo de pesquisa e elaborar as questões a serem utilizadas durante a entrevista. Inicialmente, o pesquisador precisa apresentar uma questão geradora da narrativa; que seja clara e específica para que estimule a espontaneidade do entrevistado e não respostas pontuais e curtas (SOUSA; CABRAL, 2015).

É extremamente importante não interromper o fluxo da narrativa com perguntas ou avaliações. A fala de conclusão, que acontecerá no final da gravação, pode ser complementada com perguntas do tipo *por quê?*, seguidas de anotações imediatas. Em relação a análise da entrevista narrativa, é necessário seguir alguns passos como: transcrição detalhada do material verbal; divisão do texto entre os materiais de referência a que fez o que, onde e por que, sem esquecer de descrever os materiais que expressam a história de vida e outros aspectos; análise do conhecimento, opiniões, reflexões e teorias gerais; agrupamento e comparações das trajetórias individuais e identificação das trajetórias coletivas (MUYLAERT et al, 2014).

A entrevista narrativa proporciona a reflexão e análise das práticas que contribuem no desenvolvimento pessoal e profissional tanto do entrevistador quanto

do entrevistado. No âmbito da formação de professores, a entrevista proporciona para esses construtores de história o privilégio de partilhar seus êxitos e dilemas em suas trajetórias. Isso permite ao docente a revisão do passado, a reflexão sobre o presente e o planejamento para o futuro.

Também utilizamos o gênero carta, de maneira complementar, na produção de dados. Esse é um instrumento fundamental na pesquisa e na formação de professores. É uma forma de comunicação que estabelece uma ligação direta entre o escritor e o leitor podendo ser destinada a uma ou mais pessoas. A carta é um instrumento pedagógico podendo ser descritiva, persuasiva, argumentativa e narrativa. Em relação a história de vida, a carta se estabelece como narrativa. Na construção da identidade do professor, através da carta, é possível reconstruir a memória pedagógica de suas trajetórias ou de certas práticas educativas (SOUSA; CABRAL, 2015).

Contaremos com o auxílio do gênero carta como instrumento para produção de narrativas. Esse instrumento, interligado a história de vida, tornar-se-á uma *carta narrativa*, sendo uma alternativa para melhor compreensão dos dados se, possivelmente, algumas questões não ficarem explícitas o suficiente na entrevista narrativa. Então, a carta narrativa entrará como complemento no intuito de também proporcionar total liberdade às entrevistadas em sua escrita, servindo como material que também ficará como memória.

Na pesquisa, também foi utilizado como instrumento o questionário para levantamento de dados de caracterização das entrevistadas e como um sinal de aproximação das categorias do estudo, um subsídio para as entrevistas e cartas narrativas. Segundo Perrien (1985) existem diversos tipos de questionários. O questionário aberto consiste em explorar todas as possíveis respostas a respeito de um item. Já o questionário fechado permite o tratamento direto de questões estatísticas com auxílio de computadores, sem a necessidade de classificação de respostas. Os questionários diretos apresentam como vantagem a coleta direta da resposta desejada, já nos questionários indiretos podem ser usadas alternativas quando não se pode ter uma resposta precisa ou no caso de questões delicadas.

Um dos aspectos importantes na construção do questionário é referente a quantidade de questões a serem abordadas. É preciso formular um número suficiente para ter acesso as respostas, porém não um número tão extenso a ponto

de desestimular os informantes. Além disso, também é importante também estar atentos a ordem das questões de forma que uma esteja interligada a outra.

Os questionários assistidos, que serão utilizados na pesquisa, permitem ao pesquisador coordenar diretamente as perguntas, fazendo com que o entrevistado responda de acordo com a ênfase do pesquisador³. Já os questionários não assistidos elimina totalmente a possibilidade de contaminação do pesquisador nas respostas, porém tem-se o risco de não produzir aquilo que se precisa através das respostas.

Segundo Perrien (1986), os questionários devem ser elaborados de acordo com algumas regras. As primeiras questões devem ser envolventes em relação ao respondente, abordando temas abertos e de fácil resposta. As questões de mais relevância e delicadas devem ser abordadas no meio do questionário e as questões de caráter demográfico deve ser apresentada no final.

Ainda no que diz respeito aos questionários, de acordo com Ferber (1974), é necessário ter alguns cuidados na elaboração de um questionário como: apresentar o que realmente seja relevante, ser pequeno e de fácil preenchimento, apresentar questões interessantes para o respondente, não divulgar o nome do interessado da pesquisa a fim de que as respostas não sejam tendenciosas, evitar títulos no questionário, não sobrecarregar as páginas com muitas questões, evitar letras muito pequenas e fazer um teste do questionário antes da aplicação em campo.

Parasuraman (1986), citando Dillman, traz algumas questões abordando um pouco sobre as classes variáveis utilizadas em pesquisa como: atributos que se refere as características pessoais e demográficas; comportamentais que corresponde as características de comportamento do indivíduo; conhecimento que corresponde as crenças do indivíduo podendo está de acordo com a realidade dos fatos ou não e a atitude. Essas são as variáveis que correspondem ao processo de avaliação e julgamento do indivíduo.

Considerando essas variáveis, foi utilizada a análise de conteúdo, técnica que procura descrever por meio de métodos o conteúdo que fora disponibilizado por meio de falas ou da escrita; possibilitando o acesso a diversos conteúdos mesmo

³ O questionário consiste em uma técnica de pesquisa e investigação composto por questões apresentados por escrito, tendo como objetivo tomar conhecimento sobre opiniões, sentimentos, crenças e outros aspectos relevantes à pesquisa. Na construção do questionário é muito importante estar atentos às perguntas, pois serão elas que definirão o êxito ou não da pesquisa através dessa técnica.

não estando explícitos. Ao escolher a análise de conteúdo como método deparar-se-á com a solução de possíveis hipóteses por meio das incertezas e pressupostos, revelando o que não está propriamente dito no conteúdo coletado, pois é preciso desvelar as relações além das falas e da escrita (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Portanto, a técnica escolhida deve ser pensada também de acordo com os questionamentos e com base nas perguntas que serão realizadas por meio das entrevistas. A análise entra como uma ferramenta de sistematização dos conteúdos em meio aos questionamentos, lembrando que na pesquisa qualitativa a análise de conteúdo está focada não na quantificação, mas na profundidade das relações existentes por meio da subjetividade.

Na pesquisa em curso, optamos pelo uso de entrevista narrativa, tendo em vista que ao tratar-se de histórias de vida, por mais que as informações e dados estejam visíveis nas falas, busca-se um maior cuidado e rigor por meio da análise de conteúdos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011), visando uma maior reflexão por meio das histórias relatadas, reflexões essas relevantes na minha própria história.

Dessa forma, busquei relacionar a análise de conteúdo com as histórias de vidas que aqui aparecerão, por meio das vivências das mulheres negras e camponesas protagonistas da pesquisa. Assim, procurei inspirar outras pessoas a compreender que as suas vivências são histórias relevantes e únicas e que precisam ser compartilhadas; lembrando que na pesquisa aqui citada visou relacionar as histórias de vida atreladas a identificação das vivências e da identidade de mulher, negra e também camponesa.

4 TEM NEGRAS NA HISTÓRIA! ANÁLISE DOS DADOS

Retomamos, brevemente, que o objetivo da investigação é analisar de que forma as histórias de vida das professoras negras e camponesas implicaram na constituição de suas identidades. Nessa direção, este capítulo busca descrever os dados produzidos.

Para isso, relacionamos a temática de história de vida com as questões educacionais, tendo em vista que trata-se de mulheres negras que escolheram a carreira docente. Além disso, suas histórias perpassam por suas trajetórias em meio ao seu período escolar e formação.

Diante disso, triangulamos a revisão de literatura com entrevistas narrativas e cartas narrativas, enfatizando histórias de vida. A interpretação e trato dos dados seguem a técnica de análise de conteúdo.

4.1 ENTREVISTAS NARRATIVAS

Para melhor direcionamento das entrevistas foram elaboradas 11 questões, que constituíram um roteiro estruturado. Assim, no intuito de compreender melhor as histórias de vida das quatro professoras negras (em nossa concepção, protagonistas e donas de suas trajetórias) organizamos a estrutura sequencial, de acordo com as questões selecionadas em meu processo de interpretação e iniciação como pesquisadora. Além disso, em acordo com objetivos do estudo, optamos por selecionar destaques na descrição sobre as experiências.

As entrevistas narrativas configuram-se como uma importante característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes. Nessa relação, a narrativa pode suscitar nos ouvintes diversos estados emocionais, pois tem a característica de sensibilizar e fazer o ouvinte assimilar as experiências, evitando explicações e abrindo diferentes possibilidades de interpretação. Essa interpretação não é no sentido de analisar como observador neutro, mas com envolvimento em relação às experiências narradas no momento da entrevista e com as já vivenciadas. Assim, transcende-se o papel tradicional destinado a cada um deles (MUYLAERT et al, 2014).

Durante a realização das entrevistas, meu sentimento como pesquisadora foi o de me sentir privilegiada por poder ouvir, experimentar e descrever as histórias de vida das protagonistas. Ao mesmo tempo, atentava-me para a responsabilidade que estava em minhas mãos: apresentar, por meio da escrita, os sentimentos, as vivências e as trajetórias que foram expressados nos depoimentos.

Nesse sentido, no decorrer das falas, senti que as entrevistadas estavam à vontade para contar suas histórias, entretanto, foi notório que as questões relacionadas ao racismo e ao preconceito ainda são desafios a serem enfrentados. Racismo é estrutural e estruturante. Isso nos traz um sentimento de receio ao relatarmos uma experiência ou algo do tipo, mesmo sendo um assunto que, atualmente, está mais abordado nos ambientes, incluindo a sala de aula. Então, percebi que as histórias que tive o privilégio de prestigiar são marcadas por luta, resistência, persistência e dedicação dessas mulheres. Elas tiveram a opção de desistir (era o que a sociedade racista esperava delas), todavia elas optaram pela resistência em suas conquistas e em segurar, com todas as forças, seus sonhos e objetivos.

Outro sentimento que me cercou durante esse percurso foi o de gratidão por imergir nas histórias e refletir sobre as nuances da minha própria trajetória. Essas mulheres são inspiradoras e me inspiraram, de fato. Além disso, é gratificante poder descrever e dialogar sobre suas histórias. Sinto que, dessa forma, novas histórias serão escritas e outras vozes serão ouvidas, pois olhemos e estejamos atentos às histórias. Elas importam. Nessa dinâmica de experiências compartilhadas⁴, ao serem questionadas em relação aos *motivos que as levaram a trabalhar em uma escola do campo*, as entrevistadas apontaram que:

ESMERALDA, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

*Um dos motivos foi porque eu tinha assim uma vontade de ser professora... era eu digo assim uma, o povo chama o que? **de uma vocação**. Porque pra ser professor você precisa ter uma vocação, e ter amor, então eu queria ser. Queria contribuir com o conhecimento que eu adquirir, contribuir com algumas pessoas, no caso os alunos e*

⁴ Na transcrição das entrevistas incluímos pequenos complementos entre colchetes, para fazer conexão com as falas que se encontram no decorrer da argumentação. Incluímos reticências em pausas e momentos de interrupções pequenas na descrição.

também na comunidade, ajudar na comunidade, então foi importante, foi muito gratificante ter realizado esse sonho.

