



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

ALANE MARTINS MENDES

**NARRATIVAS DAS MULHERES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA
DE COQUEIROS ACERCA DE SUAS VIVÊNCIAS
E TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

Jacobina-Ba
2022

ALANE MARTINS MENDES

**NARRATIVAS DAS MULHERES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE
COQUEIROS ACERCA DE SUAS VIVÊNCIAS
E TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia – Mestrado Profissional, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade, na linha de Pesquisa *Cultura Escolar, Docência e Diversidade*.
Orientadora: Prof^a. Dra. Maria José Souza Pinho

**Jacobina-Ba
2022**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Mendes, Alane Martins.

M538n Narrativas das mulheres da comunidade quilombola de Coqueiros acerca de suas vivências e trajetórias escolares /

Alane Martins Mendes.

Jacobina - BA

210 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação *Strictu Senso* / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2022.

1111111 Orientadora: Prof. Dr^a. Maria José Souza Pinho

1. Educação Feminina. 2. Empoderamento Feminino. 3. Feminismo Negro. I. Mendes, Alane Martins. II. Maria José Souza Pinho. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV.

CDD – 376

FOLHA DE APROVAÇÃO

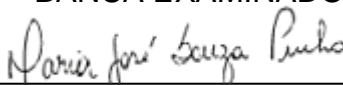
ALANE MARTINS MENDES

NARRATIVAS DAS MULHERES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE COQUEIROS ACERCA DE SUAS VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 11 de fevereiro de 2022

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria José Souza Pinho
Orientadora

Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII – DEDC



Prof. Dr. Pedro Paulo Souza Rios
Membro Interno

Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII – DEDC



Profa. Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto
Membro Externo

Universidade Federal do Pará

DEDICATÓRIA

A muitos, eu poderia dedicar esta página, mas não gostaria de esquecer de mencionar nomes, por isso, serei genérica ao dizer que levo comigo todos os amigos e as amigas, assim como os familiares e professoras e professores que colaboraram neste processo, dando apoio, motivando, fazendo-me crer que eu era capaz, nos momentos que eu tinha vontade de abandonar tudo. Também dedico àqueles e àquelas que só ouviam e nada disseram por não saber o que dizer. O desabafo também alivia. A todos vocês, a minha eterna gratidão e reconhecimento pela importância que tiveram nesse processo.

Porém, preciso me reportar especialmente a Deus e a minha Mãe Santa Maria, da qual sou devota. Pois, quando tudo parecia desmoronar, era a Eles que eu recorria e recebia a graça da força e do sustento. Sem dúvida, são as minhas fontes de fé e, por isso, da conquista.

À minha família – Mãe, Avó, Pai, Irmã e Sobrinha que foram sempre o meu apoio emocional.

Ao meu marido, José Henrique Santos Alves, que entendia as minhas oscilações de humor, minhas tristezas e angústias e, do seu jeito, buscava meios de me fazer sentir melhor.

Por fim, e de muita importância, eu dedico às minhas Marias – Maria Laura e Maria Elise. Minhas meninas às quais não pude conhecer, mas pude senti-las no meu ventre e viver intensos momentos de alegria. No tempo em que estiveram comigo foram as minhas companheiras no processo de escrita. É insuportável a dor da perda, porém agradeço por cada riso e calma que me proporcionaram, no curto espaço de tempo em que pude tê-las comigo. Agradecimento e Amor Eterno às minhas Neninhas, como eu as chamo.

RESUMO

A presente pesquisa, “Narrativas das mulheres da comunidade quilombola de Coqueiros acerca de suas vivências e trajetórias escolares”, tem como questão principal entender como a educação escolar tem contribuído para o empoderamento feminino. Para tanto, analisamos as trajetórias escolares das mulheres de Coqueiros; problematizamos o processo histórico de inclusão das mulheres no sistema de educação escolar brasileiro, no intuito de entender como esta pode se configurar como um mecanismo para transformação social, interferindo positivamente na vida delas. Para dialogar sobre estas questões, subsidiamo-nos em autoras como: Ribeiro (2016); Saffioti (2013); Saviani (2013); Louro (2015); Almeida (1998); Hahner (2012); Monteiro (2015); Scott (2012); Arendt (2012). Também dialogamos com Baquero (2012); León (2013); Fagundes 2017; Sardenberg (2018), Berth (2019), que apresentam nuances epistemológicas sobre o termo empoderamento, permitindo-nos melhor compreendê-lo em seus diferentes conceitos. Considerando que as participantes eram mulheres de uma comunidade quilombola, fez-se necessário também fazer uma abordagem sobre Feminismo Negro e Educação Quilombola, o que nos deu uma visão mais geral sobre o contexto socioeducacional e cultural em que elas estão inseridas, por meio de autoras como: hooks (2019); Ribeiro (2020); Carneiro (2011); Pinto (2010). Finalizando a discussão teórica com Munanga (2005); Barros (2005); Silva e Araújo (2005); Cunha (1999), dentre outros que problematizaram a Lei 10.639/03, bem como trataram da relevância desta na Educação Quilombola. A metodologia que norteia o processo investigativo fundamenta-se a partir das discussões de Gatti (2007); Veiga Neto (2002); Ghedin e Franco (2011); Luna (2011); Gil (2002); Fazenda (2010); Vieira Pinto (1997); Rocha (2004); Freire (2011); Souza (2007), e se deu por meio de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, cujo paradigma epistemológico é o Materialismo Dialético Histórico; tendo as entrevistas narrativas e rodas de conversa como instrumentos de coleta de dados. O lócus foi a Comunidade Quilombola de Coqueiros, em Mirangaba-Ba, e as participantes, mulheres que residem na comunidade. A trajetória escolar dessas mulheres foi e ainda é repleta de desafios, mas elas seguem firme no propósito de conquistar o espaço que desejam alcançar. São, ao final, símbolo de lutas e resistências.

Palavras-chave: Educação Feminina; Empoderamento Feminino; Feminismo Negro; Educação Quilombola.

ABSTRACT

This research “Narratives of women from the quilombola community of Coqueiros about their experiences and school trajectories”, has as its main question, understanding how school education has contributed to female empowerment. Therefore, we analyzed the school trajectories of women from Coqueiros; we problematize the historical process of inclusion of women in the Brazilian school education system, with intention to understand how it can be configured as a mechanism of social transformation, interfering positively in their lives. To discuss these issues, we draw on authors such as: RIBEIRO (2016); SAFFIOTI (2013); SAVIANI (2013); BLONDE (2015); ALMEIDA (1998); HAHNER (2012); MONTEIRO (2015); SCOTT (2012); ARENDT (2012). We also dialogued with BAQUERO (2012); LEÓN (2013); FAGUNDES 2017; SARDENBERG (2018), BERTH (2019) who present epistemological nuances about the term empowerment allowing us to understand it in its different concepts, which as participants were women from a quilombola community, it was also necessary to approach Black Feminism and Quilombola Education that gave us an overview of the socio-educational and cultural context in which they are inserted, through authors such as: hooks (2019) ; RIBEIRO (2020); CARNEIRO (2011); PINTO (2010). Ending the theoretical discussion with MURANGA (2005); BARROS (2005); SILVA and ARAUJO (2005); CUNHA (1999) Law 10639 / 03, as well as dealt with the offer of this in Quilombola Education. The methodology that guides the investigative process is based on the activities of GATTI (2007); VEIGA NETO (2002); GHEDIN and FRANCO (2011); LUNA (2011)); GIL (2002); FA ZENDA (2010); VIEIRA PINTO (1997); ROCHA (2004); FREIRE (2011); SOUZA (2007), and it took place through an exploratory research, with a qualitative approach, whose epistemological paradigm is the Historical Dialectical Materialism, having as narratives and conversation circles as data collection instruments. The locus was a Quilombola Community of Coqueiros, in Mirangaba-Ba, and as participants, women residing in the community. The school trajectory of these women was and still is full of challenges, but they remain firm with the purpose of conquering the space they want to reach. They are, in the end, a symbol of struggles and resistance.

Keywords: Women's Education; Female Empowerment; Black Feminism; Quilombola Education.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
1.1	MOTIVAÇÕES E IMPLICAÇÕES: POR ONDE ANDEI ATÉ CHEGAR AQUI.....	17
2	PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS A SEREM TRILHADOS.....	21
2.1	PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO.....	27
2.2	MÉTODO: PESQUISA PARTICIPANTE.....	29
2.3	LÓCUS DA PESQUISA.....	32
2.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	35
2.5	INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	39
3	PROBLEMATIZAÇÃO DO PROCESSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO ESCOLA DAS MULHERES.....	43
3.1	EDUCAÇÃO COLONIAL FEMININA – DONA DO LAR, MAS NÃO DA SUA VIDA.....	43
3.2	O PERÍODO IMPERIAL – MULHERES EDUCADORAS DE SEUS FILHOS: A EDUCAÇÃO COM NOVAS CONFIGURAÇÕES DE EXCLUSÃO.....	52
3.3	EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE: RESULTADO DE LUTAS, GARANTIDA EM LEIS MAS NEGADA EM POSSIBILIDADES SOCIAIS, CULTURAIS E ECONÔMICAS.....	62
3.4	EMPODERAMENTO FEMININO E SUAS NUANCES EPISTEMOLÓGICAS.....	79
3.5	EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE EQUIDADE DE GÊNERO E EMPODERAMENTO FEMININO.....	88
3.6	FEMININO NEGRO: OS DESAFIOS DO EMPODERAMENTO DA MULHER NEGRA.....	96
3.7	EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: A EDUCAÇÃO COMO PARTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	10 5
4	TRAJETÓRIA ESCOLAR E EMPODERAMENTO FEMININO DAS MULHERES QUILOMBOLAS COQUEIRENSES.....	11 4
4.1	“SE EU TIVESSE PARADO NO TEMPO, EU ACHO QUE EU NÃO ERA O QUE EU SOU HOJE”.....	11 9
4.2	“CONTRIBUIR, QUE SENÃO, NÉ? EU NUM TINHA CONSEGUIDO MEU EMPREGO”.....	12 5
4.3	“SE EU NÃO TIVESSE ESTUDADO, EU TAVA NA MESMA COISA”.....	13 0
4.4	“OS HOME AINDA SÃO MUITO MACHISTA [...] ELE PENSA QUE A MULHER É SÓ DEPENDENTE DO QUE ELE TRABALHA E TRAZ PRA DENTI’CASA”.....	13 5
4.5	“QUANDO A GENTE COMEÇA A ESTUDAR, A GENTE COMEÇA A DESENVOLVER, NÉ?”.....	14 2
4.6	“AA OPORTUNIDADE DE EMPREGO QUE VAI ERAR, E TAMBÉM NO CULTURAL. A PESSOA APRENDE”.....	14 6

4.7	“FUI A MAIS VEIA [...] A MAIS SOFRIDA DE TODOS”.....	15 1
4.8	“ERA MEU SONHO SER UMA POLICIAL”.....	15 7
4.9	“SOU UMA PESSOA DETERMINADA, EU SEI O QUE EU QUERO, HOJE EU SEI DIZER SIM, HOJE EU SEI DIZER NÃO”.....	16 8
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	17 8
6	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS MULHERES QUILOMBOLAS COQUEIRENSES: DO INÍCIO ATÉ AGORA...	18 0
	REFERÊNCIAS’.....	18 3
	APÊNDICE.....	191
	ANEXOS	197

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As mulheres, que por muito tempo foram impossibilitadas socialmente de assumirem e realizarem muitas atividades fora do ambiente doméstico, têm, durante séculos, lutado para vencer essas barreiras e estar onde desejam e, apesar das conquistas, ainda são muitos os entraves que as desafiam e protelam a sua atuação nos espaços sociais. No Brasil, desde o processo de colonização, e ainda hoje, não se medem esforços para evitar sua ascensão social. A vida das mulheres era restrita ao trabalho doméstico ou seguindo o caminho da religiosidade, em conventos construídos pela Igreja Católica.

As funções sociais que exerciam eram/são predefinidas já antes de seu nascimento, dentro de uma ordem patriarcal que as inferiorizava, caracterizando-as como um ser frágil e sem inteligência suficiente para lidar com questões que estivessem ligadas à economia, à política, à profissionalização, etc. Até mesmo as funções que realizavam em seus lares eram reguladas, pré-estabelecidas e ensinadas, cabendo à mulher apenas executá-las. Como afirma Lage e Nader (2012, p. 287), “a ideologia patriarcal que estruturava as relações conjugais e familiares desde o tempo em que o Brasil era colônia portuguesa, conferia aos homens um grande poder sobre as mulheres”. Este sistema de dominação, todavia, com o passar dos anos, passa a ser problematizado diante da observância das crescentes atitudes de discriminação e opressão que eram infringidas à mulher, atribuindo-lhe uma condição de inferioridade em relação ao gênero masculino.

Um fator de relevância que precisa ser ressaltado para que se evite a crença de que todas as mulheres eram tratadas igualmente na sociedade, está relacionado com as diferenças étnicas das mulheres brasileiras, uma vez que sua forma de atuar socialmente estava contextualizada com a sua condição étnica e social. Assim, não há como afirmar que todas seguiam uma mesma estrutura patriarcal e tinham um destino igual; como assevera Nepomuceno (2012, p. 382-383), “a trajetória não se aplica de igual modo a todas. Mulheres de grupos sociais distintos viveram-na de maneiras diferentes e ritmos variados”. E ao se referir às mulheres negras, a autora observa que elas não tinham como atuar apenas no espaço privado do lar, como as mulheres brancas e bem-nascidas, pois, diante da pobreza e da discriminação que sofriam, tiveram que buscar estratégias para sobreviver e, desde muito cedo, foram

ao mercado de trabalho, normalmente informal, para garantir o sustento, uma vez que em muitos casos, elas mesmas é que chefiavam e sustentavam sua família, não havendo ali a presença masculina.

A presença dessas mulheres nos espaços públicos, todavia, não agradava, e por isso sofreram muitas perseguições de autoridades que passaram a vigiar formas de morar, vestir, trabalhar, curar e se divertir, pois a elite republicana exigia que os centros urbanos brasileiros tivessem uma imagem de modernidade, na qual o progresso e a civilização eram palavras de ordem (NEPOMUCENO, 2012), a presença delas nos espaços sociais ia na contramão deste pensamento republicano. Os grupos aos quais pertenciam estas mulheres não tinham acesso à educação escolar e viveram por muito tempo à margem do sistema educacional brasileiro.

A situação também não era muito diferente para as mulheres indígenas, e por serem de muitos povos e com distintos modos de organização, não seria possível apresentar como cada um deles as tratava; entretanto, em linhas gerais, quando aqui chegaram os portugueses, elas já pertenciam a diferentes organizações sociais indígenas e obedeciam àquilo que era estruturado por seu povo, e povos diferentes apresentavam estruturas diferentes. Kaingáng (2012, p. 411), a título de exemplo sobre essa distinção entre os povos indígenas, explica que

No caso dos povos jês, os homens têm o poder formal, porque somos povos patrilineares (quem dá a identidade aos filhos é o pai). No caso dos tupis, quem tem o poder, pelo menos historicamente, é a mãe, porque eles são matrilineares (quem dá a identidade aos filhos é a mãe). [...] As mulheres têm sua própria forma de se impor, de se fazer ouvir, de fazer valer a sua autoridade, e de comandar revoluções silenciosas no interior de suas aldeias, sem que isso fique explícito.

A autora assevera que o processo de atuação social da mulher indígena não tem sido fácil, mas que aos poucos elas vão quebrando os paradigmas e abrindo seus espaços, e o argumento que utilizam é a qualificação técnica e profissional. Por meio desta, aumentam as possibilidades de defesa qualitativa de seus direitos e “se o simples fato de ser mulher diminuía o espaço de atuação, ao se qualificar e se profissionalizar, as mulheres ampliavam suas possibilidades” (KAINGÁNG, 2012, p. 417). É interessante ressaltar que, quando os jesuítas iniciaram o seu projeto educacional e ensinaram os índios do gênero masculino a ler e escrever, eles mesmos propuseram aos padres que suas mulheres pudessem igualmente aprender a ler e escrever, o que foi solicitado à rainha portuguesa, que entendeu o pedido como uma

afronta e negou veementemente que estas mulheres tivessem acesso ao ensino das letras. Como sinaliza Ribeiro (2016), os índios viam a mulher como uma companheira, e por isso, era justo que elas tivessem a oportunidade de participarem da educação oferecida pelos jesuítas. Mas diante da negação, elas continuaram à margem da educação escolar.

Esta breve contextualização sobre estas diferenças no modo de vida das mulheres pertencentes a diferentes classes sociais e etnias faz-se importante para que se perceba que o domínio e/ou o poder masculino sobre o gênero feminino não é e nunca foi uma situação homogênea e linear, ele está embasado em diferentes concepções sobre quem é essa mulher, de onde ela vem e qual posição pode assumir dentro da sociedade. Assim, nem todas eram para o casamento, para o lar. Esta era uma condição, em muitos momentos, considerada privilegiada das mulheres, de acordo com a época e os costumes em que viviam. Só alguns séculos depois da colonização é que surgem os tensionamentos que problematizam a ideia do casamento como um lugar seguro e de privilégio para as mulheres e inicia-se um processo de discussão sobre outras possibilidades de atuação para elas.

Diante destas discussões, é possível observar que em comum estas mulheres tiveram a educação escolar negada a todas, independentemente do grupo social a que pertenciam, e que esse direito só veio a ser conquistado recentemente na história da mulher brasileira, mudando os rumos da vida de muitas delas, principalmente quando se trata da quebra de paradigmas e constituição de uma nova mulher, que se insere num novo cenário social, e que tem, desde então, atuado em espaços sociais, antes de privilégio masculino, assim como têm aberto seus próprios espaços.

É sabido que a educação pode ser compreendida como uma prática libertadora. Não estamos falando aqui de qualquer educação, mas sim, daquela que não se restrinja apenas a uma prática de transmissão de informações e assume a um compromisso político contra hegemônico em favor da equidade social. Realizando-se desse modo, ela possibilita que os sujeitos se sintam mais livres e preparados para enfrentar os processos de dominação e segregação que muitas vezes atravessam sua atuação social, pois desenvolvem em seu processo de aprendizagem um pensamento crítico diante das situações com as quais convivem sendo capazes de tencioná-las e transformá-las. Segundo hooks (2017), efetivada dessa maneira em sua prática, a educação passa a se preocupar com as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação, e se torna um ato de resistência.

O direito à educação é imprescindível para uma vivência mais plena da cidadania, sendo reconhecido juridicamente tanto internacional como nacionalmente, inclusive pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que o Brasil ratificou. Como assevera Comparato (2004, p. 353),

Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Compreende-se assim, que a educação é fundante e as mulheres estiveram privadas desse direito fundamental durante séculos, pautado na justificativa, inclusive científica, de que elas não tinham condições de desenvolver habilidades e competências consideradas exclusivas dos homens, o que as impediu tanto de desenvolverem-se intelectualmente como de ter uma vida mais independente, autônoma e de livre-arbítrio sobre sua própria vida. Somente depois da intensificação de lutas de grupos feministas e de mulheres, é que se conseguiu o direito à alfabetização, a uma maior igualdade de oportunidades, o acesso a bens, o exercício de alguns direitos como profissionalização e participação política, dando a estas mulheres uma possibilidade maior de empoderamento.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como tema as narrativas das mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros, acerca de suas vivências e trajetórias escolares. O objetivo desta investigação é analisar a contribuição da educação escolar na construção da equidade de gênero e do empoderamento feminino. Ao nos referir ao termo *empoderamento* precisamos entender que estamos diante de um conceito complexo e que não tem sido bem compreendido, como sinaliza Berth (2019). Assim, partindo do princípio de que é necessário definir um ponto de partida para a discussão do termo *empoderamento*, Berth, 2019, p. 31 o conceitua como,

[...] uma construção que liga forças e competência individuais, sistemas naturais de suporte e comportamento pró-ativo no âmbito das políticas e mudanças sociais (RAPPAPORT, 1981, 1984). A pesquisa e a intervenção da teoria do empoderamento unem o bem-estar individual ao meio político e social mais amplo.

Pensada desse modo, a ideia de empoderamento pauta-se numa construção coletiva, mas que parte do desenvolvimento de atitudes e conquistas individuais, em

que as pessoas, por diversas razões, passam a ter cada vez mais controle sobre suas vidas e conseguem atuar socialmente participando democraticamente tanto na sua vida como em sua comunidade, sendo capaz de estabelecer um senso crítico em relação ao meio em que vivem. (ZIMMERMAN; ISRAEL; SCHULZ; CHECKOWAY, 1992, *apud*. BERTH, 2019, p. 32).

Nessa perspectiva, Cruz (2018, p. 104) reitera que uma das contradições no que diz respeito ao termo empoderamento é que ele se expressa entre o individual e o coletivo, e considera importante reconhecer as dimensões e percepções individuais do vocábulo sem ignorar a alteração das distribuições do poder nas relações sociais. E, nesse sentido, “o empoderamento é um processo pessoal e político, cujas dimensões pessoais / internas e corporais não podem desvincular-se de suas conotações políticas, de impugnação das relações de poder vividas”, e de acordo com Magdalena León (1997, *apud* CRUZ, 2018, p. 104), “inclui a mudança individual e a ação coletiva para alterar os processos e as estruturas que reproduzem a posição subordinada da mulher”.

Diante do que foi discutido, as mulheres por muito tempo e, em algumas situações hoje, não tiveram acesso ou apresentam dificuldade de permanecer nos espaços escolares. Sendo a educação um direito fundamental para todos e todas e um sistema que possibilita transformações sociais significativas, principalmente para aqueles que são marginalizados ou segregados socialmente, essa pesquisa traz como questionamento: de que maneira a educação escolar oferecida às mulheres da Comunidade de Coqueiros tem contribuído para o empoderamento feminino? E, desse modo, o objetivo geral se constitui em analisar de que maneira as trajetórias formativas escolares proporcionadas às mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros têm contribuído para o empoderamento feminino e equidade de gênero.

É importante ressaltar que, dentro do contexto dessa pesquisa, a educação escolar é vista como uma ferramenta que pode possibilitar a transformação, constituindo-se como um fator que promove meios que podem melhorar as condições pessoais e sociais em que muitas mulheres vivem. Nesse sentido, as narrativas buscaram evidenciar se essas mudanças e melhorias existiram e se elas conseguiram contribuir para o empoderamento das mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros – Mirangaba-Ba.

Os objetivos específicos se constituem em: problematizar o processo histórico de inclusão das mulheres no sistema de educação escolar no Brasil; apresentar a

educação formal como um instrumento para a transformação social e suas possíveis interferências no processo de empoderamento feminino; organizar um livro com as experiências escolares das mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros, e disseminá-las nos ambientes educacionais. Para tanto, o norteamento se dará por meio das seguintes questões: Que percursos históricos asseguraram o ingresso de mulheres nos processos de educação escolar no Brasil? Na contemporaneidade, de que maneira a educação escolar tem contribuído para o empoderamento feminino?

No intuito de alcançar os objetivos propostos, o percurso metodológico delinea o processo de investigação, uma vez que ele direciona e delimita os caminhos a serem percorridos e sistematiza as ações e análises. Assim sendo, a base da pesquisa é de cunho exploratório, o que permite o aprimoramento de ideias e possibilita considerar variados fatos relativos ao que está sendo estudado. A abordagem é qualitativa, visto que se realizou uma análise como base de compreensão dos fatos; considerando contexto e as relações intrínsecas com o que está sendo estudado, não constituindo um fim em si mesma, mas aproximando-se da realidade, que pode ser refutável ou não, em outro contexto.

A escolha do Materialismo Dialético Histórico como paradigma epistemológico deu-se porque ele dialoga como tipo de pesquisa e a abordagem escolhida, uma vez que esse modelo considera o ser humano como um ser social e histórico, cujo contexto o determina e ele exerce influência tanto sobre a sua realidade social como também é capaz de transformar as suas condições de vida. Para alcançar os resultados, o envolvimento e o diálogo com as mulheres da Comunidade de Coqueiros são imprescindíveis, assim, o método de pesquisa participante favoreceu à produção de conhecimentos por meio da relação que se estabeleceu entre mim e as mulheres participantes que, neste percurso, passam a ser coautoras no processo.

Os instrumentos utilizados nesta investigação foram as entrevistas narrativas de cunho (auto)biográfico, que permitiram a realização de questões abertas, acompanhadas de um questionário socioeconômico, com provocações que nos permitiram conhecer melhor o contexto em que vivem essas mulheres, flexibilizando o diálogo, mas atentando para um roteiro sistematizado, a fim de que se alcançasse o objetivo proposto; conseguindo, desse modo, produzir as narrativas (auto)biográficas, e compreendendo a vida cotidiana dessas mulheres, os enfrentamentos em sua realidade e as experiências de vida e trajetória escolar que trazem consigo.

Ao utilizar as entrevistas narrativas como uma técnica para compreensão do problema desta investigação, é preciso compreender em que ela se constitui. Destarte para Souza (2007), a ampliação e a noção de um documento que reconhecesse as fontes orais iniciaram na França, quando havia a necessidade de defender uma mudança metodológica na pesquisa, aportada em três bandeiras: novos problemas, novas abordagens e novos objetos.

Essa valorização das fontes orais deu-se pela crença de que essa seria uma homenagem dos historiadores aos excluídos, transformando suas memórias em histórias, recuperando os sentidos das vozes ausentes e assim, vozes silenciadas, puderam reivindicar seu direito de se expressar. Dentre elas, as vozes dos negros, mulheres, índios, homossexuais entre outros, o que coaduna com essa investigação que tem como sujeito central mulheres às quais sofreram e sofrem com preconceitos e exclusões sociais. Visibilizar a voz dessas mulheres é necessário, porque nos permite problematizar questões que podem estar impossibilitando uma vida com melhor qualidade e/ou liberdade.

Também foram realizadas rodas de conversas a fim de que se estabelecesse um diálogo de modo mais aberto e descontraído, porém obedecendo um roteiro prévio de discussão, visto que elas têm uma finalidade a ser alcançada. As rodas de conversas ocorreram principalmente no início do processo de investigação com a proposta inicial de apresentar a pesquisa às mulheres da comunidade e discutir sobre o percurso dela, ouvindo opiniões e considerações delas.

Infelizmente vivemos num momento em que uma Pandemia nos obriga a viver em uma série de restrições sociais, e dessa forma, as rodas de conversa tiveram que ser readaptadas. Primeiro se pensou uma roda virtual, porém foi percebido que as mulheres da comunidade não possuem acesso a um provedor de internet que favorecesse a realização desse modo, e então, optou-se em fazer apenas uma roda de conversa presencial e depois seguir com a gravação das narrativas que foi realizada individualmente, num dia, hora e lugar previamente combinados com cada mulher participante.

Para realização da roda de conversa presencial, seguiram-se todas as orientações dos órgãos de vigilância local e as leis e decretos federais, estaduais e municipais. Assim, foi garantido o distanciamento entre elas, a entrega de máscara e álcool em gel em pequenos potes para cada uma e as orientações gerais sobre como se protegerem no caminho, tanto na ida à sede da associação onde se realizou a roda

de conversa, como no retorno às suas casas. Por se tratar de uma comunidade quilombola, todas elas já estavam vacinadas, todavia, alguns de seus parentes, por razões diversas, não estavam e daí a necessidade de se manter as orientações de organização e distanciamento social.

Para embasar as discussões deste processo investigativo, temos no primeiro capítulo, *Problematização do processo histórico da formação escolar das mulheres*, que nos apresenta como as mulheres viviam no Brasil desde o período da colonização até os dias atuais, ressaltando submissões, transgressões e conquistas, bem como os diferentes grupos de mulheres viviam no contexto social. As principais escolhas teóricas que subsidiam essa problematização são Ribeiro (2016); Saffioti (2013); Saviani (2013); Engel (2015); Louro (2015); Almeida (1998); Hahner (2012); Monteiro (2015); Matos e Borelli (2012); Scot (2012); e Arend (2012). Ainda neste capítulo, serão apresentadas algumas nuances epistemológicas do termo *empoderamento*, permitindo-nos conhecer melhor os diferentes conceitos em torno deste. E, para tanto, dialogamos com: Baquero (2012); León (2013); Fagundes (2017); Sardenberg (2018); e Berth (2019). Apresentamos ainda uma discussão sobre como a educação escolar pode ser uma possibilidade para a equidade de gênero e o empoderamento feminino, valendo-nos das teorias de hooks (2017); Plataforma Agenda 2030; Fagundes (2017); Perrenoud (2005); e Comparato (2004). Finalizamos com uma discussão em torno do Feminismo Negro e Educação Quilombola com base nas teorias de Pinto (2010); Ribeiro (2020); Carneiro (2011); hooks (2019); Munanga (2005).

No segundo capítulo, está delineado o percurso investigativo onde são explicitados paradigma, método, lócus, participantes, instrumentos e proposta de intervenção, que conduziram a pesquisa e permitiram alcançar os objetivos propostos. E, para tanto, o capítulo está fundamentando com as discussões e teorias de Gatti (2007); Veiga Neto (2002); Ghedin e Franco (2011); Luna (2011); Gil (2002); Fazenda (2010); Vieira Pinto (1997); Rocha (2004); Freire (2011); e Souza (2007).

No último capítulo, trazemos as narrativas das mulheres de Coqueiros acerca de suas trajetórias escolares. As análises das narrativas também foram, em sua grande maioria, fundamentadas por escritoras feministas negras, como Carneiro (2011); hooks (2019); Pinto (2010); Pacheco (2013); Munanga (2006), fazendo jus às reflexões propostas pelas trajetórias escolares das mulheres coqueirenses.

1.1 MOTIVAÇÕES E IMPLICAÇÕES: POR ONDE ANDEI ATÉ CHEGAR AQUI

Considerando as questões descritas acima sobre a condição da mulher, a implicação com esta pesquisa é simultânea, tanto no sentido de ter interesse naquilo que pesquisamos como também por fazemos parte desse contexto, no qual investigamos. De acordo com Varela (2001, p. 118), não há a possibilidade de nos mantermos fora ou mesmo distante da investigação. Assim, a minha implicação se dá, sobretudo, pelo fato de ser mulher, e, como mulher, reconhecer as dificuldades enfrentadas socialmente para conquistar espaços sociais e alcançar a equidade de gênero, num contexto em que o patriarcado institui o lar como o lugar mais adequado para a permanência feminina.

Vivendo esta realidade, o meu anseio era que eu não fosse limitada a esta situação e já na adolescência surge em mim o desejo de buscar outras possibilidades de atuação social, e, em todos os momentos em que pensava sobre isso, estudar me parecia a maneira mais viável de mudar a minha realidade. Dessa forma, desde então tenho visto na educação a possibilidade tanto de transformar a minha realidade como a realidade em que vivo, e tem sido por meio desta formação escolar que pude fazer muitas escolhas e assumir as rédeas de minha vida, não apenas no que se refere a uma autonomia financeira, mas também na aquisição de conhecimentos que me permitiram questionar, problematizar e transformar o meio no qual me insiro com atos, atitudes, discursos/diálogos, que ampliaram tanto a minha percepção de mundo como das pessoas que se acercaram/acercam de mim e se permitem ao diálogo. Tem sido uma longa jornada, visto que ela não se encerra e está num constante processo de ampliação e ressignificação de possibilidades de mudança.

Na adolescência e juventude, o envolvimento com os Movimentos Sociais da Igreja Católica me deixava ciente e inquieta diante das desigualdades sociais. Nos grupos de jovens, dentre tantas outras temáticas, a discussão de gênero era constante e a falta de equidade entre homens e mulheres ficava evidente nos diálogos que travávamos. Quando comecei a trabalhar na direção de uma escola municipal, há mais de dez anos, recebi muitas mulheres que vinham matricular seus filhos e percebi que a maioria delas, principalmente dos perímetros rurais, afirmavam não saber escrever o nome e usavam a digital para assinar a matrícula. Em alguns momentos questionava as razões de não terem frequentado a escola, e delas ouvia vários

relatos/histórias. O que me deixava incomodada é que nenhuma delas afirmava ter sido essa uma opção sua, mas senão circunstâncias às quais foram impelidas no contexto social em que viviam.

Confesso que àquela época não me sentia encorajada ou nem sabia como poderia intervir nessa realidade, e limitei-me a apenas lamentar que elas tivessem passado por isso, mas sempre guardei em mim uma ânsia de poder tanto compreender melhor essas vivências como as limitações a que estavam sujeitas, e se possível, poder intervir de algum modo contribuindo para uma melhoria. E assim, em 2015, tive a oportunidade de adentrar nesse campo de investigação por meio de meu primeiro mestrado.

Na ocasião, interessava-me compreender quais eram as dificuldades de acesso e de permanência das mulheres nos espaços escolares percebendo, por meio de suas histórias/narrativas, os motivos que as afastavam da educação escolar. A escolha do local, que é o mesmo da pesquisa que desenvolvo atualmente, a Comunidade Quilombola de Coqueiros, em Mirangaba-Ba, deu-se porque já conhecia naquela época, parcialmente, a realidade da comunidade, por meio do meu trabalho tanto na direção como na sala de aula, inclusive como professora de EJA na sede, pois elas se deslocavam até à cidade para poder estudar. Sendo, na época, professora de algumas dessas mulheres, pude perceber que boa parte das desistências, abandonos, evasões se davam por mulheres dessa localidade e, no meu primeiro encontro com elas e outras mulheres da comunidade, assumindo a posição de pesquisadora e elas, de colaboradoras, foram perceptíveis suas dificuldades de acesso e permanência escolar.

Esta pesquisa também contribuiu para me aproximar mais de uma realidade, a qual conhecia de modo superficial, e ter maiores percepções sobre como as mulheres continuam a viver cerceadas de estruturas patriarcais que as impediam de seguirem seus desejos e as impeliam a seguir caminhos que não faziam parte daquilo que outrora sonhavam para si; ou perceber como tantas outras mulheres entendem que esse foi o destino que lhe foi concedido pela vida, e o aceitam como algo que é natural, guardando ou colocando no esquecimento o desejo de outra vida que tiveram outrora.

Porém, na época em que desenvolvi a investigação, quase a totalidade dessas mulheres entendia a escola como uma possibilidade de ter uma vida melhor e com menos privações às quais foram e são sujeitadas, e afirmaram perceber que “quanto mais estudo uma pessoa tem” – era assim que falavam -, maiores seriam as

possibilidades de terem uma vida melhor, sendo essa uma afirmação recorrente em praticamente todas as narrativas. Nessa ocasião, a Comunidade tinha apenas duas mulheres com nível superior, dentre as 143, a partir de 18 anos de idade, com as quais falei. Eram basicamente todas as mulheres da Comunidade.

Essas duas mulheres eram as únicas que tinham um emprego formal com remuneração superior a um salário mínimo, e, dentre as que não tinham formação escolar, apenas três tinham um trabalho formal remunerado, recebendo um salário mínimo. Três outras estavam cursando uma faculdade e por conta disso, tinham conseguido alguma contratação temporária, com salários um pouco acima do mínimo. As demais, estudantes ou desistentes da escola, dependiam de algum parente (normalmente pais ou avós aposentados) ou do cônjuge, e outras, mais autônomas, trabalham na roça e/ou são feirantes, e há as que ficam em casa tomando conta dos afazeres domésticos.

A grande maioria saiu da escola por volta dos 14 aos 16 anos, sendo a gravidez um dos principais motivos. Segundo as mulheres, cabia-lhes tomar conta dos filhos, ficando a sua educação escolar em último plano. A esta somam-se várias outras razões, variando entre a época e as oportunidades dadas a estas mulheres. Na história da maioria, um lamento por não ter tido a oportunidade de acessar e/ou permanecer na escola, porquanto acreditavam que ter tido essa possibilidade faria com que suas vidas fossem diferentes, certamente com mais autonomia e oportunidade de escolhas, não só no sentido financeiro/profissional, mas também em escolhas que se reportam à sua vida pessoal.

Algum tempo se passou desde então e, por questões políticas, fui afastada do turno noturno, que me dava acesso a essas mulheres. No entanto, ainda permanecia em mim, após ter observado essa realidade socioeducacional feminina, nessa comunidade, em 2015/2016, o desejo de compreender como a educação escolar oferecida a elas tinha contribuído para o empoderamento e a construção da equidade de gênero, considerando que, na fala de muitas participantes, era possível entender que a educação é um instrumento que lhes possibilitaria ter uma vida diferente e com mais liberdade para assumir suas escolhas, sem maiores dependências, com mais equidade, não apenas no aspecto financeiro, mas também na possibilidade de tomar decisões e ampliar seu campo de atuação social, podendo decidir sobre o que considera melhor para si, havendo assim um maior empoderamento feminino na Comunidade. E assim, em 2019, quando surgiu a possibilidade de participação nesse

novo mestrado, senti-me motivada a aprofundar a minha pesquisa buscando contemplar essa inquietação. Esse novo processo fez e ainda faz parte de um desejo pessoal de poder não apenas me aprofundar nas questões que envolvem o empoderamento feminino destas mulheres, mas também para entender como é possível contribuir significativamente junto a elas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS TRILHADOS

O desenvolvimento de pesquisas é imprescindível para ampliar as possibilidades de conhecimento e análises da realidade em que as pessoas estão inseridas, possibilitando-lhes conhecer melhor o contexto em que vivem, interferir nele e transformá-lo. Em se tratando da importância dos processos de investigação, Gatti, (2007, *apud* LUNA, 2011, p. 10), diz que “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valem, em qualquer campo de conhecimento para solucionar problemas”.

Diante desta responsabilidade, para que a pesquisa adquira qualidade, é necessário estruturar metodologia e métodos adequados de acordo com as intenções do pesquisador e este precisa considerar que, ao traçar os caminhos que nortearão seu processo de investigação, está lidando com “pessoas e seus contextos de vida, bem como com questões filosóficas relacionadas à natureza do conhecimento e da verdade (epistemologia), dos valores (axiologia) e do ser (ontologia) que embasam os critérios e as atividades humanas” (SOMEKH, 2015, p. 27), e por isso, as questões éticas precisam ser levadas em consideração.

Assim, o planejamento pode orientar a pesquisa conforme os paradigmas selecionados pelo pesquisador de modo a deixar claro o que está sendo feito e sob qual perspectiva a realizamos (VEIGA NETO, 2002). De acordo com Louro (2007a, p. 213-214), “o modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas”.

Esta pesquisa, portanto, além de se preocupar com todas as questões éticas que a envolvem, consegue englobar tanto escolhas políticas como afetivas, pois como sendo mulher sinto-me encorajada a problematizar questões que fazem referência à vida das mulheres em geral, principalmente quando estas interferem de uma maneira impresumível na qualidade de vida e na garantia dos direitos. Como mulher, sou empática ao feminino, quando sua dor não é a minha, porque entendo os caminhos difíceis pelos quais passamos e por quão necessária é a manifestação de engajamento e reconhecimento das lutas individuais e coletivas.

O mundo é ritualizado no objeto investigado pelo pesquisador, e a pesquisa é a ação que torna visível o que não é perceptível, tornando possível perceber o que

não vemos inicialmente, e assim o mundo é desvelado e se avança no processo de humanização por meio do conhecimento sistemático e assistemático (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 78). Diante disso, o pesquisador assume para si a responsabilidade de produzir um conhecimento que seja significativo e fidedigno à realidade investigada, considerando as contribuições que este pode oferecer, e para tanto, como afirma Luna (2011, p. 14) o seu papel passa a ser

[...] o de um intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica. Não se espera que ele estabeleça a veracidade das suas constatações. Espera-se, sim, que ele seja capaz de demonstrar – segundo critérios públicos e convincentes – que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante, teórica e/ou socialmente.

Quando escolhi o objeto dessa investigação, fiz consciente de minha responsabilidade sobre o conhecimento produzido por meio dela, como forma de contribuir com novas percepções da realidade na qual estas mulheres estão inseridas, provocando reflexões que sejam relevantes para uma transformação positiva ao gênero feminino e ao contexto social do qual fazem parte de um modo geral. Assim sendo, a problematização deste estudo se configurou, conforme contribui Luna (2011, p. 16), como um conjunto de perguntas às quais se pretende responder. Perguntas estas que devem se mostrar novas e relevantes, teórica e/ou socialmente. Para o autor,

As perguntas representam uma delimitação mais clara na intenção do pesquisador, em oposição a temas e áreas genéricos abrangentes, servindo de guia para a tomada de decisões importantes na condução da pesquisa. [...] em cada uma delas já há claras indicações do caminho a ser trilhado na pesquisa [...] permitindo ao pesquisador selecionar que tipo de literatura poderá vir a interessá-lo no embasamento da pesquisa e na discussão dos resultados. (LUNA, 2011, p. 32)

Ponderando estas questões, a investigação se deu por meio da Pesquisa Exploratória, visto que foi necessário ir a campo para tomar conhecimento do que ali ocorre. A pesquisa exploratória, como corrobora Gil (2002, p. 41),

[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. [...] tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante

flexível de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa exploratória se relaciona com o propósito deste estudo por se configurar como um processo que possibilitará ampliar o conhecimento acerca dos fatos pesquisados, bem como se coloca como um procedimento que permite maior flexibilidade nas ações realizadas em campo, o que torna possível a reformulação de problemas de modo a tornar a investigação mais estruturada, diante da realidade vivenciada em campo. É salutar ter consciência de que quando desenvolvemos atividades de pesquisa, dentro de um contexto cujas mudanças não são previsíveis, estas podem interferir na estrutura do objeto investigado, assim, a necessidade de redesenhar os caminhos a serem percorridos pode ser parte do desenvolvimento do processo.

A realidade de uma comunidade não é estanque; ela acompanha a dinâmica social que a afeta, e sua estrutura recebe a influência dessa dinâmica, ocasionando tanto transformações simples como mudanças mais complexas, e, numa situação como essa, o planejamento da investigação precisa ter um arcabouço flexível o suficiente de modo a admitir que a análise ocorra considerando os vários aspectos relacionados ao fenômeno. É importante ressaltar que, ao falar de flexibilidade, não significa dizer que tudo pode ser alterado a qualquer momento, mas que uma análise sistemática e mais pontual de questões que se apresentem no contexto investigado, precisará ser levada em consideração e pode trazer novos desenhos metodológicos, influenciando diretamente nos resultados.

Malhotra (2001), assegura que, na pesquisa exploratória, a definição das informações se dá ao acaso, sendo a pesquisa flexível e não-estruturada, com uma amostra pequena e não-representativa; e, no que diz respeito à análise de dados, esta se configura como qualitativa, o que não requer, necessariamente, a construção prévia de hipóteses. Mattar (2001) reitera que os métodos dessa pesquisa normalmente são versáteis e amplos, considerando levantamento em fontes secundárias, observação informal, estudos de casos selecionados. O que proporciona tanto o diagnóstico da situação problematizada, como permite a exploração de alternativas, ou a descoberta de novas ideias.

Destarte, a pesquisa exploratória cumpre assim o objetivo de trazer esclarecimentos sobre o problema investigado, dentro daquele contexto histórico-temporal em que ocorre a investigação, produzindo maiores informações sobre o

objeto estudado, auxiliando em futuras pesquisas relacionadas ao tema, ou sendo capaz de promover transformações necessárias no campo estudado, por meio de diálogo/reflexão no/a qual se possa propor a partir do conhecimento construído por meio da análise dos dados coletados.

Por ser também uma pesquisa diagnóstica, o conhecimento construído por meio dela serve como base para futuras intervenções que possam modificar significativamente o contexto estudado, e assim o problema colocado em questão na pesquisa, pode deixar de existir e/ou ser minimizado, por meio de ações pontuais que interfiram na realidade apresentada pela investigação.

No caso da pesquisa em questão, ela se desenvolveu dentro de uma Comunidade, num campo em que os sujeitos se movimentam e estão passando por constantes mudanças, o que dá maior profundidade, bem como oportuniza maior flexibilidade nas ações realizadas por mim que, nesse cenário, tive um contato direto com os sujeitos investigados, percebendo as mudanças que ocorrem sobre estes, o que podia me permitir reformular os objetivos durante o processo de pesquisa, sendo isto imprescindível para uma melhor construção do conhecimento acerca do objeto pesquisado. Gil, (2002, p. 53) sinaliza que,

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.

Entende-se assim que existe uma maior aproximação entre o pesquisador e a comunidade, o que tornam os dados coletados mais confiáveis e resultados mais fidedignos, porém cabe a mim atentar-me para o nível de envolvimento com as participantes da pesquisa, garantindo assim uma maior objetividade nas análises e conclusões, pois como assegura Dal'igna (2014, p. 193), “a um só tempo, implicamos e buscamos meios, mecanismos para nos afastarmos, num contínuo de implicação e distanciamento”.

Ao atuar em campo, travamos um diálogo com a realidade investigada, sendo essa uma postura que mantemos no percurso, à medida que estamos diante de um objeto desconhecido e nos aprofundamos sobre ele. Para tanto, é imprescindível que as informações sejam esquadrihadas diretamente com os sujeitos pesquisados,

sendo, portanto, crucial, um encontro mais direto do pesquisador com o espaço onde o fato ocorre, para assim coletar as informações que serão analisadas e documentadas. Contudo é salutar ressaltar que, para além das informações coletadas, a realidade que interpretamos também precisa se apoiar em embasamentos teóricos.

Como o objetivo dessa pesquisa é analisar de que maneira as trajetórias formativas escolares proporcionadas às mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros, em Mirangaba-Ba, têm contribuído para a equidade de gênero e empoderamento feminino, ir até essas mulheres e conhecer a realidade em que vivem, bem como suas histórias/trajetórias educacionais é imprescindível, e assim sendo, é cabível que a abordagem metodológica desta investigação contemple todo o processo de pesquisa, garantindo um resultado que seja significativo dentro das ciências sociais, revelando um conhecimento em que se contemple o que ocorre na realidade que está sendo estudada e analisada, sem desconsiderar que em algum momento esta possa ser refutada.

Considerando que a pesquisa é realizada com mulheres de uma determinada comunidade, e assim, o ambiente natural é a principal fonte de dados, tivemos contato direto tanto com o ambiente como com os sujeitos pesquisados, o que acrescenta uma riqueza de detalhes, visto que nos permite uma visão pormenorizada do ambiente, das pessoas e dos fenômenos que as envolvem, contribuindo para uma análise mais pontual e detalhada, e para a construção de um conhecimento mais fidedigno à realidade observada. Esta investigação tem em sua base a abordagem qualitativa, e como assevera Rey (1998, p. 24)

A investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação [...] implica a emergência do novo nas ideias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

Partindo desse pressuposto, o conhecimento construído ao final da pesquisa não se constitui como um fim em si mesmo, e o seu sentido vai sendo adquirido dentro de um amplo processo de construção a partir dos dados coletados, das análises realizadas e das modificações que se fizeram necessárias no percurso, de modo a construir um conhecimento que se aproxime da realidade.

Assim, dentro de uma abordagem qualitativa, o processo de descrição dessa realidade é de grande relevância, e nesse sentido, Fazenda (2010, p. 60-61) revela que o propósito de uma descrição é agir como auxiliar para o reconhecimento, e seu mérito principal não é sempre a exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição. Poderão existir tantas descrições de uma mesma coisa quantas sejam as pessoas especialistas que vejam essa mesma coisa. E assim sendo, André (1995, p. 17) reitera que ela é uma proposta que se orienta pela visão idealista-subjetivista, valorizando o modo como a realidade é entendida pelo indivíduo, a partir de um estudo sobre o fenômeno em seu estado de ocorrência natural, considerando o todo no processo de análise.

Destarte, o conhecimento que importa não é aquele em que o pesquisador leva ao campo ou que é apreendido na literatura, senão aquele que o campo oferece ao pesquisador, ainda que este se utilize com frequência dos recursos teóricos, para que melhor compreenda seus estudos, pois ao usar a abordagem qualitativa, vai se utilizar uma forma interpretativa do que se enxerga, se ouve ou se entende (CRESWELL, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 2006 *apud* GONÇALVES; TRINDADE, 2016).

Entende-se assim, que a abordagem qualitativa exige uma relação dinâmica entre o sujeito e a realidade que o cerca, gerando uma correlação entre ambos. Dessa forma, o objetivismo do mundo se torna indissociável do subjetivismo do indivíduo, e o conhecimento não se traduz como um arrolamento de fenômenos isolados que se explicam por meio de conhecimentos teóricos, senão por meio do pesquisador que se coloca numa posição de observador, visto que ele é parte integrante na construção do conhecimento, e é também responsável por interpretar os fenômenos, significando-os, pois todo objeto que é estudado é constituído de sentidos e significados que se relacionam com os sujeitos a partir das ações que estes realizam sobre o objeto.

André (1995, p. 17) aborda que seguindo esse caminho o foco investigativo precisa estar centrado em compreender quais os significados são atribuídos às ações, pelos sujeitos que as realizam, e para tanto, é primordial inseri-los em um contexto, valorizando assim, o entendimento do sujeito sobre a sua realidade. Em uma abordagem qualitativa o mundo é examinado pelo modo como é experienciado, vivido e é compreendido através do comportamento humano, seja individualmente ou em grupos pequenos de pessoas, pelo modo como pensam a realidade, sendo os fatos valores inter-relacionados, tornando impossível uma postura neutra do pesquisador.

Dessa maneira, ir a campo não significa apenas coletar dados, mas entender o contexto em que nos inserimos, do qual nos tornarmos parte, vivenciá-lo, experimentá-lo e olhar pelas lentes de quem nele vive, a fim de que a nossa experiência investigativa resulte em conhecimentos perspicazes e que representem o que de fato emerge das experiências, vivências e valores de cada sujeito que ali habita.

2.1 PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO

Desenhada a partir dessas premissas, o paradigma epistemológico Materialista Dialético Histórico, dá uma maior sustentabilidade a esse processo investigativo, pois, é o que melhor coaduna com a proposta de investigação, uma vez que se funda na concepção de que o pensamento, as ideias são “o reflexo”, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem de pensamento, têm suas leis específicas, as únicas reais, de modo que só compete à reflexão racional apoderar-se das determinações existentes entre as próprias coisas e dar-lhes expressão abstrata, universalizada, que corresponde ao que se chamará então de “ideias” e “proposições” (VIEIRA PINTO, 1979, *apud* FAZENDA, 2010, p. 82).

O paradigma materialista dialético histórico emerge do marxismo, na década de 1980, dentro das pesquisas em educação no Brasil, tendo sua ênfase na práxis e na intervenção social. Isto porque, segundo Trivinos (1987), o materialismo dialético é marxista por entender que todos os fenômenos advêm da materialidade, e que socialmente, eles se manifestam em dimensões opostas e permeadas de conflitos, na perspectiva de produzir novas alternativas e/ou conhecimentos. Ressalta-se que sua concepção está fundada na dialética que se configura na realidade como um processo de complexos contínuos e ininterruptos de devir, e se fundamenta na movimentação do pensamento humano e no mundo exterior, desse modo, ela assume também um caráter histórico (SANFELICE, 2008).

Diante deste contexto, a pesquisa realizada com as mulheres da Comunidade de Coqueiros propõe-se exatamente a analisar a realidade educacional dessas mulheres, compreendendo a dinâmica das transformações ocorridas em sua vida por meio dos processos educacionais aos quais tiveram acesso, apreendendo seus condicionantes históricos, tais quais as contradições em que atravessaram essas

experiências, e, a partir disso, estabelecer um diálogo sobre as possíveis transformações dessa realidade, pois, como assevera Frigotto (1991), para o materialismo histórico-dialético o que realmente importa é que se produza um conhecimento capaz de transformar uma realidade precedente, que proponha uma reflexão teórica diante do que foi investigado, e sirva de base para a elaboração de ações que possam modificar a realidade, favorecendo aos sujeitos que participam desse contexto sócio histórico.

Fazenda (2010, p. 89), corrobora que “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar”. Como reafirma Gomide, s.d., isto porque, utilizado como enfoque metodológico, permite perceber melhor a concepção de realidade, existência e mundo, e entende que tudo pode ser materializado e assumir uma dimensão concreta, tornando-se conhecido racionalmente, gerando um conhecimento produzido pelo sujeito, cujo objetivo é superar a aparência imediata e atingir a essência das coisas.

Como afirma Tse Tung, (1972, *apud* SANFELICE, 2008), ao analisar uma coisa é preciso estar atento à sua essência, visto que as aparências servem apenas como guia que nos leva à porta. Esta deve ser transportada para que se apreenda a essência da coisa, e esse é o único método de análise seguro e verdadeiramente científico. Ghedin e Franco (2011, p. 120), afirmam que o pesquisador deve estar atento para realizar as interpretações em contexto, para perceber as mediações entre o particular e a totalidade, para distinguir a dinâmica das contradições inerentes ao movimento histórico e para saber respeitar as sínteses provisórias de conhecimento que se vão constituindo.

Assim, estar diante de uma realidade, exige do pesquisador um olhar para além do que é visível, e à priori percebido, havendo aí uma necessidade de aprofundar o conhecimento e aguçar o olhar sobre o que se apresenta, e sobre o que se analisa, utilizando-se de reflexões críticas que o permitam um maior discernimento na produção do conhecimento sobre a realidade observada.

O pesquisador precisa adentrar a dialética da realidade social, compreendendo e acompanhando o movimento da práxis do sujeito construtor de sua realidade, estando atento ao saber produzido na prática social dos homens, bem como, conseqüentemente, às transformações que tal dinâmica vai produzindo nos sujeitos e nas circunstâncias e àquelas pressentidas e gestadas na práxis, sendo atuante e participante, tomando consciência de que seu papel não é o de ativista político, mas

de pesquisador em processo (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 119). Como afirma Fazenda (2010, p. 90, 91),

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo do conhecimento.

Compreendida desta maneira, o paradigma dialético materialista-histórico dentro desse processo de investigação, como alerta Ghedin e Franco (2011, p. 124), apreende que a realidade pesquisada não pode ser reduzida aos discursos que os sujeitos pesquisados emitem a respeito dela, o que denotaria um subjetivismo inadequado. É fundamental que a pesquisa qualitativa considere o ponto de vista do sujeito pesquisado, mas não basta a coleta de falas e discursos dos pesquisados; deve haver depuração crítica, contextualização, identificação e diferenciação dos diversos aspectos dos discursos: a fala que esconde, a que denota, a que veio atender à expectativa do pesquisador, entre outras finalidades.

Nesse sentido, ao propor a estas mulheres que narrem sua trajetória escolar, o que se pretendeu foi desenvolver uma análise crítica acerca de seus discursos, tornando perceptíveis os processos que carecem serem revistos e reconfigurados, bem como perceber de que modo essa reflexão pode contribuir para uma transformação em suas vidas e no desenvolvimento da comunidade, tornando, desse modo, a reflexão uma ação que permitiu a transformação.

2.2 MÉTODO: PESQUISA PARTICIPANTE

Ir a campo, ter contato com as participantes da pesquisa, compreender o modo como vivem, como se organizam, conhecer a estrutura social, econômica e cultura na qual estão inseridas, estabelecer o diálogo e entender suas subjetividades, o seu percurso de vida, e neste caso, analisar se o acesso à escola contribuiu para o empoderamento feminino e equidade de gênero. É a isto que essa pesquisa se propõe.

Ao ouvir as narrativas das mulheres da Comunidade de acerca de seus processos educacionais, estamos dizendo que a aproximação com essas mulheres é

crucial para que se alcance o conhecimento desejado, considerando que a finalidade de um processo investigativo é produzir respostas às necessidades humanas. Aproximar não apenas no sentido de sentar e ouvir o que têm a dizer, mas, sobretudo, acercar-se de sua ambiência sendo capaz de analisar suas narrativas a partir das vivências e experiências ocorridas nesse espaço em que se insere.

Assim, o método participante de pesquisa melhor se adequa a esta investigação. No que diz respeito aos métodos, Gatti, (2007, p.54-5, *apud* LUNA, 2011) assegura que estes “[...] nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. [...] Ou seja, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado”. A pesquisa participante permite-nos delinear um conhecimento aproximado da realidade investigada, considerando a complexidade social na qual estamos inseridos e nos propicia trazer à tona a sabedoria e a tradição popular, oferecendo pistas para compreensão e transformação da crise social que se percebe no lócus da pesquisa.

Apesar de se alicerçar na sabedoria popular, deve apresentar uma racionalidade que deve ser demonstrada cientificamente, e aos sujeitos que participam desse processo, o pesquisador deve propiciar o entendimento de seus problemas, instigando-os e ao percebê-los, buscar alternativas que possam minimizar, ou mesmo solucionar, as situações identificadas no processo investigativo (ROCHA, 2004).

Assim sendo, a pesquisa participante requereu de mim uma interação com as colaboradoras, assegurando visibilizem aquelas situações de suas vidas que estão escondidas. Há de se compreender que existe um sujeito informado historicamente relacionando-se com o objeto, construindo-o e sendo simultaneamente construído por ele neste processo. Desse modo, não se pode diluir a produção do conhecimento na necessidade histórica de uma intervenção imediata no processo social, transformando-o.

Portanto, é imprescindível discernir o campo próprio da produção do conhecimento, do nível de intervenção no processo para transformá-lo, superando seu nível de imediatez para empreender a tarefa de ligar orgânica e metodologicamente o cotidiano à história (NORONHA, 2010). Assim, como afirma Heller (1982, p. 158, *apud* NORONHA, 2010), “é fundamental que o pesquisador trabalhe com a categoria de totalidade, que se faça o esforço metodológico de articular cotidiano e história”.

Outro fator de relevância na escolha do método de pesquisa participante deve-se ao fato de que, no processo educativo que se desenvolve ao longo da investigação, participantes e pesquisadores interagem na dialética, numa via de mão dupla. No entanto, vale ressaltar que o pesquisador deve, nessa interação, ter claro que seu papel é de sujeito cognoscente, que deve aprender a desenvolver um olhar clínico, assentado numa postura de atenção com a natureza do seu problema de estudo, considerando os objetivos em relação a este, a busca de informações para alcançá-los, e a base teórica que circunda o percurso de investigação (ROCHA, 2004). É certo de que ele vai, na relação com os sujeitos, participar da vida destes, de sua cultura e, conseqüentemente, da sua história, pois,

O pesquisador convive com pessoas reais e, através delas, com culturas, grupos sociais e classes populares. Quando comparte com elas momentos redutores da distância do outro no interior do seu cotidiano. [...] A relação de participação da prática científica no trabalho político das classes populares desafia o pesquisador a ver e compreender tais classes, seus sujeitos e seus mundos, tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político de classe que, constituindo a razão da prática, constitui igualmente a razão da pesquisa (ROCHA, 2004).

Desta maneira, o desafio foi produzir um conhecimento a partir de diferentes sujeitos cognoscentes: a pesquisadora e o grupo social (mulheres), bem como desvelar a realidade concreta na qual estão inseridos. Para tanto, foi preciso me colocar disponível para a prática política na comunidade, usando suas ferramentas científicas a serviço desta prática, sendo tanto observadora como participante ativa neste processo.

Considerando a proeminência do método participante de pesquisa, é perceptível uma relação direta da proposta de investigação junto às mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros, uma vez que o meu deslocamento ao campo investigado, objetivando conhecer e conviver nesse espaço social foi crucial, exigindo a interação com essas mulheres e a observação do contexto social e geográfico no qual vivem, considerando suas histórias, vivências e experiências, transformando essa realidade em conhecimento científico aportado em uma base concreta, uma vez que, tendo se permitido fazer parte dessa ambiência, em uma interação dialógica, compartilhamos os objetivos a que se propôs esta investigação, estabelecemos um vínculo de confiança para poder adentrar na vida objetiva e subjetiva dessas

mulheres, e, a partir de então, melhor conhecendo-as, elaboramos estratégias de ação que melhor corresponderam às necessidades e interesses da população.

2.3 LÓCUS DA PESQUISA

A Comunidade Quilombola de Coqueiros está situada no município de Mirangaba, que é uma cidade do centro norte do Estado da Bahia, e pertence à microrregião de Jacobina, no Piemonte da Chapada Diamantina.

A história do Povoado de Coqueiros não se encontra registrada formalmente em nenhuma instituição municipal. Tem-se, no entanto em projetos escolares, cedidos pela direção da Escola Municipal Clementina Rosa dos Santos, situada em Coqueiros, um breve relato sobre o surgimento deste povoado, pesquisado junto aos moradores locais, que narraram que a comunidade surgiu por volta de 1900. Os primeiros moradores, o Senhor Norberto, era viúvo e chegou acompanhado de suas filhas Felícia, Mariana e Lianda, vindos de São Tomé, que é um povoado pertencente à cidade de Campo Formoso, também situada na Bahia. Estes moradores, segundo relataram, estavam fugindo do regime escravocrata vigente, na época, e refugiaram-se nas terras de Palmeiras, que mais tarde passou a ser chamada de Coqueiros, em referência à grande quantidade de coco babaçu produzido na região.

Iniciando uma nova vida junto às suas filhas, e necessitando sobreviver, apropriaram-se dos recursos naturais existentes no povoado em prol do sustento e da sobrevivência da família. Do coco e do palmito se alimentavam; das palhas das palmeiras e do barro construíam suas casas, que eram feitas de taipas e cobertas de palhas. Mais tarde, Norberto e suas filhas se casaram com pessoas de comunidades vizinhas constituindo novas famílias em um território predominantemente, negro.

No que diz respeito ao desenvolvimento da comunidade, pode-se dizer que este se deu lentamente, visto que as famílias que se constituíam no local tinham apenas a agricultura como recurso de sobrevivência, enfrentando assim, condições de vida bastante precárias. A primeira escola pública só chegaria ao povoado em 1998, passando por duas reformas, a última sendo em 2016. Bem como foi iniciada, no mesmo ano, a construção de uma nova escola e uma quadra poliesportiva, ampliando atendimento da demanda de alunos e criando novos espaços de lazer para os mesmos; o abastecimento de água foi estruturado em 2004, mas enfrenta alguns problemas em se manter ativado.

O cotidiano dos coqueirenses é marcado pela lida na roça. A comida, em muitas casas, é feita em fogão à lenha; os remédios são caseiros, mas, entre 2014 a 2016, manteve-se aberto o posto para atendimento Programa Saúde da Família (PSF) Quilombola com atendimento médico, enfermeira e técnicas de enfermagem, e um veículo para emergências à disposição da comunidade. Ficou sem funcionamento por um período, em 2017, devido à mudança do governo municipal, mas voltou a funcionar, porém com uma estrutura um pouco mais precária.

Mantém-se o costume de pedir a bênção aos mais velhos e há uma matriarca conhecida como Dona Cota, reconhecida e respeitada por todos na Comunidade, devido a seu conhecimento e sua experiência de vida.

Em novembro de 2006, passa a ser reconhecida como Comunidade Quilombola, tendo o Senhor Oliveira Francisco, naquela época presidente da Associação local, e que posteriormente, em 2012, foi eleito vereador representante da Comunidade, indo até Brasília para receber a certidão de auto reconhecimento.

Culturalmente, persistem o samba de roda e o reisado, como principais manifestações culturais, visto que existem desde a chegada dos primeiros moradores. A cultura do samba iniciou-se com os mutirões para construção das casas. Eles se reuniam para construir as casas de pessoas da comunidade, e, ao final da construção, sambavam em agradecimento ao apoio da comunidade. Nas últimas décadas, costuma-se organizar a tradicional Cavalgada de Coqueiros, que reúne vaqueiros de toda a região.

Hoje, na comunidade, as mulheres se encontram organizadas, tendo presença marcante na Associação de Produtores Rurais, como também possuem um grupo através do qual desenvolvem atividades artesanais e culinárias; participam de palestras, dentre outras atividades que se fizerem necessárias dentro da comunidade. São mulheres de todas as idades: mães, filhas, avós, num quantitativo que varia entre vinte e quarenta mulheres. Na associação, as reuniões ocorrem a partir da convocação da Presidente para assuntos ordinários e extraordinários. Já o grupo se reúne nas quartas-feiras à tarde, semanalmente.

No entanto, se formos considerar alguns os serviços essenciais que precisam ser oferecidos a uma comunidade, é possível dizer que na saúde, há um serviço por meio do Programa Saúde da Família que tem conseguido dar conta das demandas locais. Já no que se refere à escola, a única lá existente, só contempla alunos a partir de 04 anos de idade, necessitando, desse modo, que se construa uma creche para

receber as crianças com até 03 anos, o que contribuiria muito para mães que precisam trabalhar em seus lares ou campo/roça e não têm com quem deixar seus filhos. Assim como também não há Colégios para contemplar a clientela do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, o que os impele a se deslocar diariamente para sede.

Para se dirigir até a sede, os moradores ou utilizam o próprio transporte ou um ônibus particular, que faz linha de segunda a sábado para Jacobina, passando pela sede. No que diz respeito a saneamento básico, as casas possuem, em sua maioria, fossas, e não há encanamento de água tratada. Normalmente são armazenadas águas das chuvas nas cisternas e tanques ou os carros-pipa abastecem, e ainda os poços e rios ao redor são utilizados para limpeza e consumo. A coleta de lixo, no entanto, é realizada alguns dias na semana.

Em relação a espaços de trabalho, as alternativas são bem restritas, tendo apenas os empregos oferecidos pela prefeitura, por meio de concursos ou contratações, geralmente na área educacional, e no Posto de Saúde. Infelizmente, a maioria dessas vagas são preenchidas por profissionais da sede ou de outra cidade, uma vez que a qualificação profissional dos moradores da localidade nem sempre atende à demanda.

Exceto esta possibilidade, tem-se o trabalho na roça como proprietário, arrendatário ou empregado, e a venda dos produtos produzidos em feira livres, cujo processo se inicia na quinta-feira, com a organização dos produtos a serem vendidos, até a segunda-feira pela manhã quando se desfazem da viagem feita a diferentes cidades/localidades para venderem seus produtos. Não é incomum o deslocamento de jovens (homens e mulheres) para outras cidades e/ou estados, para trabalhar em casas de família ou lavouras/plantações; deixando muitas vezes, mulheres, maridos e/ou filhos em busca de melhores empregos e condições de vida. Assim sendo, e considerando os diversos deslocamentos existentes, pode-se afirmar que há ausência de políticas públicas que contemplem a demanda da comunidade, tendo os moradores muitas de suas necessidades suprimidas.

A comunidade é considerada, em muitos aspectos, turística, bem como um lugar que atrai muitos pesquisadores de diferentes áreas e estados/cidades do Brasil. Já foi alvo de programas televisivos, sendo possível encontrar alguns programas que apresentam a localidade, como, por exemplo, Dendê na Mochila, programa do SBT, exibido em 16 de abril de 2016; e a Reportagem do Conexão Bahia, com o título “Renata faz turismo na Grota Quilombola, perímetro rural de Mirangaba, e conhece

arrozal”, exibido em 1 de dezembro de 2018, no Conexão Bahia, disponível na GloboPlay.

Desse modo, mostra-se uma comunidade aberta à população externa, e receptiva às pessoas que exploram o local de diferentes formas. Por se tratar de uma comunidade pequena, que está inserida num grande território quilombola, uma vez que ao seu redor há outros povoados também com esta certificação, onde as pessoas se conhecem, as relações ocorrem dentro de um processo mais informal do que formal, exceto em casos excepcionais, em ambientes mais formais como trabalho e postos de serviços públicos. Mas no dia a dia, estas relações se constroem dentro da ideia da boa vizinhança, onde existe parceria, amizade, conflitos e mesmo altruísmo e egoísmo, como é comum acontecer em todas as relações sociais.

2.4 MULHERES QUILOMBOLAS COQUEIRENSES: QUEM SOMOS?

As participantes desta pesquisa foram escolhidas a partir de seu interesse em narrar sua trajetória escolar. Isso se deu ao conhecer a proposta de pesquisa. Segundo elas, desejavam deixar suas histórias registradas, queriam visibilizar seu percurso e, segundo elas, ser símbolo de resistência para a geração atual, e as próximas. Dentre as que participam do grupo de mulheres no qual apresentei a proposta da investigação, 09 mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros, com idade entre 29 e 56 anos, interessaram-se e se dispuseram a participar. Destas, 07 são casadas ou que vivem com companheiros, 01 é solteira e 01 é divorciada. O casamento ocorreu quando estavam com idade entre 17 a 22 anos. Dentro da Comunidade, é comum o casamento ou o envolvimento conjugal ocorrer ainda na adolescência e/ou início da juventude, ou por conta de uma gravidez, ou seguido de uma gravidez.

A faixa etária das mulheres residentes na comunidade, vai desde 0 (zero) até 100 anos, ao que se sabe, não sendo possível uma estimativa exata devido a muitos problemas ocorridos nos momentos dos registros em cartório, em que se alteravam as datas e os anos de nascimento para evitar o pagamento de multas, ou porque já não se lembravam mais quando tinha ocorrido o nascimento, quando se ia registrar o/a filho/a, e ainda por pedidos de alteração de datas solicitadas por políticos que queriam angariar votos. Estima-se que a comunidade tenha hoje mais de 200 mulheres, considerando todas as idades.

Todas se apresentam como cristãs, sendo 04 evangélicas e 04 católicas, e 01 como católica, mas também de terreiro. Nesse sentido religioso, é possível identificar uma pluralidade e um sincretismo dentro da comunidade, considerando que mesmo participantes de igrejas evangélicas e/ou católicas e/ou de terreiros, os movimentos religiosos acabam sendo prestigiados por todos os moradores da comunidade, que costumam se entrosar nas manifestações e festejos locais, salvo algumas especificidades.

No que diz respeito à escolaridade, identificamos uma diversidade formativa: 02 já são pós-graduadas na área educacional; 01 tem graduação; 03 concluíram o Ensino Médio, e as demais não conseguiram completar o Fundamental I. Todas elas estudaram em escola pública. Mas as que se graduaram, foi através de uma instituição privada. Essa oscilação nos processos formativos dentro da comunidade é comum. A maioria das mulheres coqueirenses ainda não conseguiu completar o Ensino Médio.

A composição familiar das mulheres participantes da pesquisa é bastante diversificada. Existindo tanto a que mora sozinha, como também as que moram com filhos, maridos, enteados, netos, noras, genros, dentre outros. No que diz respeito à situação econômica, 06 apresentam uma renda per capita de aproximadamente 187 reais; 01 abaixo de 150 reais, e 02 com renda superior a 700 reais. Ressalva-se que o fator escolaridade foi, nesse contexto, definidor da maior e da menor renda, visto que, quanto maior é o nível escolar, maior também é a renda familiar.

Como é comum, muitas mulheres da comunidade são provedora do lar. Em várias situações sendo elas a única a trazer o sustento familiar. Dentre as entrevistadas, 04 se constituem como provedoras únicas de suas casas, 04 dividem as responsabilidades com o marido e 01 se declara dependente dos pais.

Quase todas elas trabalham na roça e/ou são donas de casa e/ou feirantes, independente da função que possam exercer num campo mais formal. Assim, para além dessas atividades, duas são professoras concursadas; 01 é concursada em outra área, também na educação; 03 estão temporariamente contratadas; 02 já estão aposentadas; 01 delas se encontra desempregada. Três dessas mulheres têm a renda familiar reforçada pelo programa Bolsa Família. Como vimos, quase nenhuma se encontra em um emprego formal, com algum tipo de estabilidade.

Dentre as mulheres entrevistadas, sete possuem casa própria, duas destas afirmaram ter mais de um imóvel, e duas moram com familiares. Das nove casas, apenas três não têm acabamento em reboco, mas todas possuem banheiros, são

cobertas por telhas e têm luz elétrica. Oito têm cerâmica e uma com piso de cimento. Porém, na comunidade, não há rede de esgoto, apenas fossa, e o fornecimento de água também não é adequado, visto que ocorre por meio de carros-pipa, recolhimento da água da chuva e/ou dos rios/açude das redondezas. Em geral, as casas das entrevistadas possuem de 05 a 08 cômodos.

Não é incomum que os lares sejam divididos com outras famílias, considerando que muitas mães acolhem em suas casas, filhos e filhas com sua esposa ou marido, e também com filhos/as, que se constituem em seus/as netos/as, até que consigam se estruturar financeiramente e construir e/ou comprar sua casa. Nesse intermédio, a renda familiar vai sendo dividida de modo a sustentar todos. Dentre as entrevistadas, temos 01 (uma) mulher que se encontra nesse processo.

As mulheres participantes se declararam como negras. E segundo relataram em eventos da comunidade, este vem sendo um caminhar de autoafirmação que tem ocorrido de modo processual, visto que era e ainda é muito comum elas se declararem como pardas. Dentro da Comunidade há uma representatividade feminina negra na Câmara de Vereadores, que sempre buscou proporcionar momentos em que essa discussão fosse colocada em pauta para que as pessoas da comunidade pudessem compreender a grandiosidade da autoafirmação identitária no processo de reconhecimento enquanto povo quilombola.

Apesar das inúmeras atividades que exercem durante o dia e a sobrecarga física, apenas duas declararam ter algum problema de saúde, sendo um relacionado à coluna, que a levou a se afastar o trabalho; e outro relacionado à pressão alta. Nenhuma delas se identificou como pessoa com deficiência. Dentro da comunidade, o número de pessoas com algum tipo de deficiência, é relativamente baixo. Menos de 0,5%, segundo últimos dados da Secretaria Municipal de Educação.

Quanto à organização do tempo em seu cotidiano, durante a maior parte do dia, estão dedicadas ao trabalho, devido à participação delas nas feiras livres, bem como seus afazeres e responsabilidades com o lar e com a roça e ainda com o trabalho fora do lar e da roça, como ocorre com 05 das entrevistadas. A maior parte delas assegura que trabalham no mínimo 40 horas semanais, não contabilizando as atividades domésticas que, nesse contexto, foram entendidas como atividades comuns.

Essa dedicação ao trabalho decorre da necessidade de sustentar a família como assevera 05 coqueirenses. As demais têm como objetivo principal contribuir

com as despesas ou se tornar independente. Nenhuma delas colocou o investimento nos estudos como sendo uma razão para trabalhar. Isso reforça a ideia de que o trabalho ainda é visto apenas como um mecanismo de sobrevivência.

Sobre a continuidade dos estudos, 07 desejam prosseguir, mas, no momento, não se encontram em condição financeira para tal, e outras estão no aguardo do retorno das aulas noturnas para poderem estudar novamente. Segundo elas, as dificuldades financeiras enfrentadas para o deslocamento até outra cidade, a fim de fazerem o ensino superior ou algum curso profissionalizante, e o cansaço depois da rotina de trabalho, acabam desestimulando a dar continuidade.

O propósito em voltar a estudar dá-se principalmente pela expectativa de melhorar a condição financeira. Outras, além disso, querem poder exercer a profissão que desejam, melhorando a qualidade de vida que têm hoje, pois não se sentem tão confortáveis com as atividades laborais que exercem atualmente. Apenas duas considerou o interesse ou gosto pelo estudo como o motivador dessa decisão. Nenhuma delas tem interesse em estudar para sair da Comunidade, segundo disseram, o propósito é ter a possibilidade de crescimento dentro da própria comunidade.

Por fim e não menos importante, elas consideram importantes os momentos de lazer e cultura. Todas elas, de acordo com suas crenças e possibilidades, destinam um pouco de seu tempo ao lazer à descontração. A participação nas rodas de samba foi a principal atividade cultural e de lazer que elas disseram gostar, seguido das festas tradicionais, normalmente atreladas a datas religiosas, *piseiros* que se trata de um subgênero da pisadinha com vertente no forró e influência do funk e brega funk (que têm sido bastante comuns na região, ultimamente), passeios nas cachoeiras das redondezas, que, por sinal recebem muitos turistas, ida às igrejas – católica e evangélica -, atividades físicas como: caminhada, zumba, malhação; e ainda viajar e desenvolver atividades esportivas, sendo o futebol, a principal delas.

Estes movimentos culturais, diante da pandemia causada pela Covid-19, ficaram, por muito tempo, impossibilitados de acontecer e estão, nesse momento, retornando aos poucos, o que acaba atraindo muitas pessoas, inclusive de outras localidades. Depois do processo de vacinação, muitas pessoas começaram a se sentir seguras em estar nesses eventos, no entanto, há ainda um grupo significativo que está receoso de participar de movimentos com muitas aglomerações, e preferem se divertir realizando atividades que assegurem o distanciamento social. Nesse sentido,

não podemos afirmar que a comunidade voltou a realizar as atividades normalmente, como ocorria antes da pandemia.

2.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A seleção dos instrumentos utilizados na coleta de dados, dentro de um processo investigativo, demarca o caminho no qual se pretende realizar o trajeto que conduz o pesquisador ao conhecimento que deseja construir, atingindo assim, os objetivos da pesquisa. Considerando essa premissa, no intuito de desenvolver este processo investigativo, optou-se por instrumentos que favorecessem o diálogo entre mim e as mulheres participantes desse processo, sendo o primeiro deles a roda de conversa, que é uma estratégia das quais me utilizei em muitas situações, seja em espaços educativos formais ou informais, por considerar o seu caráter dialógico e dinâmico; o que tem correspondência com a metodologia apresentada, que prima pelo contato interativo, dinâmico e dialético entre mim e as pesquisadas.

Mesmo parecendo um instrumento informal, ele possibilita que seus participantes se expressem, e tragam à tona seus sentimentos, suas ideias, suas vivências e experiências em relação aos temas que são abordados. Ressalta-se que, durante a realização das rodas de conversa, não devemos nos comportar apenas como ouvintes. Para além de organizar as questões que serão discutidas a partir dos objetivos que se deseja alcançar com a pesquisa, devemos interagir, mediando, amarrando as discussões, tirando dúvidas, apresentando opiniões, ao mesmo tempo em que analisamos falas, comportamentos e expressões (rígidas, emotivas, relaxadas/tranquilas, tímidas, etc.), compreendendo como estas interferem nas falas, permitindo assim perceber tanto o que está explícito como o que fica subentendido nas expressões. É importante observar e considerar cada detalhe.

Nada do que se apresenta pode ser considerado sem sentido ou descartado sem uma análise minuciosa dentro do contexto em que se apresentou, visto que somos constituídos de subjetividades que ecoam em palavras, expressões corporais e comportamentais. Para além disso, como corrobora Freire (2011), é por meio do diálogo que os participantes são responsabilizados, bem como se torna possível a construção de uma práxis capaz de gerar tanto a transformação individual como social. Por meio do diálogo, onde incorre tanto a fala como a escuta, é possível estabelecer a comunicação entre sujeitos que expressam conceitos e juízos diferentes

sobre determinados assuntos, permitindo assim, a apreciação dos saberes tanto de si como do outro.

A roda de conversa nesse sentido constitui-se como um espaço de troca, onde é possível construir conhecimentos, aprendizagens, dando aos participantes dela o poder da fala e da expressão, integrando-os e agregando-os como detentores do saber, bem como aprendizes, ao mesmo tempo em que ressignifica valores, atitudes, normas tanto individuais como coletivas. É estar aberto à reflexão, colocando-se como sujeito disposto a se mover continuamente nos espaços subjetivos percebendo, refletindo, agindo e modificando, tornando-se condutores de sua ação.

Afonso e Abade (2008, p. 18), a “Roda de Conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e reflexão”. Afirmam ainda que por meio dela é possível criar condições de diálogo que se constitui em escutar e fazer as palavras circular, utilizando-se de técnicas de dinamização de grupo.

Analisada por este prisma, a roda de conversa constitui-se como um instrumento que não serve apenas para coletar dados e/ou os validar, mas, sobretudo para intervir nos processos individuais e coletivos daqueles que dela participa. Devido a isso, esta se torna um instrumento que coaduna com este processo de investigação e fomenta os conhecimentos que serão construídos através de outros instrumentos que endossam essa pesquisa e ampliam as possibilidades de atuação dos sujeitos participantes.

Durante a realização da pesquisa, infelizmente, por conta da pandemia, as nossas rodas de conversas só ocorreram duas vezes. A primeira, para a apresentação da proposta de investigação e esclarecimento de dúvidas, para que, posteriormente, as mulheres manifestassem interesse em participar. E a segunda, já para os ajustes finais sobre o texto que seria utilizado na dissertação, e já não contou com a presença de todas elas.

Outro instrumento de igual importância é a entrevista narrativa, que foi realizada dentro de um contexto individual, a partir da seleção de sujeitos que apresentaram possibilidade e/ou disponibilidade para narrar sobre as trajetórias nos espaços educacionais formais e a contribuição da educação recebida para o processo de equidade de gênero e empoderamento feminino dessas mulheres.

Considerando este contexto, trata-se de uma entrevista de cunho (auto)biográfico, em que a entrevistada narrou sobre si mesma, relatando sua trajetória de vida. Por ser (auto)biográfica, como corrobora Souza (2007), é um

caminho que conduz ao conhecimento de si, e por isso, não se constitui em algo técnico nem mecânico, exigindo um contexto intelectual que valoriza a subjetividade e as experiências individuais. Por meio dela, “o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” (SOUZA, 2007). Ainda considera que a narrativa “inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA, 2007, p. 69).

A narrativa (auto)biográfica apresenta o cotidiano, o pessoal, o privado e o familiar. Produzi-la torna-se um ato, uma disposição ontológica, que permite ao sujeito produzir sentidos sobre si e sobre seus mundos sociais, revelando sua apreensão e interpretação do vivido, que marcam os motivos, as escolhas, valores e princípios que orientam as ações dos narradores, e assim, elaboram conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais, e constrói, por meio das experiências, um conhecimento singular, ressignificando o próprio percurso existencial. (SOUZA; MEIRELES, p. 290-291).