JADE, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

*Observe na verdade eu sempre fui... **Eu sou moradora do campo**, minha família inteira mora na zona rural. Nasci no campo, estudei em uma escola campesina e fiz uma formação ainda no ensino médio em magistério. Então lá, desde esse processo de opção pelo magistério eu tinha a consciência de que seria professora por opção. Sempre achei um trabalho bonito brilhante, era **encantada pelas minhas professoras** desde o primário, ficava encantada pelo jeito que elas davam aula e tudo. E também um dos motivos foi que tive um processo de alfabetização muito complicado, então eu cheguei a terceira série, aquela terceira série antiga, não essa do ensino fundamental em nove anos e ainda não estava alfabetizada. Estava na terceira série não lia, era uma aluna que apenas copiava e ai naquele momento ali isso era muito difícil. Então a partir de um trabalho que minha mãe fazia muito comigo, de acreditar que eu tinha possibilidade de superar essa dificuldade de ler, de estar letrada, e uma professora que eu encontrei na 3ª série fez um trabalho muito de potencialização da minha autoestima. Porque a minha dificuldade estava baseada na baixa autoestima, por já está na 3ª série e não conseguir ler, e dentro da sala já tinha outros meninos que liam nos anos anteriores... Ai você sabe que fica aquela relação, um processo complicado. Então [a professora] fez um trabalho muito de potencialização e elevou minha autoestima. Lembro que na primeira unidade estava lendo, quando eu me descobri leitora é... eu sempre me apaixonei pela leitura, até hoje gosto muito de ler, adoro fazer leitura e quando li misericórdia... lia tudo que vinha pela frente. Assim essa dificuldade que tive, lá naquele meu processo, sempre tinha na mente a possibilidade de evitar e ajudar outras pessoas a não ter tido essa dificuldade no processo de alfabetização. Então por isso que eu me encaminhei pra formação em magistério, que era o antigo curso de magistério, curso de formação de professor que agente tinha, que hoje não se tem mais. Por sinal era um elemento importante na formação do professor, que da uns elementos que a graduação às vezes não nos dá. Quando eu terminei o magistério, por que no magistério agente tem um contato muito grande com a sala nos estágios... são estágios demorados, não é aquele estagio rápido. **Tinha plena convicção que queria ser professora**, então assim que terminei o curso de magistério fiz um processo seletivo na época e fui atuar na escola de campo. Inicialmente é muito complicado você sair de uma formação e ir pra uma classe multisseriada, porque não havia discussão nenhuma naquela formação, mesmo a gente morando em um município campesino... mas até porque naquele tempo cronológico **não tinha essa discussão de educação de campo de classe multisseriada**. Era um discussão de educação rural e talvez nem isso... fui trabalhar, fiz um seletivo e era uma escola no campo, fui prestar serviço e era uma comunidade do campo. Fui encontrando*

*essas dificuldades e as alegrias de trabalhar na escola de campo, mas assim... eu **inicialmente sempre tive a perspectiva que seria professora e aí a educação do campo veio junto com a minha identidade de pessoa de moradora do campo, de pessoa mesmo...** que já está lá no campo. Nesse primeiro momento enquanto professora de um teste [processo] seletivo, em seguida eu prestei um concurso público... Ainda pra outro município e fui trabalhar em escola de campo, depois retornei pra o meu município. Então os motivos que me levaram a trabalhar em escola de campo inicialmente: fiz o concurso para professor e fui pro campo, estando no campo eu estava com meus pares era os sujeitos da minha realidade, e eu sempre fui buscando... que mais afrente agente vai falar sobre isso... eu vi nas suas questões, fui **buscando formação** para lhe dar com esses sujeitos que precisam de uma perspectiva diferente. O que me levou a trabalhar na escola, como todo, foi o desejo de ser professora, sempre tive claro que seria professora... e aí os encaminhamentos levaram para o campo e que depois **foi se constituindo um encontro de identidades a minha identidade enquanto menina do campo que depois foi mulher do campo e depois foi sujeito do campo que com o tempo vai se constituindo.***

TURMALINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

*Primeiro... desde pequena moro no campo, **sou residente no campo, e na minha formação procurei isso.** Tanto é que as disciplinas do curso não tinha foco nessa área, mas eu busquei fazer optativa, aí tinha uma optativa que era Educação do Campo, então **quis me apropriar mais desse conhecimento**, buscando pelo menos ter essa disciplina porque no curso [que fiz] não tem esse viés pra Educação do Campo, porque ele é mais amplo, então por ser do campo... por isso eu preferi lecionar no campo.*

Por meio das falas das entrevistadas, nota-se a identificação com a profissão docente. Desde a infância, o sentimento de pertencimento ao campo levou as docentes a reafirmação de campesinas ao depararem-se com o chão da escola, no cotidiano da sala de aula. *A convicção, busca por formação e apropriação dos conhecimentos é marcante*, assim como, a simbólica descrição da professora Jade: *foi se constituindo um encontro de identidades, a minha identidade enquanto menina do campo que depois foi mulher do campo e depois foi sujeito do campo que com o tempo vai se constituindo.* Dessa forma, a posição de mulher negra e campesina nas

quais as protagonistas encontravam-se não as limitaram de sonhar e concretizar o sonho de trilhar os caminhos da carreira docente.

De acordo com Gomes (1996, p. 77), “essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, ‘saíram do seu lugar’, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira”. Essa perspectiva nos faz refletir que muitas profissões, incluindo a carreira docente, não estão predestinadas, pela sociedade racista, para nós mulheres negras. Isso porque já fora escolhida, por tal sociedade, a posição que devemos ocupar, a forma como devemos nos portar, a forma de nos vestir e de arrumarmos o cabelo, a profissão que devemos exercer e até os espaços que devemos ocupar. Dessa forma, tudo que se afasta do que foi imposto, é resistência.

Em outro momento das entrevistas, no que se refere a opinião das protagonistas *sobre a docência nas escolas do campo*, encontramos as seguintes afirmações:

ESMERALDA, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

*É, a docência na escola do campo é assim muito difícil... É muito difícil você trabalhar na escola do campo, porque você não tem tudo que você precisa para trabalhar... pra você fazer um trabalho de qualidade. Então é muito difícil muito complicado, porque é diferente na cidade... você está ali, a secretaria está ali por perto se você necessitar de alguma coisa... está ali próximo do diretor, do secretário e no campo não. Na escola do campo, não porque você está ausente, distante de lá do centro, e se acontecer alguma coisa? por exemplo com seus alunos? Não tem como resolver imediatamente, se acontecer um acidente você não tem como resolver imediatamente... e o espaço também que é diferente, pra você está trabalhando ali, as vezes o espaço que você fica é apertadinho ali, **só tem aquele limite, determinado limite**, e aí é muito difícil muito complicado pra você trabalhar.*

JADE, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

*Em relação ao que eu acho da docência no campo? **É eu acho que ser docente de escola de campo é um desafio. Porque ser docente é um desafio...** em qualquer lugar ser professor é sempre um desafio. O processo de educar é muito complexo, precisa de vários*

elementos, que a escola pública tem as suas questões... **questões estruturais, questões de formação e as vezes a gente precisa estar com todas essas condições materializadas para termos uma prática e nem sempre temos, então o professor ele precisa ter, é um discernimento amoroso com a sua profissão, eu sempre penso que ser professor é ter uma amorosidade muito grande com a sua prática...** porque você lida todos os dias com sujeitos que chegam de suas casas com sentimentos diferentes, pessoas com identidades diferentes com realidades sociais e culturais diferentes. Ser docente em si já é algo bem complexo, mas também é uma das profissões mais bonitas que existe... eu acho que não tem coisa mais linda... mais bonita do que nós ensinarmos a alguém algo. Acho que nós professores das séries iniciais, ensinar a ler, descobrir o mundo, é uma das coisas mais maravilhosas que tem. E ser professor de escola de campo é uma experiência fantástica que leva o professor a descobrir que ele tem habilidades que nem ele sabe que tem. Precisa desenvolver as habilidades e dar conta, é pensando na minha realidade... fui sempre professora de campo, de escola de classe multisseriada, a gente tem que frisar que é uma realidade nossa. Tem muitos municípios que tem escolas de campo que são seriadas, mais aqui no nosso município nós não temos escolas seriadas no campo, são multisseriadas, então as escolas multisseriadas elas nos levam o desafio de lhe dar com a diversidade do processo educativo... e com a diversidade de idade, tempos diferentes, e que torna a grande beleza da classe multisseriada também. Mas para **dar conta de tudo isso precisa de formação específica.** Quando eu entrei, cheguei recém-formada na classe multisseriada eu tive [formação], é precisei fazer um processo de autoformação, de busca muito grande, porque agente não tinha na época muita discussão. Até como hoje, por mais que se diga que está discutindo tanto a educação do campo, por exemplo as discussões específicas de classe multisseriadas tem sido poucas, pra dar conta das singularidades que [temos]. A docência na classe multisseriada tem os desafios, tem uma diversidade que faz uma educação bela, com diversos elementos... é maravilhoso, mais também ela implica maior... é precisa de maior estrutura, precisa ter estrutura de salas melhores, precisa ter diversas estruturas pra dar conta dessa realidade.

RUBI, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

É, eu acho que eu já trouxe um pouco na fala anterior, que ser professor do campo também é **um desafio pra quem chega, pra quem é novo... é desafiador, e mesmo pra quem está, continua**

sendo desafiador. São realidades que vão sendo mudadas constantemente, né e assim, o grande problema hoje que eu vejo, é o desafio das escolas do campo, da docência... de ser docente nas escolas do campo é o deslocamento, aqui em Mutuípe é o deslocamento. Porque a gente vem de uma gestão né, é histórico, não é só atual, é histórico mesmo, de não ter esse olhar diferenciado para as populações do campo. Me refiro principalmente a estrada... porque estrada? parece que eu estou lá, mais a gente que está aqui sabe, a condição que o professor tem pra ir até a escola, muitas vezes em sua maioria ele corre risco. Então às vezes tem professor que mesmo tendo a vontade, o desejo, gostar de está ali numa escola do campo, percebe nas falas dos professores que muitas das vezes sai das escolas do campo e vem para as escolas da cidade. **Relatam, fazem esse comparativo, que é muito melhor trabalhar lá [nas escolas do campo] do que estar na cidade, mais o fato dessa estrutura que ele não tem, pra estar na escola, ter alguém sempre presente, junto, porque hoje é o professor só... e a merendeira, é que está lá na escola...** então assim esse deslocamento, quando o tempo está quente, tem a questão da poeira e tem muita gente que tem é problemas respiratórios, vem pro frio, ai a lama, os buracos na estrada, são aquelas coisas todas, é, mais eu penso que, na minha opinião, estar em uma escola do campo é um dos melhores ambientes que agente pode está... de trabalho, porque tem diversos elementos, diversas possibilidades pra estar trabalhando. É um espaço que também permite a nossa própria formação, então eu digo assim: quem passou por uma turma multisseriada, por uma escola do campo, ela tem uma outra formação... do que aqueles professores que nunca passaram.

Nos relatos das entrevistadas, percebe-se que comungam de um mesmo ponto de vista. Segundo as protagonistas, lecionar em uma escola do campo, que são composta de classes multisseriadas, é *desafiador em vários sentidos*. Inclusive no sentido pedagógico, pois o educador deparar-se-á com uma realidade diferente por meio da diversidade e terá a necessidade de reinventar suas práticas pedagógicas. Outro ponto assinalado pelas entrevistadas é a questão da *estrutura* da escola do campo que, muitas vezes, é precária; além do *deslocamento* que expõe o docente à chuvas, poeira e perigos por conta de estradas precárias. Vale ressaltar também os sentimentos de *distanciamento* e *esquecimento* vividos pelos educadores do campo. É dessa maneira que esses educadores se sentem em

relação aos órgãos educacionais como as secretarias de educação, que são localizadas na cidade.

Nesse sentido, Benjamin e Caldart (2000) refletem que

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeito? sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 73)

No que diz respeito aos *principais conteúdos e princípios que devem ser trabalhados nas escolas do campo*, as entrevistadas destacam que:

ESMERALDA, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

*Na minha opinião, devia trabalhar com vários conteúdos que dê pra eles... no nível desses alunos do campo, porque a gente está preparando eles pra ir enfrentar outras modalidades, outra escola. Então deveria trabalhar um pouco de cada coisa, por exemplo a disciplina, **a cultura**... deveria focar muito a arte, porque quando você trabalha a cultura, na escola do campo, vai está abrangendo mais outras disciplinas, também pode trabalhar **a realidade da criança, do alunado do campo, trabalhar a realidade dele, mais não ficar só na realidade dele, mais abranger outros conteúdos**, em uma visão geral para quando eles chegarem lá na frente não ter tanta dificuldade. Os alunos do campo, eles enfrentam muitas dificuldades quando chegam lá na frente, porque as vezes não foi trabalhado o que deveria ter sido trabalhado... então destaco ai a cultura que é a vivência deles também a cultura, ter esse conhecimento de sua cultura e de outras culturas lá fora, isso é importante pra os alunos.*

JADE, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

Em relação aos principais conteúdos e princípios que devem ser trabalhados na escola do campo... hoje na educação do campo [existem] legislações que dão norte para as escolas camponesas organizarem seus currículos. Tem por exemplo as diretrizes nacionais da educação do campo, tem as diretrizes operacionais, é que foi a de

2002 e 2008... teve as diretrizes complementares e também tivemos o decreto de 2010... e esses documentos eles vão falar de diversos elementos na educação do campo, dentre esses elementos eles vão falar dos princípios, então o decreto traz quais são os princípios que regem a educação do campo como todo e vai dar também as orientações pra organização dos projetos políticos pedagógicos para as escolas de campo, e seus respectivos conteúdos que vai ser trabalhado. Por exemplo aqui em Mutuípe... é eu acho que Mutuípe hoje tem uma sistematização de proposta de educação do campo muito boa... tenho um carinho muito grande por essa produção e muito orgulho de ter feito parte, então assim agente construiu essa sistematização pensando no que diz lá as diretrizes, pra organizar os conteúdos e os princípios, então as diretrizes da educação do campo e o decreto ele vai falar, **o princípio da igualdade, o princípio do respeito, as relações de gênero, de identidade as diversidades como todo, a questão geracional né das gerações, a questão do respeito ao conhecimento que foi produzido pelas gerações, o princípio das relações coma terra, né então o currículo da educação do campo tem que fazer essa discussão de como é esse trabalho do ser humano com a terra**, como que é essa terra que agente vive e que produz o que agente precisa pra sobreviver. Então assim, **o trabalho como princípio educativo** é um dos princípios que norteiam o trabalho da educação do campo, **as relações em comunidade, a compreensão do sistema capitalista como todo**, essa questão porque agente tem essa relação de trabalho, relação de distribuição de terra, então assim, os conteúdos e princípios que norteiam a educação do campo tem que está baseado nesses elementos. Ainda precisa de mais normatizações porque quando construiu as diretrizes nacionais da educação do campo, ficou-se naquele caminho, esperava que fosse construído por exemplo as estaduais e a municipal. Mutuípe ainda não construiu as diretrizes municipais da educação do campo... é um caminho que precisa trilhar pra construir, outros municípios já construíram, já tem outros, então é continuar, penso que o município tem o interesse de continuar construindo, já vai ser um elemento mais minucioso de descrição do que se deve trabalhar, só que enquanto não se tem isso, agente tem o que? Um documento nas escolas do campo, que é o projeto político pedagógico, que ele é o programa de vida da escola e lá tá dizendo é, dizendo a vida da escola, o currículo da escola, o que a escola precisa trabalhar... e quando se construiu o PPP daqui das escolas do campo de Mutuípe, que ele foi aprovado em 2016, ele se construiu ouvindo os sujeitos envolvidos, a comunidade escolar como todo, fazendo essa articulação com o que [temos] de produção na educação do campo. É acredito vai avançar quando voltar pra fazer a revisão, já vai melhorando, porque assim, toda produção ela vai com o tempo melhorando... acho que avançou muito na organização do PPP, levando em conta os princípios da educação do campo, agora acredito que esse ano é o ano que o município vai está construindo a proposta curricular. É um elemento que vai está dentro do PPP, a nível de conteúdos que é um elemento do currículo a parte estrutural, agente sempre trabalhou assim, dando conta também dos conhecimentos que são universais, que são necessários aos alunos estando no campo ou estando na cidade terem acesso, que ai a gente vai falar da base comum do currículo, então a base comum do currículo o menino do campo ele precisa ter conhecimento do que é clássico em língua

portuguesa, o que é clássico em matemática o que é clássico nos diversos componentes e em suas respectivas áreas, porque? Porque ele é do campo mas ele se relaciona com todo um contexto social, é um contexto global e é, o que agente tem que fazer? Onde a gente traz esses elementos? É na parte diversificada do currículo, que a parte diversificada do currículo permite a escola trazer a sua identidade o que é seu... **é lá que a gente vai trabalhar o trabalho como princípio educativo, as relações sociais, as questões das comunidades escolares a questão da terra, esses elementos que dão norte pra compreender a questão das relações étnicos raciais no campo... agente percebe que as nossas comunidades camponesas são extremamente, é são negras na verdade, então o campo é marcadamente negro, e aí é também um elemento que está na parte diversificada do currículo, mas para além de está na parte diversificada do currículo também tem uma legislação, é, que garante o trabalho nos diversos componentes curriculares não só na parte diversificada que é a lei 10.639 que depois agente já teve a 11mil e alguma coisa... que eu não lembro mais... trouxe a necessidade da escola trabalhar e discutir a história dos povos africanos e suas culturas e também dos povos indígenas e suas culturas... que é um elemento muito tenso no contexto da escola, que aí já é uma outra questão né!**

TURMALINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

Os principais conteúdos são aqueles que estão ali, por exemplo trabalhar **conceitos da educação do campo**, trabalhar... de todas disciplinas de forma interdisciplinarmente, por que aí o educando tem mais facilidade de compreender os assuntos, ter os assuntos compreendidos em sua vivência, ampliar os outros conhecimentos, porque as vezes a gente leva... é os professores mostram o novo conhecimento que ele não pode nem fazer uma relação com o que eles vivem... então eu acho assim, partir do que eles sabem, dos conhecimentos pra ele entender, não ficar algo desfocado, com interdisciplinaridade.

RUBI, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

No meu ponto de vista, a escola do campo primeiro é um espaço de luta política, política de direito, política pedagógica, então, assim, eu acho que todo planejamento, todo conteúdo que for elencado, for direcionado, for planejado para uma escola do campo, ele precisa perpassar né por uma perspectiva política, porque assim quem está no campo hoje, são pessoas que estão

resistindo, vem de um processo de... de ocupação da terra, em nossa região também não é diferente. Apesar de ter um grande quantitativo de pequenos agricultores, mais, vem de uma realidade em que, os grandes fazendeiros os latifundiários são os maiores donos das nossas terras... então assim as pessoas que ainda estão lá, são aquelas que ainda conseguem resistir, estão lá porque é fruto de uma resistência de uma luta, porque o tempo todo a gente observa, fatores que levam essas pessoas a deixarem o campo, principalmente as nossas escolas, o tempo inteiro elas são visadas, **é pra fechar**... porque tem 15 alunos, porque tem 12 alunos, então elas precisam, é um custo muito alto pra secretarias de educação, dentre outros fatores que perpassam os desafios que é está no campo. **Então enquanto escola, conteúdos, planejamentos, princípios das escolas do campo, eles precisam estar pautados em um perspectiva política, política pedagógica, política de direito, está levando, está trabalhando com eles a concepção de homem, a concepção de lugar, a concepção de campo, concepção de escola, bem voltado pra essa perspectiva, não o simples conteúdos que agente vai chegar lá aplicar e voltar, dá uma prova, dá uma atividade.**

A partir das reflexões das entrevistadas, fica evidente que é indispensável trabalhar os conteúdos de acordo com a *realidade dos sujeitos do campo*. É preciso complementar com outras atividades e projetos educativos, pois a educação não está contida dentro dos muros da escola, pelo contrário, ela acontece em diferentes espaços. Além disso, torna-se necessário a *abordagem e formação política dos sujeitos*, tendo em vista que somos sujeitos de deveres, mas também de direito. Portanto, percebe-se a necessidade de termos a Educação do Campo e seus *princípios pautados no PPP* das escolas, bem como termos discussões sobre a *temática nas formações e nos planejamentos*.

Assim sendo, além de enfatizarmos a realidade dos sujeitos do campo nas escolas, não se pode limitar-se, é preciso permitir que tenham acesso aos conhecimentos científicos de forma geral. Nessa direção, Caldart; Pereira; Alentejano e Frigoto (2012) esclarecem que

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTO, 2012, p.330)

Partindo dos pressupostos apresentados pelos autores, queremos provocar o debate necessário da Educação do Campo, relacionando-a às questões de raça expressas na fala da professora Jade: [...] *lá que a gente vai trabalhar o trabalho como princípio educativo, as relações sociais, as questões das comunidades escolares a questão da terra, esses elementos que dão norte pra compreender a questão das relações étnicos raciais no campo... a gente percebe que as nossas comunidades camponesas são extremamente, é são negras na verdade, então o campo é marcadamente negro e aí é também um elemento que está na parte diversificada do currículo.* A professora também comenta o sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008: *trouxe a necessidade da escola trabalhar e discutir a história dos povos africanos e suas culturas e também dos povos indígenas e suas culturas... que é um elemento muito tenso no contexto da escola, que aí já é uma outra questão né!*

Assim, considerando a história e a cultura dos alunos, é importante trazermos para o âmbito das escolas, destacando aqui as escolas do campo, questões que, por muitas vezes, passam despercebidas, como saberes que podem ser prendidos nas comunidades em que as escolas estão situadas. Portanto, faz-se necessário estabelecer uma relação de troca contínua entre a escola e a comunidade, pois as comunidades falam e há muito o que aprender com elas. É por meio dessa relação de troca que acontece a identificação dos sujeitos, em sala de aula, com os saberes que são trazidos de seu modo de vida e do seu lugar de fala.

Conforme as discussões que vem sendo empreendida de neste e como ressaltou a professora Jade, as questões étnico-raciais são temáticas que se impõem de forma gritante em sala de aula, mas, infelizmente, em geral, são tratadas de modo superficial ou até mesmo silenciadas. É importante que as discussões sobre as questões étnico-raciais sejam abordadas com respeito e coerência, uma vez que a escola é um dos espaços em que as identidades são formadas ou desconstruídas.