Desse modo, é de suma importância que a narração faça parte desse processo de investigação, construindo o conhecimento desejado e evidenciando vivências, possibilidades e limitações dessas mulheres participantes da pesquisa. E para trazer um delineamento em torno dessas mulheres participantes, utilizei-me de um questionário, com o intuito de conhecer o contexto social, cultural e econômico no qual vivem, situando-as nesse espaço-tempo em que se encontram.

Sabe-se que os questionários de um modo geral, são compostos de questões fechadas, no intuito de coletar dados, que, a partir de uma análise gerem resultados significativos ao processo investigativo. Desse modo, exige do pesquisador dedicação, pois, ao elaborá-lo, precisa ter clareza sobre o caminho que vai percorrer e o que se pretende alcançar com a sua aplicação, assim, não se constitui como um conjunto de questões soltas, mas antes uma sequência minuciosamente pensada e organizada, que se mostre coerente com aquilo que se propõe a investigar.

3 PROBLEMATIZAÇÃO DO PROCESSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO ESCOLAR DAS MULHERES

A história da educação no Brasil é marcada por várias fases no que diz respeito a garantias de acesso até o modo como as pedagogias se efetivavam, e em diferentes épocas podemos perceber a exclusão de diferentes sujeitos sociais desses espaços.

3.1 EDUCAÇÃO COLONIAL FEMININA – DONA DO LAR, MAS NÃO DA SUA VIDA

Segundo Paiva (2016), as primeiras motivações educacionais ocorridas no Brasil, acontecem com a chegada dos jesuítas por volta de 1549, que procuraram estabelecer escolas no intuito de ensinar a ler, escrever, contar e cantar, inicialmente aos índios, aos quais se referiam como gentios, e posteriormente aos filhos dos cristãos, colonos que aqui chegaram, com o objetivo de doutriná-los na fé cristã e preparar novos missionários, bem como perpetrar a cultura portuguesa como sendo ideal, modelo a ser seguido, e assim “o colégio plasmava o estudante para desempenhar, no futuro, o papel de vigilante, de forma que a prática, mesmo desviante, pudesse ser recuperada” (PAIVA, 2016, p. 49), nesse sentido entendiam que era “preciso treinar as pessoas a agir de acordo com o plano divino. O proposto pela pedagogia jesuítica era a prática das virtudes, o amor das virtudes sólidas” (*Idem ibden*, p. 50), e como o pecado era o princípio negativo que orientava tal pedagogia, a educação oferecida tinha como finalidade “educar para não se fazer (isto ou aquilo)” (*Idem ibden*, p. 50), criando modelos de como se comportar, de modo interpretativo, inculcando nos sujeitos a ideia de vigilantes da cultura para a preservação da ordem social que se pretendia estabelecer. Como corrobora Saviani (2013, p. 27),

[...] no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, a aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização.

Nesse cenário educacional, a presença das mulheres indígenas, que podemos considerar como as primeiras mulheres brasileiras, ainda não existe, e, segundo Ribeiro (2016), isso não ocorreu por ser a organização social dos índios pautada numa

cultura machista e sexista, pois, como bem ressalta a autora, nas aldeias mesmo dentro de um contexto informal de educação e elas recebendo instruções e aprendendo a realizar tarefas cotidianas definidas para mulheres que se diferenciavam das que eram determinadas para os homens, não existia impedimento para nenhum dos sexos em que se participasse comunitariamente de atividades que não fossem as que estavam previamente atribuídas.

Visto por esse prisma é possível perceber que os índios apresentavam uma ideia de maior equidade de gênero, pois a atividade que o homem realizava não se constituía como superior àquela que a mulher realizava. Outro fator que denota essa possibilidade é o fato de que os índios foram os primeiros a solicitar junto ao Padre Manoel de Nóbrega, então responsável pela Companhia dos jesuítas aqui no Brasil e pela organização educacional, para que as índias pudessem aprender a ler e escrever, assim como eles. Ribeiro (2016, p. 80) ressalta que,

O indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades educacionais. Não as viam, como os brancos os preveniam, o perigo que pudessem representar o fato de suas mulheres serem alfabetizadas. Condená-las ao analfabetismo e à ignorância lhes parecia uma ideia absurda. Isso porque o trabalho e o prazer do homem, como os da mulher indígena, eram considerados equitativos e socialmente úteis. Os cronistas do Brasil quinhentista se admiravam da harmonia conjugal existente entre os indígenas brasileiros. O mesmo Pe. Anchieta escreveria em seus relatos: “Sempre andam juntos”.

Considerando pertinente a solicitação dos índios, e reconhecendo que a presença e assiduidade das mulheres nos cursos de catecismo, o Pe. Manoel da Nóbrega resolve enviar uma carta à então Rainha de Portugal, Dona Catarina, solicitando que lhe fosse permitido ensinar as habilidades de leitura e escrita às índias. Para além da educação em si, o padre entendia que essa instrução serviria para impor um respeito maior pelas mulheres presentes nas colônias impedindo uma miscigenação que estava se impondo pelos brancos em relações que não se vinculavam ao afeto e/ou respeito, e que eram extraconjugais, visto que os colonos que aqui estavam, em sua maioria, tinham deixado sua família (mulher e filhos) em Portugal, e seria a base para a moralização e eficiência na formação das famílias brasileiras (RIBEIRO, 2016).

A necessidade de se manter uma ordem cultural pautada na perspectiva portuguesa perpassava pelos interesses dos jesuítas ao fazer esta solicitação à coroa.

Oferecer às mulheres indígenas a instrução escolar não tinha como propósito viabilizar uma formação profissional que pudesse favorecer sua ascensão social pretendida pela elite masculina portuguesa quando acessavam ao ensino. A ideia era deixá-las sob seu domínio e aumentar o número dos cristãos e pessoas subservientes ao serviço da doutrinação. Como vimos, a educação que se propunha às mulheres, por mais que lhes dessem acesso à leitura e à escrita, tinha em seu fim, o objetivo de torná-las boas mulheres, moralmente falando, para que a constituição da família brasileira seguisse os preceitos tradicionais de Portugal.

O que os índios e os padres jesuítas não esperavam era que a corte portuguesa visse a ideia como uma afronta à moral e aos bons costumes das tradições e cultura do colonizador, e desse modo, o pedido foi veemente negado pela rainha, que sopesou ousada a proposta, pois considerava que seriam calamitosas as consequências desse acesso à cultura pelas índias brasileiras, uma vez que nem as mulheres portuguesas frequentavam escolas, sendo em sua maioria analfabetas, e algumas, em número bastante restrito, educadas em casa e para o lar. Assim, como ressalta Ribeiro (2016), se “mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas aos livros das rezas. Por que então oferecer educação para mulheres “selvagens” em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro português?” (p. 81).

Desse modo, as mulheres índias desse período da história brasileira, foram colocadas à margem do sistema educacional, assim como as mulheres portuguesas em Portugal. Não é incomum, entretanto, que haja as exceções, e assim sendo, há registros de que algumas mulheres conseguiram burlar as normas instituídas e participaram de modo irregular da educação oferecida pelos jesuítas, como foi o caso de Catarina Paraguassu/Madalena Caramuru. Existe uma divergência entre os estudiosos sobre ela ser a filha de Diogo Álvares Correia, o Caramuru, ou seria, na verdade, a sua esposa. Mas o fato é que ela foi uma das mulheres índias que conseguiram se apropriar da leitura e da escrita portuguesa.

É importante observar que essa educação recebida, permitia-lhe apenas ler e escrever, o que seria uma conquista significativa, mas que não lhe daria garantias de uma formação que proporcionasse assumir posições de destaque na sociedade da qual fazia parte, dando-lhes direitos, garantias e autonomia. A educação que resultava numa formação superior, que era “letrada”, tinha como alvo apenas os homens brancos, colonizadores das terras brasileiras, e desta educação cuidava os padres

jesuítas. Quanto às mulheres brancas que aqui chegaram, até 1627, apenas duas sabiam assinar o nome (RIBEIRO, 2016).

Como é possível perceber, a educação não apresentava em si um valor social, se consideramos que a colonização portuguesa tinha como base apenas a exploração que resultaria no lucro aos portugueses. Com uma função catequética, ela desempenharia para os filhos brancos dos colonos e os filhos dos índios a função de promover uma formação social pautada no cristianismo, doutrinando meninos e meninas, aqueles nas escolas, e estas, nas igrejas. Para Saffioti, as mulheres viam nos jesuítas, diante da autoridade que era conferida a estes, a possibilidade de se refugiar diante da forma como eram subjugadas pelo poder arbitrário masculino. No entanto, como reitera,

[...] a atuação dos jesuítas sobre a mulher não foi senão negativa, porquanto não lhe ofereceu nenhum instrumento de libertação, mas ensinou-a a submeter-se à Igreja e ao marido, segundo os preceitos de Paulo; empresa simples por estar de acordo com a tradição da Península Ibérica, conforme a qual se destinavam as mulheres à inferioridade social e à ignorância (SAFFIOTI, 2013, p. 267).

Havia, na colônia, poucas mulheres brancas, e, devido a isso, o processo de miscigenação era crescente formando uma população que fugia do padrão étnico europeu, o que levou os jesuítas e a metrópole a apressarem-se em importar algumas levadas de mulheres brancas para o Brasil, sem importar-se com a origem social delas: órfãs, prostitutas, ladras, alcoólatras, mentalmente incapacitadas, ou mesmo de classe social mais favorecida, desde que pudessem ser enviadas à colônia. Aqui chegando, elas adquiriram uma superioridade em relação às mulheres negras e indígenas, o que aumentou o preconceito de forma significativa entre as diferentes etnias (RIBEIRO, 2016).

Estas mulheres, sendo trazidas no Brasil, certamente também passaram por condições precárias e de descaso, visto que o objetivo da presença delas nas terras brasileiras era para que elas fossem objetificadas, em detrimento do desejo dos colonizadores em manter uma descendência portuguesa no Brasil, sem a mistura com outros povos que aqui estavam, como os indígenas, e os que aqui chegaram, como foram os povos africanos que vieram na condição de escravos. Mulheres, certamente exploradas, inclusive sexualmente, o que denota a impetuosidade do sistema patriarcal, capaz de submeter mulheres a uma vida de prisão e subserviência, sem

considerar o sofrimento que essa sua nova condição poderia lhes trazer e sem dar-lhes condições de decidir sobre o seu próprio destino, tornando-as prisioneiras das vontades masculinas.

Estas mulheres ficavam reclusas e sob a autoridade de pais e/ou maridos, submissas e voltadas para os preceitos religiosos; sua participação social e cultural era muito restrita, negando-se aos prazeres terrenos, e havia a inibição ao acesso à instrução. Desse modo, para os homens era permitido aprender ler, escrever e calcular, e às mulheres, os ofícios domésticos: cozinhar, lavar, fazer renda, entre outras; além dos bons costumes da sociedade da época, e sendo, para as mulheres, a instrução uma heresia social, a educação feminina voltava-se exclusivamente para as atividades domésticas (SAFFIOTI, 2013).

Sendo obrigadas a contribuir com o processo de reprodução, sendo objetificadas e impelidas a colocar em prática o projeto de estabelecer no Brasil a formação de uma sociedade que seguia os padrões sociais portugueses, e mesmo havendo um aparente prestígio da mulher branca em relação às mulheres índias e negras, os obstáculos, a repressão e a submissão coexistiam sob diferentes aspectos, nas diferentes etnias, tal qual na classe burguesa e na classe proletária e/ou escrava, ainda que houvesse alguns privilégios às portuguesas.

Os casamentos iam ocorrendo sem laços afetivos, apenas acordos financeiros com o pai, o irmão ou o responsável pela moça, e a educação dada a estas mulheres lhes instruíam a serem mães dos varões portugueses na colônia. Apenas o homem podia tomar decisões, tendo domínio absoluto tanto no meio social como no seio familiar, visto que a palavra família origina do latim *famulus* que significa: escravos domésticos de um mesmo senhor, daí a obediência ao senhor patriarcal, chamados por esposas e filhos de “senhor meu pai e/ou senhor meu marido”, como explica Ribeiro (2016).

As mulheres era o sexo frágil. Eram consideradas inferiores, comumente classificadas como imbecis, comparadas a crianças e doentes mentais, comparação que vai se estender até meados do século XIX, estando a maioria subordinada e dependente inicialmente do pai, e posteriormente do marido, tendo inclusive leis que as consideravam propriedades destes, e desse modo, sem autonomia sobre sua vida (RIBEIRO, 2016). Nesse sentido, Beauvoir (2009, p. 21) corrobora que:

[...] a mulher sempre foi senão a escrava do homem, ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado handicap. Em quase nenhum país seu estatuto legal é idêntico ao do homem, e muitas vezes este último a prejudica consideravelmente. Mesmo quando os direitos lhe são abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes sua expressão concreta.

Logo cedo, assumiam o matrimônio, principalmente as mulheres das camadas sociais mais abastadas. Segundo Ribeiro (2016), a partir dos 11 anos já era possível que se casassem, e normalmente com homens entre 40 e 50 anos, ou mais, uma vez que para se casarem eles precisavam ter bens que garantissem o sustento da família, e assim, muitos só se casavam quando seus pais faleciam e/ou passavam-lhes sua parte da herança, daí o casamento tardio dos homens.

Enquanto isso, as moças tinham sua virgindade vigiada pela família, pela igreja e pela sociedade de um modo geral, pois acreditava-se que casando virgem, não corria o risco de a mulher dar filhos bastardos, os quais não teriam direito à herança do marido. Restava à mulher, a ignorância tanto da leitura, da escrita e dos conhecimentos que uma escola podia garantir, como sobre em que se constituía um matrimônio, e tendo a igreja demonizado o prazer, que corromperia o templo sagrado que era o corpo da mulher, ensinou-lhes a entender o sexo apenas como um processo de reprodução, e amiúde as relações sexuais acabavam sendo consideradas verdadeiros estupros.

Junto às mulheres negras escravas existia, em alguns casos, uma maior lascívia sexual que podia ser em alguns momentos consensual entre senhor e escrava, ou em muitos casos, elas eram forçadas a manterem esse tipo de relação com seus senhores, ou seja, eram estupradas. Em todo caso, vemos um cenário no qual o gênero feminino devia ser, de diferentes modos, de acordo com a classe social a que pertenciam, passivo, regado, calado e submisso.

Mesmo diante desse contexto ao qual submetiam à mulher, impedindo-a de ter qualquer tipo de instrução relevante para ocupar cargos sociais, e vivendo sob estrita vigilância social, para não desviar de suas obrigações matrimoniais e domésticas, em momentos que existia uma ameaça do domínio português, elas se mostravam hábeis em ocupar cargos tidos como masculinos, administrando tanto propriedades como territórios políticos, como ocorreu com as duas únicas capitânias que deram certo: São Vicente, administrada por D. Ana Pimentel, esposa de Martin Afonso de Souza,

sendo ela responsável pela vinda das primeiras mudas de laranja, arroz e do gado vacum; e a de Pernambuco, por D. Beatriz ou Brites de Albuquerque, esposa de Duarte Coelho que conseguiu apaziguar o conflito entre colonos portugueses e índios botocudos, que eram antropófagos (RIBEIRO, 2016).

Nesse ponto, podemos observar que se as mulheres recebessem instrução escolar desde a tenra idade, e pudesse dar sequência à sua formação, certamente a ideia de debilidade, passividade e imbecilidade seria facilmente contestada, sendo capazes de demonstrar uma habilidade, em muitos casos, igual ou superior a do homem, utilizando-se tanto da sensibilidade como de sua capacidade administrativa.

Essas mulheres do período colonial, iniciando pelas índias e posteriormente pelas africanas e portuguesas, foram, ainda que não intencionalmente, responsáveis por toda a transformação social ocorrida no Brasil, desde o processo de miscigenação, bem como das diferentes funções sociais que seriam assumidas pelas futuras gerações femininas. Apesar de viverem no limiar de escolhas que não lhes favoreciam, ou sendo impelidas a seguir um percurso que jamais teriam escolhido se não fossem as circunstâncias, conseguiram traçar caminhos diferentes dos padrões que lhes instituíam.

Assim, no que diz respeito às mulheres brancas, muitas foram mães e esposas apenas, outras preferiram ao celibato e tiveram acesso à educação das letras, como se dizia na época, ofertadas nos conventos; mas também ali chegaram mulheres que não desejavam o confinamento, contudo, por já serem consideradas velhas ao casamento, ou por terem sido trancafiadas por pais ou maridos, em função de razões diversas, seguiram o caminho da religiosidade; mulheres que se relacionavam sexualmente consensualmente ou eram estupradas antes de um casamento, ou pela precária condição social e econômica que viviam, tornavam-se prostitutas, na maioria das vezes.

As mulheres índias tiveram o seu protagonismo silenciado e invisibilizado. Consideradas ora selvagens, bichos, ora dóceis, lascivas, junto com seu povo morreram e/ou lutaram pela sobrevivência. Sem dúvida, as brasileiras genuínas sofreram diversas perseguições e foram vítimas de muitas brutalidades, visto que o modo como viviam junto aos seus estava distante do sistema cristão e patriarcal dos portugueses que, na emergência do domínio, não mediram esforços para dizimá-las, subordiná-las em muitas ocasiões, ou as impelirem a fugir com seu povo para evitar que fossem dominados pela coroa portuguesa. Muitos povos indígenas já deixaram

de existir nesse primeiro contato português, tamanha a impetuosidade dos colonizadores, e por muito tempo o que se propagou sobre estes povos é que eles eram pessoas não civilizadas, incapazes de se relacionar socialmente com outros grupos tamanha era a sua selvageria, e este discurso foi, e ainda é, responsável pelas diversas atrocidades, barbaridades e descasos ocorridos com os povos nativos.

As mulheres negras, diferente das brancas e das índias, também viviam suas aflições diante das imposições sociais que as circundavam. Escravizadas, distantes de sua terra, de seu povo e de sua cultura e religiosidade, tiveram que se reinventar ao chegarem ao Brasil. Dominadas, lutavam diariamente para driblar sua condição de propriedade e, devido a isso, sobre elas era infligido todo tipo de castigo e violência. Objetificadas, eram compradas e vendidas, consideradas como seres inferiores, animais e também lascivas.

Não tinham direitos. Sua vida era constituída de deveres, obrigações. Não se casavam (como as mulheres brancas), não tinham suas casas para cuidar, e seus filhos amiúde eram retirados de seus braços, assassinados e/ou vendidos, impedindo-as de viverem sua maternidade. Observadas sob este prisma, eram mulheres que não possuíam nenhum tipo de privilégio, e dessa forma viveram por muito tempo, seja lutando contra essa sua condição social ou resignando-se a ela, suportando todo tipo de violência, preconceito, exploração e inferiorização de sua etnia, raça, cultura e religiosidade. A sua feminilidade foi vista apenas como um atributo sexual e com frequência eram violadas e violentadas pela brutalidade dos senhores, dos feitores e de quem mais se achasse no direito de subjugar-las.

As que chegaram ao Brasil já mulheres ou jovens, no que diz respeito à educação que receberam em seu país/cidade, foram sucumbidas. Confinadas em senzalas, tudo que podiam fazer era desenvolver trabalhos braçais e extremamente cansativos, diuturnamente. Aprender a ler e escrever, bem como frequentar instituições educacionais era algo inimaginável naquela época, tanto por serem escravizadas como também por serem mulheres. E o mesmo ocorreu com seus filhos e filhas que, em muitos casos, foram vendidos/as para outros senhores perdendo totalmente o contato e os laços afetivos. Ser negra e negro era uma condição que trazia impossibilidade de qualquer participação ativa na sociedade brasileira daquela época.

Desse modo, todas elas, mulheres com tantas possibilidades de construção de identidade diante da diversidade social, econômica, cultural, étnica em que viviam,

encontravam-se em um ponto comum: a resistência, visto que, todas que tiveram uma oportunidade, foram de encontro ao sistema opressor ao qual eram submetidas e transgrediram as normas que lhes foram instituídas. Se no período colonial já era possível perceber essas mulheres, no Brasil, nos séculos seguintes, novas mulheres iam se revelando e tornando-se modelo de resistência ao patriarcado e suas normas opressoras ao sexo feminino.

Desse modo, pode-se concluir que a mulher do período colonial foi, *a priori*, as que, no Brasil, se tornaram modelos para as gerações seguintes, no que diz respeito a uma educação cristã, que naquela época era a base para qualquer projeto educativo, principalmente para o gênero feminino. Era recorrente a discussão de que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, ter a sua formação moral e de caráter acima da instrução.

Dar-lhes conhecimento era para a sociedade da época, perda de tempo, pois o destino delas seria cuidar dos filhos e do marido, e para tanto, bastava-lhe a virtude, que era o pilar que sustentava a família. A sua educação não era para corresponder aos seus anseios ou necessidades, mas sim para que pudessem exercer com maestria a sua função social de educadora dos filhos, formando assim os bons cidadãos, sendo também cuidadora do lar e do marido. E para se alcançar esse ideal feminino era preciso recato e pudor, busca pela perfeição moral e aceitação de sacrifícios, tudo em prol da imagem da boa família brasileira de moral irrefutável e bons costumes.

No que diz respeito às mulheres negras, estas deviam resignar-se apenas à sua condição de escrava, e almejar qualquer outra condição social colocava em risco a sua vida, o que equivale dizer que, em comparação às mulheres brancas, elas se encontravam numa situação ainda mais opressora e excludente, e seria preciso ainda muitos anos de lutas, resistência e sacrifícios para que as primeiras conquistas começassem a aparecer.

3.2 O PERÍODO IMPERIAL – MULHERES EDUCADORAS DE SEUS FILHOS: A EDUCAÇÃO COM NOVAS CONFIGURAÇÕES DE EXCLUSÃO

Esse novo período da história brasileira se inicia por volta de 1822, após a proclamação da independência do Brasil, que até então era colônia de Portugal.

Dentro de um contexto histórico, foi um período de intensas mudanças sociais e econômicas, carecendo de toda uma reestruturação do Brasil, que passou de colônia a país. No campo educacional, de acordo com Saviani (2013), as ideias iluministas passaram a exercer influência; isto porque, Sebastião José de Carvalho e Melo, que mais tarde se tornaria o Marquês de Pombal, e outros portugueses residentes no exterior,

[...] defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência (SAVIANI, 2013, p. 80).

Almejando conquistar algum cargo importante em seu país e colocar seus planos com os novos modelos econômicos e políticos, o senhor Sebastião assume em 1756, a função de Secretário de Estado dos Negócios do Reino, o posto mais alto do governo, e em 1769, torna-se o Marquês de Pombal. Dentre os princípios básicos para o novo Estado, apresentados por Pombal estava o progresso das letras e, expulsando os jesuítas e tirando da Igreja o domínio educacional, determinou o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa. Assim, o Estado assume o sistema educacional, considerado o primeiro sistema de ensino público.

Nesse período, a Independência não tinha sido proclamada no Brasil, e deste modo, sendo, portanto, colônia, esse sistema de educação contemplaria também os brasileiros (SAVIANI, 2013). Todavia, apesar dessa mudança ocorrida e de se tratar de um sistema público, é importante salientar que esse novo sistema escolar não era em nada inclusivo e contemplaria a poucos, tendo sua fundamentação no fomento do poder da burguesia, e no que diz respeito à instrução feminina, como nos afirma Ribeiro (2016), pouco se mudou. A proposta educacional apresentada por Luís Antônio Verney tinha como objetivo os ensinamentos domésticos, a serventia ao lar. “Além da tarefa de educar os filhos, que antes era tarefa da mãe-preta, à mulher (branca) cabia naquele momento a arte de ‘prender’ o marido em casa (RIBEIRO, 2016, p. 89).

Segundo ele, na ausência dessas governantas, cabia às mães ensinarem às suas filhas, e por isso, tecia críticas à falta de instrução das mulheres portuguesas, e

consequentemente, das brasileiras. Em sua proposta, sugeria que elas aprendessem ler, escrever, estudassem história, noções de aritmética, de línguas, dança entre outros. Todavia, poucos reflexos dessa educação chegariam ao Brasil, e as que chegaram estavam apenas para as mulheres burguesas e brancas, e longe do alcance das mulheres de classes menos abastadas e, sobretudo, das mulheres indígenas e das mulheres negras.

Nesse período pombalino, não apenas as mulheres foram excluídas da educação escolar, de acordo com Saviani (2013). Influenciada pelas ideias de Ribeiro Sanches e Bernard Mandeville, a educação pombalina previa que a leitura, a escrita e o aprendizado de contas eram nocivas para o pobre, que devia dedicar-se ao trabalho e garantir o seu salário, sendo notório perceber, a partir dessa afirmação, que não havia nisso preocupação com a vida dos trabalhadores, senão com a economia e a manutenção da divisão de classes sociais, uma vez que, não tendo escravos, os trabalhadores empobrecidos, geralmente ex-escravos, eram necessários para garantir o estilo de vida da burguesia.

Para Mandeville, amigo do Marquês de Pombal, era seguro manter uma multidão de pobres laboriosos, e era indispensável que o maior número deles fosse, além de pobres, ignorantes, logo, sem acesso à escola, Desse modo, extingue-se a escola para pobres, chamadas de “escolas de caridade”, e tenta-se com isso evitar que, contemplados pelo conhecimento, esses trabalhadores pudessem se rebelar contra a opressão trabalhista a que eram submetidos; e os filhos desses trabalhadores, tendo acesso aos estudos, pudessem não querer mais seguir a profissão do pai, e negarem-se a serem subordinados, ascendendo socialmente.

Com morte de D. José I em 1777, e assunção de Dona Maria I ao trono, o Marquês de Pombal é demitido e afastado da corte, fazendo com que o seu sistema de ensino sofresse alteração, trazendo de volta os jesuítas como professores das aulas régias, o que reduziu o custo com os professores mantidos pela Coroa Portuguesa. No Brasil, o funcionamento dessas aulas foi desde o início, muito precário: professores com salários reduzidos e pagos com atraso; as aulas funcionavam na casa dos professores, eram avulsas, sem obrigatoriedade de que os alunos as frequentassem, e não tinham articulação entre si (SAVIANI, 2013).

Totalmente aleatório, não se tratava de um sistema educacional inclusivo, e assim sendo, as mulheres não eram contempladas nesse processo. Apenas alguns conventos e educandários recebiam moças para o ensino básico das letras.

Normalmente elas seguiam o caminho da religiosidade, ou eram preparadas para as atividades do lar, sendo essa a principal aprendizagem para o gênero feminino. Porém, o número de mulheres que os frequentavam era reduzido, e segundo Saffioti (2013, p. 271-272),

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, surgem algumas poucas oportunidades de instrução laica para a mulher. [...] dois colégios particulares que, em 1816, funcionavam na capital do vice-reino. Obviamente, esta denominação não corresponde àquilo que modernamente se entende por colégio. Tratava-se, na época, de senhoras portuguesas e francesas ensinando costura e bordado, religião e rudimentos de aritmética e de língua nacional às moças que recebiam em suas casas como pensionistas.

A autora corrobora que foi essa educação que posteriormente ampliaria o horizonte intelectual da mulher brasileira, e estas senhoras ilustravam o espírito feminino nacional. Os colégios não atingiram nem as capitais do país, e estas educadoras estrangeiras foram assumindo a função de professoras domiciliares, residindo na casa de suas alunas. Ressalta-se que as mulheres que tiveram esse privilégio, ainda que em número reduzido, eram mulheres brancas e abastadas economicamente, visto que os custos com a educação ficavam por conta da família, ao receber as preceptoras e acomodá-las em sua casa.

Os rapazes brancos e burgueses, ao contrário, eram instigados a darem sequência aos estudos, alcançando a universidade, o que era impensável para as mulheres da época. Isto posto, as mulheres atravessariam alguns processos sociais, culturais e religiosos que as invisibilizaria das esferas públicas sociais, afinal era função da mulher ser o pilar da família tradicional cristã, e para isso, a sua resignação quanto ao seu papel social de dona de casa e sua obediência aos preceitos religiosos e ao marido eram cruciais para a manutenção dessa estrutura familiar, apesar de a Constituição de 1823 já se mencionar instrução ao sexo feminino.

Nos anos seguintes foram discutidos projetos que pudessem fomentar a instrução para todos os cidadãos, contemplando o gênero feminino, porém o projeto de lei assinado em 1826 incluía ensinar para as mulheres coser e bordar, enfatizando as funções maternas, e em 1827, a lei convertida em projeto de ensino já não assegura o ensino da geometria, e a aritmética é reduzida às quatro operações, demarcando diferenças entre o currículo da escola primária feminina e o currículo da escola primária masculina (SAFFIOTI, 2013). É perceptível que se trata de uma

educação conteudista e excludente, pensada por poucos e para poucos, suprimindo gênero, classes sociais e etnias, endossando as estruturas patriarcais e discriminatórias que ainda precisariam ser discutidas e dissuadas.

As mulheres desse período eram vistas como seres inferiores, e segundo Amaral (2011), as Ciências Naturais as classificavam dessa forma, afirmando serem elas incapazes na realização de muitas atividades, principalmente as que se relacionassem com a profissionalização ou atividades fora do ambiente doméstico. Consideravam-nas ainda, débeis, vulneráveis a enfermidades e detentoras de pouca inteligência, e por isso, precisariam dos homens para guiá-las, decidir por elas, comandar suas vidas e escolher o que seria melhora para estas. Este foi um período em que a psiquiatria se responsabilizaria por construir a imagem feminina, descrevendo suas características e fazendo diagnóstico de suas atitudes e posturas, e como corrobora Engel (2015, p. 332), as descobertas da medicina e da biologia buscavam justificar a dicotomia entre homens versus mulheres. A eles: “cérebro, inteligência, razão lúcida, capacidade de decisão versus mulheres, coração, sensibilidade, sentimentos”. E assim,

A construção da imagem feminina, a partir da natureza e das suas leis, implicaria qualificar a mulher como naturalmente frágil, bonita, sedutora, submissa, doce etc. Aquelas que revelassem atributos opostos seriam consideradas antinaturais. Entretanto, muitas qualidades negativas – como a perfídia e a amoralidade – eram também entendidos como atributos naturais da mulher, o que conduzia a uma visão profundamente ambígua do ser feminino (ENGEL, 2015, p. 332).

Por conseguinte, esse ser feminino e ambíguo, era visto como um ser perigoso, que precisava ser controlado para que suas qualidades negativas não aflorassem, destituindo-a da sua candura natural, e da possibilidade de assumir o papel social que uma mulher devia assumir, assim, era submetida a uma série de medidas normatizadoras e rígidas que assegurassem a vitória do bem sobre o mal (ENGEL, 2015).

É certo que esse entendimento comprometeria as possibilidades de essas mulheres conseguirem se profissionalizar ainda que fosse no exercício do magistério, que era considerado uma extensão das atividades maternas, isso porque, o Ato Adicional de 1834 dava maior importância a questão educacional avançada no Brasil, entendendo-a como possibilidade de maior desenvolvimento nacional, porém

constatou-se que existia uma escassez de mulheres consideradas competentes para se manterem nos cargos magisteriais. Isso, no entanto, não se converteu numa situação de criação espaços educacionais em que as mulheres pudessem estudar, mas foi antes uma tentativa do governo provincial de preservar os princípios da moral tradicional, que não só contestavam o ensino de meninas, como buscava inibir a inserção de elementos considerados masculinos nesse ensino. À vista disso, as mulheres continuavam sendo culturalmente inferiores, e de menor participação no orçamento familiar, e desse modo, as meninas chegam ao século XX sem acesso à escola (SAFIOTTI, 2013).

O século XIX também foi marcado pela divisão de tarefas de acordo com gênero. Como salienta Costa (2007), cada sexo deveria desempenhar papéis específicos, e nesse sentido, é certo que às mulheres restaram as atividades relacionadas ao lar, onde ficavam confinadas, sem acesso algum ao mercado de trabalho. Como elas eram privadas da educação e desse modo, sem qualificação profissional, exercer uma profissão que não fosse o trabalho no lar, tornava-se inviável. Paralelo a isto, as mulheres negras, também impossibilitadas de frequentar os espaços escolares, já estavam no campo informal de trabalho, pois esse era o único recurso que possuíam para o sustento de si mesma e da família.

Todavia, no que se refere às mulheres brancas, era o marido que tomava posse de todo o patrimônio e o administrava, e é salutar esclarecer que a esposa e os/as filhos/filhas, eram incluídas como patrimônio nesse contexto, e desse modo, ele exercia o poder marital sobre tudo e sobre todos. Considerando esta realidade, é possível afirmar que, fazendo uso de seu poder, o marido exigia obediência da mulher, a qual tinha suas ações, atitudes e decisões de qualquer ordem, moldadas pela vontade dele. As mulheres negras, mesmo gerenciando sua vida laboral, sendo mantenedoras do sustento familiar, eram frequentemente exploradas por seus companheiros que se apropriavam de seu dinheiro, mesmo sendo sustentados por essas mulheres, e ainda as infligia todo tipo de violência e sacrifícios.

Por mais que na vida das mulheres brancas não tivessem ocorrido mudanças significativas, foi nesse período que se iniciou uma discussão mais aflorada sobre a necessidade de educar as mulheres dentro de um contexto escolar, vinculando-a à modernidade social que acontecia na época, bem como todo o processo de higienização da família, e a construção da cidadania dos jovens (LOURO, 2015). A autora reitera que,

Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe. Tal justificativa estava exposta na primeira lei de instrução pública no Brasil, de 1827 'As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas quem fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas' (LOURO, 2015, p. 447).

A autora afirma que essa ideia se pautava na preocupação de que uma vez educadas num contexto escolar, estas mulheres almejassem se afastar do exercício de seu papel social relacionados ao lar. Então, a educação feminina devia ser concebida desde que estivesse atrelada a um projeto de sólida formação cristã, constituído uma moral religiosa incontestável.

[...] a moral religiosa apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria. A escolha entre esses dois modelos representava, na verdade, uma não escolha, pois se esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem da Pureza da Virgem. [...] Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas (LOURO, 2015, p. 447).

Desse modo, além do controle pautado na ciência e do domínio masculino, as mulheres eram controladas pela Igreja, principalmente a católica, que propagava que elas estavam mais propensas ao pecado e por isso, deviam ser controladas, dominadas pelos homens, a quem deviam obediência, estando sujeitas a castigos, inclusive físicos, caso não fossem submissas, chegando a serem assassinadas em caso de adultério, o que não acontecia com os homens que adulterassem.

As mulheres moldavam seu comportamento e ações àquilo que o pai ou marido exigisse, e por lei, eles as representavam. E, deste modo, o patrimônio da esposa ficava sob o domínio do marido, e ela necessitaria de uma autorização legal do marido para fazer uso de seus bens e para realizar atividades que não fossem consideradas adequadas para a mulher, e assim o gênero feminino passava sua vida inteira sendo considerado incapaz (AMARAL, 2011).

O casamento da mulher, o mais cedo possível, era a orientação religiosa dada aos pais, visto que a virgindade era crucial para que isso se consolidasse de forma honrosa para a família, e assim, desde que eram crianças, seus pais já tratavam de arranjar casamentos, considerando os interesses sociais, econômicos e políticos para

que isso ocorresse, amiúde, adolescentes se casavam com homens já em idade normalmente acima dos 30, 40, 50 anos ou mais. Negar-se ao casamento arranjado, se constituía uma afronta, visto que o que os pais consideravam um bom casamento estava pautado nos interesses da família, e, contraindo um casamento que não correspondesse a esses interesses, que geralmente era de ordem econômica, a filha podia receber a deserção como punição.

Vale ressaltar que todas as normas do casamento eram de responsabilidade da Igreja Católica até 1890, e toda essa problemática de gênero existente colaborou para o silenciamento feminino e a perpetuação de construções patriarcais e machistas que ainda hoje têm impacto sobre a vida das mulheres. E esta lógica patriarcal se manteve, por muito tempo, e ainda se mantém, sedimentada por esses grupos sociais que exerciam o poder, poder este que foi estabelecido ao longo dos séculos, no Brasil.

É possível, no entanto, durante o período imperialista, constatar que alguns grupos de mulheres conquistaram mais privilégios que outros. As mulheres burguesas, de modo incipiente, puderam galgar uma melhor formação escolar, e assumir a função de ensinar aos filhos as primeiras instruções alfabéticas, em casa ou em espaços de caridade, onde atuavam com frequência.

Em contraponto, as mulheres negras e de classes mais baixas, não tinham acesso à educação escolar e também não ficavam resguardadas ao lar. Desde cedo, eram impulsionadas a buscarem trabalho no campo informal para que pudessem contribuir com o orçamento familiar, tanto no campo, como na cidade, como rendeiras, domésticas, amas, ou em serviços industriais, que nessa época começam a surgir, ainda que com salários inferiores aos homens que desenvolviam o mesmo serviço, configurando assim mão-de-obra barata. Estas, além do assédio frequente, sofriam com o preconceito por não fazerem parte do ideal feminino da época.

Longe dos espaços educacionais ou de casamentos que pudessem trazer alguma vantagem financeira, mesmo depois de terem comprado a sua alforria ou de terem sido libertas pelas leis, sofriam com a opressão e a falta de oportunidades sociais, o que as impulsionavam a realizar atividades e serviços domésticos os quais já desenvolviam quando eram escravizadas. Outras também realizavam atividades comerciais informais como vendedora em tabuleiros e quitandas e, mesmo depois de casadas, continuavam a trabalhar, muitas vezes sendo a responsável pelo arrimo familiar, e frequentemente eram exploradas por seus companheiros, homens bancos

ou negros, os quais, além de se apropriar de seu dinheiro, ainda as submetiam a toda sorte de violência.

Não era incomum que a prostituição fosse também uma alternativa para estas mulheres, considerando que o trabalho remunerado dificilmente supriria as necessidades básicas, e assim, a relação de objetificação, submissão e dominação continuava a ser uma premissa das relações entre brancos e negros, principalmente quando se relacionava às mulheres negras. Segundo Vargas e Wambier (2016, p. 6),

Além disso, os próprios dirigentes políticos, apoiados em programas governamentais, criavam políticas públicas desfavoráveis à população negra, que sofria todo tipo de ofensas. Isso dificultava ainda mais o acesso da população de cor a ocupar outros cargos, que não fosse o trabalho braçal, e a mulher era preparada para cuidar da família.

Fora do espaço doméstico, tanto as mulheres brancas como as mulheres negras tinham sua moral e conduta questionadas, bem como sua capacidade de exercer determinadas atividades laborais (LOURO, 2015). Sobre isso, Scott (2012) afirma que o próprio sentido da feminilidade era colocado em xeque, e desse modo, elas costumavam ser invisibilizadas, e as deixavam à margem de uma sociedade, vulnerabilizando sua integridade diante atuação social que exerciam. A mulher trabalhadora tornava-se assim, uma anomalia, uma vez que “abandonavam” o lar em busca de um trabalho assalariado, o qual se tornava uma responsabilidade assumida em tempo integral.

Considerando mais uma conquista feminina na era republicana, a ocupação de mulheres brancas em trabalhos relacionados ao magistério sofre um aumento diante da escassez de professores para desenvolver tais atividades, e esta passa a ser mais uma opção de atuação social feminina, desde que elas possuíssem formação para tal exercício, ainda que não fosse permitido à mulher atuar fora do lar, pois como afirma Almeida (1998), o casamento era a única maneira de a mulher ascender na escala social, ou de manter seu status em caso de infortúnio.

O amor ao marido era o que menos importava nesse processo. Quando não afortunadas com um casamento, deviam se submeter à caridade alheia, buscando alguma profissão digna que não atentasse contra os bons costumes, e sua moral, devendo ser, de preferência, no espaço doméstico, e logo depois, o magistério passa a ser também uma função considerada aceitável para estas mulheres.

É salutar afirmar que mesmo atuando no magistério, a formação feminina era pensada para que elas não se desviassem e fossem desvirtuadas, e como assevera Almeida (1998, p. 33), a educação “mantida dentro de certos limites”, uma vez que ela não podia ameaçar o lar, a família e principalmente, o homem. O magistério sofre uma desvalorização por ser assumido por mulheres e estar ligado ao contexto doméstico, e como corrobora Almeida (1998, p. 31)

No caso feminino, alocar às mulheres a responsabilidade educativa das crianças sempre foi uma proposta defendida vigorosamente nos meios políticos e intelectuais brasileiros, por meio de uma mentalidade forjada nos moldes da herança cultural portuguesa. [...] a responsabilidade feminina nunca deveria transpor as fronteiras do lar, nem ser objeto de trabalho remunerado, o que era defendido em todas as instâncias sociais.

Conquistar o espaço escolar, para a mulher, foi um verdadeiro desafio, pois isso se constituía num desvio moral para muitos. E existia o receio de que, uma vez na escola, ela pudesse desviar de seu futuro como boa esposa e mãe. E para as que faziam parte de famílias empobrecidas e/ou eram negras, ir à escola, se configuraria como perda de uma ajudante dos afazeres domésticos, ou em atividades laborais que angariavam dinheiro para a família. Desde a tenra idade, as meninas eram envolvidas em atividades domésticas, no trabalho no campo, ou cuidando de irmãos menores, e a educação escolar diante da necessidade dos pais de que realizassem essas atividades, perdia toda e qualquer prioridade (LOURO, 2015).