Para além da escola, essas discussões precisam ser levadas para outros espaços, o que é extremamente importantes na formação da identidade racial. O relato da professora Jade também chamam a atenção para outras questões que também devem ser consideradas ao relacionar escola e comunidade; são elas: *a questão agrária, o fechamento de escolas do campo, a interdisciplinaridade, a resistência, a legislação e as disputas por políticas públicas.*

A importância do estabelecimento da relação escola e comunidade pode ser evidenciada nas reflexões de Gomes (2003):

[...] Ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. (GOMES, 2003, p. 170)

Também questionei as entrevistadas se, durante a formação e atuação docente, elas *presenciaram sinalizações de preconceito ou racismo e em que situação*. Sobre essa questão, duas falas foram expressamente fortes:

JADE, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

*Assim.. A situação eu não tenho assim uma memória, por exemplo de situações específicas que eu possa tá trazendo. Porque com o tempo a gente vai... eu também tenho uma situação que aconteceu comigo, já era profissional [na educação] do campo e aí apesar das pessoas não terem esse cuidado ético de te discriminar... mas graças à Deus a nossa formação, da gente o cuidado de não... eu fui a um determinado lugar buscar algo que era pra levar pra escola e aí quando eu cheguei no lugar eu informei que eu vim pegar algo que era pra escola... e que eu estava aguardando, aí demorou um tempo da pessoa trazer a encomenda que era pra trazer, fui e falei novamente, era um comércio, falei novamente pra o funcionário, olha eu estou esperando, tenho horário pra chegar na escola.. Aí o dono veio e falou assim, “eu já informei que quem tem que vim buscar essas coisas aqui são as professoras e não as merendeiras”... falei pra ele, sim senhor por isso que estou aqui buscando, aí ele olhou assim pra mim, olhou assim sabe... acho que ele ficou, será que fato ela é professora da escola? olhou e foi lá, e demorou mais um tempo pra preparar o elemento que eu tinha que levar pra escola, levei... aí assim hoje quando eu lembro disso eu fico me questionando assim... que naquele tempo ali eu não tinha uma, meu processo formativo, tanto de autoformação quanto de informação, de formação mesmo acadêmica como profissional estava muito no início, então eu percebi o que ele achou que aquela pessoa que estava ali, aquele estereótipo não era... primeiro dois elementos preconceituosos porque se fosse as profissionais merendeiras serventes da nossa escola, são tão quanto importantes do que os professores, não tem distinção nenhuma no sentido se seres humanos entre elas, mais assim **quando a pessoa teve um contato comigo, ele fez uma leitura estética e achou que aquela estética ali não era uma estética de professora, entendeu? Então, mais aí naquele momento fiz uma leitura mais era tanta coisa... tinha que pegar essas coisas, levar pra escola... não tinha ainda condição de por exemplo verbalizar com ele que aquilo ali era uma situação de preconceito racial. E teve outras eu vivenciei também outras coisas mais explícitas, coisas mais implícitas entendeu? E com o tempo as***

vezes a gente vai esquecendo, as pessoas negras passam por tantas situações no dia a dia... eu... chega uma hora que você nem lembra de tudo porque... eu acho difícil a gente encontrar uma pessoa, não só menino ou menina, que é negro e que tem que falar assim na nossa sociedade os preconceitos raciais e as relações de preconceito relacionadas ao racismo... ela não acontece com todas as pessoas negras, tem um tipo de estereótipo negro, por exemplo quanto mais a pessoa tem a pele escura né e traços marcadamente negro, passam por preconceito, **por exemplo pessoas negras que não tem a tes. tão escura elas entram num padrão que a sociedade aceita.. aí diz que não é negro é moreno tem tudo isso né.**

RUBI, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

*Eu vivenciei um processo de exploração que hoje digo que só aconteceu porque não existia uma política educacional, é em prática, né eu digo assim... porque assim... **eu vivi num contexto em que estudar era muito difícil, então assim... não só pra mim, mais para as pessoas que moravam no meu entorno, né porque era assim... escola de difícil acesso, era aquele processo mesmo de quem estudou aprendeu a ler a luz de vela. Na escola essas pessoas não eram protagonistas, na escola essas pessoas não eram o papel principal, nas atividades festivas que tinha ela não era escolhida. Venho de um processo... é um processo também discriminatório, é um processo de exclusão... saio do primário, e venho para o Fundamental II na cidade, então, saio do campo e venho pra cidade... então nesse processo agente já vem e se depara com uma carga de preconceito. Eu era aquela que não falava muito, muito tímida, então para abrir a boca era difícil, aquela que em algum momento... eu adoeci, mas a escola me preferiu dar zero porque eu não fiz a prova, porque eu estava doente. Pra mim isso tudo foi um processo de discriminação, foi um processo de exclusão social, até o Ensino Médio, então precisei passar por momento de ter que estudar, então assim... eu vivi dois momentos, **no Ensino Médio é... eu era a empregada doméstica, a babá, a filha da minha patroa ela também estudava na mesma [escola] que eu, quando ela se formou, ela concluiu, depois que eu saí da condição de doméstica e de babá, eu fui pra uma lanchonete, a filha da minha patroa também fazia o mesmo Ensino Médio que eu, Magistério, quando ela concluiu logo conseguiu um trabalho, no município, como funcionária pública, foi fazer cursinho... eu continuei no mesmo espaço que eu estava, mesmo sabendo, que... mesmo trabalhando na lanchonete é, era eu que fazia os doces, fazia os bolos, trabalhava na cozinha da lanchonete. Então mesmo eu obtendo as melhores notas, o melhor resultado no colégio, não tive a mesma oportunidade que ela, porque ela era considerada branca, apesar de não ser branca, então era considerada... É um processo que agente sabe agente vivencia, e*****

agente que sente, reconhece que é um processo de exclusão mesmo, de preconceito, é basicamente assim.

As histórias, aqui descritas pela fala nas entrevistas, mostram o quanto às vivências que colocam à prova a nossa identidade de mulher negra nos marcam, de forma negativa, por toda a vida. Nesse sentido, é imprescindível ressaltar, mais uma vez, que a escola tem um papel fundamental para a afirmação ou negação da identidade do sujeito.

Muitas vezes, vivenciamos situações de discriminação e racismo que são tão bem veladas que só depois que temos a nossa identidade e consciência afirmada (no caso aqui citado de mulher negra), é que vamos descortinado o racismo, machismo e violência que são entrelaçados por meio de gestos, falas e olhares sobre a nossa estética negra. Todavia, essa consciência demanda tempo e se dá através de um processo complexo.

Após esse momento das entrevistas, meu sentimento como mulher e negra é de que, muitas vezes, ao sermos vítimas de racismo, machismo ou violência física, nos sentimos envergonhadas, sentimento esse que deveria ser experimentado por aqueles que nos feriram.

Pensando em disputar a narrativa contra opressão, aqui atentamos para as provocações de Bell Hooks (2013),

A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais, espaço de reinvenção, crítica, construção e reconstrução de “verdades” e “ideologias”, concernentes a uma ideia de mundo possível, não só pela questão racial e de gênero, mas dentre tantas outras situações cambiantes. (HOOKS, 2013, p. 23)

Em *relação à contribuição da identidade de mulher negra e campesina na formação e atuação*, as entrevistadas afirmam que:

JADE, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

Eu acho que quando me constituí enquanto mulher, enquanto professora... enquanto mulher e professora negra de escola de campo, isso... a minha constituição eu sempre tentei e tento

contribuir com esse processo de compreensão dos alunos acerca de suas identidades. É necessário que eles compreendam de onde que eles vem, quais são os elementos que marcam eles como pessoa, como seres humanos nos aspectos sociais, econômicos, culturais na sua condição genética. Quem são os elementos genéticos que está ali, que lhe dá essa questão de sua cor, eles precisam fazer essa compreensão, ter essa compreensão. Um outro elemento que acho fundamental hoje na sociedade é que nossos alunos **compreendam a sua identidade racial, social, cultural e que eles são classe trabalhadora.** Acho que eles precisam compreender, precisam se formar no processo de construção... que eles são filhos da classe trabalhadora e que nosso país tem diferença da classe social, eu acho que agente viveu agora recentemente uma ideia de que não se tem né... e tem, tem a classe que trabalha pra sustentar tudo isso... e é um elemento que precisa está discutindo com nossos alunos.

RUBI, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

Quando eu estava, foi em 2006... em 2008, fui para o concurso. Foi um momento como eu já citei... de choque, mais também um momento que me disse que era ali que eu precisava estar. Foi ali que me descobri... foi ali que eu formei minha identidade, é, profissional. Hoje durante todo meu processo de formação, eu carrego, é... um sentimento de pensar assim, vim do campo, de uma condição de pobreza, vivenciei isso tudo por conta da falta de sensibilidade... que a palavra não é nem sensibilidade é porque faltou mesmo... dos governantes para com as populações pobres do campo, da comunidade do campo, campesina. Vivenciei muitas situações em que, hoje enquanto professora, não permito que os meus alunos vivencie. **Toda minha trajetória de vida, trajetória de formação, me fez repensar e refleti tudo que já vivenciei.** Hoje quando eu vou pra um planejamento, quando eu faço um planejamento tento passar para os meus alunos aquilo que não tive, e que deveria ter. Não tive por conta das negligencias dos governantes, da formação que os professores tinham na época... então a minha trajetória de vida ela diz muito do meu profissional hoje, do meu eu profissional, da formação. Então na universidade o tempo inteiro escrevia, o tempo inteiro dava minha aula, pensando de tudo o que vivi, porque assim, eu não queria que meus alunos... não quero que os meus alunos hoje passem pela situação que passei.

As trajetórias retornam, por meio das situações negativas e marcantes enfrentadas pelas protagonistas em meio as suas histórias de vida. Além de fortalecê-las, tornando-as afirmadoras de sua identidade em sua atuação, lhes

trouxeram reflexão sobre a prática escolar como educadoras para que seus alunos não passem pelas mesmas situações que passaram. As trajetórias marcam. Agora a criança negra que teve a sua cor, suas tranças e seu modo de ser criticado, se ver como educadora, com o potencial de mudança em suas mãos. Isso é muito importante para que outras crianças negras não tenham suas identidades negadas e desconstruídas.

De acordo com Gomes (2003),

Apesar das marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação, o negro se reconstrói positivamente. É claro que esse processo não se dá no isolamento e varia de pessoa para pessoa. Existem diferentes espaços e agentes que interferem no processo de rejeição/aceitação/ressignificação do ser negro. Pode ser a família, a participação em espaços políticos, a atuação de um professor ou professora, a construção de uma amizade ou de um relacionamento amoroso. (GOMES, 2003, p. 178)

Sobre o questionamento do *que é ser uma mulher negra*, surgiram as seguintes respostas:

ESMERALDA, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

Ser uma mulher negra quer dizer... eu não me arrependo e também eu não, como é que eu digo assim... não me discrimino por ser uma mulher negra, ser negro, pra mim é como outra pessoa normal, qualquer um branco. **Agora assim, quando parte pra sociedade, ai ser uma mulher negra é difícil**, é difícil porque num mercado de trabalho você enfrenta muita dificuldade, tem que ter uma boa formação, ter uma boa faculdade pra poder está ali engajado no meio daquelas outras pessoas... porque muitas das vezes pela sua cor as pessoas acham você incapaz. Acha que você não é capaz de exercer qualquer tipo de profissão... e você vê que na maioria das profissões sempre vê um negro lá numa faxina, varrendo uma rua, é, sendo uma doméstica, quer dizer depende... porque as vezes até pra ser doméstica, só se você for pra cozinha, mais se você for ser uma babá sempre você ver mais assim um branco. Eu me valorizo, eu acho minha cor importante porque o mesmo sangue que tem na veia de um branco tem na minha, o sangue dele não é branco se for ficar branco ele vai está doente... mas eu mesmo, me vejo importante. Só nessas coisas ai que se sente um pouco magoada por causa da discriminação e do preconceito. **A minha cor eu valorizo e não nego pra ninguém que eu sou negra**, até porque no meu registro o meu pai colocou a minha cor parda, e as vezes na escola quando eu ensinava os meninos, ia falar de negro... eu dizia pra eles que eu sou negra mas muitos deles ali a maioria dizia não, pró a senhora não é negra não, a sua cor é branca. Eu dizia não, não sou branca eu sou negra, me declaro negra em qualquer lugar que eu for porque eu sou negra,

porque a pele do negro, então eu acho importante eu valorizo como qualquer outra cor na sociedade eu Conceição...