Diante de toda essa novidade no que diz respeito à discussão da educação escolar para as mulheres, e das conquistas incipientes nesse sentido, inicia-se o posicionamento de repúdio e horror às mulheres que viessem a se tornarem cultas, e constantemente eram alertadas sobre como isso poderia afastar os homens do desejo de se casarem com elas. Nada disso, no entanto, impediu que os avanços femininos em busca de melhores qualificações profissionais deixassem de existir, e elas vão se apropriando de conhecimentos que passam a permiti-las argumentar e questionar, de modo mais eloquente e persuasivo, sua condição feminina, e isso, como se esperava, traz um desconforto nos lares.

Dentro desse panorama, é possível afirmar que o século XIX, por mais que tenha sido limitador das ações e atividades femininas, e foi um período em que a saída da mulher do lar por meio de uma educação escolar, para ocupar outros espaços que não fossem domésticos, iniciou-se o que leva o gênero feminino a se sentir instigado

em participar de espaços sociais públicos. Até mesmo alguns grupos masculinos começam a perceber a importância desse acesso e muitos até apoiam as mulheres na sua busca por melhor qualificação. Ocorre então a feminização do magistério e a sua conseqüente desvalorização, não de forma não intencional, porque, como afirma Almeida (1998, p. 31),

[...] alocar às mulheres a responsabilidade educativa das crianças sempre foi uma proposta defendida vigorosamente nos meios políticos e intelectuais brasileiros, por meio de uma mentalidade forjada nos moldes da herança cultural portuguesa. [...] a responsabilidade feminina nunca deveria transpor as fronteiras do lar, nem ser objeto de trabalho remunerado, o que era defendido em todas as instâncias sociais.

Ainda assim, mudam-se as configurações de papéis e o destino das mulheres, antes restrito ao casamento, passa a sofrer rupturas. Aquelas que por ventura se tornavam professoras, mesmo correndo o risco de não serem consideradas adequadas ao casamento, ou até para se livrarem de um matrimônio, abrem caminhos para as novas gerações femininas, que começam a ver na educação escolar um meio de usufruírem de uma emancipação financeira e social, deixando de serem passivas, para se tornarem ativas, iniciando um processo de visibilização feminina.

É sabido que isso não se processou rapidamente, e que as mulheres continuam lutando por melhores condições de trabalho, mas deu início aos primeiros conflitos em prol da sua autonomia e tornou possível driblar o destino inflexível ao qual eram submetidas as mulheres, que seguiam a lógica de formação familiar e os cuidados com o lar, o marido e os filhos, e constituíram novos papéis sociais possíveis de serem assumidos por mulheres de quaisquer classe social e/ou etnia. Ainda que a preservação, e mesmo a conquista desses espaços e papéis precisem ser constantes, para que não se percam entre os sexismos, machismos e misoginia que insistem em invisibilizar, violar e violentar as mulheres.

3.3 EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE: RESULTADO DE LUTAS, GARANTIDA EM LEIS, MAS NEGADA EM POSSIBILIDADES SOCIAIS, CULTURAIS E ECONÔMICAS

No início do século XX, o conceito de modernidade surge na Europa trazendo novos ideais de sociedade, e o Brasil, ansiando, acompanha essa modernidade europeia, apropria-se também desse conceito, contudo, no que diz respeito à

educação da mulher, nada se moderniza e o ensino continua sendo muito elementar e deixado de lado durante anos, permanecendo a maioria das mulheres excluídas das atividades profissionais fora dos lares; uma vez que o decreto de 15 de outubro de 1827 permitia ao gênero feminino estudar, porém o currículo estabelecido para esse ensino não incluía nenhum curso profissionalizante.

Entendia-se que as mulheres deveriam continuar se dedicando a seus lares, e nesse sentido, as disciplinas que podiam estudar eram basicamente, leitura, escrita, doutrina católica e atividades domésticas, a chamada *Educação para o lar*. Além do mais, havia escassez de escolas, e no início do século XX, as meninas cresciam analfabetas, vivendo com os pais ou responsáveis, sendo instruídas para um casamento que não tardaria, como era comum nos séculos passados (HAHNER, 2012). A autora reitera que,

Com as considerações econômicas e políticas prevalecendo sobre as do amor romântico, os filhos de classe alta tinham individualmente ou nenhuma margem de escolha sobre seus parceiros matrimoniais. Para as moças, as restrições eram ainda maiores. Meninas de 13 ou 14 anos casavam-se a mando de seus pais, e frequentemente com homens bem mais velhos. Consumado o casamento, esperava-se que as mulheres da elite engravidassem e tivessem vários filhos (HAHNER, 2012, p. 49).

Mas o entusiasmo pela educação já tinha assumido uma proporção social bem maior que no período imperialista e, no período denominado Primeira República, a mulher passa a ser vista como aquela que pode formar o homem republicano, e a proposta de uma educação feminina vai ser pensada no intuito de estabelecer uma justiça social para que se atinja um estágio superior nessa organização social, e assim a mulher passa a se tornar fundamental para desenvolvimento da função de, educando a criança, formar o homem (SAFFIOTI, 2015). Nesse momento da história, a mulher é idealizada, e colocada como peça fundamental para o desenvolvimento da sociedade, cuja função era glorificar e possibilitar a redenção do homem, por meio de suas atividades maternas. Sua natureza angelical a tornava superior aos homens e, por isso não era possível estabelecer uma igualdade entre eles, todavia, esse discurso que parecia enaltecer a mulher, tinha como verdadeiro objetivo evitar a concessão de um *status* que a colocasse como ser humano, provida de capacidades, direitos e acesso à liberdade de escolha de emancipação para atuar socialmente (MONTEIRO, 2012).

À medida que as mulheres vão tendo acesso à escola, elas vão encontrando maneiras de atuar no espaço público, e inicia-se um processo de tensão entre homens e mulheres na conquista pelos espaços de poder, fomentando as discussões sobre o papel social que era assumido historicamente pelo gênero feminino até então. Inicialmente, elas conquistam a participação no magistério que se torna uma das primeiras profissões que podem ser assumidas socialmente pelas mulheres, daí a desvalorização financeira justamente por sua feminização.

Todavia, por meio desse trabalho elas podiam se sustentar, deixando se serem inteiramente submissas e subordinadas ao homem, conquistando aos poucos, sua emancipação. É válido ressaltar que, apesar de ser um caminho que se abre para as mulheres poderem transitar entre o público e o privado, e ser considerado uma evolução e progresso da mulher brasileira em sua busca por espaços sociais, isso vai ocorrer nesse primeiro momento, com muitas limitações, mesmo porque, inicialmente o magistério se consolida como uma vocação religiosa e uma extensão das atividades maternas.

Outra questão que merece ser observada é que, ao adotar essa nova profissão, as mulheres estavam cientes de que o casamento poderia não ocorrer em suas vidas, já que boa parte das professoras ficavam solteiras. Mas, fazer parte da esfera pública vai se configurar como um avanço social, sendo visto como progresso responsável pela modernização brasileira, e desse modo, a educação se entrelaça com a história das mulheres, permitindo a estas ressoarem seus desejos de liberdade e emancipação, e lhes permitem ser protagonistas, quebrando o silêncio ao qual eram submetidas em conformidade com alguns aspectos do poder instituído (OLIVEIRA, 2008).

Pensado dessa forma, o magistério se tornou uma possibilidade de sonhar com uma realidade mais igualitária, a princípio de modo incipiente, mas que vai aos poucos fomentando resistências, conflitos e pressões, na busca pela ampliação da atuação nos espaços sociais, tal como a quebra do paradigma de que o magistério seja uma extensão da vida doméstica/materna. Essa luta e resistência feminina, engendrada por mulheres do passado e que continua no presente, é responsável por todos os movimentos nas relações de poder que oscilam em muitos momentos da história, formando e reformulando tantos novos espaços sociais e novas configurações sobre o imaginário social em torno das mulheres, considerando uma maior atividade no meio

social que elas vêm desenvolvendo, tornando-se mais presentes na participação social.

As mulheres europeias, diante da impossibilidade de alcançar níveis mais altos na escolarização, tornam-se autodidatas em sua formação, buscando uma educação que as permitissem despertar para novas possibilidades, e as faziam questionar certos moldes impostos socialmente para o gênero feminino, e sobre isso Monteiro (2012, p. 3079), ressalta,

[...] é exatamente no espaço privado em que são confinadas pelos homens, onde, acreditam eles, “estão protegidas do saber excessivo”, que elas leem e releem, inicialmente a Bíblia, e depois os livros que lhes caem nas mãos. Através deles, se informa, pensam, refletem, tomam posições, mesmo sabendo que “a mulher sábia inspira medo”.

Surge um novo movimento na vida das mulheres que vão se tornando cada vez mais leitoras e ansiosas por aprimorar suas aprendizagens, indo além daquelas que aprenderam nas escolas ou nos conventos e, desta forma, os livros começam a ser vistos como um instrumento desviante e perigoso para a sociedade, considerando que, ao se tornar uma leitora, a mulher deixará de cumprir seu papel de esposa e mãe, alterando a ordem da família e do lar. A leitura não seria para essas mulheres apenas um passatempo, mas um modo de tomar consciência de um mundo cheio de acontecimentos, inovações, invenções. E, diante das responsabilidades tanto com a família, como com as finanças e o magistério, buscam com avidez informações que pudessem ajudá-las a se sobressair melhor, o que vai culminar numa revolução cultural para o gênero feminino (MONTEIRO, 2012).

Nesse momento, é perceptível o início de um movimento feminino que almeja sair de sua condição de subjugada para atuar de forma mais efetiva nos espaços sociais. Ter o magistério como uma opção de trabalho e de certo modo, de emancipação social, permite às mulheres vislumbrar novos caminhos e possibilidades. Todavia, é preciso salientar que essa possibilidade não estava para todas as mulheres. O acesso à educação, além de ser escasso e, em alguns casos, oneroso, só estava disponível a quem fazia parte da elite social, o que significa dizer que as camadas sociais marginalizadas, entre elas mulheres negras, índias, mulheres brancas e/ou resultantes da miscigenação e empobrecidas continuavam a ter seu acesso aos espaços educacionais, limitado e/ou negado. Nesta perspectiva, ainda que este seja um passo importante no processo de emancipação feminina, a inclusão

de todas as mulheres neste espaço ainda vai ser requerer muitas lutas e discussões sociais.

No Brasil, segundo Monteiro (2012), “a educação e o comportamento da mulher, desde o período colonial, variava de acordo com a classe social a que pertenciam”. E apenas com a feminização do magistério, que ocorre somente no decorrer do século XIX, é que vai se possibilitar às mulheres uma formação profissional, o que se tornou fundamental na luta que elas engendram pelo acesso a um trabalho mais digno e remunerado. Contudo, foi criado o Estatuto de Instrução Pública, no início do século XX, que exigia o celibato das mulheres que quisessem ser professoras, assim, só podia lecionar, mulheres solteiras ou viúvas. Assim que se casassem, perderiam o cargo do magistério.

Desse modo, quanto mais crescia o acesso das mulheres ao magistério, o discurso da moralidade se torna mais complexo, pois se cruza com o discurso médico-higienista e positivista, e desse modo, as práticas de repressão contra a mulher-professora vão dar lugar à difusão de ideias que as relacionam com o lar, com a criança e com a regeneração de uma sociedade sadia (VILLELA, 2016). Destarte, durante a segunda metade de século XIX, segundo Ritzkat (2016, p. 273),

[...] assistiu a um grande desenvolvimento da profissão de educadora e preceptora como a extensão do sistema público do ensino médio para moças e a fundação de numerosos institutos privados de formação de professoras. Diversos fatores proporcionaram essa nova realidade no campo educacional feminino. Cresceu a pretensão dos pais com relação à educação de suas filhas, e avia cada vez mais moças que não apenas prestavam as provas para professora, mas também usufruir da qualificação conquistada. Assim, cada vez mais mulheres entraram no mercado de trabalho, e o magistério foi a profissão feminina mais escolhida.

Sem dúvida nenhuma, a modernidade, considerada a era do conhecimento científico, traz a necessidade de reorganizar os espaços educacionais racionalizando o ensino, buscando métodos para elaborar um novo currículo escolar. No Brasil, a modernidade vai acontecendo lentamente a partir da Primeira República e inicia um momento de inovações históricas, políticas e sociais desenvolvendo uma nova sociedade brasileira.

Nas primeiras décadas do século XX, as transformações que ocorriam exigiam modificações no campo educacional que contemplassem esses novos sujeitos que surgiam, incluindo as mulheres, que passam a ser observadas de forma

preconceituosa, como alguém que estava ligada às atividades domésticas, cuidado com os filhos, principalmente do filho homem, mas sem dúvida alguma possibilitar que a mulher acesse escola se configura como uma conquista que conduz a uma reflexão e mudanças na definição de papéis para a mulher, mesmo que de modo muito processual e lento (SILVA; FILHO, 2020).

Como vimos, as mulheres, durante séculos, recebiam apenas títulos de filha, mãe e esposa, sem qualquer outra expectativa que se relacionasse à profissionalidade. No entanto, o advento da república e a expectativa de modernização social trouxeram consigo algumas outras possibilidades de atuação social do gênero feminino, que se inicia com possibilidade de atuar no magistério. Surgia uma nova mulher, mas, no imaginário masculino, a ideia de nova mulher se relacionava com alguém que se dedicasse de forma mais zelosa tanto ao lar, como ao marido e filhos, até porque, ter filhos dava à mulher um *status* social.

Dedicar-se ao trabalho no início do século XX, continuava a não ser considerado adequado ao gênero feminino, principalmente se fosse uma dedicação exclusiva que a afastasse do lar. Segundo Scott (2012), essa atribuição era do homem que deveria continuar dominando o espaço público e ter a responsabilidade de prover a família, ao passo que as mulheres deviam dominar os afazeres domésticos. Arend (2012) corrobora trazendo uma reflexão sobre esse modelo familiar que surge no pós-república, ressaltando que ele estava bem mais centralizado nas classes dominantes do que nas classes populares, e permeava mais os centros urbanos do que as áreas rurais.

Destarte não conseguia alcançar toda a variedade de povos imigrantes, os miscigenados, ou mesmo indígenas e pessoas bancas que pertenciam às camadas mais pobres e viviam em condições de precariedade, isto porque estes grupos tinham sua preocupação mais centrada na sobrevivência do que necessariamente em seguir os padrões normativos de uma sociedade burguesa. Já eram considerados excluídos socialmente, e assim, aos poucos, vai se aumentando as desigualdades entre as classes no Brasil.

A base econômica dessas famílias menos privilegiadas dependia, sobretudo, do que as mulheres conseguiam trazer para casa, considerando que a unidade econômica era premissa das sociedades pré-capitalistas, condição essa que vai se fomentando com o passar dos anos e que cada vez mais vai tendo participação feminina. Porém é salutar compreender que, embora elas buscassem meios para

auxiliar nas despesas da casa, estavam, durante décadas do século XX, longe de possuir uma independência financeira, apesar de fazerem parte da produção econômica social (SAFFIOTI, 2013).

Ainda no século XX, no Brasil se inicia de modo crescente a produção industrial, e tanto as mulheres como as crianças são consideradas favoráveis para o desenvolvimento das atividades industriais, considerando que o valor da mão-de-obra era muito mais barata do que a do homem. Entretanto, como o Código Civil de 1916 as colocava como alguém sem capacidade civil de atuação, não devendo tomar decisões nem mesmo sobre suas vidas, muitas mulheres necessitavam da autorização do marido, pai ou tutor para poder exercer alguma atividade fora do espaço doméstico.

Apenas em 1943, elas conseguem conquistar o direito de trabalhar sem que seja necessária autorização do cônjuge, mas somente em 1962, com o Estatuto da Mulher Casada, é que se retira do Código Civil o direito do marido de impedir que a esposa trabalhasse fora de casa (MATTOS; BORELLI, 2012, p. 142). Dentro das camadas populares, isso era mais fácil, diante da necessidade de subsistência, e é desse modo, que muitas mulheres começam a frequentar os espaços industriais, e se veem diante de um novo dilema que é a exploração de sua força de trabalho sem as mínimas condições ou garantias trabalhistas, bem como o enfrentamento do assédio masculino e o repúdio de muitos homens, e de mulheres, que as consideravam menos femininas por estarem atuando numa espaço socialmente instituído como masculino. (SCOTT, 2012).

O setor industrial em expansão arrematou um número significativo de crianças e mulheres em diferentes setores. [...] O ordenado feminino representava apenas 65% do masculino adulto. [...] as atividades nas quais as mulheres penetraram foram sendo, progressivamente desprestigiadas, desvalorizadas monetária e socialmente, e por fim descartadas pelos homens. Os baixos salários, as tarefas rotineiras, repetitiva, monótonas e menos qualificadas na hierarquia laboral foram determinantes do emprego maciço das mulheres, nas indústrias. O cotidiano do trabalho era árduo, em ambientes insalubres, com jornadas intensas (11, 12 chegando a atingir 14 horas diárias), muitas vezes sem descanso semanal (MATOS; BORELLI, 2012, p. 128).

Ocorre que estas mulheres eram consideradas indefesas e frágeis. A própria imprensa propagava essa ideia. Porém, elas participavam ativamente de lutas e mobilizações, paralisando os serviços, tomando parte em greves em que

reivindicavam melhoria salarial, redução de carga horária e melhores condições de trabalho. Não era incomum reagirem diante das reduções salariais, dos assédios, dos maus tratos, normalmente realizados por patrões ou superiores.

A resistência feminina a toda essa condição de exploração por meio inclusive de denúncias trazia em si um ônus para elas, pois já não eram socialmente bem aceitas por estarem trabalhando fora de casa e, naquele contexto, acabavam sendo facilmente desmentidas ou culpabilizadas, sendo, conseqüentemente, demitidas sob falsas acusações de roubo, sabotagem ou boicote, o que intimidava muitas mulheres, visto que não era uma situação fácil de se enfrentar cotidianamente.

As manifestações dessas mulheres acabaram por impulsionar a criação de uma legislação trabalhista, e, entre 1917 e 1919, no intuito de manter a ordem moral, são criadas as primeiras medidas trabalhistas que proibiam a jornada noturna das mulheres e a atividade durante o último mês da gravidez e o primeiro do puerpério. Contudo, eram medidas consideradas ambíguas e contraditórias que acabaram contribuindo para o aumento de demissões e de dificuldades para a inserção das mulheres no mercado de trabalho, uma vez que passaram a ser consideradas como trabalhadoras mais onerosas.

Apesar de todas estas questões que cerceavam a atuação feminina fora dos lares, a crescente população urbana possibilita a criação de novos postos de trabalho e as mulheres vão se apropriando desses espaços: armazéns; açougues; adegas; quitandas; vendas; bares; botequins; comércio de rua onde vendiam diversos produtos, principalmente alimentícios, advindos de produções feitas nos quintais de suas casas; leiteiras, que iam de casa em casa com seus animais (vacas e cabras) oferecer/levar o leite. Em seus domicílios dedicavam a cozinhar desde doces, salgados, entre outros similares, como refeições que seriam comercializadas tanto nas ruas como por encomendas.

Matos e Borelli (2012) assinala que não era incomum transformarem suas casas em pensões, e essas profissões acabavam se tornando tanto uma opção como, em muitos casos, uma escolha, considerando que elas tinham uma certa autonomia sobre seu próprio trabalho. Muitas outras possibilidades de atividades laborais remuneradas surgiram, como os trabalhos chamados de “trabalhos de agulha”, cuja qualificação da mão de obra se dava no processo de socialização e da educação, ou seja, uma mulher ia socializando e ensinando a outras mulheres ao longo de suas vidas, passando assim de uma geração para a outra. Também era comum as

ocupações com atividades domésticas como lavar, passar, engomar, e assim conseguiam um dinheiro extra para ajudar no sustento da família.

Mesmo já avançando no seu processo de emancipação, sempre existiram grupos de mulheres que iam tendo maiores dificuldades de acesso ao trabalho, e com a chegada dos imigrantes, o que ocorreu de modo massivo depois da lei que proibia a escravidão, as mulheres negras se encontravam num desses grupos que tinham dificuldades de serem chamadas a trabalhar, diante do preconceito dos patrões que davam preferência a mulheres brancas, e desse modo, às mulheres negras iam ficando os trabalhos menos valorizados social e economicamente, como os de doméstica, cozinheira, lavadeira ou catadora de restos, os quais resultavam em ganhos míseros.

Como é possível notar, a essas mulheres o acesso e a permanência nos espaços escolares era uma utopia, considerando que suas necessidades estavam muito mais voltadas para a necessidade de sobreviver e contribuir com o sustento de seu lar, isso quando não eram elas as únicas provedoras desse sustento.

Scott (2012) afirma que quando os imigrantes começam a chegar de forma mais intensiva no Brasil, novamente o gênero masculino passa a adentrar os espaços industriais e muitas mulheres são impelidas a retornarem para seus lares e criarem os filhos saudáveis e obedientes que virão a se tornarem os futuros trabalhadores, proletários. Acostumadas ao trabalho e necessitadas de prover economicamente sua família, as mulheres resistem ao retorno aos seus lares e buscam alternativas nos espaços informais de trabalhos, do qual algumas já participavam anteriormente.

É desse modo que o século XX se inicia para o gênero feminino, como uma porta entreaberta que as permitem dar os primeiros passos em busca de novas possibilidades de emancipação social, mesmo que as condições ainda sejam de exploração e inferiorização de mulheres, mas vai servir como marco inicial para que elas mesmas comecem a refletir sobre sua própria condição dentro do contexto social, percebam as explorações e violências sofridas, impulsionando-as a se organizarem em busca de novos espaços, que assegurem a dignidade, a visibilidade e o protagonismo feminino. É a partir desse primeiro movimento feminino do lar para os espaços sociais que podemos perceber no Brasil, a evolução crescente do protagonismo da mulher na sociedade, diante das lutas que estas vêm travando contra o sistema patriarcal que até hoje tentam impeli-las à invisibilidade, à marginalidade e ao silenciamento de seus corpos e de suas mentes.

Em 1918, no pós-guerra, uma nova onda contrária às atividades femininas fora do espaço doméstico começa e surge, e o trabalho feminino vai encontrar maior resistência por parte de vários grupos sociais, bem como instituições que se justificavam, na ideia de moralidade e argumentavam a partir de questões religiosas, jurídicas e higienistas. E assim, profissões como florista, doceira, operária, costureira, artista (atriz, bailarina, cantora) foram estigmatizadas, por representar uma “perdição moral” e até a prostituição. Consideravam o trabalho feminino como transitório, visto que elas deixariam de trabalhar ao se casarem ou terem filhos, e assim, novamente o trabalho que realizavam fora de casa passa a ser alvo de severas críticas e tolerado apenas para mulheres em situação de pobreza extrema.

Entre 1920 a 1940, houve uma diminuição considerável de mulheres no universo fabril e aumentou no serviço doméstico e no trabalho no domicílio. É certo que isso não foi suficiente para barrar os ideais femininos em ampliar sua participação nas atividades trabalhistas fora do espaço doméstico, e, a partir de 1930, cresce a interferência federal sobre a regulamentação trabalhista. Assim, em 1943, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) apresenta o item “Da proteção da mulher”, que estabelecia a equiparação salarial entre os gêneros masculino e feminino, coibia a participação feminina em atividades que atentassem contra a sua capacidade física, colocando em risco sua saúde; regulamentava a licença-maternidade e a exigência de creches em empresas com mais de 30 trabalhadoras, o que infelizmente não evitou nem as discriminações, nem as ilegalidades e tampouco os abusos que persistiram por décadas e persistem atualmente (MATOS; BORELLI, 2012).

O processo de conquistas femininas continua durante todo o século XX e, por volta de 1930, após organização de grupos de mulheres manifestarem seu desejo em participar das eleições, conquistam o direito ao sufrágio. É uma conquista bastante significativa, porém nem todas usufruíam desse direito, considerando que era necessário serem alfabetizadas e o número de mulheres analfabetas, segundo Rosemberg (2012, p. 334), estava em torno de 70%, em 1940. O que demonstra que o direito à educação de modo a garantir o acesso e a permanência era algo que estava por ser conquistado nesse período.

Para além dessa conquista, para as mulheres que vivem nos centros urbanos, principalmente, passam, diante da modernização da sociedade brasileira, a ter a possibilidade de acesso ao teatro, cinema, bailes e outras atividades culturais que vão se propagando nos centros urbanos. Até o namoro passa a ser visto como algo

importante à mulher, mas desde que seguisse as normas da moralidade e dos bons costumes, e a vigilância sobre a virgindade era extremamente necessária para que se garantisse o casamento da moça ainda virgem.

Numa análise deste contexto, em que o processo de emancipação feminina ocorre, podemos perceber que a desigualdade entre as mulheres também passa a ser crescente, pois que apenas grupos específicos, normalmente mulheres pertencentes às elites e/ou mulheres dos centros urbanos é que vão tendo o privilégio de se apropriar das melhores condições de sobrevivência, ainda que não seja tal como desejado, mas com algumas diferenças que demarcam privilégios, uma vez que estudar passa a ser uma possibilidade, mas nem todas terão oportunidade e condição de usufruir dela; o trabalho fora dos espaços domésticos começa a surgir, mas os melhores postos e remunerações ainda serão para as mulheres brancas, e estas discrepâncias vão se tornando motivo de novas e necessárias reivindicações femininas, cuja condição social as impelia à marginalização.

Em 1942, o desquite vem como uma provável possibilidade de emancipação feminina, entretanto, cheio de restrições e consequências que faziam com que muitas mulheres pensassem bem antes de tomar essa decisão, visto que perdiam o direito de criarem seus filhos ou de ter tutela sobre eles, não podiam se casar novamente, pois o sobrenome do marido não sairia de sua assinatura, e assim o relacionamento com outro homem não era bem visto pela sociedade, que a marginalizava (SCOTT, 2012).

As mulheres que se arriscavam ao desquite perdiam amizades principalmente de outras mulheres que passavam a ser também hostilizadas se mantivessem contato com as “desquitadas”, como eram socialmente nominadas após se desquitarem; para além de tudo isso, ser desquitada significava que a mulher não tinha capacidade de manter seu casamento, era culpabilizada pelo fim da relação, e podiam passar por sérios problemas financeiros, considerando que todo o patrimônio ficaria com o marido.

Dentro deste contexto, a questão financeira afetava, sobretudo, as mulheres burguesas, visto que as que pertenciam às camadas mais populares que já estavam acostumadas ao trabalho e teriam maiores condições e predisposições de se sustentarem. E assim, é possível perceber que cada conquista, por mais que fosse importante, trazia consigo um ônus mantendo a inferiorização e a submissão do

gênero feminino, obedecendo a uma lógica de que elas receberiam algo, mas teriam restrições no exercício do direito conquistado.

Desse modo, é notório que o sistema de dominação patriarcal, sexista e misógino prevalecia culturalmente e diante das várias formas de violência a que eram submetidas, mesmo com leis que as favoreciam, muitas preferiam não ir de encontro à cultura machista e permaneceram por um bom tempo em seus lares, sendo subjugadas à opressão masculina. Conquistar espaços legalmente continuava a não ser suficiente para a aceitação da mulher como uma pessoa de direitos e, com frequência, as que faziam uso dos direitos conquistados ou as que transgrediam os papéis instituídos, eram rejeitadas, consideradas atípicas, anormais e levianas, e assim, não podiam frequentar muitos espaços e/ou instituições sociais.

Até então a garantia de acesso ao ensino escolar era bem restrita, existiam poucas escolas no Brasil, e as poucas que havia encontravam-se nos perímetros mais urbanos. Também não parecia ser muito importante que as mulheres obtivessem algum tipo de formação por meio da escola, uma vez que existia uma naturalidade no destino, no que diz respeito à sua atuação no espaço doméstico como prioridade, e por isso, era alto o número de mulheres analfabetas no Brasil, segundo Rosemberg (2012, p. 334), mais da metade delas não tinham propriedade na leitura e escrita, chegando a mais de 66% de analfabetas em 1950.

Todavia, as mulheres seguiam firmes na luta por melhoria de vida e cada vez mais se organizavam para alcançar seus ideais, conquistar e garantir seus direitos. As configurações familiares já tinham sido alteradas desde o início do século, inclusive por recomendação médica, e, desde então, a maternidade e a paternidade passam ser consideradas de grande relevância na criação dos filhos, e os pais deviam se responsabilizar, inclusive, pela educação doméstica. Considerando o alto índice de mortalidade infantil, os médicos aconselham a mudança da idade para as núpcias, sendo considerado ideal quando a jovem tivesse 20 anos, uma vez que nessa idade, já teriam uma estrutura corporal que fosse capaz de gerar crianças mais saudáveis, e assim, diminuir a mortalidade (AREND, 2012).

Desse modo, a ciência continua intervindo, tanto nas possibilidades físicas das mulheres como estabelecendo parâmetros para sua atuação no seio familiar e social. Assim como no século XVIII, elas foram classificadas como seres limitados física e intelectualmente, cujo corpo devia ser preservado para o processo de procriação, desta maneira se redefinia uma nova mulher, que novamente se encontrava numa

condição de submissão e responsabilidade familiar, como sendo a normativa para o gênero feminino.

As brincadeiras das crianças passam a ser uma preocupação entre médicos, pedagogos e psicólogos também, e meninas são desaconselhadas a realizar brincadeiras consideradas agressivas ao sexo feminino, como por exemplo, subir em árvores, cavalinho de pau colocado entre as pernas, nadar em rios e lagos e brincar de esconde-esconde com menino em lugares ermos, principalmente depois dos seis anos de idade, evitando assim colocar em risco a integridade das meninas (AREND, 2012, p. 71). A autora corrobora que,

Para além da socialização para o exercício de papéis no interior da família, as referidas brincadeiras e diversões contribuíam no processo de educação dos indivíduos de acordo com o que se esperava de mulheres e de homens na idade adulta. Docilidade, meiguice, serenidade e resignação eram as características consideradas femininas ao passo que as esperadas dos varões eram a coragem, o poder de decisão e a competitividade – valores e práticas que também seriam aprendidos na escola, agora entendida como o local por excelência para educação formal das crianças e jovens de ambos os sexos (AREND, 2012, p. 71).

A aparente preocupação com a integridade feminina estava nitidamente relacionada com a necessidade de manter a vigilância sobre o seu corpo de mulher, responsabilizando-a por quaisquer atos de violência que pudessem sofrer, principalmente se não seguissem as regras e/ou recomendações sobre como se vestir, como se comportar, escolher lugares considerados convenientes para mulheres, o que denota nenhuma preocupação com a educação do gênero masculino, no que se refere ao respeito que deviam ter em relação à mulher e novamente inculcações em torno do feminino que fomentam as práticas sexistas e machistas.

Ainda segundo Arend (2012, p. 71), as alterações nas vestimentas femininas e masculinas, foram feitas principalmente ao ingressarem os espaços escolares. Antes entre 02 e 03 anos usavam vestidos e após os 06 anos trajes que se assemelhavam aos dos adultos. Porém, na escola eram necessárias roupas que facilitassem os movimentos do corpo e assim meninos usavam “calções curtos, camisas, jaquetas, coletes, bonés, meias e sapatos”, já as meninas, “vestidos, saias sem armação e blusas mais folgadas e cabelos presos com fitas”.

Este padrão na maneira de se vestir foi se difundindo até alcançar as famílias mais pobres, que passam a adotá-lo. Ressalta-se que a ideia de dividir as cores em:

azul para meninos e rosa para meninas, ocorreu nos Estados Unidos, na década de 1940; e, no Brasil, esse padrão vai se firmar, provavelmente, durante a década de 1970, que é quando a indústria do vestuário assume o mercado infanto-juvenil, que não era explorado até então, pela indústria brasileira (AREND, 2012). Destarte aqueles que transgredissem os padrões estabelecidos passariam por um processo de discriminação e julgamentos, tornando-se inclusive responsáveis pelas violências sofridas.

No que diz respeito à educação escolar, as classes mais abastadas financeiramente, enviavam suas filhas para frequentar o curso primário, o ginásio e o secundário tanto nos confessionários católicos femininos, como em outras congregações religiosas, tanto no externato como no internato, quando se tratavam de jovens do interior. As filhas de pais pobres dividiam os bancos das escolas públicas com os irmãos, normalmente em salas mistas, que aos poucos se multiplicavam no país. E a escola começa a deixar de ser privilégio apenas dos meninos, entretanto, apenas eles podiam seguir os estudos no ensino superior. Novamente podemos perceber que o acesso a espaços educacionais de qualidade e que garantissem uma formação mais adequada era privilégio de uma pequena parcela elitizada da população e a distinção de classes sociais, de gênero e raça/etnia era cada vez mais evidente.

As poucas que galgavam esse espaço só se profissionalizavam no Magistério ou na Enfermagem, que eram consideradas profissões femininas, todavia, não era um momento muito fácil da vida delas, pois seus corpos estavam sendo constantemente vigiados e castigados fisicamente, no intuito de manter a moralidade feminina intacta. O trabalho doméstico era obrigação das meninas, que deviam ajudar sua mãe nas atividades domésticas e aprender as regras de etiqueta e noções de elegância que levariam para a vida adulta ao lado do marido.

Os meninos não podiam realizar atividades domésticas, pois acreditava-se que eles se tornariam “afeminados” caso as fizessem. De acordo com Arend (2012), as meninas das classes pobres, principalmente pertencentes à população negra, já entre os 09 e 10 anos começavam a trabalhar como doméstica, e não era incomum que a família que as empregavam as instituíssem como “filhas de criação”, pois elas passavam a residir na mesma casa e como pagamento de seu trabalho recebiam apenas cama, comida e algumas roupas. Diante desta perspectiva, é notório um novo modelo de escravidão, disfarçado de acolhimento e cuidado, quando, nos bastidores,

a exploração, os castigos, inclusive físicos, eram recorrentes e estas meninas nunca teriam a possibilidade de ascender socialmente, pois a elas já estavam negados o acesso à educação e à profissionalização.

Assim sendo, a escola era um espaço apenas sonhado para essas crianças/jovens. Com muita dificuldade e problemas para manter a assiduidade, boa parte dessas jovens conseguiam concluir o primário, o que podia garantir um trabalho no mercado industrial ou comercial quando estivessem adultas. No entanto, muitos pais não permitiam esse acesso, considerando-o desnecessário, principalmente os que viviam no perímetro rural, pois as meninas, além de executarem os serviços domésticos deveriam também atuar nas lides agrícolas, o que era considerado suficiente para que sobrevivessem na vida adulta (AREND, 2012).

No sentido trabalhista, mudanças significativas vão ocorrer a partir de 1960, pois outras leis passam a ser criadas para reforçar e melhorar os direitos femininos no que diz respeito à questão salarial, à admissão, ao exercício das funções e à promoção na carreira, bem como à ampliação da licença-maternidade para 120 dias sem prejuízo salarial, garantindo estabilidade às gestantes em 1988, que se estendeu às mães adotivas em 2002.

É a partir de 1960 que a empregabilidade feminina vai crescer de forma significativa, intensa e diversificada. Também começam a ocorrer muitas mudanças comportamentais, motivadas tanto pelos movimentos feministas e pelo movimento da contracultura, e assim, as mulheres começam a se sentirem motivadas e desejosas de buscar a sua autonomia financeira e realização profissional, principalmente aquelas pertencentes às camadas de classe média, e o controle da natalidade por meio da pílula vai contribuir para incrementar a capacidade de investir na sua carreira profissional.

Em 1970, a consolidação da indústria, que moderniza as linhas de produção, incorporando a mão de obra feminina e o crescimento dos setores de serviço e comércio, abrem novas possibilidades de emprego para as mulheres. A partir daí, seguem com mais fervor as reivindicações femininas, principalmente entre 1970-1980, que culmina na institucionalização do chamado “novo sindicalismo”, através do qual reivindicavam principalmente melhorias salariais. Contudo, eram constantemente discriminadas e viam suas demandas serem desconsideradas pelos próprios colegas. Mais tarde, em 1980, conseguem abrir alguns espaços políticos, a exemplo da Comissão da Questão da Mulher Trabalhadora criada na Central Única dos

Trabalhadores (CUT), bem como militantes trabalhadoras passam a articular outros movimentos de mulheres e grupos feministas para buscarem melhorias trabalhistas (MATOS; BORELLI, 2012).

Horizontes mais igualitários entre o gênero feminino e o gênero masculino começam a surgir entre as décadas de 1980 até 2010, visto que os movimentos de contestação sociocultural, iniciados em 1960, e as organizações feministas teciam críticas ao sistema familiar, tanto das elites como das classes médias. Mas é em 1980, que uma parcela significativa da população vai se mostrar resistente às restrições que limitam e/ou privam as liberdades individuais que foram impostas pela ditadura militar, em 1964. Surge assim, uma perspectiva mais igualitária nos relacionamentos entre os gêneros norteando novas práticas e valores familiares, o que provocou mudanças na socialização das meninas no Brasil. Dentre algumas mudanças importantes, de acordo com Arend (2012), podemos citar a transformação de boa parte das escolas públicas e privadas em escolas mistas, o que já vinha ocorrendo desde 1960. Assim, meninos e meninas podiam dividir o mesmo espaço escolar podendo seguir a mesma trajetória estudantil.

Como em 1960, as mulheres já levantavam a bandeira em busca de ingressar no mercado de trabalho de modo qualificado, o acesso ao ensino secundário, bem como ao ensino superior se tornou um objetivo de muitas meninas, que já ansiavam por carreiras profissionais que eram consideradas apenas masculinas. Matos e Borelli (2012) corroboram que, a partir de 1970, ocorre a expansão do ensino médio e universitário, o que vai ampliar as possibilidades de ingresso feminino nesses ambientes educacionais, então as mulheres começam a adentrar nesses espaços de forma maciça. Esse acesso vai posteriormente “gerar um impacto no mercado de trabalho, tornando-as economicamente mais competitivas e capazes de enfrentar resistências e preconceitos e aumentar sua presença em setores até então impermeáveis ao feminino” (MATOS; BORELLI, 2012, p. 145).

As autoras ainda afirmam que, inicialmente, as áreas mais frequentadas se centravam em Educação e Humanidades, mas depois vai-se ampliando para Engenharias, Arquitetura, Medicina, Veterinária, Direito, dentre outras até então frequentadas quase que absolutamente por homens. Em 1990, a área de Direito começa a ser frequentada por um número significativo de mulheres, que passaram a ocupar espaços em empresas, na magistratura, no Ministério Público e, de forma crescente, como profissionais liberais.

Apesar dessa conquista e da ampliação da presença da mulher no mercado de trabalho, elas ocupam em maior número os cargos de menor remuneração, em empregos precários e vulneráveis, estão em maior número entre os desempregados, e enfrentam múltiplos obstáculos na promoção de suas carreiras. Para além disso, os cuidados com os filhos e os encargos domésticos continuam a ser, na maioria das vezes, responsabilidade da mulher, o que a sobrecarrega numa dupla jornada de trabalho, limitando e/ou impedindo sua ascensão profissional.

Diante de todas essas discussões sobre a trajetória histórica das mulheres na luta por seus direitos, por visibilidade e por profissionalização, é perceptível que a hegemonia masculina tem encontrado o seu lugar no que diz respeito às mulheres filhos/filhas, e que o diálogo tem sido um mecanismo utilizado com maior frequência no seio familiar, estabelecendo uma equidade nas opiniões sobre o modo de ser e de viver de cada um, sobre suas necessidades e os espaços que desejam alcançar. No que diz respeito à educação, como ficou perceptível, não foi uma conquista fácil ou que tenha ocorrido de uma hora para outra. Ela foi e é o resultado de muitas lutas femininas e das mais variadas violências que sofreram nesse percurso.

Sabemos, porém, que o acesso à escola, tanto para menino, mas principalmente para meninas, torna-se uma grande possibilidade de ascensão social, possibilitando aos pais a disponibilidade de um tempo para que possam se dedicar às suas atividades diárias, seja nos espaços públicos ou nos espaços privados de trabalho. Para além de tudo isso, não se pode afirmar que a opressão ao gênero feminino estaria superada, há um longo caminho a se percorrer e muitas são as possibilidades de novas conquistas, principalmente para aquelas mulheres que, apesar dos direitos já garantidos, continuavam em condição de desigualdade social, colocadas à margem social, e por isso, com pouco ou nenhum acesso aos direitos garantidos em lei.