JADE, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

Eu acho que ser uma mulher negra é compreender a sua história... a sua história... compreender o que que marca você, não só fisicamente, mas o que que marca você na sua trajetória em formação a sua trajetória em constituição os povos que estão na sua ancestralidade... o que que lhe marca enquanto isso, é compreender você desde lá, compreender e ser você. Não tentar mascarar para o processo de aceitação em uma sociedade, que durante muitos anos as mulheres negras elas passaram por um processo de... eu não sei assim qual seria o termo... mas houve muita negação do seu corpo, do seu cabelo, da sua forma, opção até de vestir pra um processo de aceitação. Acho que agente está vivendo hoje, não digo hoje, a gente viveu durante muito tempo um processo legal, que as pessoas foram compreendendo mais... é que talvez não está no patamar que a gente queria... mais assim, a ideia é que isso vá se constituindo, ampliando, eu não sei se vai ampliar viu meu bem... porque, eu não estou assim com a ideia que não vai ampliar. O que agente está vendo agora é um momento que vai precisar de muita resistência.

TURMALINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

Uma mulher negra é uma mulher que já vivenciou... que já presenciou é, como é que se diz... algum tipo de preconceito, mas que luta e fala e dialoga com os outros pra que essas práticas não se perpetue, e que ela possa se considerar uma pessoa, como é que eu posso dizer... forte, independente, uma pessoa altruísta. Acho que essa pessoa negra ela tem que se empoderar e não ficar. É como é que se diz... se subestimando, porque tem gente que só porque é negro, só porque enfim... fica se achando inferior aos outros, mas não, tem que mostrar que também somos seres humanos, independente do que os outros acham ou pensam.

RUBI, ENTREVISTA NARRATIVA, 2019.

Ser uma mulher negra, ser uma mulher negra hoje é minha concepção, apesar da gente ver diversas situações... mas na minha concepção ser uma mulher negra é ser uma mulher que o tempo inteiro vai precisar usar dos elementos do empoderamento, da superação, da sua formação, enquanto mulher sobretudo negra e mulher do campo. Então assim, é um ser que passou por um processo de discriminação de desvalorização de invisibilidade da sociedade, então hoje em dia ser mulher... já temos diversas conquistas, mais agente percebe que ainda a muito a se fazer. Mas assim, esse processo de afirmação precisa ser construído o tempo inteiro... então ser uma mulher negra é ser uma mulher... eu enquanto mulher me sinto, uma mulher negra... mais também empoderada.

De acordo as percepções das protagonistas, ser uma mulher negra abarca toda uma vida de processos: *desafios, resistência, compreensão da história, negação social, violência e empoderamento*. O processo de percepção do racismo, e machismo, processo da percepção do ser negro, processo de aceitação é o processo, talvez, mais complexo. É a formação da identidade negra. Os momentos de *vacilação* na afirmação são um desafio. Ser uma mulher negra é ser resistente, forte, mas, ao mesmo tempo, ser consciente que, na ótica racista e machista, nunca será boa o suficiente. Não se pode carregar o peso de ser perfeita em tudo o que se faz, pois esse peso é denso demais.

É notável que existam *balanços* no momento de conceituar. Assim como, é perceptível que a nossa identidade fora e ainda é formada a partir do olhar do outro, a partir da comparação de quem queremos ser ou da negação de quem não queremos nos assemelhar. Quando nos deparamos com a verdade de que não somos aquele rosto, aquele cabelo, aquele status ou aquele corpo que está estampado nas revistas, que é o que aparece nas mídias como o “*modelo*”; ou nos decepcionamos e vamos nos autonegar ou lutamos, incansavelmente, durante toda uma vida, para nos autoafirmamos como *o diferente sim*. O diferente único, o diferente belo que não foi criado para ser silenciado ou negado.

Nesse sentido, as *oscilações* existem, pois autoafirma-se a todo tempo e por toda uma vida também cansa. Remar contra a maré é pesado e o peso do racismo é devastador.

De acordo com Kilomba (2010),

Parece, portanto, que o trauma de pessoas Negras provém não apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo branco, ou seja, a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como o 'Outro', como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranho(a) e incomum. (KILOMBA, 2010, p. 176)

Ser mulher negra e campesina é autoafirmação dupla. É entender que além da afirmação você precisa resistir e vestir-se de conhecimento, mas não permitir ser escrava dele, afinal se há algo que não combina conosco, é a escravidão. Nascemos para ser livres, em nossas opiniões, em nosso modo de vestir e em como usar nossos cabelos. Nossos corpos são marcados sim. Marcados de amor e dessa cor linda e única. Quando perguntarem se tem negras na história, direi que tem, tem sim.

Após as reflexões provocadas pelas entrevistas, passamos a refletir a partir das cartas narrativas das protagonistas. Uma *escrita livre*, que também se alimenta de trajetórias enquanto professoras, mulheres e negras que resistem.

4.2 CARTAS NARRATIVAS

Como afirmamos anteriormente, na perspectiva de pensar o protagonismo das professoras, mulheres negras participantes na pesquisa, solicitamos que relatassem suas trajetórias e histórias de vida por meio dos depoimentos orais e também das cartas narrativas. Esses instrumentos configuram-se como elementos de afirmação das existências, pois as vozes negras e suas trajetórias importam e muito. Na descrição, não exigimos ou indicamos parâmetros em relação a formato e a ideia da escuta, nessa dimensão, se deu como um desejo de ampliar e dialogar com as trajetórias.

As cartas seguiram com a intenção de pensar as histórias de vida de professoras negras do município de Mutuípe - Ba, em especial, as que nasceram, trabalham e/ou ainda permanecem no campo. Assim, procuramos problematizar suas trajetórias escolares e possíveis sinalizações de discriminações vivenciadas em sua formação e convívio no âmbito escolar. A intenção também é de observar as influências das histórias de vidas dessas professoras em suas carreiras docentes. Então, indicamos alguns eixos temáticos para direcioná-las, como: educação, formação e a condição de mulher negra e campesina.

Seguem as cartas com uma interpretação compartilhada pela pesquisadora das experiências.

TURMALINA, CARTAS NARRATIVAS, 2019.

Querido(a) leitor (a)

Escrevo-lhe esta carta no intuito de apresentar um pouco da minha história enquanto mulher negra, campesina e pedagoga.

Sempre morei no campo e durante minha trajetória escolar, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, estudei em classe multisseriada, numa sala de aula onde reuniam educandos de diversos anos/séries e níveis de aprendizagem muito mais diversificados.

Nos anos finais do ensino fundamental e médio deslocava-se juntamente com outros estudantes, num transporte escolar para estudar na cidade, uma vez que no campo não há escolas que contemplem tais níveis da educação básica.

Após alguns anos concluir o ensino médio fui a primeira da minha família a ingressar numa instituição de ensino superior, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP). Optei por cursar licenciatura em Pedagogia, pois foi minha escolha desde quando criança - sonhava em ser professora dada a importância à profissão.

Durante minha trajetória escolar enfrentei diversas dificuldades na condição de mulher negra e campesina. Tais como, os obstáculos que envolvem o acesso à instituição de ensino, devido à distância, os gastos ocasionados no período dos estudos, o fato de está desempregada, porém sempre contei com o apoio da minha família e na universidade, a participação em projeto de ensino, pesquisa e extensão possibilitou o enriquecimento na minha formação e também pude contar com o auxílio de bolsas permanência e projetos os quais contribuíram nessa questão.

Infelizmente a desigualdade social sempre existirá. No meu caso, não passei por caso de racismo ou discriminação por ser negra, mas não nego o fato de que ainda exista o racismo explícito no olhar, na fala, no menosprezo por parte de certas pessoas que se julgam melhores que outras.

No mais, essas outras dificuldades não me impediram de conquistar meus objetivos, pelo contrário, impulsionaram a desejo de ir além. E digo ainda quando se faz necessário romper com as posturas racistas e discriminatórias que infelizmente ainda estão enraizadas na sociedade, visto que a diferença existe sim entre as pessoas, mas isso não os tornam melhores nem piores

umas das outras.

Mutuípe, 24 de outubro de 2109

Atenciosamente

Turmalina Silva dos Santos

Compartilho sentimentos com a experiência narrada. Na história de vida, ricamente descrita pela protagonista *Turmalina*, nota-se o orgulho e felicidade por ser a primeira da família a entrar na universidade, mas, ao mesmo tempo, nos surge um questionamento: será que essa afirmação realmente é feliz? Porque seus outros familiares também não ingressaram na universidade? São as reflexões que nos vem à mente em meio aos traços de história aqui descritos.

Para nós mulheres negras, chegar ao ensino superior é um enorme avanço, porém não para por aí. A permanência na universidade é desafiador, assim como relatado na carta escrita por *Turmalina*. Além disso, encontramos desafios que são postos em confronto com nossa identidade de mulher e mulher negra, pois a formação e afirmação da nossa identidade estão diretamente ligadas aos espaços que ocupamos.

De acordo com Grada Kilomba (2016),

A posição de objetificação, que é normalmente ocupado por nós, o lugar de Outridade, não indica uma falta de resistência ou de interesse, como geralmente acreditam, é muito mais falta de acesso à representação de negrxs e não-brancxs por si mesmxxs. Não é que nós não temos falado, mas as nossas vozes - graças ao racismo como sistema - temos sido sistematicamente desqualificadxxs pelo que a academia entende como conhecimento válido. E mais: nós temos sido representadxxs por brancos, que, ironicamente, se tornam "especialistas" em [nossa cultura] e nós mesmxxs. De ambas as formas, estamos encarceradxxs numa hierarquia colonial violentíssima. (KILOMBA, 2016, p. 02).

É notório, por meio da descrição de *Turmalina*, que o vínculo de pertencimento com o campo foi, no momento da escolha profissional e ainda é, importantíssimo em sua atuação como educadora do campo. É importante destacar que as dificuldades enfrentadas durante sua trajetória escolar e os desafios que surgiram durante sua formação, em relação ao deslocamento para a universidade e os custos que surgiram enquanto universitária, não a impediram de continuar e não tiraram o seu olhar do campo.

RUBI, CARTAS NARRATIVAS, 2019.

Prezada Eliene,

É com muita satisfação que venho escrever essa carta com o objetivo de te contar um pouco da minha trajetória de vida enquanto mulher, negra do campo, símbolo de resistência. É assim que me identifico.

Sou Rubi, professora efetiva das escolas do campo dos municípios de Mutuípe e Jiquiriçá. Neste último estou em condição de permuta e atualmente assumo a função de vice-diretora de 30 escolas do campo no município de Mutuípe, eleita democraticamente através de um processo seletivo.