A opressão masculina de modo machista e sexista vitimiza muitas mulheres cotidianamente. Para muitas delas, o sonho de uma profissão que lhes garanta autonomia e liberdade, bem como a escolha de outra condição de vida no sentido pessoal, ainda é utópica, considerando que vivem presas em lares violentos onde veem sua vida ser ameaçada diariamente, tanto no que diz respeito à sua integridade física, como moral, patrimonial e psicológica, ou estão em condição social tanto cultural como econômica desfavorável, e esta última costuma ser de maior peso, o

que não as permitem conciliar a vida entre trabalho, cuidados com o lar e busca pela profissionalização.

Não se pode perder de vista que a situação de pobreza e miserabilidade a que muitas estão submetidas se tornam, como outrora no percurso histórico, grandes obstáculos e as mantêm dentro de uma estrutura de domínio. Os parâmetros quebrados são, certamente, conquistas significativas, mas é preciso ouvir as vozes femininas que continuam silenciadas por ideias patriarcais que persistem. O gênero feminino sofre diariamente cobranças sobre quando vão casar, quando serão mães, quando vão parar de estudar para se dedicar mais aos cuidados com a família, quando se tornarão donas de casa mais dedicadas, quando deixarão de ter uma vida de “curtição”, dentre tantas outras que estão arraigadas na cultura social, impelindo as mulheres a serem mais conservadoras, cuidadosas e dedicadas, senhoras do lar.

Para além dessas questões, apesar da dupla jornada à qual estão submetidas, ganham menos, apesar de ocuparem postos de trabalho iguais, equivalentes ou superiores aos dos homens, sendo amiúde discriminadas pelo simples fato de serem mulheres. E o seu ingresso na escola, principalmente ensino superior, por várias razões costuma ser interrompido; e assim, muitas delas conseguem acessar os espaços educacionais, mas nem todas conseguem permanecer nele até garantirem uma formação profissional.

3.4 EMPODERAMENTO FEMININO E SUAS NUANCES EPISTEMOLÓGICAS

Quando se observa como se dão as relações de gênero na sociedade, percebe-se que o patriarcado predomina. Apesar de muitas lutas para conquistar os espaços públicos sociais, a dinâmica social das desigualdades é entendida como natural, considerando os aspectos biológicos e partindo desse pressuposto, fazem-se as divisões de papéis enfatizando as diferenças de valores de gêneros distintos, e nesse processo, as mulheres são induzidas a assumir papéis sociais e profissionais que são, na escala social, considerados abaixo dos papéis sociais e profissionais assumidos pelos homens.

Dentro deste contexto, as mulheres vêm, há algum tempo, buscando superar os desafios e as construções de gênero que as inferiorizam, tanto como seres sociais quanto como seres profissionais, e, para tanto, muito se discute sobre o papel da

mulher na sociedade, analisando as heranças patriarcais enraizadas e as consequências que estas têm trazido para o gênero feminino.

Nas últimas décadas, o termo empoderamento tem permeado e sido a base das lutas feministas, no entanto, segundo Baquero (2012), a utilização crescente deste termo deu-se a partir dos movimentos que buscavam a emancipação com base no exercício da cidadania, não apenas das mulheres, mas de negros, homossexuais, e movimentos pelos direitos da pessoa com deficiência, que surgem nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, mas que, de acordo com a mesma autora, teriam sua origem desde o período da Reforma Protestante iniciada por Lutero, no século XVI, que lutava por justiça social.

Assim, o termo não é novo, porém a eclosão dos novos movimentos sociais de libertação e contracultura, que reagem aos sistemas de opressão, surgiu na década de 1960, sendo utilizado como sinônimo de emancipação social. A produção sobre essa temática tem se distribuído em várias disciplinas e práticas profissionais e, dessa forma, é possível encontrar várias concepções/conceitos que a contemple.

De acordo com Fagundes (2017, p. 78), o termo *empoderamento* assume uma polissemia e apresenta duas dimensões fundamentais: a educativa e a política. E reafirma que sua ascensão deu-se diante dos movimentos que buscavam emancipação e lutavam contra os sistemas de opressão, no intuito de que mulheres, negros(as), homossexuais, pessoas com deficiências, entre outros, pudessem exercer sua cidadania e se apropriarem dos direitos. Dentro deste contexto, empoderar seria “obter, ampliar e fortalecer poder ou poderes” (FAGUNDES, 2017, p. 78), que partindo da compreensão foucaultiniana, “é uma rede de dispositivos ou mecanismos à que nada ou ninguém escapa”.

Na década de 1970, mais especificamente, começa no Brasil um movimento que se intensifica, com o passar dos anos, com o intuito de empoderar as mulheres, assegurando a elas a possibilidade de assumirem os papéis sociais que desejam e não apenas aqueles que lhes foram socialmente destinados. O empoderamento do qual se fala aqui, surgiu na década de 1960 nos Estados Unidos, na busca por direitos civis, numa tentativa de enfrentar os sistemas que oprimiam e inibiam a equidade entre o gênero feminino e o gênero masculino. Como assinala Cruz (2018, p. 103),

O termo empoderamento (*empowerment*) originou-se nos Estados Unidos durante os movimentos de direitos civis dos anos de 1960, generalizando-se em vários aspectos, em nível internacional, nacional

e comunitário. No início foi liderado por mulheres feministas no campo do desenvolvimento e dos movimentos sociais das mulheres, em meados dos anos de 1970 [...].

León (2013), reitera que,

El uso del término empoderamiento se ha generalizado y ha hecho camino a nivel internacional, nacional y comunitario. Al inicio fue patrimonio de mujeres feministas en el campo del desarrollo y del movimiento de mujeres, y luego se amplió a los estudios sobre comunidad y pasó a manos de la cooperación para el desarrollo en agencias como el Banco Mundial y las Naciones Unidas. Há llegado a ser parte de los objetivos del milenio de Naciones Unidas, según reza en el objetivo No. 3: "Promover la equidad de género y el empoderamiento", y de allí la ampliación de su uso en un esfuerzo por cumplir este objetivo.

Para Gohn (2004, *apud* BAQUERO, 2012, P. 176), os autores que discutem sobre empoderamento concordam que ele pode ocorrer em diferentes níveis, podendo ser tanto individual, quanto organizacional e comunitário; e Wallerstein e Bernstein (1994, *apud* BAQUERO, 2012 p. 176) explicam que o empoderamento é individual quando diz respeito às variáveis intrafísicas e comportamentais; em nível organizacional, quando se refere à mobilização participativa de recursos e oportunidades em determinadas organizações; e em nível comunitário, quando se trata das estruturas das mudanças sociais e das estruturas sociopolíticas que estão em foco.

Destarte, o individual diz respeito à habilidade de ganhar conhecimento e ao controle sobre as forças pessoais, agindo para melhorar sua própria situação de vida, tornando-se influentes nos processos que determinam sua vida. Os sujeitos passam a ter percepção sobre suas interações nos ambientes e com as pessoas, sendo uma auto-emancipação que se funda numa compreensão individualista. Essa noção se inicia nos Estados Unidos, cuja cultura é cooptada pelo individualismo e noções individuais de progresso.

O empoderamento organizacional diz respeito à delegação do poder de decisão, autonomia e participação de funcionários na administração de uma empresa, com vista a melhor desenvolver a produtividade. Já o empoderamento comunitário ocorre quando os sujeitos, de modo individual ou coletivo, de uma comunidade, por meio da participação, desenvolvem ações para alcançar objetivos coletivamente definidos. Dessa forma, indivíduos ou grupos desfavorecidos são capacitados para

articular interesses, com vistas a conquistarem os direitos e o exercício pleno da cidadania, e deste modo, buscam defender seus interesses e influenciar as ações governamentais que os assegurem (BAQUERO, 2012).

Sardenberg (2018) salienta que este termo tem se pautado em atividades da assertividade individual, visto que as buscas individuais das mulheres é que vão fomentar e mobilizar o que ela chama de resistência, protesto e mobilizações coletivas, onde juntas essas mulheres questionam as bases das relações de poder. A autora reitera que

No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos (BATLIWALA, 1994, p. 130, *apud* SARDENBERG, 2018, p. 6).

Berth (2019, p. 28) afirma que “o significado ao pé da letra de *empower* é dar poder ou habilidade a algo ou a alguém”, e no Brasil, ela assume a forma de um neologismo, que é uma criação linguística, uma expressão nova, criada para um fim específico. Informa ainda que, cunhado pelo sociólogo estadunidense, Julian Rappaport, a palavra *empowerment* significa “o processo de dar ou ganhar liberdade e poder para fazer o que você quer ou controlar o que acontece com você” (p. 29); para tanto, de acordo com Rappaport (1977, p. 29) “era preciso instrumentalizar certos grupos oprimidos para que pudessem ter autonomia”.

Considerando estas discussões, o empoderamento se constrói na ligação de forças individuais, na pró-atividade dos indivíduos e em sua atuação no âmbito político, de modo a provocar as mudanças sociais necessárias, que contemplam uma coletividade (SARDENBERG, 2018). Portanto, mulheres empoderadas conquistam a autonomia e autodeterminação e se libertam das amarras patriarcais que oprimem o gênero feminino. E fazem parte desse processo o questionamento e a desestabilização, no intuito de destruir a ordem patriarcal que vigora nas sociedades contemporâneas, e assim poder assumir o controle sobre seu corpo e sobre sua vida.

Mesmo diante de algumas conquistas femininas e de sua inclusão nas políticas públicas que primam pela equidade de gênero, as mulheres continuam encontrando dificuldades para se apropriarem dessas políticas, principalmente aquelas

concernentes a classes e grupos sociais menos privilegiados economicamente ou pertencentes a grupos étnicos/raciais vítimas de preconceitos, e são amiúde submetidas a situações de violência, marginalização, enfrentando muitos problemas para ascender, tanto nos processos educacionais como econômicos e políticos, por isso, é imprescindível que as mulheres, a partir da realidade em que estão inseridas, possam se apropriar de ferramentas que lhes permitam se emanciparem e terem uma vida mais digna. Para Calvès (2009, *apud* BERTH, 2018), “o empoderamento refere-se a princípios, como a capacidade de indivíduos e grupos agirem para garantir seu próprio bem-estar ou seu direito de participar da tomada de decisões que lhes dizem respeito”.

Dentro de um panorama geral, o termo *empoderamento* adquiriu vários conceitos e em algumas situações é usado de modo indiscriminado. Citando Srilatha Batliwala (1994, p.127 *apud* SARDENBERG, 2018), que discute que

O conceito de empoderamento na perspectiva feminista resulta de debates e críticas importantes levantadas, sobretudo, por feministas do chamado Terceiro Mundo. Para ela, as origens estão numa articulação das propostas feministas com os princípios da educação popular, mais precisamente, das reflexões de Paulo Freire sobre a “pedagogia do oprimido”, e das pedagogias libertadoras em geral. Batliwala também reconhece uma linha de pensamento que se inspira em Gramsci, especificamente, no que se refere à importância de criar mecanismos participativos para se construir democracias mais eqüitativas. Batliwala ressalta, porém, que as educadoras populares feministas desenvolveram sua própria abordagem, trazendo à baila a questão da subordinação das mulheres e da construção social dos gêneros.

Percebe-se que, apesar dos aspectos individuais poderem ser importantes e propulsores para o processo de empoderamento coletivo das mulheres, é imprescindível que as organizações e as elaborações de estratégias se deem dentro de um contexto de coletividade. Somente assim, pode-se alcançar as transformações necessárias que as libertam das estruturas de subordinação, sendo para isso mister que se conquistem as mudanças na legislação e em todas as outras estruturas que possam reproduzir a dominação masculina (SARDENBERG, 2018). León (2001, p. 96-7) ratifica que

Una de las contradicciones fundamentales en el uso del término “empoderamiento” lo expresa el debate entre el empoderamiento individual y el colectivo. Para quienes lo usan desde el área de lo individual, con énfasis en los procesos cognitivos, el empoderamiento

se circunscribe al sentido que los individuos le autoconfieren. Toma un sentido de dominio y control individual, de control personal. Es “hacer las cosas por sí mismo”, es “tener éxito sin la ayuda de los otros”. Ésta es una visión individualista, que lleva a señalar como prioritarios a los sujetos independientes y autónomos con un sentido de dominio de sí mismos, y desconoce las relaciones entre las estructuras de poder y las prácticas de la vida diaria de los individuos y grupos, además de que desconecta a las personas del amplio contexto sociopolítico, histórico, de lo solidario, de lo que representa la cooperación y lo que significa el preocuparse por el otro. Este empoderamiento puede ser una simple y mera ilusión, si no está conectado con el contexto y se relaciona con acciones colectivas dentro de un proceso político.

Conceituado dessa forma, o empoderamento feminino só se torna uma realidade se as bases das lutas e conquistas das mulheres estiverem alicerçadas em estruturas coletivas, ainda que, neste processo, seja necessário considerar os anseios individuais, pois “el empoderamiento incluye tanto el cambio individual como la acción colectiva” (León, 2011, p. 97). As lutas femininas pela sua liberdade sofreram e sofrem muitos questionamentos, e amiúde as mulheres são acusadas de se vitimizarem e coloca-se em xeque a sua capacidade física, intelectual, psicológica/emocional, pela crença de que possuem menor capacidade ou nenhuma capacidade para exercer determinados papéis sociais, e deste modo, o gênero feminino tem sido ao longo dos anos objeto de dominação masculina, muitas vezes imperceptível e/ou naturalizada em atitudes aprendidas tanto por homens como por mulheres.

Desse modo, o empoderamento feminino adquire suma importância na atuação social das mulheres, ampliando seus poderes que, muitas vezes, limitam-se à atuação no privado, no doméstico, no seio familiar ou em atividades que mesmo que sejam em espaços públicos, são similares às que exercem em casa. Não se quer dizer aqui, com essa afirmação que o gênero feminino não pode atuar nessas áreas e que deve se libertar delas, a discussão que se coloca com esta proposição é que estes espaços e estas atividades não devem ser uma imposição ao gênero feminino, como se fosse um papel social natural e inerente ao sexo. É salutar que mulheres podem atuar nesses espaços sempre que desejarem, mas esta é a questão: o respeito às escolhas, aos desejos e interesses femininos. Destarte, empoderar uma mulher é apoiá-la nas suas decisões e no exercício de sua autonomia e liberdade, para que possam exercer o poder sobre suas próprias vidas.

El empoderamiento no es un proceso lineal con un inicio y un fin definidos de manera igual para las diferentes mujeres o grupos de mujeres. El empoderamiento es diferente para cada individuo o grupo

según su vida, contexto e historia, y según la localización de la subordinación en lo personal, familiar, comunitario, nacional, regional y global (León, 2001, p. 103-104).

O empoderamento permite alcançar uma autonomia individual, bem como estimula a resistência, a organização coletiva e as mobilizações necessárias para alcançar os objetivos das mulheres, tornando-se assim um desafio para a ideologia patriarcal, que tem como premissa básica reforçar a discriminação de gênero e a desigualdade social. Empoderar as mulheres é possibilitar a transformação dessas estruturas que discriminam, oprimem e limitam o gênero, sendo assim, o empoderamento, um processo de superação da desigualdade de gênero (LEÓN, 2001). Como assinala Fagundes (2007, p. 78-79)

O empoderamento feminino se traduz na concepção do poder das mulheres como forma de exigir equidade de gênero, ou melhor, como ato de justiça social e econômica, fundamentada na noção ética, política e prática, dar a cada um (a) o que lhe pertence de acordo com suas necessidades ou situação sem discriminação para que alcance a igualdade de condições. Partindo de um processo de emancipação individual, as mulheres edificam uma consciência social coletiva, basilar para a superação do estado de dominação, submissão e dependência social em que se encontram. Empoderamento é o processo que conduz à possibilidade de tomar decisões, fazer escolhas, falar, expor o que pensa e o que crê, o que deseja e do que precisa; e também de silenciar quando achar conveniente. É ser ouvida, respeitada, assistida, não ser oprimida nem subjugada, não sofrer violência; é ver acatados seus direitos e ter igualdade de oportunidades de acesso à educação, à produção de saberes, ao trabalho e à participação na vida pública.

Stromquist (1988, *apud* SCHULER 1997, p. 32-33) faz uma análise do termo *empoderamento* sob três perspectivas, às quais considera essenciais para o desenvolvimento: o cognitivo que se relaciona à compreensão das mulheres sobre condições e causas da subordinação; o psicológico, que se relaciona ao desenvolvimento dos sentimentos: autoestima e confiança em si mesmas, o que permite a elas melhorarem suas condições; e o econômico que está vinculado à capacidade feminina de participar de alguma atividade produtiva, que oportunize independência econômica e uma melhor atuação social.

Para tanto, faz-se imprescindível que se reduzam as cargas reprodutivas e domésticas das mulheres e aumente a sua autonomia financeira; sobretudo, é necessário que elas se deem conta das condições de subordinação em que vivem e

elaborem estratégias que mudem essa situação de dominação à qual estão submetidas. Ou seja, além da consciência e reflexão crítica da situação, o empoderamento deve ser entendido como um processo dirigido que possibilite transformar a natureza e as forças do sistema que oprimem e excluem as mulheres de determinados contextos sociais. Sobre isso Sardenberg (2018, p. 6) afirma que

Nesse sentido, empoderamento é, simultaneamente, processo e o resultado desse processo, sendo que, no caso das mulheres, esse processo tem como objetivos: (1) questionar a ideologia patriarcal; (2) transformar as estruturas e instituições que reforçam e perpetuam a discriminação de gênero e as desigualdades sociais; e (3) criar as condições para que as mulheres pobres possam ter acesso – e controle sobre – recursos materiais e informacionais.

Citando Batliwala (1994, p. 7 *apud* SARDENBERG, 2018), assinala que “independente da definição de ‘empoderamento’, o processo de empoderamento das mulheres ‘tem que questionar as relações patriarcais implicando em mudanças no que se refere ao controle dos homens sobre as mulheres, particularmente aquelas do grupo doméstico’”.

Dentro desse contexto, os homens perderiam os privilégios concedidos pelo patriarcado, gerando um conflito, ao mesmo tempo em que, por outro lado, pode se entender que estes mesmos homens são libertados do seu papel de opressores e exploradores sustentado pelo patriarcado. A autora reafirma que muitos olhares têm se voltado para a história dos movimentos e lutas específicas dos processos de empoderamento, bem como o crescente movimento e realizações em nível institucional. No entanto, a revolução que as mulheres fizeram e as conquistas alcançadas mostram o quanto urge a necessidade de dignificá-las, conferindo-lhes a humanidade, como um ser humano completo e não “o outro” que se completa no masculino.

Nesta perspectiva de empoderamento das mulheres, o conceito de equidade de gênero vem sendo utilizado com frequência, em substituição do termo igualdade de gênero. Por muito tempo, a discussão sobre gênero se pautou em conquistar a igualdade entre homens e mulheres, considerando as diferenças sociais de tratamento que sempre existiram, principalmente no que se refere à atuação das mulheres nas áreas públicas da sociedade. Considerada um ser inferior e frágil, com menor capacidade e habilidades, as mulheres por muito tempo ocuparam apenas

espaços privados, normalmente ligados a atividades domésticas, e foram privadas de atuarem em atividades que excedessem o espaço do lar.

Portanto, a busca pela igualdade seria a possibilidade de não ter suas ações, escolhas e atividades limitadas e, assim como os homens, poder ocupar qualquer espaço social desejado. No entanto, existem algumas divergências com o uso do termo *igualdade*, pois nas discussões feministas hodiernamente, o termo *equidade*, apesar de conceitualmente ter em alguns casos o mesmo significado que igualdade, torna-se mais adequado, visto que o que se objetiva não é ser igual aos homens, mas sim, assim como eles, ter oportunidades iguais para acessar os bens e espaços sociais de acordo com seus anseios. De igual modo, equidade refere-se a um tratamento justo, não igual, considerando que não somos iguais e não pode haver uma padronização ou homogeneização, mas sim, a valorização da diversidade e das diferenças, reconhecendo as suas possibilidades, independente do gênero que possui.

É interessante salientar que os documentos oficiais que tratam das políticas de inclusão das mulheres, versam utilizando o termo *igualdade*, o qual será mantido nas referências utilizadas nessa discussão, porém é preciso fazer entender alguns conceitos do termo *equidade*, para que se compreenda melhor o porquê de se optar por ele, ao invés do termo *igualdade*, quando nos referimos às lutas das mulheres em seu processo de empoderamento. Durães (2020) explica que as desigualdades resultam das iniquidades, e assim sendo, a equidade assume o princípio que deve sustentar as políticas públicas que possam atenuar essas desigualdades.

Debatido por vários autores, o termo assume uma polissemia de significados, uma vez que ele vai ser complementado com as questões a que se refere. Para Escorel (2008, p. 02), é um conceito cujo uso surgiu faz poucas décadas, tendo sido incorporado à Constituição de 1988, mas que é muito confundido com igualdade. Para ela, a equidade existe quando a diferença se introduz nos espaços de igualdade e se constitui como um processo histórico em que as lutas sociais se anuem em diversos contextos, quer sejam espaciais ou temporais, e nos diferentes padrões de cidadania. Sposati (2010) conceitua que equidade “é um princípio de justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade”, reconhecendo nas diferenças, o direito que cada um tem de ter suas necessidades específicas reconhecidas.

Analisando as desigualdades, é possível compreender melhor em que se constitui a equidade. No que se refere à condição feminina que foi e é historicamente oprimida e subordinada, em relação ao gênero masculino, a equidade deve ser o elemento crucial na busca e efetivação dos direitos políticos, humanos e sociais da mulher, considerando que a opressão feminina Sposati (2010) afirma que historicamente constitutiva das relações de gênero, a equidade tem presença na sociedade de múltiplas formas de modo a trazer dificuldades às mulheres diferentes das que sofrem os homens.

Muitas são as áreas em que as mulheres ainda sofrem privação e/ou limitação de acesso. Uma delas, considerada uma das mais importantes, é a área da educação, considerando que quanto mais se galgam formações, maiores são as possibilidades de melhorar as condições de vida, bem como de se conquistar melhores posições sociais. Como já se discutiu anteriormente, as mulheres nesse processo, durante alguns séculos, foram privadas do acesso a uma educação escolar que lhes conferissem uma melhor posição social, limitando-lhes a assumir funções relacionadas com o cuidado com o lar.

Sposati (2010) sinaliza que o acesso ao ensino fundamental é essencial, no entanto, as meninas/mulheres têm maiores dificuldades de acesso e permanência nesses espaços, e reitera que na elaboração do Mapa da Exclusão /Inclusão Social (1996), o termo *equidade* refere-se ao reconhecimento e à efetivação, com igualdade dos direitos humanos sem nenhum tipo de restrição nem estigmas das diferenças, ao contrário, essas diferenças devem ser respeitadas diante de suas manifestações, combatendo assim o preconceito que faz das diferenças um motivo para inferiorizar e diminuir o outro, seja em questões de gênero, etnia, religião, cultura, etc.

Assim, pensar em empoderamento feminino requer discutir como a equidade de gênero ocorre nesse processo e quais são os mecanismos necessários para conquistá-la, visto que empoderar é também dar acesso a um exercício de cidadania que possibilita o acesso às áreas dos setores sociais, sem restrições por questões de gênero, e, nesse interim, é de suma importância que políticas públicas sejam não só estruturadas, mas regulamentadas e efetivadas.

É salutar ressaltar que muitas conquistas já ocorreram e, em termos de leis, têm-se avanços significativos, contudo, as raízes culturais pautadas no patriarcado, movidas pelos machismos e sexismos, muitas vezes, disfarçados, impedem acessos e permanências de mulheres nos espaços conquistados, bem como questionam os

seus direitos, garantias e proteções. Não é incomum, mulheres desistirem de fazer valer os seus direitos, quando se deparam com os obstáculos machistas, isso quando não são vítimas de ameaças e/ou culpabilizações pelas violências e negações de espaços, a que são infligidas cotidianamente.

3.5 EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE EQUIDADE DE GÊNERO E EMPODERAMENTO FEMININO

A educação é uma prática libertadora. Mas não qualquer educação, que tantas vezes confundimos com prática de transmissão de informações. É preciso que ela assuma um compromisso político contra hegemônico, em favor da equidade social, e, desse modo, possibilitar que os sujeitos se sintam mais livres e preparados a enfrentar os processos de dominação e segregação, que muitas vezes atravessam sua atuação social. Cabe à educação formar sujeitos que adquiram em seu processo de aprendizagem um pensamento crítico diante das situações com as quais convivem, sendo capazes de tencioná-las e transformá-las. Efetivada em práticas, cabe à educação, preocupar-se com as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (HOOKS, 2017, p. 20).

A educação deve ser um ato de resistência. Um sistema que inclui pessoas que precisam sair de seu lugar de exclusão. Segundo Buarque (s.d. p. 13), a escola brasileira é um funil de exclusão da maioria da população, jogando fora cerca de 80% dos cérebros, dando-lhes uma escola de pouca qualidade, e não lhes possibilitando a continuar os estudos. O público feminino foi um dos que, por muito tempo, esteve fora desses espaços educacionais e, quando começaram a ter acesso, recebiam uma educação limitada por não poder acessar todos os níveis de escolaridade, ou mesmo porque a suas obrigações como mulher, instituídas socialmente, não as permitiam se dedicar à sua educação escolar.

É sabido que a educação escolar hoje é uma responsabilidade social, e é por meio dela que se buscam alternativas na resolução dos problemas que assolam a complexa organização da sociedade da qual fazemos parte. Deste modo, ela não pode se limitar a discussões conteudistas, ignorando temas como: políticas governamentais, pobreza, exclusão social e econômica, cultura, identidades, sejam comunitárias ou heterônimas, dentre tantos outros que devem estar contextualizados com as vivências e experiências dos sujeitos que nelas se inserem.

Petrus (2013, p. 60) assevera que “se o objetivo da educação é capacitar para viver em sociedade e se comunicar, é preciso admitir que, em algumas ocasiões, a escola adota certa atitude de reserva frente aos conflitos e problemas sociais dos alunos”, e, ao ignorar esses conflitos e problemas, perde a sua funcionalidade enquanto instrumento que promove mudanças/transformações necessárias tanto na vida pessoal como comunitária de seus educandos. E, na contramão de sua função, ela acaba por invisibilizar e/ou silenciar grupos, impondo uma cultura hegemônica sobre as diversidades culturais que transbordam nos espaços educacionais, e, desta forma, descaracteriza e desvaloriza aspectos culturais dos alunos e tenta lhes impor uma cultura da qual eles não fazem parte.

É oportuno, no entanto, fazer uma ressalva porque não se trata de defender a ideia de que os alunos não possam conhecer e ter contato com outras culturas que não sejam as suas, mas que, conhecendo outras, eles possam se reconhecer e se autoafirmarem diante do contexto sociocultural em que vivem, entendendo que sua forma de viver culturalmente é tão importante e digna quanto qualquer outra cultura da qual pudessem fazer parte, evitando assim a inferiorização de aspectos culturais de alguns grupos em detrimento de outros.

Analisando a educação sob este prisma e compreendendo que as mulheres têm sido representadas socialmente dentro de um sistema que as invisibiliza e as colocam à margem da atuação social, é possível pensar a educação escolar como uma possibilidade de ascensão dessas mulheres. Historicamente, o gênero feminino não teve voz em seu processo de representação social, e as mais variadas concepções sobre a mulher se constituíram a partir de uma pluralidade de fatores e contextos sociais em que suas vozes foram forjadas, visto que eram silenciadas por um sistema patriarcal que assumia a supremacia e ditavam os padrões que deviam ser estabelecidos e obedecidos. E sobre isso, Beauvoir (2009) corrobora que quase toda a história das mulheres foi escrita por homens, que não portavam a voz dessas mulheres, construindo suas próprias concepções sobre o que é ser mulher.

Quando se busca nas produções históricas informações sobre o acesso das mulheres ao ambiente educacional escolar, vimos que, por séculos, no Brasil, esse acesso foi negado, negligenciado, sendo circunstancialmente evitado. Apenas recentemente, final do século XX, essa possibilidade de formação, no sentido profissional, começa a ser ampliada. As mulheres que se utilizam da educação como instrumento de empoderamento, veem a escola como um espaço muito além de um

ambiente de aprendizagem (MAIA; SILVA, 2016). A escola se torna, para essas mulheres, um espaço de convívio social, que lhes proporciona mudança de status social, do modo como veem e analisam o contexto em que vivem, visto que o contato com outras pessoas, colegas, e o compartilhamento de suas histórias e vivências vai lhes permitir transformar seu meio, e, simultaneamente, o de sua família e de sua comunidade.

Quando analisamos a trajetória feminina, no que diz respeito ao acesso e permanência nos espaços educacionais, percebemos a negação desse acesso pautado em vários argumentos sexistas, o que nos propõe a questionar se tal negação não se deu e se dá, em algumas ocasiões, por se tratar de um ambiente que pode provocar mudanças significativas nas atitudes, nas ações e na própria maneira de ser e agir no mundo, motivando estas mulheres a sair de um lugar social que as coloca para se deslocar a outro lugar que desejam, anseiam, mas que sozinhas e isoladas não conseguem alcançar.

Como é sabido, dentre os direitos pelos quais as mulheres têm lutado todos esses anos, o direito à educação escolar é um deles, pois o consideram imprescindível no exercício de sua cidadania. Comparato (2004) discute que, no contexto global, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, reconhece que toda pessoa tem direito a uma educação que vise o pleno desenvolvimento da personalidade humana, conferido a ela dignidade e fortalecendo o respeito e as liberdades fundamentais. Em termos nacionais, a Constituição Federal de 1988, assegura em seu Artigo nº 205, a "... educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, p. 195).

Durante séculos, as mulheres estiveram privadas deste direito pelo simples fato de serem mulheres, às quais, como vimos, foram classificadas pela ciência como pessoas sem condições de desenvolver capacidades de raciocínio lógico e tomada de decisões. Assim, impedidas de estarem no ambiente escolar, por muito tempo, elas não tiveram como desenvolver competências e habilidades que lhes possibilitasse uma participação direta no exercício da política, das produções científicas, engenharias, tecnologias, dentre outras áreas que, por séculos as marginalizavam e/ou as invisibilizavam enquanto protagonistas. E, se olharmos na atualidade, em muitas dessas áreas elas continuam sendo sub-representadas.

De acordo com Rodrigues (2016, p. 81), os filósofos que pregavam a igualdade e discutiam sobre a educação de homens e mulheres, rapidamente discursavam sobre a “natural incapacidade” do gênero feminino, no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual. Para ilustrar, o autor cita Rousseau, que preconizava: “a natureza destinou aos homens a força, a majestade, a coragem e a razão, enquanto à mulher, a graciosidade, a beleza, o sentimento, a doçura e a submissão. Esses atributos são contrapesos um ao outro e o que é virtude em um sexo é defeito ou deformidade em outro”. Para o autor foi por meio de discursos como estes que a ideologia patriarcal ia se propagando e tentando justificar a exclusão das mulheres, considerando as diferenças biológicas como matrizes para justificar as relações de dominação do gênero masculino sobre o gênero feminino.

O Brasil, assim como outros países no mundo, tem uma cultura pautada no conservadorismo e no patriarcalismo, o que retardou o acesso da mulher aos espaços de educação escolar. Na atualidade, dados mostram que cerca de 16 milhões de meninas com idades entre 6 e 11 anos no mundo, não terão acesso à escola, de acordo com um levantamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sendo este número, duas vezes maior do que o de meninos. As meninas são as primeiras a terem negado o direito de estudar.

O território brasileiro, no Atlas, não apresenta dados estatísticos específicos sobre a condição feminina na educação básica (TOKARNIA, 2016). Segundo a autora, a eliminação dessas desigualdades entre os gêneros, no que diz respeito ao acesso à instituição escolar, é um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são uma agenda global que apresenta 17 objetivos e 169 metas que têm o prazo para ser cumprida até 2030, com o intuito de promover o desenvolvimento social, a proteção ambiental e a prosperidade econômica em todo o mundo.

O Objetivo 04 que trata da “Qualidade de educação”, traz, em suas metas uma preocupação com a inclusão do gênero feminino em todas as etapas do ensino, compreendendo que assegurar esse direito é uma via de libertação feminina da discriminação e da pobreza que as paralisam e as excluem dos espaços públicos sociais (PLATAFORMA AGENDA, 2030). Ao ler o documento na íntegra é possível perceber que há outros objetivos e outras metas que se reportam às mulheres com o intuito de garantir a estas, direitos e acessos que são cruciais para seu desenvolvimento pessoal, profissional, social e mesmo emocional/psicológico.

Como é sabido, apenas recentemente as desigualdades de gênero têm sido uma preocupação dos organismos internacionais, que visam promover os Direitos Humanos. Porém, tem-se percebido que, apesar de se considerar esta preocupação um avanço, não tem sido suficiente no combate a estas desigualdades, e as mulheres continuam num patamar inferior ao dos homens no que se refere às esferas políticas, sociais e econômicas. Assim sendo, é necessário ainda que ocorram múltiplos esforços de diferentes setores, considerando o contexto em que esse problema se manifesta.

A questão, no entanto, é que a baixa representatividade das mulheres na Organização das Nações Unidas (ONU) pode resultar na elaboração de estratégias permeadas pelos estereótipos de gênero, que é um dos principais problemas estruturais em nível global. Sem dúvida, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) foi um marco no movimento feminista, considerando que ele menciona o empoderamento das mulheres e à igualdade de gênero (apesar de o termo igualdade estar sendo substituído por equidade nos discursos feministas atualmente), de modo independente dos demais objetivos.

Nos ODM, a educação é apresentada como uma das possibilidades para resolução ou minimização dessas desigualdades, assim como é na Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 1948 e considerada pela ONU como um ideal comum a ser alcançado por todos os povos e nações. Em seu Artigo 26, preconiza que todas as pessoas têm direito à educação, considerando que o acesso ao ambiente escolar é essencial para a expansão da personalidade da pessoa humana.

É possível perceber que, apesar de todo esse aparato, além da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, considerando a questão somente em nível brasileiro, existe um grupo de pessoas, denominadas “minorias”, que não têm acesso a esses direitos e continuam fora dos espaços de educação escolar, e, nesse contexto, as mulheres são parte desse grupo que luta cotidianamente para que se reconheça esse seu direito básico de estudar.

O Relatório do Desenvolvimento Humano, de 1995 (RDH), afirma que a pobreza tinha o rosto da mulher, visto que, dos 1,3 bilhões de pessoas em situação de pobreza no mundo, 70% era do gênero feminino. O Relatório de 2000, sobre o Desenvolvimento Mundial (WDR), foca na questão do empoderamento de modo mais amplo e complexo e sinaliza que as raízes da submissão feminina estão relacionadas

às desvantagens sofridas pelo gênero por meio das normas comunitárias e sistemas legais, atributos de desatenção do Estado. O relatório do Banco Mundial (2001) afirma que as mulheres são sub-representadas nos setores informais e trabalhos não pagos, e ganham 70 a 80% do que o gênero masculino recebe; o que não se justifica, considerando que elas possuem educação, experiência e habilidades para o exercício da função (AMARAL; DUTRA; RODRIGUEZ, 2018).

Dessa maneira, incluir as mulheres nos ambientes de educação escolar e garantir a sua permanência nesses espaços, é também uma das possibilidades de oportunizar ao gênero feminino escolher os caminhos que desejam trilhar, os objetivos que desejam alcançar, dando-lhes o poder de decidir sobre suas vidas com autonomia, pois a educação é fundamental no desenvolvimento integral de qualquer ser humano, desde que não se restrinja apenas à transmissão de cultura e saberes.

Diante deste cenário, devemos considerar que educar envolve valores e atitudes que sejam capazes de transformar realidades e proporcionar melhores condições na vida pessoal e em sociedade, pois como bem assevera Kant (2006, p. 22), “não se deve educar segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor possível no futuro”; e Mendonça (2011, p. 1) acrescenta que a “educação consiste no processo que capacita o ser humano a livremente desenvolver um senso universal e adquirir personalidade e dignidade. Permite ao ser humano a participar ativamente de uma vida livre em sociedade”.

Destarte, a educação precisa ter como objetivo primordial formar o cidadão de direitos considerando a sua subjetividade, sua emancipação, sua descolonização, de modo que possam superar sua condição de vítima social para se constituir um sujeito de direitos, considerando a construção desses direitos de modo relacional e coletivo. Para tanto, outro fator se faz necessário e se relaciona com a formação docente no sentido ético, que precisa superar a docência como um dever, e desenvolver uma sensibilidade intersubjetiva, refletindo sobre como a sua atuação ética e suas práticas estão influenciando os valores sociais, bem como na cultura escolar onde exercem a docência.

Vale salientar que é necessário entender que a escola não é um espaço no qual eu posso impor meus princípios e crenças, mas antes, um espaço em que existe uma diversidade que, por vezes, conflita com as minhas ideias, mas que ainda assim, a minha função ali é conviver com essas divergências e estabelecer uma convivência democrática, respeitando os mais diferentes pontos de vistas, e ressignificando

sempre que necessário, a minha forma de ver, pensar e atuar; pois, como afirma Perrenoud (2005, p. 142), “nenhuma educação pode valer-se da evidência, mas deve enfrentar abertamente a contradição entre valores que afirma e os costumes ambientes”.

Considerando esta premissa, uma educação escolar que se volte para a equidade de gênero e deseja combater as discriminações e todas as formas de violências, e aqui se enfatiza aquelas pelas quais passam o gênero feminino, deve estar aberta a discutir estas questões e apresentar práticas pedagógicas que promovam a formação cidadã no tempo e espaço escolar, incluindo todas as dimensões: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, planejamento e estratégias de ensino. É salutar que as práticas educativas possam sensibilizar tanto homens quanto as mulheres, no que diz respeito às questões de gênero, para que assim seja possível superar a ordem patriarcal que vigora e promover a inclusão e a construção de uma equidade entre os gêneros.

No decorrer dos séculos, como se pode ver, as mulheres têm buscado superar os limites que a sociedade patriarcal lhes impõe. Sempre cercadas de proibições e submissões, a transgressão e os sacrifícios, em decorrência das lutas, foi a alternativa que encontraram para conquistar novos espaços e desfazer as amarras que as tornavam submissas e serem consideradas inferiores aos homens. Muitas conquistas já foram alcançadas, ainda que, às vezes, as negações aos direitos adquiridos persistam, por isso, ter acesso ao conhecimento e ao mundo público são premissas básicas para superar os obstáculos sociais que as limitam.

Esses conhecimentos não se limitam ao contexto escolar, sabe-se que vários são os ambientes que podem ser educadores e promotores de transformações na vida do ser humano, no entanto, como corrobora Fagundes (2017, p. 84), o acesso à educação escolar é condição fundamental para o empoderamento feminino, e assim sendo, um direito que precisa ser buscado pelas mulheres. Nesse sentido, a educação escolar é um instrumento capaz de empoderar e possibilitar às mulheres conhecimentos que endossem suas lutas contra a discriminação, marginalização e exclusão, que persiste nos mais variados setores sociais. E utilizando-se das palavras de Helen Clark, Administradora do PNUD, para salientar o que foi discutido,

Em nosso mundo, conhecimento é poder, e a educação empodera. Ela é parte indispensável da equação do desenvolvimento. Ela tem valor intrínseco – que se estende muito além do econômico – para

empoderar as pessoas a determinar o próprio destino. É por isso que a oportunidade de ser educado é central para o avanço do desenvolvimento humano (UNESCO, 2016, p. vii, *apud.* FAGUNDES, 2017)

A educação é, enfim, considerada um dos instrumentos mais poderosos nessa trajetória de lutas contra as desigualdades entre os gêneros e a busca pela equidade, e irá garantir às mulheres uma maior possibilidade de participação social mais plena, bem como poderá trazer uma possibilidade de que elas alcancem também a sua independência econômica. E, uma vez emancipadas, possam ter melhor condição de lutar contra a discriminação, subordinação e opressão à qual foram submetidas, e que se persiste em submetê-las.

3.6 FEMINISMO NEGRO: OS DESAFIOS DO EMPODERAMENTO DA MULHER NEGRA

Quando nos propusemos a discutir sobre feminismo e buscamos referências sobre os desdobramentos da luta feminina para conquistar seu espaço na sociedade, deparamo-nos com um processo árduo e ainda vigente, como também podemos perceber as multiplicidades de questões que estão envolvidas nesta discussão. Na história da mulher, a presença da objetificação, do domínio masculino sobre ela, da sexualização, violências e violações são constantes, o que nos permite compreender o quão são importantes as resistências das mulheres no intuito de conquistar seu espaço social e a possibilidade de viver sem serem vítimas de atitudes e regulamentações que as invisibilizam, silenciam-nas e as dominam.

Todavia, as mulheres negras, para além de conquistar espaços sociais, precisam também resistir a uma situação de inferioridade a que são infligidas e que as colocam numa situação de desigualdade em relação às mulheres brancas, homens branco e negros. É notória a existência de uma diversidade étnico-racial que ainda se estrutura por meio de uma herança escravista impedindo que as mulheres negras possam gozar de seus direitos, não apenas como mulher, mas, sobretudo, como cidadãs, o que as coloca numa situação de vulnerabilidade, violência e exploração. Os interesses delas são amiúde escamoteados e, apesar do frequente discurso da igualdade racial e de gênero, bem como de equidade de direitos como algo superado

ou quase superado, esconde, como assevera Carneiro (2011, p. 16), a “postergação do reconhecimento da persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade”.