Tenho minhas origens do campo, venho de uma família de oito membros, com seis irmãos mais novos, um falecido... a condição de pobreza extrema foi o marco da minha (nossa) infância, o trabalho agrícola era o sustento da família, meu pai era o diarista na fazenda o latifundiário da região, e minha mãe plantava e colhia o que vinha complementar o nosso sustento, pois o que meu pai ganhava não era suficiente para passar a semana. nesse contexto de pobreza extrema, a casinha de taipa coberta de palha, praticamente dentro das matas, a única perspectiva de vida era a escola, que embora precária e de difícil acesso, mas foi o caminho que encontrei para sair daquela condição. O retrato da realidade em que vivia foi minha inspiração para conseguir caminhar em buscas de objetivos para superar todos os desafios que a vida impunha naquele contexto. Da terra era de onde tirávamos nosso sustento, esta era a nossa MÃE, aquela que nunca deixava nada faltar a seus filhos. Poderia não ter tudo mais sempre tinha alguma coisa.

Como citado, tudo começou no campo, estudei na escola multisseriada e foi lá onde aprendi a ler e escrever, em casa só tinha a luz do candeeiro, no dia seguinte as narinas estavam pretas da fumaça do candeeiro. Naquela época estudar não era fácil principalmente para o filho da classe trabalhadora do campo, como eu... que tinha seus direitos negados ao ingressar na escola com oito anos de idade. Me alfabetizei na Escola Nossa Senhora Aparecida, região do Andaiá. A ida à escola era muito muito difícil, o trajeto era muito perigoso, passava por matas, grandes plantações de cacau, pasto com gados, matagal com caminho de roça com muitas plantas chamada "tiririca" a qual cortava minhas pernas, (não tinha calça pra vestir) nesse mesmo matagal era o lugar por onde passávamos nos escondendo

dos cães dos vizinhos que eram bravos.

As vezes chegava na escola bem tarde fora do horário. Completei o ensino fundamental I, depois fui fazer a quinta série na cidade porque no campo não tinha, como hoje ainda não tem. Esse foi um percurso também bem desafiador, difícil, pois para continuar os estudos precisei viver a condição de aluno trabalhador, ou seja, desde os doze anos de idade que comecei a trabalhar como doméstica, babá, e outros... processo muito difícil, por um lado consegui alcançar meus objetivos, por outro vivi um processo de exploração da mão de obra barata ou mesmo de exploração do trabalho infantil.

Mas com todas as dificuldades, conclui o ensino médio na área que eu deseja que era o magistério, fiz a graduação em pedagogia, fui da primeira turma de pedagogia da UFRB, fiz também a especialização em educação do Campo. Então todo meu percurso de formação se deu na Educação do Campo, todas as minhas pesquisas se deram nessa perspectiva.

A escolha em ser educadora professora, talvez naquele momento fosse falta de opção, afinal eu não conhecia outras realidades, experiências, logo me apeguei ao que me foi possível de sair da condição subalterna. Dessa forma, já exerço minha função de professora desde 2008 e sempre foi na escola do campo. Ser professora do campo hoje é uma condição desafiadora, pois sei na prática o que é estar no campo, viver o campo, a terra, as dores e alegrias de todos os dias pegar a estrada em péssimas condições, a lama, a chuva, as ladeiras, as dificuldades de aprendizagens, as dificuldades de planejar, de formação, de sujeito que ser formar, ou seja, da falta de uma proposta pedagógica alicerçada nos princípios teóricos e metodológicos da educação do campo.

Diante de toda a situação em ser negra, mulher, pobre e do campo, foi necessário um processo de luta e resistência para superar tal condição. Minhas colegas brancas não sentiam o que eu passava (digo o mesmo) onde chegávamos os olhares eram para as outras, as oportunidades de trabalho após concluir o ensino médio, não me contemplavam. Conclui e continuei na cozinha da lanchonete fazendo lanches para ganhar 150,00 R\$. A filha da dona da lanchonete logo ingressou na educação porque era branca, encontrou oportunidade de emprego.

Sempre fui uma pessoa desejosa, tinha objetivo e enfrentava todos os desafios possíveis para conquista-los. Desses 150,00R\$ que ganhava na lanchonete consegui pagar seis meses de cursinho em Santo Antônio de Jesus, pagava transporte e cursinho, só me restava 30,00 R\$ mensal. Moradia e alimentação pagava com minha força de trabalho, morava de favor. Assim como já citei passei no vestibular para primeira turma de pedagogia da UFRB. Minha prima para enfermagem. Quando saíamos juntas e alguém nos cumprimentávamos, os parabéns e elogios eram para ela e não para a futura pedagoga, isso era terrível, a prima era a filha da

peessoa que eu morava na casa.

Talvez não tinha falado muito da minha historia de vida, mais o que pretendo dizer é que se trata de uma história de luta e resistência. Pois ser mulher negra e do campo consegui estudar, colegial, faculdade, graduação e acima de tudo ser mestre é necessário muita luta. Luta para superar o processo até mesmo dentro da própria família, lutar para superar a concepção das pessoas que dizem e que esperam ansiosamente que você chegue a determinado evento com os cabelos alisados, lutar para superar a ideia de que você mesmo sendo a empregada, a babá precisa alisar o cabelo para ficar mais bonita, é superar o abuso dos “ganhões” machistas que acham que o fato de ser negra e da roça, acreditam ser e está disposta a ser um objeto sexual, é superar acima de tudo o trabalho escravo a exploração do vulnerável a violência.

E ser professora negra é continuar na luta a cada dia, lutando e defendendo seu espaço, seu lugar e lutando para superar o preconceito arraigado na sociedade. Poderíamos acreditar que a vulnerabilidade social poderia abater nós mulheres negras como muitas vem sofrendo. mas é preciso lembrar também daquelas que lutam cotidianamente para que nossos direitos sejam garantidos e enfrentar a dor de ser discriminada pela família do seu aluno, é enfrentar a luta cotidiana. A dor não passa mais ficam as experiências e a força para continuar lutando para que outros não vivenciem o mesmo.

Nessa carta cara colega companheira ainda falta muito da minha história, mais espero ter contribuído de alguma forma com o seu trabalho. Ao mesmo tempo agradeço pela oportunidade de contar um pouco do que sou. Ah quase esqueci, para finalizar deixo uma agradecimento ao meu herói Luís Inácio Lula da Silva que pensou e construiu caminhos para que nós da classe trabalhadora negra do campo e das periferias tivesse a oportunidade de ser o que quiser. Agradeço imensamente a Lula.

Mutuípe 04 de novembro de 2019

Atenciosamente,

Rubi dos Santos

Outra riqueza humana. Na trajetória de superação da protagonista Rubi, sua história é marcada pela dificuldade de continuar os estudos em meio a extrema pobreza e o deslocamento perigoso e desafiador para chegar até a escola. Com o passar dos anos, as dificuldades só aumentaram, especialmente quando encontrou-se enquanto estudante tendo que dividir seu tempo com o trabalho para assim manter-se. Nesse período, morando de favor, ainda teve que dividir o seu tempo

também com os afazeres domésticos na casa em que morava. Contudo, a desigualdade em relação a oportunidade de emprego não a impediram de continuar, pelo contrário, a impulsionou para seguir em frente. O seu olhar estava sempre voltado para a educação como uma saída da situação de extrema pobreza.

Com o decorrer do tempo, já formada, encontrou-se agora como professora em uma escola do campo. Inicialmente não tinha sido a sua escolha, porém o convívio com a escola do campo lhe trouxe experiências riquíssimas nunca vividas antes. Essas experiências formaram a sua identidade profissional, tendo como resultado, sua formação totalmente voltada para a Educação do Campo, além dos vários trabalhos e experiências descritas enfatizando a temática.

Na história escrita anteriormente, como todas as outras, prevalece a perseverança das mulheres em se posicionar e escrever suas próprias histórias de vida. São histórias que necessitam ser contadas, escritas e documentadas, pois refletem histórias de muitas outras mulheres (lugar social de fala) que, muitas vezes, precisam de incentivo para seguir em frente. Destaco a importância de estarmos atentos às vozes que talvez nunca foram ouvidas, pois o silêncio é mais confortável e violento. O que o racismo estrutural espera de nós é o silêncio; que nos calemos. O silêncio é também uma ferramenta de dominação. Nesse sentido, segundo Kilomba (2010, p. 178), “*a máscara re-cria este projeto de silenciamento, ela controla a possibilidade de que colonizados(as) possam um dia ser ouvidos(as) e, conseqüentemente, possam pertencer*”.

Ao finalizar sua carta, Rubi destaca o seu eterno agradecimento ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, reconhecendo que foram exatamente nos anos correspondentes ao de Lula que foram mobilizados os anseios de lutas históricas de movimentos sociais e colocadas em práticas políticas públicas que dialogam com essas lutas. Nessa vertente estava a classe trabalhadora, o povo negro e os povos do campo. Vale ressaltar também que foi a partir dessas políticas públicas que esses povos conseguiram adentrar a universidade, inclusive, foram por meio delas que cursos diferenciados, como a Licenciatura em Educação do Campo, foram criados.

Seguimos com as narrativas de *Esmeralda*:

ESMERALDA, CARTAS NARRATIVAS, 2019.

Está é minha história de vida!

Eu sou Esmeralda da Conceição, nasci na zona rural do município de Mutuípe-BA vim de uma família humilde, com 7 filhos, com três mulheres e quatro homens. Eu sou a primeira filha. E aos dezesseis anos sair da casa dos meus pais para viver no convento das freiras, pensei que seria freira mais não deu certo, morei com elas três anos e meio. E nesse meio tempo minha mãe faleceu e tive que abandonar os estudos para cuidar dos meus irmãos. O meu sonho era ser professora e nessa época minha tia estava se aposentando, me convidaram para fazer um teste e se eu passasse assumiria o lugar dela, passei e foi um momento muito feliz fui chamada para lecionar na mesma escola onde eu estudei. E assim dei continuidade aos estudos a distância em uma instituição chamada logos II e todo final de semana tinha que estudar e fazer prova, era muito dificuldade porque não tinha professor para prestar esclarecimento e tirar as nossas duvidas. E antes de concluir os estudos engravidei da minha filha mais velha e ai foi uma luta tremenda, cuidar de filho, estudar e trabalhar, e com muita luta conclui o 2º grau, não parei por ai, continuei.

Fiz graduação em pedagogia que conclui em 2013. Mais foi uma batalha tremenda, fui muito discriminada por alguns colegas por causa do meu desenvolvimento era tímida com dificuldade em me expressar em lugares públicos, quando havia trabalho em grupo colegas que estavam perto de mim saia para juntar a outro que era do mesmo nível social e cor, que morava na cidade, e por ser do campo me achavam incapaz era muito sofrimento e até na comunidade onde morava e trabalhava havia preconceito e discriminação por alguns pais, quando chegava colegas da cidade para trabalhar comigo preferiam o novo e se fosse branco então.

Na minha comunidade o preconceito era grande entre alunos e pais negros, portanto lutei muito para fazer o meu melhor e mostrar para eles que eu também era capaz e que a mulher do campo também poderia adquirir e mostrar o seu conhecimento.

Na descrição de sua história de vida, *Esmeralda* ressalta a sua paixão pela profissão docente e o anseio em contribuir com a sua comunidade através de sua profissão. Mulher, negra e campesina, desafiada a enfrentar os preconceitos em sua própria comunidade e diante de seus próprios colegas, porém também não desistiu. Buscou seu aperfeiçoamento profissional mesmo nos momentos em que teve que se

dividir entre cuidar de seus filhos, trabalhar e ainda estudar, até nos fins de semana. Essa é mais uma história constituída por meio de luta e resistência.

Sempre ouvi e ainda ouço dizer que não há nada bom sem luta. Concordo em parte com essa frase, pois tudo que é trabalhoso e difícil de ser conquistado tende a ser mais valorizado, tende a ser guardado e mantido com mais cuidado. Entretanto, para nós, classe trabalhadora, mulheres, negras e do campo, *a luta não é novidade*. Algo desafiador, tornou-se algo contínuo desde sempre. Porém porque para um determinado grupo tudo sempre foi muito fácil? Enquanto para o outro, nascer já foi uma luta, e sobreviver é uma luta diária? Diante de uma vida constituída por lutas contínuas é normal que cansemos por um momento, pois o cansaço não implica desistência, em meu entendimento, consiste numa pausa para um impulso maior. Todavia, é importante que não romantizar a luta, pois se lutamos é porque para nós não nos foi dado. Desistir é uma outra opção? Essa opção ofertada não aceitamos. Resistimos.

Nesse desenrolar, *Jade* compartilha sua carta e nos faz pensar:

JADE, CARTAS NARRATIVAS, 2019.

Minha história... trajetória

A minha história na educação iniciou com o meu desejo de contribuir com o processo educativo de crianças do campo que tiveram um processo formativo parecido como meu: muitos desafios, muitas dificuldades...

Iniciei como professora de escola do campo no ano de 2006, mesmo ano que ingresso no curso de pedagogia da UFRB/CFP essas etapas foram fundamentais para a constituição da minha identidade enquanto professora de escola campesina e estudiosa da educação do campo. Durante essas trajetórias cursei também na UFRB/CFP a especialização em educação do campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro e o mestrado em educação do campo.

Enquanto mulher negra, professora de escola do campo e moradora do campo (que fui durante muito tempo) enfrentei, e continuo enfrentando diverso contextos de racismo, na sua grande maioria velados, e preconceitos e discriminação pela atuação com povos campestinos, todavia, todas essas adversidades nos fortalecem nos objetivos de continuar militando na Educação do Campo e afirmando as identidades enquanto mulher, negra e campesina.

Trazendo as memórias da infância na roça, a liberdade de correr e brincar e

os desafios pela escolarização, em um tempo que as dificuldades de acesso a escola para os povos do campo no meu município era mais difícil. No entanto, andando sacolejando na caçamba do lixo, no camburão no ônibus, a pé...lutamos e estamos aqui professora, mestre em educação do campo, mulher, negra e campesina.

Por fim, destaco que a minha trajetória é baseada na luta e na militância pelo o que acredito, educação de qualidade para os povos do campo, que valorizem as suas identidades étnicas...essas questões mobilizam as minhas ações, enquanto militante da educação do campo. “Educação do Campo direito do povo, dever do estado”.

A caminhada da protagonista *Jade* foi percorrida em meio ao sonho de ser professora desde criança. Apesar das dificuldades na leitura e no deslocamento da zona rural para escola da cidade, ela seguiu seu sonho. Ao realizá-lo também surgiram dificuldades, principalmente, em relação a questão financeira no início de sua carreira docente. Contudo, isso não tirou seu foco de continuar lutando e investindo em sua formação e na temática importantíssima da Educação do Campo. História construída com base na resistência, luta e amor pelo campo.

Ficou nítido que o amor pela profissão e pelo lugar de pertencimento contribuiu diretamente na carreira docente de *Jade*.

Dessa forma, sendo o campo meu lugar de pertencimento, fui direcionada até o curso de Licenciatura em Educação do Campo, isso só fortaleceu o meu amor e carinho pelo meu lugar, pois é no campo que quero ficar. Em relação à carreira docente, por ser um curso de licenciatura, fui aproximada por essa área profissional que muito me encantou. Nesse sentido, por ser uma mulher negra e do campo e pelo desejo de autoafirmação de minha identidade é que brotou o desejo de desenvolver a pesquisa.

Logo nota-se a relevância do que *ouvimos, lemos ou vemos* em relação às identidades que compõem nossa trajetória, para que assim sejam fortalecidas e não extinguidas.

Após esse movimento, passamos a tecer considerações sobre a pesquisa, especialmente os frutos da experiência compartilhada com essas pedras preciosas.

Nesse sentido, finalizando essa seção, como um desdobramento do processo de pesquisa, passo a contar aqui parte da minha história, sobretudo tendo em vista que a pesquisa trata-se de histórias de vida de mulheres negras e campesinas. Não

poderia calar minhas sensações. Estou afirmada diante das identidades discutidas no estudo.

ELIENE, CARTAS NARRATIVAS, 2019.

Caro(a) Leitor(a)

Compartilho aqui nessas breves linhas um pouco da minha história.

Sou Eliene Marques dos Santos, venho de uma família de cinco irmãos sendo eu a caçula, tenho dois irmãos apenas por parte paterna e duas irmãs por parte materna e paterna, sendo todos casados, atualmente residem na minha casa apenas eu e meus pais. Sempre residi na “roça”, pois não tenho nenhum problema com o termo. Roça é onde eu moro e roça também é a lavoura, o lugar da plantação, entre meus irmãos apenas eu minha irmã mais velha e minha irmã do meio ingressamos a universidade, meus pais estudaram apenas até o primário.

Sempre fui a menina magra e bem magrinha, com muito cabelo, além de serem volumosos eles sempre foram longos. Recordo que o meu sonho sempre foi deixá-los soltos, mais isso nunca era possível. A opção que tinha para os cabelos crespos e naturais eram as tranças e as minhas eram enormes e por ser muito magrinha, na época do Ensino Fundamental, fui muito criticada por isso. Ao descobrir a química fiquei extremamente feliz, pois essa era a chance de deixar os cabelos soltos. Me enganei, eles continuaram volumosos, mudou apenas o aspecto para um aspecto mais liso. Permaneci nesse processo até conseguir o que me rendeu a mudança total da estrutura do meu cabelo, resultando na transição, o que após o big chop (Grande Corte) me deu a estrutura natural do meu cabelo que hoje tenho; porém o comprimento que tinha só voltará depois de muito tempo. Sigo nesse processo e hoje amo o meu cabelo e se soubesse, lá no início, que ele sempre foi lindo e que poderia usá-lo solto do jeitinho que era, não teria buscado a química nunca.

No que se refere a minha trajetória escolar, fiz o primário na roça, na escola da minha comunidade que era não tão próximo de casa. Íamos e voltávamos a pé, meus pais ou meus irmãos nos levavam, pois não tinha como ir sozinha. Apesar das críticas pelas tranças, pela a magreza e por ser tímida, amava minha escola da roça.

Para iniciar o Ensino Fundamental anos finais, fui para a cidade, pois em minha comunidade não tinha escola dessa modalidade, e até hoje não tem. Fui para a cidade. Acordava 05h da manhã para estudar e retornávamos ao meio dia. Nesse percurso, enfrentávamos poeira, lama, chuva e por vezes os ônibus atolavam, daí andávamos uma parte do percurso a pé. Nesse período, minhas notas caíram, principalmente nas disciplinas de exatas, o

que era muito simples na escola da roça começou a complicar. A professora amiga que ministrava todas as disciplinas foi substituída por vários professores numa troca contínua entre um horário e outro. No Ensino Médio não era diferente. O percurso era o mesmo: acordar 05 h da manhã, chegar em casa 13 horas e enfrentar a lama e a poeira diária.

Nesse período, como já mencionei anteriormente, não recorro da presença de professoras negras em sala de aula discutindo temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, muito menos questões voltadas a afirmação e construção da identidade negra. Motivo esse que me levou a escolha da temática da pesquisa aqui descrita.

Ao concluir o Ensino Médio fiquei apenas um ano sem estudar. Em seguida, minha irmã ficou sabendo do vestibular para o Curso de Educação do Campo na UFRB, nos inscreveu, prestamos o vestibular, passamos e fomos cursar. Foram 05 anos de muita dificuldade. Posso dizer que toda minha família cursou faculdade junto comigo, pois todos se envolveram de alguma forma, desde o deslocamento para voltar pra casa no fim de semana e retornar na segunda, quanto financeiramente e afetivamente.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo não só fortaleceu a minha identidade de mulher negra e do campo, como aumentou o meu carinho e amor por meu lugar de fala, pois é aqui, no campo, que eu quero e vou ficar. Ficar dignamente, com condições de ter no campo tudo o que eu quiser, tudo aquilo que o povo pensa que só pode ter na cidade. É assim que eu quero viver, sonhar e poder conquistar no campo.

Em relação a formação da minha identidade de mulher negra, sempre ouvi dizer que eu era morena e eu acreditava e até hoje ainda ouço o termo “morena”. Eu acreditava tanto que o meu endereço de e-mail é anemorena. Hoje tenho vergonha dele, porque hoje não faz nenhum sentido, mas por um longo tempo fez. A respeito de situações relacionadas ao racismo e preconceito, reflito que assim como o termo morena fazia pra mim muito sentido, situações como essas passaram sem dúvidas despercebidas. O olhar que tenho hoje por essas questões é outro. Me lembro de pouquíssima coisa. Me lembro que sempre ouvi dizerem: “ela é uma negra bonita”, e ainda ouço. Porque não uma mulher bonita? Antes do bonita vem a identidade acima, antes de ser uma mulher bonita você é negra e isso nunca vai mudar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada no âmbito do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), campus Amargosa-BA, teve como objetivo analisar as influências da história de vida de professoras negras e camponesas do município de Mutuípe-Ba na constituição de sua identidade.

Como explicito ao longo do texto, a metodologia relacionou-se com as temáticas abordadas e estão atreladas às identidades apresentadas no trabalho. Atravessamos as dimensões de *mulher, negra e camponesa* vinculando-as à minha própria história com o exercício de compartilhar experiências sobre trajetórias e história de vida. Utilizamos uma abordagem qualitativa e os instrumentos utilizados foram revisão de literatura; questionários assistidos para caracterização das protagonistas da pesquisa; entrevistas narrativas; cartas narrativas, enfatizando histórias de vida e a técnica de análise de conteúdo para o trato com os dados produzidos.

A pesquisa formou-se pela investigação diante da trajetória de quatro professoras que se autodeclararam negras, do município de Mutuípe-BA, vinculadas ao campo em diversas esferas. Foi por meio da descrição das histórias de vida dessas protagonistas que a história aqui é descrita. Assim, procurou-se, em conjunto, contar as histórias de vida das protagonistas desse trabalho. Histórias essas construídas por meio das trajetórias e experiências dessas Mulheres, Negras e Camponesas, bem como estabelecer uma experiência de investigação pautada também na autorreflexão e auto formação.

Através dos depoimentos triangulados e analisados aliados à revisão de literatura, histórias e trajetórias de vida, mobilizamos memórias vivenciadas durante o processo de formação e atuação. Refletimos sobre os tipos de obstáculos que enfrentaram no âmbito escolar por serem constituídas das identidades de professora, mulher e negra camponesa.

Neste contexto, deparei-me com vários desafios na minha experiência na iniciação como pesquisadora. Por se pois tratar de histórias de vida, tive muito receio em não ser invasiva nem tentar direcionar as entrevistas por meio de meus comentários durante as conversas. Além disso, também temi que protagonistas não se sentissem à vontade o suficiente e não abrissem seus corações para discorrer

sobre suas vivências e trajetórias, tendo em vista que é algo íntimo e que, possivelmente, fosse algo que nunca teriam contado para ninguém. Essa foi a minha primeira experiência em um trabalho de pesquisa mais profundo, porém me surpreendi positivamente, pois foi e tem sido um aprendizado incrível, fortemente marcante em minha vida.