Como é sabido, o movimento feminista caracterizado pela ideia de acabar com as atitudes machistas e sexistas que geravam opressão e exploração da mulher ganhou impulso, segundo hooks (2019), no século XIX, nos Estados Unidos. Naquele momento, as mulheres negras vivenciavam opressões sexistas de modo mais latente e tinham não apenas condições como também necessidade de serem incluídas nos movimentos feministas organizados. Para hooks (2019, p. 19) “o movimento do século XIX pelo direito das mulheres poderia ter proporcionado um fórum para as mulheres negras abordarem suas queixas, mas o racismo das mulheres brancas barrou a participação delas por completo no movimento”, o que denota uma ideia de que as mulheres negras não eram consideradas como iguais ou passíveis de terem suas líderes inseridas nas discussões realizadas, mesmo que em muitos momentos elas estivessem presentes de modo paralelo nas manifestações das mulheres brancas.

Isso, contudo, decorre de estruturas sociais e institucionais que, perpetrando as ideias de opressão sexista, incute nas mulheres a ideia de rivalidade, de tal modo que, confiar numa outra mulher seria o mesmo que confiar numa inimiga. Também se sobressai a ideia de divisão de classe, de raça e de etnia, que fomenta os individualismos e a sobreposição de um grupo em relação a outro. Assim sendo, fomos ensinadas a lutar em causa própria, considerando apenas as angústias e dilemas pessoais, contribuindo para que o trabalho coletivo, solidário e irmanado não ocorra, o que vai fortalecer as estruturas patriarcais e retardar ainda mais o avanço nas conquistas femininas.

Destarte o feminismo da mulher negra vai se constituir atravessado por problematizações e questionamentos sobre o lugar em que ela estava sendo colocada pelo feminismo branco e como suas angústias e necessidades eram ouvidas a validadas nesse movimento. Estas análises foram imprescindíveis para impulsionar as mulheres negras a se organizarem em busca de melhorias das condições de todas as mulheres, compreendendo que a maioria gritante das mulheres, naquele momento, encontrava-se numa situação de busca por liberdades e empoderamento e deveriam ter suas inquietações ouvidas e relevadas, e assim “as mulheres negras [...] permaneceram comprometidas com a crença de que os direitos das mulheres poderiam ser alcançados somente se as mulheres se juntassem formando uma frente única” (HOOKS, 2019, p. 260).

Esta compreensão é muito importante para que o posicionamento da mulher negra, considerando que é justamente nesse momento, em que o lugar de fala é respeitado que podemos ver emergir questões que foram invisibilizadas pelo feminismo branco quando impedia que elas participassem diretamente de seus movimentos. Ribeiro (2020, p. 59) corrobora que,

Ao reivindicar os diferentes pontos de análise e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem o propõe, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica.

Desse modo, legitimar o lugar da fala é oportunizar o sujeito a expor suas marcas, o que permitirá problematizar questões enviesadas pelas desigualdades oriundas da sociedade. Uma situação ilustrativa dessa situação ocorreu, por exemplo, quando, ainda nos Estados Unidos, mulheres negras, iniciando suas lutas, precisaram desmistificar uma ideia que se propagou tanto em pessoas brancas como também em muitas pessoas negras: a ideia de que a mulher negra era sexualmente imoral, sendo este um fator que se tornou impeditivo para a credibilidade do movimento negro feminino. Diante disso, as mulheres brancas tinham a vantagem de poder se concentrar em mudanças e reformas gerais, uma vez que sua virtude não fora colocada em xeque, enquanto as mulheres negras precisavam promover campanhas e movimentos para defender sua virtude (HOOKS, 2019).

Esse cenário hostil a estas mulheres permite-nos tanto entender que as interseccionalidades estão afloradas nas vivências de cada pessoa, como também nos possibilita perceber que somente validando o lugar de fala de cada pessoa é que é possível trazer à tona as mudanças emergentes e singulares àquele indivíduo e/ou àquele grupo. hooks (2019, p. 27), assinala que,

Nos Estados Unidos, o feminino nunca foi protagonizado pelas mulheres que mais sofrem com a opressão sexista; que são diariamente subjugadas, mental, física e espiritualmente – mulheres sem o poder de mudar suas condições de vida. Elas foram uma maioria silenciosa.

Ao falar deste grupo de mulheres, nos reportamos às mulheres negras, que não era apenas uma maioria silenciosa, era também uma maioria silenciada, considerando as estruturas de segregação racial existentes no país, naquela época, e mesmo hoje,

ainda que de uma maneira mais velada. E por muito tempo, vivendo sob o domínio das estruturas sociais pautadas na discriminação e no preconceito, e mesmo temerosas do que lhes podia ocorrer, a maioria delas, por muito anos acabaram por aceitar a sua condição. É importante ressaltar que, quando dizemos que elas aceitavam sua condição, não estamos querendo dizer que elas se encontravam convencidas de que isso deveria ser perpetuado, significa apenas que ainda não tinham encontrado mecanismos que pudessem viabilizar, de forma mais intensa, as suas lutas.

Paralelo a isso, o grupo de mulheres brancas já tinha sua pauta de lutas e movimentos avançado, inclusive, tinham entre elas algumas feministas negras que já se engajavam ao movimento, contudo, não tinham suas reivindicações consideradas ou mesmo incluídas nas discussões e reivindicações. hooks (2019, p. 27) relata que a direção e o movimento feminista

[...] na verdade se referia ao drama de um seletivo grupo de esposas brancas, das classes média e alta, com nível superior – mulheres do lar entediadas pelas horas de lazer, atividades domésticas, crianças e compras, e que mais esperavam da vida.

Por este prisma, o movimento feminista das mulheres brancas se encontra muito mais avançado já desde o início, posto que estas mulheres, de algum modo, já possuíam uma condição social, econômica, educacional e mesmo cultural mais garantida do que a maioria das mulheres negras que, naquele contexto, viviam em condições de pobreza ou de extrema pobreza, e, em sua maioria, tinham pouco acesso ou possibilidade de adentrar e/ou mesmo continuar os estudos, além de economicamente possuíam rendas adquiridas em trabalhos informais e subempregos, o que denota o quão mais difícil se tornaram os movimentos da mulher negra para a validação de direitos que já tinham sido conquistados e usufruídos por outros grupos femininos.

A questão toda se tornava mais complexa, porque a estrutura social em que viviam as mulheres negras não lhes dava muitas possibilidades de se organizarem ou mesmo de se exporem em segurança. Entretanto, é esta situação que, ao final, também vai servir como impulsionador do movimento, entendendo que não era mais possível continuarem passivas diante das desigualdades sociais e discriminações que, neste caso, perpassavam a questão de gênero e se entrelaçavam a todas as

demais situações que vivenciavam ou se encontravam, como: ser negra, pertencer a classes sociais baixas, sem contar com a sexualização e objetificação de seus corpos.

Enquanto as mulheres brancas saíam às ruas buscando por maior legitimidade de suas ações e direitos, conquista de mais direitos e a liberdade de não serem apenas donas de casa, de querer algo mais, hooks (2019) assevera que, estas mesmas mulheres não vão discutir sobre aquelas que seriam chamadas para substituí-las em seus lares, tomando conta de seus filhos, mantendo a sua casa, quando elas, liberadas de seu trabalho doméstico para exercer a profissão que desejam em condições equivalentes aos homens brancos já não pudessem mais ser donas de casa.

Esta análise nos permite entender que estas mulheres brancas, talvez, já soubessem que as mulheres negras, por sua condição e cor, fossem aquelas que poderiam ou iriam substituí-las em seus afazeres domésticos, porque, de alguma forma, elas não eram vistas como mulheres que poderiam se igualar às demais. É salutar que a luta das mulheres brancas não era inválida. Buscar por melhores condições de vida, pela possibilidade de atuar nos espaços públicos seja trabalhando ou em atividades culturais e de lazer, também se fazia necessário e merecia atenção, porém, ao passo que o movimento feminista branco estava nesse patamar de discussão, o movimento feminino negro ainda tinha como meta conquistar políticas públicas essenciais que eram negadas à maioria dessa população, como: escola, moradia, segurança, saúde, dentre outras.

Esta situação revela o quão eram vigentes as hierarquias raciais que privilegiavam o grupo feminino branco em detrimento do grupo feminino negro, negando a ligação entre raça e classe social dentro do movimento. E sobre isso, hooks (2019, p. 31) nos diz que, “[...] as identidades de raça e classe criam diferenças – raramente superadas – em termos de qualidade de vida, status social e estilo de vida, e que isso impera sobre todas as experiências comuns compartilhadas pelas mulheres”. Destarte, ao considerar que todas as mulheres passam por sofrimentos, opressões e segregações, precisa-se levar em consideração que mesmo nesses pontos, a algumas serão infligidos maiores tormentos e maiores dificuldades de superação.

Por mais que se queira negar, as heranças colonialistas ainda se encontram entranhadas nas estruturas sociais e influenciam na promoção, garantia e acesso aos direitos, elegendo públicos específicos para efetivação destes. E assim, o princípio da

universalização encontra nas estruturas sociais colonialistas, obstáculos que impedem a equidade no acesso às políticas públicas.

Aqui no Brasil, as mulheres negras sempre foram símbolos de resistência. Como afirma Pinto (2010, p. 38), “são poucos os estudos que tratam especificamente da resistência de mulher negra escrava e suas descendentes, pois a historiografia brasileira pouco se tem ressaltado o papel histórico das relações de gênero”, e quando se trata dos povos africanos escravizados, a história social, cultural e religiosa tem sido amiúde invisibilizada e descaracterizada como ideal, tratada como algo inferior e que, em muitos casos, devem ser combatidas e esquecidas. No caso das mulheres é possível deduzir que elas estavam, como corrobora Pinto (op.cit, p. 38),

[...] presentes nas insurreições, nas revoltas, nas fugas, na formação de quilombos; em outras formas de enfrentamento cotidiano, a luta da mulher escrava nunca deixou de existir. É inegável a importância que a mulher negra desempenhou tanto na constituição como na manutenção da comunidade escrava. Elas resistiram com inventiva obstinação e persistência, minando a escravidão, em consequência, contrariando a ideia de que aceitariam com passividade a opressão a elas imposta.

Neste contexto, podemos presumir que as condições que oprimiam as mulheres negras no Brasil, ao mesmo tempo em que eram um obstáculo para a libertação e empoderamento delas, foram também a mola propulsora para que se buscassem alternativas para o rompimento destas amarras. O fim da escravidão traz uma nova roupagem familiar na qual se formaram novas estruturas das famílias, sendo a mulher negra essencial nesse processo.

Essas mulheres já não eram mais escravas, no entanto, a abolição por si só não trouxe melhorias significativas para as suas vidas, e as precárias condições em que viviam, tanto no que diz respeito ao trabalho, à moradia, bem como à vida solitária diante do abandono afetivo que se fazia constante, tornavam-nas, muitas vezes, as únicas mantenedoras de seus lares, cuidadoras de seus filhos, e, para tal, submetiam-se aos mais variados tipos de trabalhos, nos quais, com frequência, eram exploradas e pouco remuneradas.

As profissões mais comuns se relacionavam com o cuidado doméstico e de baixa remuneração: lavavam, limpavam, cozinhavam e, sem possibilidades de ascender socialmente, buscavam proporcionar uma vida melhor aos filhos. Todavia, as condições precárias de moradia em áreas periféricas e com poucas possibilidades

educacionais, culturais e de lazer, traziam maiores dificuldades para a garantia de seus direitos. Também iam às ruas como vendedoras de seus quitutes e nestes espaços, eram igualmente exploradas, rechaçadas e mal vistas pela sociedade patriarcal e segregacionista, que não lhes conferiam ainda a dignidade enquanto cidadãs.

Para além de tudo isso, tinham negado o acesso à escola, e, tanto elas como seus filhos, teriam poucas possibilidades de melhorar as condições de vida em que se encontravam. Também eram frequentemente exploradas sexualmente, muitas vezes por meio de relações forçadas, visto que a ideia de que eram objetos/propriedades ainda era muito latente, e o fato de serem mulheres que viviam e criavam seus filhos, sozinhas, sem poder de voz em caso de denúncias, tanto por ser mulher como por ser negra, tornavam-nas ainda mais vulneráveis às explorações.

Urge, nesse contexto, a necessidade de se pensar a importância da afirmação das identidades raciais. Esta é questão que tem sido postergada, o que tem contribuído para que as pessoas tenham dificuldades de se auto definir racialmente, dando uma falsa ideia de que se trata de uma negação de si mesmo e de sua essência identitária. Sobre isso, Carneiro (2011, p. 64) faz a seguinte ressalva:

Vem dos tempos da escravidão a manipulação das identidades do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado do ideal estético humano; acreditava-se que todo negro de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento. Aqui, aprendemos a não saber quem somos e, sobretudo, o que devemos querer ser. Temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como carta de alforria para a negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco, ou ser “promovido” socialmente a estas categorias. E o acordo tácito é que todos façam de conta que acreditam.

A autora traz interessantes considerações sobre os motivos que impossibilitam que as identidades raciais sejam instituídas e permitam que os processos de autoafirmação se efetivem. Historicamente, a negritude foi associada a algo que é ruim, que diminui e inferioriza. Vendeu-se a ideia de que ser negro é, nesse sentido, ser um possuidor de características ruins e, para além de apenas se propagarem estas ideias, as pessoas negras, durante séculos e ainda hoje, são vítimas constantes de ataques, tanto física como verbalmente, somente por sua cor, assim como também

amiúde sofrem acusações e punições injustas, isso quando não perdem suas vidas pelos achismos sobre sua personalidade, seu caráter e suas atitudes.

Não é difícil entender, desta forma, que as pessoas negras não sentem vergonha de serem negras, o que ocorre é que elas não desejam passar por situações preconceituosas, e nesse sentido, o não se reconhecer negro é, sobretudo, uma forma de se proteger contra as estruturas sociais que as tornam reféns com mais veemência, por conta de sua cor, de situações de humilhações, violências, explorações e mesmo a morte.

Nesse sentido, quando dizemos que o negro não quer se assumir como negro, que eles têm vergonha de serem negros, ou que eles têm preconceitos contra eles mesmos, precisamos pensar em todas as situações de vulnerabilidade que eles estão colocados socialmente por condição de sua cor. Só então será possível perceber que não se trata de não querer ser negro ou negar a sua cor, mas, sobretudo, de não querer ser vítima de estruturas sociais tão perversas com quem não faz parte do seletivo grupo branco hegemônico, que predomina nos espaços sociais.

As mulheres negras, dentro desse contexto, para além de sua negritude sofrem também por ser mulher, e isso as coloca em desvantagem não apenas em relação às mulheres brancas, como também em relação ao homem negro. São mulheres que foram ou tiveram seus ancestrais escravizados e abandonados após o sistema escravista, o que nos permite compreender as desigualdades que ainda persistem, as dificuldades de ascensão social, que são resultantes de um sistema de abolição que não trouxe emancipação nem indenizações pelos anos de trabalho forçado e escravo. Rocha e Brandão (2020, p. 192), reiteram que,

Quando se consideram as questões que permeiam as mulheres negras escravizadas, percebe-se que, para elas, o decurso da escravização foi muito mais infesto, visto que, além de ter sua mão de obra explorada, ainda eram condicionadas a suportar as violações simbólicas, físicas e psicológicas de seus corpos, mente e trajetória de vida, deixadas em África; e, para as que nasceram em solo brasileiro, a frustração de nunca terem tido poder sobre seus próprios anseios.

Dentro desta perspectiva, os feminismos precisam estar atentos a todas estas questões que atravessam o ser mulher, principalmente as mulheres negras. Não havendo esta percepção, tornam-se insólitos e unilateralistas. Pensados politicamente, eles precisam se efetivar pelas lentes das diferenças e semelhanças, das igualdades e desigualdades, o que deve perpassar por um momento de escuta,

caso contrário eles se tornam omissos e coniventes com as disparidades, e não conseguem reconhecer a amplitude da questão de gênero e dos privilégios e postergações entre as mulheres.

Devido a isso, por muito tempo, as mulheres negras foram excluídas dos movimentos em suas pautas e quando perceberam esta exclusão, segundo Carneiro (2011, p. 121), elas começam a se organizar para combater, tanto o racismo quanto os sexismos; e, para tal, inicia-se um movimento de capacitação das mulheres negras e estimulam sua participação na política, dando visibilidade às problemáticas específicas das mulheres negras brasileiras. A partir de então formulam-se propostas concretas para que se possa superar a inferioridade social, consequência da exclusão de raça e gênero tão latente, e, dessa forma, realizam uma sensibilização do conjunto do movimento feminino, no que se refere às desigualdades de raça e à discriminação socialmente produzida.

O feminismo moderno, segundo hooks (2019, p. 32), tem como pressuposto fundamental “a afirmação de que ‘todas as mulheres são oprimidas’”, o que compromete tanto a sua subjetividade como a sua identidade e, desse modo, é imprescindível que se tente mudar o modo como as relações sociais de poder estão imbricadas na questão de gênero, sendo esta uma das lutas dos feminismos. Quando nos reportamos às mulheres negras, os estigmas de cor, gênero, classe/condição social são potencializadores de violências e opressões a que são submetidas, o que traz sérios problemas para a qualidade de vida destas.

A superação de tantas barreiras não tem sido fácil, mas as mulheres pertencentes aos movimentos negros acreditam na educação como caminho para mudar estruturas e possibilitar as transformações necessárias, bem como viabilizar sua ascensão social. Assim, a educação formal tem sido vista pelo movimento de mulheres negras como uma possibilidade de afirmação social, e, como afirma Araújo, Costa e Xavier (2017, p. 66),

[...] o acesso ao ensino significa diminuição das diferenças. Acesso ao ensino superior significa, também, a possibilidade de uma melhor qualificação profissional e consequente aumento das chances de aquisição de cargos melhores remunerados.

Como política de empoderamento, a escola se configura como um espaço propulsor de novas referências negras, visto que os contextos escolar e acadêmico proporcionam visibilidade e expansão da capacidade intelectual da população negra

nos mais variados espaços sociais, o que, por consequência, passa a influenciar e reforçar a luta dos movimentos das mulheres negras, corroborando para a diminuição das desigualdades. Todavia, estas conquistas só serão possíveis dentro de um processo coletivo, permeado pelas interseccionalidades, que assegure não apenas educação, mas uma educação de qualidade e que leve em consideração a necessidade de visibilizar as vozes silenciadas da população negra em suas agruras, anseios e potencialidades.

Diante deste contexto, o empoderamento da mulher negra por meio da educação significa proporcionar possibilidades de acesso a uma educação que aumente o seu nível de escolaridade, diminua a sua carga de trabalho diário, proporcione melhores remunerações, assim como ocorre para a maioria das mulheres brancas, homens brancos e mesmo, homens negros. Pois, como assevera Vilas Boas (2015, p. 4), “se hoje não as vemos nas salas de aula, as encontramos 90% das vezes limpando seu chão, em serviços terceirizados”, e isso já não pode mais ser visto como natural.

É perceptível que ainda há um longo caminho pela frente e que as mulheres negras devem seguir nesse movimento de articulação, discussão e reivindicação de direitos, visto que elas viveram muitos anos de subestimação e opressão, excluídas dos espaços escolares, por vários motivos, e mesmo sendo negados os acessos às políticas públicas essenciais, nunca desistiram de lutar por melhores condições. E, nesse ínterim, a busca pelos espaços escolares sempre foi uma constante, estando imbricada com a luta pelo direito à moradia, saúde, segurança, trabalho, bem como por leis que criminalizam o racismo e os preconceitos de classe, econômico, cultural e religioso.

3.7 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: A EDUCAÇÃO COMO PARTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Quando nos reportamos aos processos educacionais dos povos negros no Brasil, é notório um apagamento de sua trajetória educacional por muitos anos. De fato, quando aqui chegaram, foram submetidos ao sistema de trabalho forçado e, escravizados, tiveram o seu direito à educação negado. Desse modo, quando buscamos informações sobre a educação dos povos africanos escravizados no Brasil,

as informações ficam fragmentadas, mesmo porque sempre que tinham oportunidade, eles buscavam a instrução escolar e criavam mecanismos para transmitir aos outros.

Desde a chegada dos portugueses no Brasil e a conseqüente colonização, podemos perceber atitudes discriminatórias nas ofertas educacionais, principalmente por meio dos jesuítas que, naquela época, eram responsáveis pelo ensino, que tinha como finalidade a doutrinação dos povos indígenas para que estes pudessem servir à igreja e também aos portugueses, num contexto de subserviência que contribuiu apenas para acentuar as discrepâncias sociais.

Os africanos, ao serem trazidos para o Brasil foram arrancados de suas origens, violados em seus direitos e impossibilitados de adentrarem os espaços formais de educação. As leis vigentes permitiam que apenas brasileiros tivessem acesso ao ensino, desta forma, os escravos recém-chegados da África estavam legalmente impossibilitados de estudar. De acordo com Silva e Araújo (2005, p. 68), o Decreto 1.331^a, de 17 de fevereiro de 1854, falava sobre a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos. E a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte apresentava dois pontos que merecem ser considerados:

Primeiro, nas escolas públicas, não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma forma geral essa educação previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente varíola e a tuberculose.

Nesse sentido, mesmo libertos, o exercício da cidadania era cerceado e muitas implicações para o acesso já era uma forma de excluir determinados grupos sociais do direito à educação, o que implicava no acesso a uma série de outros direitos constitucionais, considerando que a ausência da alfabetização e do conhecimento escolar lhes impossibilitava de votar, de concorrer a cargos políticos, postos políticos e estatais, e conseqüentemente, melhores condições econômicas e sociais. Nesse contexto, estar liberto não significava liberdade, mas sim, abandono, pois foi nessa condição que a população negra foi deixada, tanto ao se alforriar como após a abolição, esquecida socialmente, e buscou, por si só, mecanismos de sobrevivência e emancipação.

A mão-de-obra privilegiada, após fim da escravidão era dos imigrantes que aqui chegaram, e o trabalho que podia ser realizado pelos então ex-escravos, sendo estes

remunerados, foi passado para os imigrantes, que passaram a ocupar as vagas nas fábricas, nas indústrias e em várias outras atividades recebendo proventos pelo serviço prestado. Foi assim que as oportunidades para os negros foram reduzidas e eles foram impelidos a ficarem à margem dos processos econômicos, sociais e políticos, e, paralelo a isso, as instituições educacionais também se colocavam como ambientes hostis que ofereciam uma educação permeada por ideologias discriminatórias (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Entretanto, apesar da proibição e da hostilidade do acesso escolar para a população negra, podemos encontrar alguns registros de movimentos de grupos fugitivos e/ou alforriados que compreendiam a instrução escolar como necessária ao desenvolvimento pessoal e organizavam ambientes educacionais que lhes proporcionassem aprenderem a ler e escrever. Porém, apesar do esforço desses grupos, esta formação não era considerada formal e a história da educação no Brasil pouco menciona sobre os caminhos percorridos pelos afro-brasileiros para conquistar o direito à educação formal. Cruz (2005, p. 22-23) ressalta que

[...] têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitariam negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento.

Dentro dessa perspectiva, é notório que sempre houve por parte da população negra um interesse em se apropriar dos espaços educacionais e, à sua maneira, sempre buscavam e/ou criavam alternativas para oferecer a si mesmo e ao seu povo a possibilidade de participarem de atividades educativas e/ou escolares. Todavia, por se tratar de um grupo invisibilizado socialmente e realizando estas atividades quase que de modo clandestino, não é possível apresentar muitos detalhes e fontes legais, sendo muitas destas informações colhidas por meio de relatos. Assim, a trajetória educacional desses povos de fato existiu, mas o sistema de dominação vigente não tinha o interesse em conservar as fontes históricas existentes.

Segundo Cruz (2005, p. 26), “a realização de estudos e pesquisas sobre as relações raciais nas escolas brasileiras tem ocorrido desde o final dos anos 1970,

quando se vai perceber uma considerável presença de estudantes negros nas universidades públicas”. Isso denota que muitas informações se perderam, bem como revela a necessidade de se realizarem estudos mais minuciosos na trajetória educacional brasileira, para que se compreendam os apagamentos ocorridos na história de muitos povos e que busque resgatar o máximo de informações possíveis, para assim visibilizar um percurso de luta e conquista histórica que, no caso dos negros, resultou na criação da Lei 10.639/2003 que, mesmo diante da discussão já realizada em torno, ainda tem sido pouco efetivada nos espaços escolares.

Considerando estas questões, precisamos entender, diante dos registros que se tem, como se deu a movimento dos negros na luta pelo acesso à educação escolar, estando à margem da cidadania com leis que proibiam os escravos de acessarem à instrução pública no período imperial brasileiro, e ainda impossibilitavam o acesso aos escravos libertos, não oferecendo as condições materiais necessárias para que pudessem adentrar os espaços educativos (CUNHA, 1999). Esta informação nos permite compreender que os negros sempre estiveram preocupados com sua escolarização, e mesmo cerceados pela sua condição e pelas leis que não os consideravam cidadãos, estiveram sempre buscando alternativas para se apropriarem do direito de estudar.

A interdição de acesso escolar à população negra perdurou por muitos anos, mas não era incomum encontrar grupos que resistiam ao sistema e encontravam formas de superar suas limitações resgatando sua linguagem, sua religiosidade, sua cultura, aprendendo a ler, escrever e realizar cálculos, dentre outras formas, isso era possível porque, como corroboram Silva e Araújo (2005, p. 69),

[...] as primeiras escolas primárias estavam abertas para negros libertos, desde que fossem provenientes de famílias de algum recurso, uma pequena porcentagem de ex-escravos, social e economicamente “protegidos” por ex-senhores podem ter sido beneficiados com a educação escolar informal.

[...] por meio da observação silenciosa das alunas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres, entre outras situações improvisadas.

Assim, é possível dizer que, apesar de em alguns momentos surgirem possibilidades para esse ingresso, não podemos dizer que os negros foram contemplados pelo sistema educacional, até porque, mesmo se apropriando da leitura, escrita e cálculo, as oportunidades sociais de ascensão eram diminutas e o

preconceito era colocado acima da potencialidade daqueles que se alfabetizavam. Entretanto, o que há de significativo neste contexto é o empenho dessa população brasileira em buscar oportunidades de se desenvolverem e ascenderem intelecto e socialmente, visto que, mediante chance de acesso dispunham das mesmas habilidades que qualquer outro cidadão podia desenvolver no espaço escolar adequado.

Apenas em meados do século XX, é que se inicia um movimento educacional que contesta uma educação voltada para todos, devendo esta oportunizar acesso independente de classe social, raça ou crença. Todavia, segundo Dias (2005, p 53.), a Lei das Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61 afirma que “essa dimensão ocupou papel secundário, servido mais como recurso discursivo. [...] não falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita”, e, dessa forma, apesar de nesse momento haver uma eclosão discursiva, a falta de centralidade e defesa da questão vão contribuir apenas, como corrobora Dias (op. cit.), para “o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para ‘todos’ defendida com tanto entusiasmo no debate para a aprovação da LDB, de 1961”.

Destarte, um século após a abolição, a população negra continua entre as que apresentam condições de vida mais precárias, com muitas privações e poucos direitos, sendo amiúde explorada e tendo as piores condições de acesso à saúde, educação, trabalho, moradia e lazer. É salutar que nesse momento, o movimento da população negra comece a emergir de modo mais latente, o que provoca um olhar mais atento no que se refere à educação, resultando em algumas conquistas na Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 1996. Contudo, como ressalva Dias (2005, p. 55), a centralidade que deveria estar voltada para a questão de raça, “está na questão de classe, apesar de essa também não ser explicitada. [...] os educadores progressistas ignoram a questão de raça como um dos objetivos da educação democrática e para todos”.

Esta confusão em associar raça à condição social traz como elemento conflitante a ausência de discussões pertinentes ao contexto social, cultural, religioso, histórico e econômico em que vivia a população negra, pois a questão não podia ser discutida tendo como base apenas a classe social a que pertenciam, mas, sobretudo, às razões que os colocavam em condições de marginalização social; entendendo como que, historicamente, eles foram impelidos à margem, como sua história e vozes foram invisibilizadas, como e porque as políticas públicas não os alcançavam, como

combater o preconceito latente e, sobretudo, como proceder para que as reparações necessárias fossem realizadas, possibilitando à população negra os acessos e ascensões sociais que lhes foram negados durante séculos.

As injustiças sociais e escolares ocorridas com parte da população brasileira ao longo dos séculos é, sem dúvida, algo que precisa ser enfrentado e, para tanto, é imprescindível a criação de políticas educacionais que permitam compreender a história dos povos africanos, sua contribuição na formação da sociedade brasileira, o processo de lutas e conquistas da população negra e, desse modo, reconhecer e valorizar sua participação social, política, econômica, cultural, religiosa e educacional na história do Brasil.

Em 1988, o Brasil, que passou por muitos anos de uma política ditatorial, aprova a Constituição Federal Brasileira que não apenas reconhece todas as/os brasileiras/os como cidadãos e cidadãs como institui mecanismos para defesa da democracia, liberdade e garantias dos direitos essenciais, e nessas garantias, o acesso à educação é considerado um direito essencial. Todavia, o combate ao racismo vai requerer medidas mais contundentes para que de fato a inclusão social igualitária possa ocorrer, permitindo assim que o potencial intelectual da população negra seja reconhecido e contribua ainda mais com o desenvolvimento do país em todas as suas dimensões.

É sabido que a educação brasileira ainda precisa se abrir para refletir sobre as relações raciais que têm impedido que o estreitamento das relações interpessoais ocorresse de modo mais respeitoso, igualitário e livre dos preconceitos. Silenciar sobre estas questões é tanto ser conivente como contribuir para o aumento das desigualdades, que inferioriza alguns grupos sociais em detrimento de outros.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, tem como uma de suas premissas a igualdade das condições de acesso e permanência na escola; e uma questão que se faz necessário ressaltar nesse sentido, é que, quando se fala em igualdade de condições de acesso, não se está falando apenas em estrutura física – construção de escolas – e meio de transporte para que cheguem à escola, mas, sobretudo, em criar na escola uma estrutura também pedagógica que não seja omissa ao preconceito e à discriminação.

Como sabemos, estes fatores têm se apresentado como grandes problemas para a permanência de crianças e jovens na escola, considerando que os frequentes maus tratos, as agressões físicas e verbais e as injustiças ocorridas dentro das

escolas têm fragilizado física e emocionalmente muitos estudantes negros. Paralelo a isto, as instituições escolares têm falhado no seu dever de respeitar as diferenças e tratar com dignidade aqueles que sofrem qualquer tipo de preconceito e discriminação, pois não criam espaços para falar e discutir sobre as querelas humanas, a diversidade, os preconceitos e as fragilidades de cada ser humano dentro de seu universo particular e contextual, perpetuando assim atitudes que inferiorizam o outro e acentuam as discriminações e o racismo.

Diante desse contexto, a luta pela liberdade não estaria encerrada por meio da lei que institui a abolição. Muitas outras lutas seriam e ainda são cogentes para que a liberdade seja de fato efetivada. Uma dessas possibilidades vai ocorrer por meio dos processos educacionais que possibilitam o desenvolvimento intelectual como também permitem melhoria das condições sociais e, compreendendo esta necessidade, a população negra vislumbra na educação um veículo de ascensão social, e segundo Santos (2005, p. 23), o militante intelectual negro Abdias do Nascimento “já indicava a necessidade de educação formal para negros como uma condição necessária à superação da exclusão sócio racial a que estavam submetidos”. É claro que, para tanto, essa escola precisa ter um projeto educacional que não só problematize as questões raciais como também aponte caminhos para superação das desigualdades sociais a que estão submetidos alguns grupos considerados minorias.

A pressão do movimento negro e de sua luta por políticas de inclusão vai impulsionar a criação de algumas leis, inicialmente municipais e estaduais, que versam sobre questões relacionadas às necessidades da população negra, principalmente após a Constituição Federal de 1988. Estas leis são elaboradas no intuito de trazer algumas garantias a estas pessoas e minimizar os impactos do racismo e da discriminação, abordando temas como: garantia da integridade; respeito aos valores religiosos; tornar o racismo num crime inafiançável; estudos interdisciplinares sobre a História Afrodescendente nos espaços escolares.

Todo esse movimento de combate ao racismo e a reparação dos direitos negados durante séculos aos negros vai culminar, dentro do contexto educacional, na criação da Lei 10.639/03, como forma de reconhecer as lutas antirracistas e de promover um ensino mais democrático que contemple os povos africanos, sua trajetória, sua história e o resgate de sua dignidade, perfilhando a importância do trabalho realizado na construção do país. Por meio dela, a LDB sofreu alterações, acrescentando-se alguns artigos que falam sobre a obrigatoriedade do ensino sobre

História e Cultura Afro-Brasileira; o estudo a História da África e dos Africanos, bem como a luta e a contribuição destes povos aqui no Brasil; a disseminação destes conteúdos em todo o currículo escolar, mas principalmente em Educação Artística, Literatura e História Brasileira; e ainda a inclusão do 20 de novembro como sendo o Dia Nacional da Consciência Negra (SANTOS, 2005).

A relevância da criação da Lei 10.639/03 se dá porque ela representa um avanço tanto na discussão sobre a situação racial do país, como também por ser fruto de uma conquista histórica permeada por lutas do movimento negro. No entanto, a sua implantação, inicialmente vai ocorrer permeada de polêmicas suscitando muitas questões que precisavam ser resolvidas para que a efetivação da lei pudesse ocorrer do modo mais sistemático e consciente. A primeira delas estava na preocupação docente em como proceder, alegando que não receberam uma formação que pudesse orientá-los na aplicação da lei, e assim, a qualificação docente vai receber uma atenção especial nesse momento para que, além de garantir a inserção dos estudos sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas universidades – o que exigiu uma mudança nos programas e currículos das licenciaturas –, pudesse-se também garantir constantes aperfeiçoamentos pedagógicos, no intuito de que o ensino se realizasse adequadamente.

É válido ressaltar que a obrigatoriedade que se configura ao se sancionar uma lei como a 10.639/03, não garante a concretização da mesma, e assim as práticas, os valores e as informações trazidas nelas devem ser ressignificadas, observando as práticas de discriminação e de intolerância que permeiam o contexto em que ela se insere, bem como as violências entre alunos e entre alunos e educadores, como ressalta Munanga (2005). Apesar de a escola ter uma tendência a silenciar e neutralizar as diferenças, prezando pela homogeneidade e estabelecendo padrões, ela precisa se desafiar a abrir os espaços para o que não é padrão, para o diverso e o diferente, reforçando a beleza dos pluralismos e a urgência do combate a toda e qualquer forma de racismo, preconceito, intolerância e desrespeito que ainda persiste ou mesmo incide nos espaços educacionais.

Na prática, a Lei 10.639/03 só se efetiva se a escola avançar em seu fazer pedagógico e relacionar os saberes/conhecimentos escolares com as realidades vivenciadas socialmente por seus alunos, tanto no contexto da diversidade étnico-racial como também das relações éticas e, para além disso, ter seus educadores e educadoras abertos/as para o reconhecimento das identidades, o respeito às

sexualidades, às culturas e às crenças, percebendo estes elementos como fatos que constituem a formação humana, entendendo que sua função é atender às demandas dos alunos, adaptando-se às suas necessidades, e não tentando colocá-los em padrões desejados pela sociedade. Esse é um caminho incipiente, o qual precisa continuar sendo percorrido, mas que tem avançado à medida que os movimentos negros se articulam e os direitos são conquistados.

4 TRAJETÓRIA ESCOLAR E EMPODERAMENTO FEMININO DAS MULHERES QUILOMBOLAS COQUEIRENSES

Neste capítulo, são apresentadas as vivências em campo. O contato com as mulheres coqueirenses permitiu observar a dimensão da multiplicidade de mulheres que podem coexistir num mesmo espaço, atravessadas por questões tão comuns e tão distintas entre si. Essa vivência em campo permitiu que o sentido de pesquisa decorresse da interação que se estabeleceu com as participantes, isso porque foi essa interação que deu validação ao que foi dito e feito no processo investigativo. O contato direto, a vivência em campo, o escutar e o ver foram essenciais para subsidiar a interpretação e a análise de dados, situações, vivências e expressões destas mulheres.

O primeiro contato, que teve como proposta uma Roda de Conversa, ocorrido presencialmente apenas em outubro de 2021, e tinha como objetivo apresentar a proposta da pesquisa e sensibilizar as mulheres a participar do processo. Assim, conversamos um pouco sobre educação feminina, feminismo negro e empoderamento, mas houve pouca interação. Elas estavam reunidas em um grupo de artesanato, que foi criado recentemente por mulheres da própria localidade, a fim de proporcionar a elas um momento de aprendizagem, conversa e descontração, mas a minha presença, naquele momento, mudou a rotina de encontro, de assunto, de proposta em si. E durante todo o tempo em que a pesquisa era apresentada, apenas a minha voz ressoava no ambiente. Elas ouviam atentamente, mas dentro de mim, eu me questionava se eu estava me fazendo entender, se elas iam querer participar do processo, o porquê de todo aquele silêncio.

Assim, apenas no final da apresentação quando questionei sobre o que pensavam, o que tinham a dizer é que, timidamente, algumas delas começaram a falar sobre suas dificuldades e suas percepções enquanto mulheres negras sobre sua realidade, revelando o quão é delicado e ao mesmo tempo tão cheio de resistências e conquistas o caminho que trilharam em suas vidas. E ao falar de si, entrelaçando suas falas e histórias, ia tornando cada vez mais perceptível a importância do feminismo negro, dos processos de empoderamento e da educação para superação dos obstáculos que se impuseram e ainda se impunham em suas vidas. No final, Julene concluiu: “A gente precisa saber mais sobre nós mesmas, porque à medida

que vamos falando sobre a gente é que vamos dando conta de quem somos e de como somos fortes todos os dias”.

Era exatamente disso que falávamos, sobre o reconhecimento de nossa história, de nossa trajetória, o avivamento de lembranças que nos permitisse perceber, como assevera Ribeiro (2020, p. 49), “a necessidade de uma identidade reivindicada de mulher negra que se constitui como sujeito histórico e político”, e, sobretudo, como pessoas que, por meio de suas vivências, memórias e relatos, vão apresentando os vestígios de suas ancestralidades e se reconhecendo nelas, pois, ao narrar sobre sua trajetória, essas mulheres iam percebendo o quanto seus ancestrais quilombolas contribuíram na constituição de sua dignidade, autoconhecimento e autoconfiança, o que reforça a relevância de deixar aos seus descendentes o conhecimento adquirido por meio de suas vivências, estabelecendo assim um elo entre gerações, de modo a fomentar a história de seu povo.

Pinto (2010), ao falar sobre as mulheres quilombolas da Região do Tocantins, discute que a vida dessas mulheres, na maioria dos casos, só era conhecida dentro de seus povoados. Essa realidade coincide com a vida das mulheres de Coqueiros que, muitas vezes, na solidão e ocupações cotidianas, no intuito de garantir a subsistência sua e de sua família, têm sua história invisibilizada ou mesmo pouco conhecida, inclusive entre os seus. Como mulheres negras, passaram por situações de esquecimento, marginalização, preconceitos, opressões e explorações, que encaravam como obstáculos cotidianos; situações essas que a maioria delas só consegue perceber hoje, quando falando sobre as opressões sobre as mulheres negras e elas vão se identificando, reavivando suas vivências e trajetórias. Carneiro (2019, p. 313), afirma que

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina dessas mulheres.

Como é sabido, historicamente, as mulheres negras nunca foram consideradas mulheres frágeis, que deviam ser protegidas, pois, como assinala Carneiro (2019, p. 314),

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres,

de eu mulheres estamos falando? Nós mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos, como escravas nas lavouras ou nas ruas como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar. Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenhos tarados. [...] Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação.

Algo que foi recorrente nesta primeira roda de conversa, que antecedeu às entrevistas, e ainda, em outros momentos dentro da comunidade para os quais fui convidada, foi a ideia de que a educação pode provocar mudanças na vida das mulheres, porque atribuem a percepção de mundo e o conhecimento como algo decorrente do que a escola pode ensinar.

Era comum ouvi-las falar sobre o conhecimento como a base de tudo e a escola como um lugar em que se constrói esse conhecimento tão necessário à mulher negra em seu processo de empoderamento, pois, conhecendo seus direitos e deveres, apropriando-se de seus valores, conhecendo e reconhecendo sua ancestralidade e seu povo, tornam-se capazes de construir argumentos embasados para sua própria defesa, o que é de extrema importância para a autoconfiança e afirmação das identidades negras. E no que diz respeito às identidades da mulher negra, Carneiro (2019, p. 314) nos diz que,

As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético da mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência”.