No processo, é imprescindível a vontade de ouvir e que as protagonistas sintam-se totalmente confortáveis e à vontade para abrirem seus corações e contarem suas histórias. Para isso, é preciso construir uma relação de respeito e total confiança de ambas as partes. Na presente pesquisa, em todas as histórias, tive total liberdade em relação às questões necessárias à temática e acredito que as protagonistas sentiram-se confortáveis durante as entrevistas e em todo o trabalho em si.

Ao longo das histórias percebi que, apesar das histórias serem distintas, o que as une em particular; além de compartilharem da mesma identidade étnica, de gênero, profissional e de pertencimento; é a luta, a resistência e o quanto tiveram que ser ou em muitos momentos fazer-se de fortes para continuar. Nesse sentido, como questionamentos que surgiram ao longo da pesquisa, citarei aqui alguns deles: porque não vemos mais histórias como essas sendo contadas nos livros, nos textos em sala de aula? E porque nós as protagonistas de lindas histórias pouco escrevemos, documentamos ou contamos as nossas histórias?

Como achados, refletimos sobre: 1) Identidades e pertencimento, evidenciando a necessidade explícita de debater a relação entre Educação do Campo, raça e gênero; 2) Desafios de diversas ordens referentes ao atravessar de categorias como professora, mulher, negra e camponesa e a esfera política dessa ação consciente e 3) Importante pensar em processos históricos de racismo e machismo na educação do campo.

Avaliamos a necessidade de ampliar reflexões em estudos futuros. Primordialmente, possibilidades vinculadas a refletir sobre trajetórias e histórias de vida dessas protagonistas, em especial ampliar análises a partir das cartas narrativas como instrumento. Debates intensos surgem e carecem de uma ampliação: prática humana docente e de respeito à diversidade na educação do campo; interdisciplinaridade na educação do campo; fechamento de escolas, permanência e luta camponesa; limites e possibilidades de formação e

autoafirmação das identidades; desafios com as políticas públicas e as categorias em debate, dentre outros temas.

Portanto, existem ainda muitas histórias a serem contadas. Então, faz-se necessário dar visibilidade e ouvir essas histórias para que mulheres, negras e camponesas internalizem como uma oração os seus desafios, saibam que as suas histórias importam e esqueçam se um dia já ouviram o contrário. Defendo que nossos corpos são marcados sim, marcados de amor e dessa cor linda e única. Reafirmo, portanto, que quando perguntarem: se tem negras na história? Direi que tem. Tem sim.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Daniela B.S Freire; MUSSIS, Carlo Ralph; OLIVEIRA, Eliana de; TEODORA, Romilda. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Curitiba: Revista Dialogo Educacional, 2003.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B, M. **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- CALDART, Sueli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMIENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58.
- _____. Identidade feminina. In: **Cadernos Geledés: Mulher negra**. São Paulo: Caderno IV, Geledés, 1993, p. 09-12.
- CAVALCANTE, Ricardo Pereira; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de Conteúdo**: considerações gerais relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. João Pessoa: Informações e Sociedade: Estudos, 2014.
- CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO Elisa Antônia. **A Técnica do Questionário na Pesquisa Educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.
- DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Maria Romeu; MINAYO, Maria Cecília de. **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- FERNANDES, Danubia de Andrade. **O gênero negro**: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 691-713, 2016.
- FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v.2, 2011.
- GUEDES, M^a Eunice Figueiredo. **Gênero, o que é isso?** Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 15, n. 1-3, p. 4-11, 1995.

HILÁRIO, Erivan (Org.). **C: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico**. Coleção Cadernos temáticos. Pernambuco, Progresso, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**. Rio de Janeiro: Edição Popular, 1960.

KILOMBA, Grada. **A Máscara**. Tradução de Jessica Oliveira de Jesus. *Revistas USP: Cadernos de Literatura em Tradução*, n. 16, p. 171-180, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Maira/Downloads/115286-Texto%20do%20artigo-210398-1-10-20160510%20(2).pdf>. Acesso em 09 de nov., 2019, 16:58.

_____. **Quem pode falar?** Tradução de Anne Caroline Quiangala. Preta, Nerd & Burning Hell, 2016. Disponível em: <<http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grada-kilomba.html>>. Acesso em 09 de nov., 2019, 15:52.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e Desafios**. *RAC, Curitiba*, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

MUYLAERT, Camila Junqueira. et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. *Rev. esc. enferm. USP, São Paulo*, v. 48, n. 2, p.184-189, 2014.

NOGUEIRA, Roberto. **Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real**. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Os encantos e o pecado da maçã: professores/as e a educação das relações étnico-raciais**. Cruz das Almas/BA: Editora UFRB, 2018.

_____. **Negro/a, eu? Representações sociais, correntes, gritos e o refúgio da cor**. Centro de Educação | Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. *Revista Tópicos Educacionais, Recife*, v. 20, n.1, jan/jun, 2014.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Teresina: Instituição de Ensino UFPI, 2015.

SPINDOLA, Telma; SANTOS, Rosangela da Silva. **Trabalhando com a história de vida percalços de uma pesquisa(dora?)** Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. **Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-Ba.** Amargosa: UFRB, 2018, p. 72-83.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CAMPUS AMARGOSA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa (OBJETO DA PESQUISA). Este TCLE respeita as exigências contidas nos itens IV.3 da Resolução nº 466 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, referentes as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: *Tem Negras na História! Histórias de vida de professoras negras do município de Mutuípe-BA*

Pesquisadores responsáveis: Eliene Marques dos Santos

Orientador: Carlos Adriano da Silva Oliveira

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as histórias de vida de algumas professoras negras do município de Mutuípe, que nasceram ou que ainda permanecem no campo, procurando problematizar suas trajetórias escolares e possíveis sinalizações de discriminações vivenciadas em sua formação e convívio no âmbito escolar. E quais as influências da história de vida dessas professoras em minha carreira docente.

A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa mediada pela aplicação de questionários, entrevistas escrita de uma carta e possivelmente a gravação de um pequeno documentário. Caso concorde em participar da pesquisa, lhe é assegurado sigilo e anonimato das informações e em caso de eventual constrangimento, ou não se sinta suficientemente esclarecido, lhe é facultado retirar o consentimento, sem nenhum prejuízo. Da parte dos pesquisadores fica ainda assegurado ao participante que não haverá qualquer ônus; os dados produzidos serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, ficando sob a responsabilidade da equipe de pesquisa. Após ser esclarecido(a) nós abaixo assinamos:

Local, mês e ano.

Local, mês e ano.

Assinatura do pesquisador responsável

Nome (participante) _____

Assinatura _____

Participante



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CAMPUS AMARGOSA**

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Você está sendo convidada a participar da pesquisa de trabalho monográfico intitulado *Tem Negras na História! Histórias de vida de professoras negras do município de Mutuípe-BA*, que tem o objetivo de analisar as influências da história de vida de professoras negras e camponesas do município de Mutuípe-BA na constituição de sua identidade. Atestamos que as informações/dados produzidos no presente questionário serão utilizados para fins acadêmicos/científicos e a identidade dos sujeitos da pesquisa não será divulgada.

Desde já agradecemos.

Caso queira ser identificada na pesquisa com um nome fictício, favor indicar:

1) ANO DE NASCIMENTO: _____

2) VOCÊ SE CONSIDERA (autodeclara):

AMARELA/O

BRANCO/A

INDÍGENA

NEGRO/A

PARDO/A

OUTROS/AS

Se a resposta for “outros/as” definir a cor: _____

3) VOCÊ RESIDE? ZONA RURAL ZONA URBANA

CIDADE: _____

BAIRRO/ COMUNIDADE: _____

4) QUAL A SUA FORMAÇÃO? (Favor explicitar grau de instrução de maneira detalhada: caso possua graduação, pós-graduação, informar instituição e curso).

5) É (OU FOI) DOCENTE EM MUTUÍPE?

SIM NÃO

QUANTO TEMPO DE EXPERIÊNCIA? _____

Para as questões 6.1 e 6.2 (Pode marcar mais de uma opção)

6) DOCENTE DA REDE:

MUNICIPAL ESTADUAL PARTICULAR

6.1) TRABALHOU:

ESCOLA NO CAMPO ESCOLA NA CIDADE

6.2) EM QUE MODALIDADE/NÍVEL DE ENSINO?

EDUCAÇÃO INFANTIL

FUNDAMENTAL I

FUNDAMENTAL II

ENSINO MÉDIO

ENSINO SUPERIOR

DISCIPLINA/S QUE LECIONA (OU LECIONOU)?

7) QUANDO PENSA EM IDENTIDADE RACIAL NEGRA, QUAIS AS PALAVRAS QUE SURGEM INICIALMENTE? (FAVOR INDICAR TRÊS OU MAIS PALAVRAS)

8) QUANDO PENSA EM IDENTIDADE DE MULHER DO CAMPO, QUAIS AS PALAVRAS QUE SURGEM INICIALMENTE? (FAVOR INDICAR TRÊS OU MAIS PALAVRAS)

Se achar necessário mencionar algo que considere relevante e não está contemplado durante o questionário, favor informar abaixo.

Agradecemos às contribuições.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CAMPUS AMARGOSA**

PESQUISA: TEM NEGRAS NA HISTÓRIA! HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS NEGRAS DO MUNICÍPIO DE MUTUÍPE-BA

AUTORA: ELIENE MARQUES DOS SANTOS

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

- Atestamos que as informações/dados produzidos na presente entrevista serão utilizados para fins acadêmicos/científicos e a identidade dos sujeitos da pesquisa não será divulgada. **Permissão para gravar/ Solicitar que desliguem o celular.**
- Pesquisadora: Eliene Marques dos Santos

Objetivo da Pesquisa: Analisar as histórias de vida de algumas professoras negras do município de Mutuípe, que nasceram ou que ainda permanecem no campo, procurando problematizar suas trajetórias escolares e possíveis sinalizações de discriminações vivenciadas em sua formação e convívio no âmbito escolar. E quais as influências da história de vida dessas professoras em minha carreira docente.

- Desde já agradecemos.

QUESTÕES

- 1) Quais os motivos levaram você para trabalhar em uma escola do campo?
- 2) O que você acha da docência nas escolas do campo? Qual sua opinião?
- 3) O que você destacaria de positivo da docência nas escolas do campo?

- 4) Você já fez ou faz alguma formação continuada na área da educação do campo?
- 5) Em sua opinião, quais os principais conteúdos e princípios devem ser trabalhados nas escolas do campo?
- 6) Como você descreveria sua relação com a comunidade da escola?
- 7) Durante sua formação e atuação docente, presenciou sinalizações de preconceito ou racismo? Em que situação?
- 8) De que forma sua identidade como campesina e mulher negra contribuiu em sua formação e atuação?
- 9) De acordo com sua concepção, o que é ser uma mulher negra?
- 10) Do período da sua formação até os dias atuais ocorreu alguma mudança em relação ao racismo e preconceito?
- 11) Mais alguma coisa que queira acrescentar?

Agradecemos a Participação!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Pesquisa: Tem negras na história! Histórias de vida de professoras negras do município de Mutuípe-BA

Pesquisadores Responsáveis; Eliene Marques dos Santos

Orientador: Carlos Adriano da Silva Oliveira

Objetivo da Pesquisa: Analisar as histórias de vida de algumas professoras negras do município de Mutuípe, que nasceram ou que ainda permanecem no campo, procurando problematizar suas trajetórias escolares e possíveis sinalizações de discriminações vivenciadas em sua formação e convívio no âmbito escolar. E quais as influências da história de vida dessas professoras em minha carreira docente.

Favor, escreva uma carta com elementos de sua história de vida, com especial destaques sobre educação, sua formação e a condição de Mulher, Negra e Campesina...