Dentro dessa perspectiva, a escola é apresentada como uma política pública essencial para o processo de empoderamento feminino, principalmente das mulheres negras. Pois, constitui-se como um espaço que possibilita a discussão sobre as questões sociais que são impeditivas da efetividade da liberdade da mulher negra e fortalece os movimentos feministas negros, na luta contra os obstáculos que as marginalizam e as invisibilizam.

Entretanto, urge ressaltar que este não é o único caminho que pode livrá-las das agruras trazidas pelas práticas racistas, sexistas, patriarcais e fóbicas que incidem sobre elas. Há que se garantir também, o acesso ao conjunto de políticas públicas necessárias ao fortalecimento de sua atuação em espaços sociais, especialmente em espaços de poder, onde a representatividade fortalece as lutas e resistências para a efetivação dos direitos e da promoção da liberdade racial, e ainda o acesso à saúde, moradia, saneamento básico, segurança e ao mercado formal de trabalho.

A tarde foi encerrada com a colocação das mulheres sobre a importância que o conhecimento tem na vida das pessoas, principalmente do gênero feminino, visto que, segundo elas, boa parte do que foi discutido e/ou apresentado naquela roda de conversa sobre Feminismo Negro e Empoderamento Feminino não era de seu conhecimento. De fato, as colocações delas sobre suas vivências, a apresentação de dados sobre as mulheres negras no Brasil em alguns aspectos, trouxe um enriquecimento ao encontro, ao mesmo tempo em que promovia a apreensão de conhecimentos que certamente farão diferença em sua trajetória. Silva e Rios (2020, p. 108) ressaltam que,

Para muitas pessoas a educação é vista como uma forma de mudar a sua posição social e econômica e conseguir melhorar de vida, mas para a população negra, em especial, as mulheres negras, conseguir ingressar na educação formal, em seus distintos níveis, não é uma tarefa fácil. Pois, desde que o país era colônia, as mulheres negras não eram destinadas apenas ao trabalho doméstico.

Ao final, elas não disseram imediatamente se estariam interessadas em participar da entrevista. Pediram para pensar, sobretudo, que tínhamos falado e que posteriormente me avisariam por meio da organizadora do grupo de Artesanato do qual fazem parte, cujo contato comigo é mais frequente.

O receio de expor suas vivências e fragilidades é algo totalmente compreensivo, pois quando avivamos em nossa memória experiências duras e sofridas, a angústia pode nos conduzir a um estado de tristeza que sempre buscamos não sentir. Assim, foi explicado que a desistência na participação, a interrupção das informações dadas é um direito assegurado em todo o processo de investigação, não estando elas obrigadas a falar sobre nada que não seja realmente de sua livre vontade, podendo ainda, a qualquer momento, desistir da participação. Elas ficaram e eu voltei para casa sentindo uma alegria ansiosa em percorrer os caminhos de suas

memórias, podendo me transportar a um passado, e mentalmente, por meio de suas expressões, olhares, cicatrizes do corpo e da alma visualizar e sentir emocionalmente suas vivências e experiências.

Naquela mesma semana, uma das líderes do grupo me apresentou o nome de todas as mulheres que desejavam participar. Eram 09. Elas concordaram, considerando que as entrevistas se dariam de modo individual com dia e hora agendada, de acordo com sua disponibilidade. E assim foi feito. Durante três dias me desloquei até a Comunidade de Coqueiros e realizamos as entrevistas. Foi um momento cheio de muitas emoções e sensibilidades afloradas, mas também de muita consciência, sabedoria e mesmo resignação diante de tudo que viveram.

Falar sobre as mulheres, traçar perfis identitários, desvelar a unimultiplicidade que cada uma carrega em si, não é uma tarefa fácil. Ouvi-las, acompanhá-las no seu dia a dia, saber de sua história e do seu passado, conhecer suas projeções para o futuro permite-nos apenas apresentar o ínfimo do infinito que suas cicatrizes visíveis e invisíveis carregam. Mas são essas suas vivências e experiências, vivas na memória, que nos revelam as mulheres que habitam em cada mulher. Miranda (2009, p. 22) nos diz que “[...] lembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos. Nossa identidade e continuidade dependem inteiramente da memória, pois é ela que pontua o passado e busca os interstícios pretéritos”.

Neste segundo momento em que estivemos com as mulheres de Coqueiros, realizamos as entrevistas que objetivavam conhecer a trajetória escolar das mulheres coqueirenses, analisando se esta contribuiu para o processo de empoderamento delas. O roteiro previamente elaborado para este momento estava pautado em se identificar e dizer a idade, respondendo, posteriormente a 03 questões iniciais que iam se desdobrando em outras quando foi necessário obter maiores detalhes ou informações: *1. Qual a sua formação escolar? 2. Descreva como se deu a sua trajetória escolar; 3. Fazendo uma análise desta sua formação escolar, você poderia afirmar que ela contribuiu de alguma maneira para o seu empoderamento enquanto mulher?*

Assim, foi rememorado o passado de mulheres quilombolas, conhecendo sua trajetória, ouvindo sobre o seu presente e ouvindo-as falar sobre o futuro que nos permitiu descrevê-las como mulheres negras que viveram e ainda vivem, no constante embate contra a opressão de gênero e de raça que se apresentam ora de maneira

explícita, ora implícita. Ao longo de sua vida foram colocadas numa situação de desigualdade, de tal modo que até a garantia dos direitos elementares como educação, moradia, saúde, segurança foram negligenciados ou ofertados sem o acesso e a qualidade a que tem direito.

A escolha das narrativas autobiográficas permitiu às mulheres contarem a sua trajetória de vida escolar ao mesmo tempo em que contribuiu para o estreitamento de relações, criando uma intimidade e confiança entre mim e elas, que possibilitou uma melhor compreensão dos relatos ao analisá-los. De acordo com Josso (2007, p. 413), “as narrações centradas na formação ao longo de vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva, do pensar, do agir e do viver junto”. Assim, as entrevistas ocorreram de modo tranquilo, precedidas por uma conversa que pudesse atenuar o nervosismo que algumas diziam sentir diante das câmeras. Expliquei-lhes do que tratavam as questões e que elas se sentissem à vontade para falar, ou não, sobre o que iam ser questionadas.

Dessa forma, as entrevistas fluíram, ainda que inicialmente algumas estivessem tensas. Ao ouvi-las, fui me envolvendo em suas histórias e, enquanto falavam, pude visualizar as suas vivências e experiências.

Em alguns momentos, os olhos margeavam pelas lágrimas, porque, ao mesmo tempo em que a narrativa transcorria como algo belo, o conteúdo narrado nos permitia questionar sobre o porquê de tudo ter sido daquela maneira, e sentir a tristeza de não poder mais mudar aquela realidade conforme elas desejavam. Era desejo delas manter o próprio nome, no entanto, para resguardar a identidade delas, conforme foi assegurado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eles serão substituídos por pseudônimos. Desse modo, ficou acordado o uso de nomes de origem africana escolhidos por elas.

4.1 “SE EU TIVESSE PARADO NO TEMPO, EU ACHO QUE EU NÃO ERA O QUE EU SOU HOJE”

A primeira mulher a ser entrevistada tem uma história permeada de resistências, obstinação e insistência naquilo que acreditava ser melhor. Hoje ela é vice-diretora da única escola da comunidade, que é a Escola Municipal Clementina Rosa dos Santos. Tem 52 anos e será chamada de Busara. Nasceu no Povoado de Três Coqueiros, próximo a Coqueiros, onde desde a infância veio a residir. Durante

algum tempo de sua vida, teve uma formação elementar, pois parou de estudar, retomando os estudos apenas após o casamento.

Ela é professora concursada há 25 anos, atua na Educação Infantil na escola onde hoje está como vice-diretora. Sua formação é Pedagogia, a qual conquistou recentemente, em 2017, e tem pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Assim como muitas mulheres, teve que enfrentar alguns obstáculos em sua formação escolar e foi por meio de muita determinação que alcançou a formação que possui hoje. No povoado de Coqueiros, durante a sua infância, não havia prédio escolar. Apesar de naquela época o ensino já estar regulamentado pela Constituição Federal de 1988, como um direito aos cidadãos, nem todos tinham condição de acesso a esse direito, o que dificultava o ingresso na idade certa, bem como a permanência e a continuidade do processo formativo.

O deslocamento para a cidade todos os dias para estudar, era quase impossível, pois se tratava de aproximadamente 12 km de distância a serem percorridos, e não possuíam nenhum transporte que pudesse trazê-la até a sede. Mesmo assim, conseguiu ter contato com um ambiente de educação escolar na infância, porém apenas a partir dos 9 anos. Não era uma escola como hoje, tratava-se de uma instrução dada nos espaços domésticos, dentro de casas, onde mulheres alfabetizadas ou semialfabetizadas instruíam as crianças nas primeiras letras, como se dizia antigamente. Foi assim que pode ter seu primeiro contato escolar. Dentro de uma casa, cuja professora era a sua própria irmã, que ensinava a ela e a outras crianças.

Era um ensino rudimentar, com poucos recursos materiais, mas com o desejo de levar às crianças um pouco do conhecimento que lhes possibilitaria reconhecer as letras e saber ler e escrever, ainda que de forma incipiente. Tanto que, segundo Busara, foi daí que surgiu seu interesse em ser professora, tendo em sua irmã um papel representativo de fundamental importância na trajetória que seguiu profissionalmente. Na entrevista, quando questionada sobre como se deu a sua trajetória escolar, em entrevista realizada no dia 23 de outubro de 2021, ela relata que,

[...] eu iniciei com a minha irmã, até entanto que eu tive o gosto pra ser professora através de minha irmã porque eu pegava assim que ela terminava as aulas, eu gostava muito de brincar com as minhas bonecas dando aula pra as minhas bonecas. Aí eu peguei gosto, então assim que eu fui crescendo, eu... ela deixava eu na sala cum os mininos, ia fazer as atividade porque a aula era em casa, e eu ficava

dando aula, e no mesmo instante, é... comé, sendo aluna e professora num mesmo instante ali na casa da minha mãe, que isso era na casa da minha mãe (Busara. Informação verbal).

Assim, dentro da casa onde morava, tendo a sua irmã como professora, para além de conhecer a leitura e a escrita, começa também a despertar o seu desejo de se tornar uma professora.

No iní... é iniciei aos... a primeira série é no povoado é aonde eu nasci, inclusive a minha professora era a minha irmã. Comecei com nove anos de idade. É, foi um momento assim... na verdade foi um momento, bom, né porque foi naquele momento que foi na minha fase, eu iniciei com a minha irmã, até entanto que eu tive o gosto pra ser professora através de minha irmã porque eu pegava assim que ela terminava as aulas, eu gostava muito de brincar com as minhas bonecas dando aula pra as minhas bonecas. Aí eu peguei gosto, então assim que eu fui crescendo, eu... ela deixava eu na sala cum os mininos, ia fazer as atividade porque a aula era em casa, e eu ficava dando aula, e no mesmo instante, é... comé, sendo aluna e professora num mesmo instante ali na casa da minha mãe, que isso era na casa da minha mãe. Era no Três Coqueiros, Três Coqueiros de Cima. Depois dessa série eu estudei o primeiro ano, o segundo ano, até o terceiro ano, cum ela, cum a minha irmã (Busara, Informação verbal).

Depois disso, precisou se deslocar para São Paulo a fim de cuidar do pai que tinha sofrido um acidente. Durante a realização das entrevistas, foi possível perceber, principalmente entre as mulheres nascidas no século XX, que a abdicação dos estudos para exercer atividades com o lar e como cuidadora de irmãos e demais familiares era algo muito comum. Assim, quando era preciso decidir entre continuar estudando ou assumir o cuidado com o lar e com a família, este último era considerado mais importante.

No caso de Busara, ao chegar em São Paulo, sua irmã providenciou a matrícula e lá, entre os cuidados com o pai e os estudos, ela concluiu o sexto ano (antiga 5ª série). Quando volta para Coqueiros, decide não continuar a estudar. Ela teria que se deslocar até a sede porque lá não havia, e ainda não há, escola de Ensino Fundamental II, e opta por parar um tempo. Segundo ela, não havia um incentivo ou se falava sobre a importância de estudar naquela época, então os pais não insistiam, como ressalta em sua fala “Eu parei porque, assim, a minha mãe, assim... o pessoal, era assim... ela nem nunca importou, nem nunca apoiou. Ela ficava na dela, aí eu mesma resolvi”.

As mulheres da Comunidade de Coqueiros sempre tiveram sua vida marcada pelo trabalho no campo, nas suas roças e plantações, bem como a consequente venda desses produtos em feiras livres. Dessa forma, sobreviviam e mantinham ou complementavam o sustento familiar. A ideia de sair da roça para estudar significava, em muitos momentos, a escassez ou mesmo a inexistência de recursos financeiros que pudessem prover as necessidades básicas, e por isso, quanto mais pessoas se dedicassem ao trabalho, melhor seria a renda da família. Dentro da comunidade havia pouca ou nenhuma representatividade de pessoas que tinham uma vida melhor por ter estudado. Todo mundo ali, até aquele momento, tinha conseguido sobreviver do trabalho na roça, e esse modelo ia se reproduzindo entre as gerações. No entanto, Busara alimentava dentro dela o anseio de não se dedicar exclusivamente à roça, pois sentia que ali não era tudo que ela podia fazer.

Eu sempre fazia essas coisas na roça, mas eu tinha algo dentro de mim que falava: essa área não é pra mim, eu num sou muito de roça, eu... eu... eu fazia, eu ordeno, eu faço tudo, mas, assim pá... prá... eu sabia que não era o meu foco... o meu foco era estudar prá... prá ter algo melhor. Aí a minha mãe sempre falava: quem estuda, alcança as coisas melhores. Ai eu ficava assim: é mesmo... minha mãe falava, aí quando eu é... tava estudando que eu ia... eu sempre "conde" eu com dois filhos nessa... nesse... nesse momento eu já tinha duas crianças, eu ia pra Capim Grosso, e eu levava meus livros do Proformação no colo pra vender as banana, aí eu tava estudando, porque eu não podia parar o curso, e foi assim (Busara, Informação verbal).

No intuito de ter outra profissão, ela decide voltar aos estudos. Nessa época, já estava casada e tinha um filho. Sabia que ia ser um pouco mais complicado conciliar a vida de estudante, mãe, dona de casa, feirante e trabalhadora da roça, mas o anseio de ter uma vida melhor, como lhe dizia sua mãe, a impeliu a seguir estudando. Noites perdidas, dias curtos para dar conta de tantas atividades, aproveitando o tempo disponível no trabalho para ler o material de estudos, ela seguia: "Eu ia pra Capim Grosso e eu levava meus livros do Proformação no colo pra vender as banana, aí eu tava estudando, porque eu não podia parar o curso, e foi assim".

O Proformação era uma formação oferecida a professores em exercício, criado em 1999, pelo Ministério da Educação, com o objetivo de qualificar o professor que, naquela época, só possuía o Ensino Fundamental I, habilitando-o no Magistério. Eram considerados professores leigos, com formação elementar. Alguns anos atrás, pessoas que tivessem interesse em lecionar e possuísem uma formação básica eram

chamadas, na maioria das vezes, sem concurso, para dar aulas, tanto em escolas como também em suas residências. Tendo sua irmã como referência e admirando o trabalho que ela exercia, acabou por se identificar na profissão de docente e, no intento de permanecer nela, dedicou-se aos estudos, aproveitando todo o tempo livre que tinha para se aperfeiçoar. Ela nos conta que não foram tempos fáceis, muitos obstáculos e dificuldades se colocavam no seu caminho, mas havia nela uma força interior que não a permitia desistir. E assim, tornou-se apta e melhor preparada para o ensino que naquela época começava também a mudar suas configurações.

A escola em sua vida teve um papel fundamental, pois permitiu a ela realizar o seu desejo de ser professora e evitou que ela se dedicasse apenas ao trabalho na roça, uma vez que ela sentia dentro dela que esse não era o seu caminho. Quando falamos sobre a importância e a contribuição da escola em sua formação e empoderamento, ela nos diz: “Se eu tivesse parado no tempo, eu acho que eu não era o que eu sou hoje, então, eu, pra mim, contribuiu e quanto contribuiu. Com tantas barreiras, tantas dificuldades, mas para mim foi uma grande contribuição”. Continua nos afirmando que: “Foi através do estudo que eu fiz o concurso público, consegui passar no concurso público”. Para ela, a educação colaborou financeira, profissional, social e culturalmente, dando subsídio para uma ascensão social que ainda não ocorre com frequência na vida das mulheres, dentro da comunidade de Coqueiros.

Por muito tempo, a formação em Magistério lhe parecia suficiente, até que surge uma oportunidade de fazer faculdade. Ela foi incentivada por uma amiga a tentar conseguir uma bolsa na Universidade Estadual da Bahia, no Campus IV, em Jacobina, e conseguiu. Foi um momento de muita alegria para ela, porque se tratava de uma oportunidade de se aperfeiçoar. Todavia, o fato de serem aulas presenciais, e estando ela sobrecarregada de ocupações, bem como em condição financeira não favorável para se deslocar no período das aulas, ela entendeu que seria melhor desistir.

Não é fácil para as mulheres coqueirenses conciliar atividades laborais, renda familiar e o estudo presencial em universidades públicas, considerando a distância entre o povoado e a Universidade mais próxima; o tempo que demanda a saída da comunidade até a faculdade, bem como o retorno; o investimento financeiro que precisa ser feito para se manter na faculdade. Teria que abrir mão do trabalho dentro da comunidade todos os dias, o que diminuiria a renda familiar, muitas vezes de forma expressiva, pois, para além de parar de trabalhar, teriam que ser ajudadas financeiramente pela família para custear os estudos e todas as outras despesas

peçoais. E diante dessas questões, muitas vezes, sentindo-se sem perspectiva, desistem do sonho de se profissionalizar e/ou ficam no aguardo de uma outra oportunidade mais acessível.

As dificuldades colocadas por ela em sua trajetória escolar são bem comuns entre as mulheres na Comunidade. Elas, na maioria das vezes, precisam desistir de dar continuidade aos estudos, por conta das dificuldades em conciliar as atividades que exercem na comunidade e a dedicação aos estudos. Muitas pensam em como irão conseguir dinheiro para bancar os estudos, com quem irão deixar o/s filho/s, como cuidar do trabalho doméstico e do trabalho na roça e das feiras livres, e todas estas implicações acabam se sobrepondo ao desejo de dar seguimento aos estudos. Falta-lhes um amparo, principalmente econômico, que lhes permita estudar sem as preocupações com subsistência familiar.

No caso Busara, como ela nos disse: “Quando Deus fecha uma porta, abre outras porta melhor”. Logo após trancar as aulas na UNEB, ela tem a oportunidade de estudar em uma instituição privada, cuja mensalidade é acessível e as aulas ocorrem aos domingos em Mirangaba, uma vez a cada quinzena. Mesmo abrindo mão de parte de seu final de semana em família, como costumava ocorrer, para ela, essa se torna a única possibilidade de melhor se qualificar, e ao mesmo tempo, melhorar a sua condição salarial.

Pensando nisto, inicia uma nova jornada. Foram quatro anos de viagens se deslocando até a sede, cansaço, sobrecarga tanto como estudante, como também profissional e pessoalmente, mas trazia em si a certeza de que valeria a pena o esforço que fazia e acreditava que faria diferença em sua trajetória dentro da comunidade.

Assim, ela se torna uma das primeiras mulheres coqueirenses com o título de graduada e, posteriormente, de pós-graduada. Ela, uma mulher negra, oriunda de família humilde e de poucas posses, cercada de obstáculos que dificultavam sua ascensão social, buscou dentro de si toda a determinação para alcançar o lugar que hoje ocupa dentro da comunidade. É também uma das primeiras e poucas mulheres com um trabalho fixo, conquistado por meio de concurso. Em Coqueiros, ela é, até o momento, uma das duas professoras concursadas, tendo sido a primeira a conquistar esse espaço. Dentro da escola que leciona, já ocupou cargo de chefia, sendo nomeada como vice-diretora, cargo que exerce novamente nesse momento.

Entre vivências, anseios, obstáculos, determinação e superação, o desvelar de sua trajetória escolar é considerado por ela como uma realização pessoal, que a enche de orgulho de si mesma. Ao mexer em suas reminiscências, o filme que lhe passou em sua cabeça a faz reviver os percalços sofridos, mas, sobretudo, a faz perceber que ela hoje é uma representatividade dentro da Comunidade. Uma mulher que saiu da invisibilidade e assumiu um protagonismo cotidiano num processo contínuo, pois, como afirma Rios (2016, p. 120) sobre a visibilidade das mulheres, “[...] é necessário que elas mesmas rompam com os papéis que historicamente lhe foram impostos, sendo assim, é necessário que elas assumam o papel de protagonistas de suas próprias histórias”. E foi dessa forma, assumindo o seu protagonismo, decidindo onde queria e podia chegar que Busara se tornou uma mulher empoderada e dona de sua própria história.

4.2 “CONTRIBUIU, QUE SENÃO, NÉ? EU NUM TINHA CONSEGUIDO MEU EMPREGO”

Ekua se apresenta com uma voz doce, calma, como alguém que em sua trajetória viveu e passou por experiências que a levaram a entender que, às vezes, é preciso diminuir o ritmo. Não é possível deixar de perceber também um certo cansaço por todas as lutas vividas nos seus 51 anos de idade. Quando nos colocamos à frente dela para conversar sobre sua trajetória escolar, muitas expectativas e sensações nos acometem. Seu modo expansivo em nos acolher e sua simpatia ao dialogarmos, esconde uma história de muitas lutas e resistências.

Ela não nasceu em Coqueiros. O seu povoado é próximo e denominado Três Coqueiros, que era uma comunidade pertencente à Jacobina naquela época. A sua vinda para Coqueiros ocorreu quando ela se casou, aos vinte anos. Naquela ocasião, assim como praticamente todas as mulheres na comunidade, ela trabalhava na roça e cuidava do lar.

Todas possuíam essas atividades como inerentes à sua realidade social. Aos poucos, cada uma delas ia, ao construir sua própria história, ao mudar os direcionamentos sociais, modificando a sua realidade. Nem todas, da maneira como gostariam, mas todas elas, do modo como foi possível, e como assevera Rios (2016, p. 117), “elas compõem uma experiência viva em sua existência, revelada por meio

das manifestações culturais, das relações sociais, das escolhas expressas em seu cotidiano”.

As mulheres coqueirenses, apesar de todos os obstáculos que se impunham sobre elas, e de assumirem papéis que são considerados secundários dentro da comunidade, eram/são, na verdade, as principais organizadoras do sistema social, cultural e econômico de Coqueiros. Quando observamos as suas vivências e trajetórias, o protagonismo claro de sua atuação como mulher, mãe, provedora do lar, sobrepõe-se. Acordam cedo para cuidar da casa, saem para o trabalho na roça onde plantam, colhem e posteriormente, vendem; voltam para casa novamente para cuidar do lar e no final de semana, dedicam-se a buscar o fomento econômico do lar se deslocando para cidades vizinhas onde, nas feiras livres, vendem os produtos e geram a economia do lar ou a fomentam. Junto com seus companheiros, filhos, elas se dedicam a inúmeras atividades dentro da comunidade.

Quanto questionada sobre como foi a sua trajetória escolar Ekua nos relata, em entrevista realizada no dia 04 de novembro de 2021:

Quarta série, só. Eu iniciei na escola cum sete anos que antigamente era desse jeito, né? Cum onze anos parei. Porque tinha que trabalhar, que eu sou... meu pai foi embora, mãe, mãe ficou cum quatro filhos, aí eu parei de traba... nós parou de estudar pra ajudar mainha a trabalhar, pra sustentar (Ekua, Informação verbal).

Teve que abrir mão dos estudos. Precisou assumir a responsabilidade do lar junto com sua mãe, após seu pai ir embora. Sem recursos financeiros, a mãe precisa assumir uma postura de provedora do lar, mas vai depender do auxílio dos filhos para poder sustentar a família. Como sair de casa em busca de trabalho nas roças e deixar crianças sozinhas em casa? Na realidade da maioria das mulheres naquela época, essa era uma situação de extrema relevância, pois não existiam creches e/ou escolas onde poderiam deixar seus filhos sob os cuidados das professoras. E dessa forma, as irmãs mais velhas iam abrindo mão do seu desejo de estudar para tornarem-se cuidadoras dos demais irmãos, cuidando do lar, do banho, do alimento e dos riscos eminentes às crianças pequenas.

Nesse ponto, percebemos que a divisão sexual dos papéis se evidencia, pois, é a menina quem assume o lugar da mãe dentro do lar. Independente de se ter um irmão mais velho, elas são consideradas mais aptas ao cuidado doméstico. Paralelo a isso, elas também precisam contribuir nas atividades na roça. Ekua nos diz: “Mãe

ficou cum quatro filhos, aí eu parei [...] nós parou de estudar pra ajudar Mainha a trabalhar pra sustentar”. Ainda menina, deparou-se com as dificuldades sociais e econômicas que normalmente devem preocupar apenas os adultos, mas que, e situações e contextos como esses, recaem sobre crianças e adolescentes. Dessa forma, ela assume um lugar social inesperado, antes impensado, mas de extrema importância para a sua subsistência e a de sua família.

A escola teve que ficar para depois. Mas esse depois também não aconteceu. Apesar da vontade que assegura ter tido de continuar a estudar, as atribuições que lhe foram conferidas não deixavam tempo para tal dedicação. Ela, com um semblante triste e ao mesmo tempo conformado, diz: “Não deu pra continuar. Vontade eu tive, mas num deu, né?”. Como tinha concluído a 4ª série, precisaria sair da comunidade e se deslocar para a cidade – Mirangaba ou Jacobina –, onde havia os colégios do Fundamental II. Sem transporte, sem casa para ficar, sem dinheiro para investir na educação, restou-lhe resignar-se à impossibilidade.

Dentro dessa perspectiva, é possível perceber que a luta das mulheres, principalmente das mulheres negras, sobretudo as que vivem em espaços rurais, onde nem sempre os recursos necessários à sua ascensão social estão disponíveis, não vai depender unicamente de sua vontade ou capacidade de superação das desigualdades. Observando a história dessas mulheres, podemos visualizar um sistema de opressão e limitação que estabelece um lugar de inferioridade social, ainda que dentro da comunidade, elas sejam protagonistas de lutas, resistências e conquistas.

Entretanto, a sobreposição dos privilégios que outras mulheres, normalmente brancas e/ou urbanas, possuem, dando-lhes maior visibilidade social, vai revelar que é essencial enriquecer, como assevera Carneiro (2019, p. 315), “tanto a discussão da questão racial como a questão de gênero na sociedade brasileira”, e garantir para as mulheres negras, do perímetro rural e/ou urbano, de localidades periféricas ou não, o acesso e garantias aos direitos essenciais de modo a extinguir as hierarquias sociais de gênero, raça e classe que ainda persistem socialmente e geram um sistema de opressão, exclusão e marginalização de determinados grupos sociais, que coloca as mulheres negras, empobrecidas no centro das desigualdades.

Aos vinte anos Ekua se casou, mudando-se para Coqueiros. Lá seguiu com seu trabalho no lar e na roça. A possibilidade de retornar para a escola ficava mais distante. Todavia, em 1995, ela faz um concurso para a prefeitura de Jacobina pelo

qual se torna funcionária pública, exercendo a função de Agente de Portaria em uma escola.

Atualmente, encontra-se afastada diante de um problema na coluna que compromete a medula e a impossibilita de ir trabalhar. Segundo ela, essa oportunidade só aconteceu porque teve a chance de estudar até a 4ª série, e, nessa trajetória, aprendeu a ler e escrever, possibilitando-a estudar, realizar um concurso e exercer uma profissão com renda fixa e que lhe deu estabilidade financeira. Quando questionada sobre a contribuição da escola em seu processo de empoderamento, ela faz a seguinte narração, em entrevista realizada em 04 de novembro de 2021:

Contribuiu, que senão, né? eu num tinha conseguido meu emprego, né? Óoo.. [...] a educação é, na vida da gente, serve pra muita coisa, né? Muita coisa. Hoje a gente sabe o que a gente samos, né? porque graças a Deus, por causa da educação (Ekua, Informação verbal).

O concurso lhe deu uma estabilidade financeira, mas contribuiu também para um crescimento pessoal, pois, como ela mesma diz: “A gente muda muito depois que fica mais independente, né? Num aceita tudo”. Depois de conquistar essa nova função, ela continua a realizar atividades na roça, contudo, já em menor escala, pois parte de seu tempo estava dedicado ao trabalho na escola. Continuava como dona de casa também e logo cedo acordava para deixar tudo preparado e limpo e se deslocava até o povoado de Barroão, onde foi lotada a trabalhar.

A sua mãe era uma mulher simples que também fora privada do direito de estudar, visto que o acesso à escola era ainda mais difícil do que na sua infância. Ela não entendia a escola como uma prioridade ou como um espaço que ia possibilitar a melhoria de vida de suas filhas, e por isso não as incentivava a ir por esse caminho. Ressalta-se que essa postura de se eximir ao incentivo não era algo intencional feito com o objetivo de não dar aos filhos uma possibilidade de ascensão, mas sim, um desconhecimento sobre o quão importante poderia ser a educação escolar na melhoria da qualidade de vida deles. Para além disso, segundo Ekua, não havia escola na comunidade: “[...] Num tinha. [...] num tinha como. Já a minha irmã mais nova, ela quando... aí ela já estudou, se formou e tudo, pra professora”. O que tornava mais difícil para os pais garantir aos filhos o direito de estudar.

Não havia muita representatividade na comunidade, de mulheres que tiveram condições de se dedicar aos estudos e tiveram alguma melhoria, principalmente financeira, em sua vida. E na carência de suprir as necessidades básicas, a dedicação

ao trabalho como algo prioritário parecia, e talvez fosse naquele momento, o melhor caminho.

Paralelo a isso, ela, como mãe, precisaria garantir a ida de todos os filhos à escola, e arcar com todas as despesas sozinha, tanto para suprir o lar como para garantir o acesso e a permanência dos filhos na escola, o que, naquele momento, era impossível. Dessa forma, a trajetória escolar de Ekua se encerra cedo, e à medida que ela vai crescendo, vai assumindo novas ocupações, novas responsabilidades dentro da comunidade que a impossibilita de retornar, e uma delas sempre foi contribuir para o sustento do lar. Como corrobora Falci (2015, p. 517),

A norma oficial ditava que a mulher devia ser resguardada em casa, se ocupando dos afazeres domésticos, enquanto os homens asseguravam o sustento da família trabalhando no espaço da rua. Longe de retratar a realidade, tratava-se de um estereótipo calcado nos valores da elite colonial [...]. Basta aproximar-se da realidade de outrora para constatar que as mulheres pobres sempre trabalharam fora de casa.

Esse contraste que denota a desigualdade entre diferentes grupos de mulheres foi e ainda é uma realidade em muitos contextos sociais, sob diferentes perspectivas. Mas, no Brasil, a mulher negra nunca ficou resguardada em seu lar como uma norma por ser mulher. Muito pelo contrário, ela foi lançada ao trabalho forçado em lavouras, engenhos e nas casas grandes desde que chegaram escravizadas a este país. Com o fim da escravidão, sua vida não mudou nesse sentido. Lançadas a uma sociedade machista e extremamente racista e classista sem qualquer amparo social e mesmo econômico, tiveram que se submeter a todo tipo de trabalho que se apresentava, sendo o trabalho em lavouras e produções, uma dessas atividades.

Como Ekua, muitas outras mulheres negras não puderam estudar ou estudaram pouco. Muitas mulheres negras se dedicaram, desde a tenra idade, ao trabalho exaustivo dentro e fora do lar para garantir o sustento e a sobrevivência. Poucas mulheres negras conseguiram ascender socialmente e tiveram os seus direitos essenciais garantidos, mas certamente todas elas traçaram e traçam uma trajetória de lutas, resistências, superando desafios, tornando-se, na contramão das questões raciais e de gênero, que ainda as subestimam e as colocam como desiguais, mulheres políticas e históricas que, da maneira como foi e é possível, assumiram e assumem seu lugar na sociedade e vão protagonizando histórias que se entrelaçam à vida de outras mulheres tornando-se representativas para as novas gerações.

4.3 “SE EU NÃO TIVESSE ESTUDADO, EU TAVA NA MESMA COISA”

Olhar tímido. Expressão nervosa no momento do encontro. Falar de si mesma e de sua trajetória parecia-lhe algo difícil, pelo anseio de não encontrar as palavras certas. Preocupada em falar bem e dizer bem o que queria dizer sobre si. Faika tem hoje trinta anos e trabalha como Assistente Escolar na Escola Municipal Clementina Rosa do Santos em Coqueiros, através de uma nomeação feita pela atual gestão. Não se trata de um emprego fixo, mas se constitui hoje na principal renda familiar.

Sua história contada é curta, mas não se pode mensurar a sua grandiosidade. Assim como todas as outras mulheres, ela nasceu num lar empobrecido e com poucos recursos. A dedicação aos afazeres domésticos e a lide na roça é também necessária. Apesar dessas obrigações primárias, ela nos diz que não teve tantas dificuldades para estudar, como algumas outras mulheres da Comunidade. Relatando sua trajetória escolar, ela traz a seguinte narrativa, em entrevista realizada em 26 de outubro de 2021:

É, eu num lembro bem quando iniciei, mas acho que foi cum os oito ano de idade.eu num tenho muita lembrança não. Foi aqui na escola Clementina, aí depois eu estu... comecei aqui, aí a gente voltou lá pro meu povoado, lá perto, vizinho do Açude. [...] A pró que era de lá, é... de Mirangaba, foi Florisa , foi ensiná lá. [...] foi um ano sozinho, aí depois eu voltei pra cá de novo (Faika, Informação verbal).

Estudou na escola em que no momento trabalha. Para estudar, ela tinha que vir do Açude, onde morava – povoado próximo a Coqueiros –, vindo e voltando todos os dias, a pé, ainda pequena. A situação muda, por um ano, quando a professora vai dar aula no povoado em que ela mora, na casa que era de sua tia, o que torna o acesso mais fácil. Mas no ano seguinte, teve que retornar para Coqueiros. Não foi reprovada em nenhum ano escolar. Relata-nos que sempre teve o apoio da mãe para estudar, o que facilitava, pois ela era liberada de obrigações com o lar, irmãos e roça em tempo integral, como normalmente ocorria com muitas outras mulheres na comunidade.

Concluído o ciclo do Fundamental I no Quilombo, vem fazer o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio em Mirangaba, pois lá não oferta essas etapas. Ressalta que não enfrentou dificuldades em se deslocar. Tinha o transporte que

conduzia os alunos até a sede do município, e desse modo, a conclusão das etapas foi acontecendo sem grandes dificuldades. A situação muda um pouco quando já está no Ensino Médio, período sobre o qual ela nos diz, em entrevista realizada em 26 de outubro de 2021, que:

[...] tava estudando, aí, eu engravidei. Aí eu achei que eu num ia ter mais oportunidade de continuar, aí eu parei. Aí quando eu tive a minha menina, aí a minha mãe me aconselhou a voltar a estudar, que ela num ia deixar eu parar... ia ficar com ela. Que no meu pensamento, eu digo: agora eu vou ter que parar porque ninguém vai ficar, ninguém vai cuidar, pra mim estudá. Aí eu continuei (Faika, Informação verbal).

Muitas mulheres, quando estão nesta situação se sentem inseguras sobre o apoio que vão receber e se terão condições de levar seus projetos à frente. Faika contou com um apoio fundamental que foi o da sua mãe, com quem mora até hoje. Ela garantiu cuidar da neta enquanto a mãe de deslocava para estudar.

Concluiu o Ensino Médio aos 25 anos, fora da idade considerada ideal/certa, mas dentro de suas possibilidades. Sua lida na roça iniciou ainda na adolescência, de acordo com o seu relato sobre quando começou a trabalhar na roça e continua até hoje. Não se casou e é mãe de dois filhos, um menino e uma menina, tendo o apoio dos pais no processo de cuidado e criação.

Eu, desde os 15 anos, ou antes... Eu num tenho muita lembrança, eu já trabalhava na roça, cum meu pai, cum minha mãe, aí meu pai... a gente trabalhava, ia pá feira... até hoje ainda vô pra feira, e... mas a gente trabaiva na roça... plantação, planta feijão, planta banana, e até hoje a gente faz também... é... pegava pesado. E meu pai sempre orientou a gente trabaia na roça, que no tempo num tinha outro trabaio, né? (Faika, Informação verbal).

Normalmente, as mulheres que são pertencentes às camadas mais empobrecidas e/ou que residem em comunidades rurais se sentem extremamente fragilizadas diante da gravidez, visto que cuidar de um filho, trabalhar e estudar vai exigir condições especiais e, principalmente, apoio familiar e financeiro, o que nem sempre possuem, principalmente se o pai da criança não dá a assistência necessária.

Destarte, elas vão precisar eleger prioridades e abrir mão muitas vezes de sonhos e desejos pessoais para dar conta de assumir as responsabilidades que vão surgindo e se fazendo prioritárias. Estas vivências inesperadas que as pegam de sobressalto trazem uma sensação de insegurança sobre sua vida, ao mesmo tempo

em que vão se atravessando em sua história de vida e tornando-as sábias e mais aptas aos enfrentamentos das adversidades.

Faika, como tantas outras mulheres, priorizam o cuidado com o lar, com os filhos, com a família, e, conseqüentemente, a responsabilidade de fomentar ou mesmo prover a economia do lar, trazendo um maior conforto aos seus. Desse modo, seus anseios pessoais podem a vir se realizar de modo tardio ou não se realizar. Há nelas uma resignação sobre o que não aconteceu, simultânea a um agradecimento por tudo que aconteceu. Algumas entendem que o destino se cumpriu e que tudo foi como tinha que ser. Outras pensam que poderia ter sido diferente, ou mesmo se arrependem, na crença de que suas ações poderiam ter contribuído para que fosse melhor, mas todas elas sabem que não têm como mudar tudo que já se passou, e que resignar-se aos acontecimentos é a melhor forma de continuar seguindo. Para Faika, “não tem como se arrepender. Foi tudo como tinha que ser”.

Protagoniza a sua história consciente de que as alternativas eram limitadas, e dessa forma, ela precisava se ajustar para dar conta das responsabilidades que estavam em suas mãos, priorizando as mais urgentes. Tanto é que, assim que pode voltar aos estudos, ela retorna e conclui o Ensino Fundamental II, formando-se em Magistério. Esta formação em si não iria garantir de imediato uma mudança na vida profissional dela, mas se constituía numa oportunidade futura, visto que o trabalho na área educacional ainda é um dos mais vigentes dentro da comunidade, exceto pelo trabalho na roça.

Sente-se como uma mulher privilegiada por ter estudado, considerando que à sua época ela foi uma exceção, pois têm irmãos que não tiveram a mesma possibilidade que ela, como afirma ao dizer que “na minha família mesmo, eu tenho irmãos que não sabem ler e não assinam. Então eu acho que se eu não tivesse estudado, eu tava na mesma coisa”.

Para além disso, diz ter consciência de que se não tivesse galgado a formação no Ensino Médio, não estaria hoje na função de Assistente Escolar, visto que uma das premissas para assumir o cargo é a formação em Magistério. Quando questionada sobre a contribuição dos estudos em sua vida ela diz: “Eu acho que, assim, no trabalho”. Ela nos diz que a escola é muito importante porque ajuda na busca pelo trabalho que lhe possibilite melhores condições de vida, seja no sentido financeiro ou no sentido pessoal: “É muito importante para a vida das mulheres, [...] ajuda a trabalho [...] ajuda fazer algo [...] que ainda num sabe, né?”.

Mesmo se tratando de um emprego temporário, esta se torna uma oportunidade que trará novas experiências. São portas que se abrem para o desenvolvimento de novas habilidades. Nesse sentido, a escola passa a ter uma importância fundamental na vida de Faika, visto que ela consegue ascender econômica e socialmente dentro da comunidade por meio da educação escolar, considerando a significativa mudança que ocorre em sua vida quando assume uma função de destaque dentro da comunidade. Por esse destaque, ela passa a se tornar uma referência, uma representatividade para outras mulheres que almejam, assim como ela, ter uma melhor condição de vida.

A faculdade ainda não é uma realidade em sua vida. Existem muitos entraves que não a permitem seguir no processo de educação formal, alcançando um nível superior, ainda que carregue em si esse desejo. A condição financeira desfavorável é a mais evidente, pois se deslocar para outro município todos os dias, se for uma universidade pública, ou um ou dois dias, se for particular, vai requerer gasto com transporte, alimentação, materiais para estudo, o que excede as possibilidades econômicas da família. Mas assegura que tem vontade de um dia poder concretizar esse sonho. Quando questionada se deseja fazer faculdade, responde: “Quero. No momento para mim, é longe, né? Sair daqui e... ir pra Jacobina, aí eu acho longe. No momento eu ainda num tô preparada. É, num tenho condições”.

Um fator de relevância nesse processo de reflexão sobre formação escolar, é que a mulher não precisa deixar de cuidar das atividades da roça ou mesmo sair do campo para ocupar lugar de destaque. A ideia não é inculcar a ideia de que precisam sair do campo ou do trabalho no campo para que possam ascender socialmente. Como pertencentes a uma comunidade rural e quilombola, existem muitas alternativas para que, mesmo exercendo o trabalho na lavoura, elas possam desenvolver atividades provenientes dessa produção que elevem o seu potencial como comerciantes, empreendedoras, criando inclusive oportunidades de emprego para outras mulheres e/ou homens dentro do povoado. A escola, nesse processo, torna-se uma aliada, visto que ela pode desenvolver conhecimentos e ideias que contribuam e facilitem essa possibilidade.

A educação escolar, principalmente quando ela entende que deve ser planejada considerando o contexto social em que os/as estudantes vivem, consegue guiá-los/as por caminhos e ideias que as propiciarão perceber as potências que existem no meio em que vivem e explorar esse meio tanto em benefício do

desenvolvimento próprio como do outro, tanto nos aspectos sociais, como cultural e econômico. Assim sendo, numa comunidade como Coqueiros, a Educação Escolar Quilombola caracterizada por essa vivência no campo, faz-se urgente, garantindo assim que no futuro, mulheres e homens consigam tanto ocupar espaços de poder que já existem, como também criar novos espaços, fortalecendo a comunidade como um todo.

Dentro dessa perspectiva, mesmo diante de muitas adversidades, temos percebido que as mulheres negras nas últimas décadas estão mais conscientes da necessidade de afirmação de sua identidade, da necessidade de conquistar os espaços de direito dentro da sociedade de acordo com sua vontade, e essa sua autodeterminação política, social e cultural as têm impulsionado a lutar por seus direitos. Como assevera Carneiro (2019, p. 320), “[...] soltaram suas vozes, brigaram por espaços e representação e se fizeram presentes em todos os espaços de importância para o avanço da questão da mulher brasileira hoje”.

Esse levantar de vozes, esse caminhar em frente, essa resistência para que nenhum direito seja a menos, mostra a potência que há em cada mulher, principalmente nas mulheres negras, ao mesmo tempo em que deixa claro que não existe a possibilidade de se retroceder. Ainda que, em alguns momentos, as questões fiquem estagnadas, o processo de construção de uma sociedade multirracial e pluricultural não aceita mais que a diferença que inferioriza seja colocada acima da equivalência cogente. Faika faz parte desse grupo de mulheres que não retrocede e que avança para um futuro melhor, com condições melhores, no exercício de seus direitos e de sua dignidade.

4.4 “OS HOME AINDA SÃO MUITO MACHISTA [...] ELE PENSA QUE A MULHER É SÓ DEPENDENTE DO QUE ELE TRABALHA E TRAZ PRA DENTRO DE CASA”

Ao olhar para Kimani, o que percebemos é uma mulher retraída que em alguns momentos parece tímida, mas que durante a nossa conversa vai se mostrando muito sábia e cercada de acontecimentos que lhe trouxeram novos olhares sobre a realidade, e novas percepções sobre a vida. Tem apenas 31 anos, é casada e tem um filho, e nesses poucos anos de vida, precisou enfrentar algumas situações que foram modificando o caminho planejado.

No momento, ela está nomeada como Secretária Escolar responsável pela parte documental da escola como matrícula, transferência, etc, na Escola Clementina Rosa dos Santos, mas se envolve também nas atividades de organização, limpeza e outras atribuições que lhe forem solicitadas. Trata-se de um trabalho temporário, conseguido por meio da Prefeitura, através de uma nomeação, tendo um grau significativo de importância no fomento da renda familiar.

Começou a sua trajetória escolar aos oito anos na 2ª série, dentro da comunidade mesmo, na escola em que hoje trabalha. Como não precisava se deslocar, não tinha dificuldades em estudar. Diferente de outras mulheres da comunidade quando eram crianças, ela não precisou abrir mão dos estudos para se dedicar a cuidar dos irmãos ou para ajudar na roça, ainda que não tenha desejado realizar essas atividades em alguns momentos de sua vida, porém não como uma obrigação.

Assim que conclui o Ensino Fundamental I, matricula-se no Colégio Manoel Novais na sede, onde vai concluir o Ensino Fundamental II. Não teve dificuldade de acesso à escola, pois o transporte já era uma realidade na comunidade, ainda que, às vezes, quebrasse, ou tivesse impossibilitado de transitar nas estradas em alguns períodos chuvosos.

Quando estava no Ensino Médio, ela engravida e desiste de estudar para cuidar do filho. Teve que passar quatro anos afastada do ambiente escolar. Segundo ela, não tinha quem olhasse a criança. Quando analisamos esse contexto em que ela se viu, podemos perceber a solidão em que muitas mulheres se encontram quando as redes de apoio não existem. Como ela era a mãe e também por ser mulher, era dela e somente dela a responsabilidade de cuidar da criança, tendo que, para isso, abrir mão de dar continuidade à sua formação escolar.

Observando estes contextos, entendemos que a mulher é quem sempre primeiro vai abrir mão de seus planos e projetos para assumir responsabilidades que surgem na trajetória de sua vida. São as primeiras de quem se cobra a sensibilidade para cuidar do pai, da mãe, do/a filho/a, avó/avô, para tomar conta da casa ou assumir um trabalho que contribua com a renda familiar.

Não assumir estas responsabilidades quando elas se apresentam as tornam, sob os olhares punitivos da sociedade, pessoas insensíveis ou mesmo monstruosas, dependendo do contexto. Ao homem, essa cobrança não se dá de forma tão expressiva, até porque, é comum o discurso de que eles não têm jeito com estas

situações e que não saberiam resolver, o que perpetua a ideia machista e sexista de que eles não podem, pela vivência e experiência, aprender.

Ainda por essa premissa, dentro de um contexto sexista e que divide papéis, a ideia é de que a mulher já nasce sabendo como fazer, como um dom nato, ao passo que o homem é totalmente desprovido dessa capacidade e de aprendê-la. A persistência desta ideia resulta na sobrecarga sobre as mulheres que moram em áreas rurais, pois assumem o lugar da cuidadora, da dona de casa, da lavradora e ainda, em muitas situações, produtoras do alimento que resulta da colheita, como é o caso das mulheres que participam ativamente da produção da farinha, do descascar e limpar do arroz, de torrar e moer do café, debulhar do milho e feijão, do catar, quebrar, torrar, pisar/moer e fazer o óleo de coco ou licuri, dentre tantos outros produtos, e ainda, no caso das mulheres Coqueirenses, da venda desses produtos em feiras livres na sede do município e/ou em cidades vizinhas durante o final de semana.

Kimani é uma dessas mulheres. Segundo ela, sempre trabalhou na roça, onde pegava café, trabalhava de enxada, cortava lenha e várias outras atividades que apareciam. Em casa, dividia as tarefas com as irmãs. Ela nos relata que: “Eu tenho quatro irmã, aí dividia as tarefa, umas fazia de manhã até meio-dia, as outra de meio-dia pra tarde, quando num ia pá roça”.

As obrigações domésticas dividiam-se entre as mulheres para que se dessem conta de toda a carga de trabalho diário. Esta rotina, muitas vezes exaustiva, colocava-se também como um empecilho para a continuidade dos estudos de muitas mulheres, porque sobra-lhes pouco tempo para se dedicar às atividades escolares que precisam realizar em casa, bem como o estudo para as avaliações periódicas, ou mesmo a execução de outras atividades solicitadas.

Nesse sentido, é preciso que os ambientes escolares que recebam essas mulheres sejam sensíveis às suas limitações. Como normalmente elas saem para estudar fora da comunidade, as escolas que as recebem exigem que elas se adequem à realidade escolar e fazem pouco esforço para se adequarem à realidade dos alunos advindos dos perímetros rurais, o que denota a urgência de se realizar discussões e formações que orientem os profissionais da educação a realizarem um trabalho mais atento à realidade das comunidades quilombolas e/ou do campo.

Kimani segue na busca por aperfeiçoamento na área da educação escolar, pois entende que a escola contribuiu em sua atuação dentro da comunidade, inclusive no

exercício do trabalho que hoje realiza dentro da escola. Atualmente, faz um curso voltado para a área de Secretaria Escolar e Informática, particular, no intuito de aprimorar a sua prática e melhor exercer a sua função. A formação escolar foi crucial para realizar esses cursos, pois, conforme nos disse sobre a matrícula no curso que faz atualmente, “se eu num tivesse terminado os estudos eu num fazia porque ingige no momento, pra gente fazer o curso tem que ter magistério (ensino médio)”.

Assim como muitas outras mulheres, ela também tem o desejo de fazer faculdade, em sua fala: “Eu, fazeno a faculdade posso arrumar um trabalho melhor, posso mais tarde ajudar meu filho também a concluir alguma faculdade, algum curso, aí vai ajudar”, ela entende o ensino superior como uma possibilidade de melhorar sua condição de vida, mas sobretudo, como uma oportunidade de propiciar ao seu filho uma vida com menos dificuldades do que as que enfrentou.

É interessante observar que todas as histórias vividas pelas mulheres que vieram antes são cheias de protagonismos e importância, pois foi pelo braço delas, pela força, pela determinação que elas contribuíram na formação de filhas/os, netas/os e bisnetas/os, mas que cada geração vai apresentando uma nova forma de pensar sobre a sua realidade e a realidade de seus descendentes, vislumbrando que eles possam ter melhores condições de vida, e assim, elas vão abrindo mão de algumas questões pessoais, emprenhando-se em atividades que possam garantir que seus filhos vivam em condições melhores do que as que viveram, ainda que entendam a importância e a grandiosidade que foi e é a sua história e a história de cada uma.

Esse entendimento que se revela entre as gerações, ainda que de modo implícito, coaduna com a ideia de que a utopia que hoje o movimento negro, principalmente o movimento negro feminino, persegue, consiste, como corrobora Carneiro (2019, p. 320),

[...] em buscar um atalho entre uma negritude redutora da dimensão humana e a universalidade ocidental hegemônica que anula a diversidade. Ser negro sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra sem ser somente mulher negra. Alcançar a igualdade de direitos é converter-se em um ser humano pleno e cheio de possibilidades e oportunidade para além de sua condição de cor e de gênero. Esse é o sentido final dessa luta.

É justamente nesse movimento que vemos as mulheres coqueirenses seguirem. A cada geração, suas ações vão buscando garantir que todos tenham o pleno acesso aos seus direitos como cidadãos, e, para isso, elas estão cuidando que

seus filhos tenham acesso à educação, tenham acesso à saúde, à segurança pública, que se dediquem aos estudos mais do que com as responsabilidades com o lar e com a roça, extinguindo o trabalho infantil, que em outras épocas se fazia, em muitos contextos, necessário e mesmo normal. Nesse sentido, pode-se pensar numa comunidade em que, futuramente, o exercício pleno da cidadania e as oportunidades de crescimento e ascensão social se tornarão mais vigentes, alcançando toda a população de modo mais equitativo.

Como Kimani afirma, a educação transforma a vida das pessoas, pois: “Você vai pegano tipo assim, a maneira de ver as pessoas, tratano, a gente vai mudano até o falar da gente cum as pessoas, começa a ter assim mais uma responsabilidade”, como ela bem disse. Esse despertar para novos olhares é o que vai ser a mola propulsora para mudanças mais radicais e genuínas dentro da comunidade, não no sentido de tirar as pessoas do campo e direcioná-las para empregos melhores na cidade, mas para mostrar-lhes estas possibilidades de crescimento pessoal, social e cultural dentro do seu lugar de origem, afirmando identidades e aspectos culturais, fomentando o desenvolvimento local e ratificando a ideia de que é possível criar visibilidade e protagonismos dentro de comunidades quilombolas e rurais.

As mulheres estiveram durante muito tempo privadas do acesso à educação escolar, por ser considerado um lugar impróprio para elas, sendo isso uma premissa social geral. No entanto, as mudanças ocorridas principalmente no século XX, trazem ao gênero feminino a possibilidade de adentrar os espaços educacionais. Na ponta desse acesso, estiveram as mulheres brancas e de classes sociais mais abastadas. Às mulheres negras, apesar da instituição do ensino gratuito, as chances de acesso e permanência eram muito remotas, pois as condições, sociais, econômicas e culturais, por vezes, não as possibilitavam.

Hoje, apesar de ser crescente o número de negros e negras com acesso ao ensino básico, a chegada ao ensino médio, e principalmente, às universidades ainda está permeada de muitos obstáculos. Desse modo, é preciso pensar em maneiras de ofertar profissionalização em nível técnico ou acadêmico dentro dos espaços em que elas residem, aumentando as chances de participação, pois, vai exigir um investimento financeiro menor e mais acessível às suas condições econômicas. Sobre isso, Kimani acredita que, para a educação escolar, poderia melhorar a vida das mulheres se ofertasse cursos dentro da comunidade. Em entrevista realizada no dia 26 de outubro de 2021, ela afirma:

Teno algum curso, algum projeto que possa incentivar elas a sair de casa, assim pra poder ir trabalhar, e... que nosso lugar tem muitas coisas que a gente pode fazer pra melhorar, né? a cultura da gente. Eu creio que se tivesse algum projeto que pudesse incentivar elas a sair de casa, ter otíssima assim pra poder querer, né? Entendeu? Num sei explicar muito bem não. É porque também os home ainda são muito machista aqui na nossa comunidade, porque, assim, ele pensa que a mulher é só dependente do que ele trabalhar e traz pra dentí'casa. Eles pensa que nós mulheres num pode arrumá um serviço, que nois num pode fazer uma faculdade, eles pensa que a gente num... é, num precisa... que nois só precisa da comida, o... tipo... sabão pra lavá as roupa, essas coisa... o resto pensa que a gente não precisa, mais... hum é, assim, a gente sabendo das coisas, a gente corre atrás (Kimani, Informação verbal).

Cada trecho dessa narrativa dela nos permite pensar sobre inúmeras possibilidades, vislumbrar diferentes contextos, bem como denota toda a sabedoria feminina para driblar as adversidades. À medida que ela ia falando, eu me sentia invadida por uma tomada de consciência sobre toda a realidade em que elas se encontram. Num primeiro momento, ela nos diz que a comunidade precisa de um projeto que incentive as mulheres a saírem de casa, no sentido de ser algo atraente porque estará voltado para a realidade em que vivem, e elas irão perceber que podem extrair daquela aprendizagem subsídios para uma vida melhor.

Reconhece que há muito que se fazer em Coqueiros, no sentido de desenvolvimento e que elas, enquanto mulheres, se receberem a orientação e a formação adequada, estarão dispostas a executarem planos de desenvolvimento. Nesta fala, ela deixa claro que apesar de perceberem que algo precisa e pode ser feito, falta-lhes um direcionamento, e que uma formação mais específica poderia contribuir nesse processo.

Num segundo momento, ela traz a autoestima como outro ponto que precisa ser fomentado. Diante da rotina, muitas vezes exaustiva que as mulheres vivem e o pouco tempo de que dispõem para cuidar de si e de seus desejos, muitas já se sentem desanimadas diante de um progresso e mudança que não ocorre, não conseguindo mais conjecturar novas perspectivas.

Assim, a ideia de formação deve ser algo atraente e, sobretudo, antecedida de uma sensibilização das mulheres para a participação, mostrando para elas o quanto seria benéfico para sua vida, sua independência, sua liberdade e seu empoderamento, que coaduna com o que assevera Berth (2019, p. 108), quando ela

nos diz que, “[...] todas as possibilidades devem ser trabalhadas, e quando necessário, ressignificadas e/ou reconstruídas. [...] podemos pensar no sentido de autoestima, de ascensão econômica, acesso à cultura, e informação, formação de lideranças, entre outras práticas”.

Fica também perceptível por sua fala que, nesse curso, não se trataria apenas de mecanismos de profissionalização, mas também de revelar às mulheres o potencial que elas possuem e do quão independentes podem ser quando assumem as decisões sobre sua vida. Para Kimani, elas estão inseridas num contexto ainda muito machista, e isso as têm impedido de ver e/ou acessar as oportunidades que se acercam, bem como de se reconhecer como capazes, revelando um domínio masculino sobre o feminino que ainda inferioriza e minimiza e/ou limita potencialidades.

Sobre isso, ela nos diz que: “Ele pensa que a mulher é só dependente do que ele trabalha e traz pra denti’ casa. Eles pensa que nós mulheres num pode arrumá um serviço”. Isto porque, para estes homens, o que eles oferecem deve ser suficiente, pois como homem, eles devem garantir o sustento da casa, provando assim sua masculinidade e seu papel de homem, e paralelo a isso, essa também é uma forma de demonstrar o domínio sobre a mulher, assumindo o comando e tornando-a dependente econômica e emocionalmente.

É notório também que a mulher é pensada como alguém cujas necessidades estão limitadas a alimentar-se, alimentar e vestir os filhos e ter os subsídios para cuidar da casa, sendo então desprovidas de vaidades, necessidades pessoais e de lazer, e isso fica claro quando ela diz que “eles pensa que a gente num... é, num precisa... que nois só precisa de comida, o... tipo, sabão pra lavá roupa, essas coisa...”. A mulher dona de casa, do lar e para o lar.

Em sua colocação posterior, Kimani apresenta com muita clareza o anseio de não ser uma mulher dependente, mostrando-se disposta a buscar meios que possam dar a ela subsídios para se tornar uma mulher dona de si mesma, que administra sua vida e seus anseios, no poder das decisões sobre o que é melhor para si, e para isso, o fator econômico é crucial. Ela salienta que “a gente sabendo das coisas, a gente corre atrás”.

É fato que a maioria das mulheres que lutam pela liberdade e o direito de exercer de forma equitativa a sua cidadania, podendo estudar o que desejam, trabalhar no que desejam, ocupando espaços de poder, conseguem mostrar toda a

sua potencialidade e a sua capacidade de desenvolverem-se, como é comum a qualquer outro ser humano.

Então a frase, “a gente sabendo das coisas, a gente corre atrás”, traz explicitamente essa premissa de que todas elas estão aptas a buscar o que querem, mas precisam que as oportunidades sejam garantidas, tanto na formação necessária como no surgimento de espaços que possam ocupar. E mais que isso, denota que elas não querem viver de políticas assistencialistas, pois há nelas disposição para buscar novos caminhos e, sobretudo, o desejo de ascender socialmente, e tornarem-se visíveis e mostrar o quão são capazes.

Sua fala se resume na importância do empoderamento feminino, principalmente quando se trata de empoderar mulheres negras do perímetro rural, e nesse sentido, como corrobora Berth (2019), não se trata apenas de falar de empoderamento de um modo conceitual, mas sim, em sua forma prática e aplicável, pensando nas dimensões que se fazem necessárias e ramificam os processos, dando uma noção de quais caminhos são válidos e quais são perigosos. Desse modo, firma-se uma luta contra todo sistema de opressão e dominação que ainda insiste em colocar as mulheres em espaços em que elas não se sentem confortáveis e que não refletem o caminho que de fato desejam seguir. É interessante ressaltar, todavia que,

Agentes de mudanças externas podem ser catalizadores essenciais, mas a dinâmica de empoderamento é definida pela extensão e a rapidez com que as pessoas mudam a si mesmas. Isso significa que, se os governos capacitam as pessoas, elas se fortalecem, dessa forma, os governos não empoderam as pessoas; as pessoas empoderam-se. Assim, o que as políticas governamentais e ações podem fazer é criar um ambiente favorável ou agir com uma barreira ao processo de empoderamento (BERTH, 2019, p, 73).

Kimani, como uma mulher que tem uma percepção mais clara do que ocorre em seu entorno, atravessada por experiências que certamente deixaram marcas e a fizeram perceber e pensar sobre tudo isso. Mostra-se uma mulher consciente de que seu papel enquanto mulher não se limita ao espaço doméstico, pois reconhece suas potencialidades para além das paredes do lar.

Ela e muitas outras Coqueirenses aguardam a chance de assumir esses lugares de poder e de liderança na comunidade, dando-lhes a justa visibilidade e contribuindo para o pleno exercício de sua cidadania. Enquanto isso, vão

protagonizando suas histórias por caminhos que lhes são possíveis, mas engajadas na luta por melhores dias às mulheres negras quilombolas de Coqueiros.

4.5 “QUANDO A GENTE COMEÇA ESTUDAR, A GENTE COMEÇA A DESENVOLVER, NÉ?”

Kimya uma jovem de olhar gracioso e tranquilo. Suas expressões refletem uma segurança sobre o que tem a dizer. Ela tem 31 anos, é trabalhadora rural, está envolvida no grupo chamado Grota Quilombola, que é um grupo que trabalha com o turismo de Coqueiros e também coordena atividades na Igreja Católica. Para além de tudo isso, é mãe, dona de casa e feirante. Todos esses atributos definem uma mulher que se mostra engajada na Comunidade e já ocupa espaços de poder, porém ainda pouco visibilizados.

Concluiu o ensino médio e sua trajetória formativa acontece dentro de Coqueiros, na única escola municipal de Ensino Fundamental I, que é a Clementina Rosa dos Santos. Em sua narrativa, Kimya ressalta que não teve contratempo em seu processo formativo escolar. Ao concluir a 4ª série, desloca-se para a sede, onde passa a estudar no Fundamental II, no Colégio Manoel Novais. Posteriormente, vai concluir o Ensino Médio no Centro Educacional Sórora Joana Angélica, que é também o único colégio estadual do município. Nesse sentido de acesso e continuidade, ela foi privilegiada em relação a muitas outras mulheres, pois não teve a necessidade de interromper sua trajetória em nenhum momento, até a conclusão do ensino médio.

Essa afirmação sobre o privilégio de Kimya em relação à conclusão do Ensino Médio, sem interrupção, dá-se com base na pesquisa que realizei em 2017 no meu primeiro mestrado. Nas páginas 72 a 81 traz um panorama da escolaridade das mulheres Coqueirenses, a partir de 12 anos. Na ocasião, foram entrevistadas 143 mulheres, praticamente todas as Coqueirenses, na idade supracitada. Destas, 33 não puderam ou não tiveram acesso às instituições escolares; 21 não conseguiram concluir o Fundamental I; 18 não terminaram o Fundamental II; 09 desistiram de estudar já no Ensino Médio. Ou seja, 81 mulheres não conseguiram alcançar a formação em nível médio; o que corresponde a mais da metade das mulheres entrevistadas. As demais estavam estudando, sendo que apenas duas estavam cursando o ensino superior, duas já com curso de graduação e apenas 26 com o Ensino Médio concluído.

Quando observamos o número de mulheres com o nível médio alcançado até 2017, este já se mostra relativamente baixo em relação ao quantitativo de mulheres na comunidade. O número cai ainda mais quando nos referimos às mulheres com acesso ao ensino superior e aos cursos de pós-graduação. Diante deste panorama, as mulheres que conseguem concluir o nível médio e ainda sem necessidade de interromper os estudos em algum momento da vida, apresentam sim, uma vantagem em relação às demais, pois como é sabido, o desemprego, o analfabetismo e a falta de qualificação, a dificuldade ao acesso e permanência e a inclusão no ensino superior ainda é mais latente na população negra aqui no Brasil.

Diante deste panorama, as ações em torno dos processos educacionais no Brasil precisam ser potencializadas no intuito de conferir a estes grupos mais vulneráveis condições de acesso e permanência, garantindo assim condições de competitividade em seu processo de ascensão social, política, econômica e cultural. Isso é de extrema importância no contexto social em que se inserem principalmente mulheres negras de comunidades rurais.

Entretanto, Kimya não foi privilegiada pela possibilidade de apenas estudar. Desde a tenra idade, já estava envolvida nos afazeres comuns às mulheres da comunidade. Assim, desde cedo, participava das atividades na roça e no lar. Em sua narrativa, ela nos diz: “Em casa, eu ajudava mãe fazer as coisas e na roça eu ajudava também trabalhar, plantando feijão, na época também tinha arroz de roça que nós tinha o brejo, aí ajuda carregar o arroz, bater, e no feijão ajudava a plantar e colher também”. Aos 14 anos, para além de todas essas atividades, ela também se envolveu com atividades da Igreja Católica e passou a ser catequista. Como corrobora Pinto (2010, p. 112), “para essas mulheres, trabalhos da roça e da casa não se enquadram em mundos separados, mas sim, em diferentes espaços, sobre os quais elas têm o pleno domínio”.

Como podemos perceber, a vida das mulheres da comunidade em sua grande maioria, está envolta de muitas atribuições. Algumas por escolha própria, mas outras por imposições do contexto do qual fazem parte. O direito de apenas estudar e aprender se perde na necessidade de garantir e/ou contribuir no sustento e organização do lar e da família. Estas mulheres experimentam os dissabores causados pela precisão de escolher entre o estudo e o trabalho, comum às mulheres coqueirenses, normalmente a opção pelo trabalho se sobressai, e a escola, que devia

ser considerada como um vetor de oportunidades, vai se tornando um empecilho e sendo deixada em segundo plano.

Esse panorama revela o quão é imprescindível que sejam traçadas e/ou executadas políticas educacionais que intervenham na prática de pedagogias multiplicadoras de vivências inclusivas no ambiente escolar, de modo a garantir a permanência da população feminina, pobre e negra na escola, reduzindo a sua desvantagem em relação a outros grupos sociais. Essa escola precisa, sobretudo, formar estas estudantes em sujeitos autônomos, protagonistas de seu tempo e de sua história, de modo a engajarem-se nas transformações políticas, culturais, econômicas e sociais das quais estão inseridas, contribuindo assim para o seu próprio desenvolvimento e também para o das gerações vindouras.

No que diz respeito à contribuição da educação escolar em seu desenvolvimento pessoal e profissional, ela nos afirma: “Quando a gente começa estudar, a gente começa a desenvolver, né?” E desse modo, entende que tudo que aprendeu na escola foi importante para que ela se tornasse a pessoa que é hoje, inclusive ocupando o espaço que hoje ocupa como representante no Grupo de Turismo Grota Quilombola, como Coordenadora na Igreja Católica, isso porque, segundo ela, a escola a ajudou a se desenvolver, no sentido de saber melhor se expressar, de se comunicar com o outro e também na apropriação de conhecimentos que utiliza no seu dia-a-dia.

Todas as atividades relacionadas a trabalho, ela exerce e exerceu dentro da própria comunidade. Hoje, a que mais se sobressai é a venda da mercadoria produzida por meio de seu trabalho na lavoura, em feiras livres, principalmente em Jacobina, aonde vai acompanhada de sua mãe semanalmente. Durante esse momento pandêmico, com a suspensão das feiras em Jacobina, ela vende seus produtos apenas nas feiras da sede, em Mirangaba, e é inegável que essa impossibilidade de se deslocar para outras cidades provocou uma queda brusca na economia local, principalmente das mulheres produtoras e vendedouras de seus produtos. Ainda segundo ela, a participação no grupo de turismo Grota Quilombola também contribui para a sua renda familiar. Todavia, é algo esporádico, já que ocorre apenas quando aparecem turistas e as procuram.

Dentre suas expectativas para sua vida, ela aguarda oportunidades na área educacional e no mercado de trabalho. Seus anseios não se distinguem dos que carregam consigo muitas mulheres quilombolas de Coqueiros. Kimya deseja um

trabalho fixo e o interessante é que, na escala de expectativas, o trabalho antecede ao desejo de fazer uma faculdade que foi citado posteriormente. Isto ocorre porque, intuitivamente, ela sabe que para a maioria das mulheres da comunidade, o fato de não ter uma renda fixa interfere diretamente no acesso ao ensino superior, que consideradas todas as implicações já discutidas, requer investimento para deslocamento para outra cidade ou para a sede, alimentação, aquisição de materiais para estudo, e, sendo uma universidade particular, pagamento de mensalidades e, dentro desse panorama, os recursos financeiros que possuem são insuficientes.

Então, para ela, a educação escolar se faz importante porque ela se constitui como um fator de grande relevância na busca por um trabalho fixo, que lhe garanta uma estabilidade maior e um salário melhor, o que vai possibilitar o acesso a uma faculdade e, conseqüentemente, a ter seu próprio dinheiro; o que significa, no contexto em que vivem essas mulheres, um elemento emancipador e de empoderamento.

As dificuldades e sofrimentos vivenciados pelas mulheres negras, principalmente em comunidades rurais, são marcadores de uma resistência feminina que não se permite abater. Mesmo envoltas em situações sociais e econômicas complexas, elas seguem buscando alternativas para se manterem ocupando o lugar central na construção de suas histórias e suas trajetórias. A cada etapa vencida, a cada dificuldade enfrentada, elas vão afirmando ainda mais suas identidades como mulheres negras, quilombolas, mães e filhas, esposas/companheiras e amigas, estudantes e trabalhadoras.

Cada uma em sua lida diária, com suas sobrecargas, vai se tornando referência e se torna importante nos processos de construção familiar, social, econômica e cultural, demonstrando coragem e criatividade no enfrentamento dos desafios. Todos os dias, elas levantam dispostas ou cientes da necessidade de buscarem disposição para participarem ativamente em seu território, defendendo e assegurando o seu direito de viver dignamente como mulheres negras quilombolas residentes do campo.

4.6 “A OPORTUNIDADE DE EMPREGO QUE VAI GERAR, E TOMBÉM NO CULTURAL. A PESSOA APRENDE”

Se uma palavra pode definir uma pessoa, a perspicácia seria a que melhor define Amandla. Ela se apresenta com uma voz ativa, que demonstra domínio de si mesma e das suas verdades. Uma jovem de 29 anos, presidente da associação local

e coordenadora do PSF da comunidade, que, para além dessas funções, também é mãe, dona de casa e feirante.

Dentre as mulheres entrevistadas, ela também pode ser considerada uma das que menos teve dificuldades na questão de acesso e permanência nos espaços escolares. De acordo com sua narrativa: “Acho que eu comecei a estudar com uns quatro anos, até agora nos 26, terminei a faculdade de Pedagogia”. Sua trajetória se inicia na Escola Municipal Clementina Rosa dos Santos, segue pela sede, fazendo o fundamental II e o Ensino Médio, e conclui, até o momento, em 2017, quando se gradua em Pedagogia. Dentro do panorama das mulheres coqueirenses, ela é uma das poucas e primeiras mulheres a galgar esse patamar de formação escolar, até o momento.

Ainda em sua narrativa, assegura que nunca precisou interromper os estudos para exercer outras atividades dentro da Comunidade. Mesmo estando engajada nas atividades corriqueiras do lar e da roça, a escola sempre foi colocada como prioridade, o que revela que essa geração mais recente de mulheres está conseguindo alcançar patamares educacionais mais elevados do que as gerações que as antecederam, o que é motivador e de extrema relevância no desenvolvimento social e no protagonismo das pessoas negras, principalmente, das mulheres negras.

A relevância desse processo não se dá especificamente pela melhoria da condição econômica, ainda que esse seja um dos fatores preponderantes na vida e na ascensão das mulheres negras. Mas, sobretudo, como uma porta que se abre para novas percepções em relação ao seu papel social.

hooks (2020, p. 87-88), corrobora que, apesar das várias produções acadêmicas feministas que falam sobre o papel da mulher no mercado de trabalho, e de como isso muda a sua auto percepção e seu papel em casa, não há muitos estudos que assegurem que o fato de se ter mais mulheres trabalhando, mudou positivamente a dominação masculina. Continuando sob este paradigma, ela ressalta que as mulheres, bem ou mal pagas já estão inseridas no mercado de trabalho há algum tempo, mas se o fato de ganhar mais dinheiro visa apenas a participação nos processos de consumo ao invés de melhorar a qualidade de vida, esse trabalho não vai levar à autossuficiência e mais dinheiro não vai significar a liberdade.

Abordar essa questão dentro desse contexto é relevante porque, de fato, o empoderamento feminino não requer apenas a aquisição de diplomas e atividades laborais que resultem em salários significativos, se, em paralelo a isso, não ocorrer

também um processo de maturação sobre a sua condição de mulher diante dos aspectos de domínio masculino e a busca de alternativas para se desvencilhar de um sistema opressor e sexista. E nesse sentido, um processo educacional, seja por meio da escola ou não, que atente para estas questões é de extrema importância porque ele vai contribuir na busca destes caminhos de autossuficiência, ascensão e empoderamento de fato.

Na vida de Amandla, sob sua percepção, a formação escolar que possui até o momento foi de muita relevância em sua vida, porque originou maiores possibilidades, principalmente na área de emprego e, conseqüentemente, na economia. Contudo, para além disso, ela também ressalta que sua formação também interferiu no aspecto cultural e social.

Quando questionada sobre quais aspectos de sua vida melhoraram por conta de sua formação escolar, ela nos disse: “A oportunidade de emprego que vai gerar, e também no cultural. A pessoa aprende, aprende, né? A lidar com pessoas, a falar, e... lidar com o público”. Hoje, ela se sente mais confiante para atuar nos espaços culturais da comunidade, para posicionar-se enquanto presidente de uma associação, para lidar com pessoas, sabendo se colocar diante do público. Assim sendo, a educação escolar serviu como um instrumento de construção de sua autonomia.

Para mulheres, moradoras de um Quilombo, que são negras, a escola, em muitos contextos, configura-se como um instrumento que estabelece relações de poder, não no sentido de oprimir o outro, de estar acima do outro, mas de possibilitar que elas se engajem, comprometendo-se em lutas para acabar com os sistemas de opressão e promover a afirmação de identidades culturais, de gênero, sexuais, etc; visto que a educação escolar viabiliza a ocupação de espaços que dão visibilidade e geram representatividade.

Amandla entende a educação escolar como um mecanismo que contribui na vida profissional, social, cultural e econômica das mulheres, e desta forma, ressalta que elas precisam estar incluídas nesses espaços. Quando questionada se a formação que ela tem hoje contribuiu para a sua vida, ela responde: “Demais. É... as oportunidades, né? de emprego. De... através do estudo que... da faculdade, do curso superior, foi que eu vim conseguir, né? ter a coordenação do PSF”.

Hoje, em sua localidade, o número de mulheres que interromperam e/ou interrompem os estudos antes de concluir o ensino básico e/ou médio, ainda requer uma atenção especial, principalmente pelos representantes políticos, por ser elevado.

É necessário que o sistema de ensino realize, regularmente, buscas ativas para que se identifiquem as dificuldades enfrentadas por elas, e que, para além dessa busca, estruturem-se projetos e/ou programas que viabilizem o retorno e a permanência nos ambientes educacionais.

Quando foi questionada sobre a educação escolar contribuir para uma maior independência das mulheres, ela afirma que isso é relativo. Que depende da mulher e depende da educação, mas que no dia-a-dia, a mulher é quem mais tem trabalho, o que torna a educação ainda mais essencial para ela. Dentro dessa afirmação, algumas questões merecem ser tensionadas. Quando ela fala que depende da mulher, existem várias possibilidades de análise, porque ela se relaciona muito com o contexto social, emocional, familiar em que vive essa mulher. Muitas vezes, as obrigações a que está atrelada não lhes permitem ir além de onde estão, para alcançar o lugar que desejam. Assim, a educação escolar por si só não vai garantir essa independência.

No cotidiano da maioria das mulheres, as reponsabilidades com o lar, seja na casa dos pais, avós, parentes, seja com seus/suas cônjuges, filhos/filhas, impossibilitam-nas de alcançar a independência que almejam. Muitas mulheres não têm condição de abandonar tudo e seguirem com seus propósitos pessoais, vivendo uma vida que deseja, e segundo hooks (2020), essas responsabilidades com o lar fazem com que ele não seja um lugar confortável e de relaxamento, visto que durante todo o tempo elas se dedicam a atender às necessidades dos outros nesse espaço, por isso ele se torna um ambiente de sobrecarga e cansaço. Já o trabalho fora do ambiente doméstico contribui para que elas sejam retiradas do isolamento, da solidão e da invisibilidade que as deixa deprimidas, com autoestima baixa e estressadas diante dos problemas que precisam resolver sozinhas.

Já no que diz respeito ao mercado de trabalho, muitas ainda não se sentem confortáveis na profissão que exercem, pois esta não lhes é satisfatória, pois são subempregos, ou empregos mal remunerados, muitas vezes em mais de um lugar. Em muitos casos, como há uma sobrecarga quando este se soma ao trabalho doméstico, quando a mulher não é solteira e mora sozinha, o que se percebe é a diminuição da qualidade de vida da mulher, e o discurso da independência e autossuficiência se restringe à aquisição econômica, mas não alcança a liberdade de usufruir de sua condição financeira, diante dos vários compromissos familiares que

requerem a aplicação desta renda. Desse modo, a mulher estuda para conquistar uma renda melhor já porque depende da aquisição desse salário para sustento do seu lar.

Quando observamos os grupos sociais que são atingidos pela pobreza, é possível identificar o gênero feminino como um desses grupos, e isso tem se tornado uma questão central na vida das mulheres. Assim, quando vemos estruturas patriarcais capitalistas de supremacia branca, na tentativa de desmanchar sistemas que dão assistência às estas mulheres empobrecidas, no intuito de garantir necessidades básicas como alimentação e moradia, o que se percebe é que se deseja retornar, como solução, a um sistema de domínio que as colocam novamente dependente dos homens, que nem sempre estão dispostos a sustentá-las economicamente a elas e às crianças, mesmo que sejam assalariados, quando, na verdade, deveriam-se buscar mecanismos para ampliar as vagas de empregos, de modo a contemplar as demandas sociais e diminuir o impacto da pobreza, principalmente entre as mulheres provedoras de lares (hooks, 2020).

Estas questões geram uma dualidade, pois “o trabalho não leva à autossuficiência econômica. Ainda assim, autossuficiência econômica é necessária se as mulheres quiserem ser livres para escolherem o contrário da dominação masculina, para serem totalmente autorrealizadas” (hooks, 2020, p. 86). Analisando sob esta perspectiva, então sim, vai depender de quem é essa mulher em seu contexto de vivência, de que educação está sendo oferecida a ela para que alcance melhores níveis salariais; mais ainda assim, por ser a mulher quem normalmente tem mais trabalho, a educação se torna um instrumento essencial em sua vida.

No final de sua narrativa, Amandla diz que não acredita que as mulheres tenham mais dificuldade de estudar que os homens: “Eu acho que não. Depende da mulher, de cada esforço, de cada um determinar o seu objetivo. Então, a facilidade do estudo está aí pra todos mundo, independente de qualquer gênero”. Para ela, trata-se apenas de uma questão de foco e determinação. Todavia, como já construímos toda uma discussão em torno das questões, é provável que ela tenha opinado a partir de um conceito que estabeleceu de acordo à sua vivência e experiência pessoal, que nesse sentido, foi tranquila, como sinalizou no início da sua narrativa.

Certamente vamos encontrar mulheres que tiveram seu caminho de acesso à educação escolar e às conquistas de espaços sociais suavizados pelo contexto social e familiar do qual faziam ou fazem parte, e por essa razão, entendem que isso ocorre como algo que é natural e meritocrático, e assim, essa concepção se torna um ponto

de vista. Nem sempre a inferência de que isso não se aplica a todas as pessoas, e nesse caso, às mulheres, é algo perceptível inicialmente, daí a relevância de se fomentar os movimentos de militância e de engajamento social, visto que eles contribuem para a constituição de novas concepções construídas a partir das vivências e experiências pessoais entrelaçadas às vivências e experiências do outro, num processo interseccional.

No que diz respeito à melhoria das condições educacionais das mulheres, Amandla acredita que é de extrema relevância se pensar numa educação pautada em projetos que as auxiliem e propiciem o desenvolvimento feminino de acordo com a realidade de produção local. E nesse sentido, a oferta de cursos de formação profissional, que as permita explorar os recursos que possuem ressignificaria suas vidas, traria novas possibilidades, melhorando sua qualidade de vida, não apenas no aspecto financeiro, mas também na motivação pessoal, na autoestima e no desenvolvimento de potencialidades que mulheres do Quilombo de Coqueiros trazem consigo. A ideia se resume em estruturar uma educação contextualizada, que permita as afirmações identitárias e as formações profissionais.

4.7 “FUI A MAIS VEIA [...] A MAIS SOFRIDA DE TODOS”

Amne é o que consideramos como símbolo de resistência, numa trajetória marcada por privações que decorreram contra a sua vontade. Como uma mulher que viveu o seu tempo e enfrentou as agruras que ele trouxe, ela se torna uma mulher forte e sábia. Suas palavras, ecoadas com a sabedoria e a paciência de quem já viveu e sobreviveu a muitas coisas, iam nos envolvendo durante a narrativa. Seu jeito simples de falar nos faz criar imagens mentais à medida que vai narrando os acontecimentos.

Hoje ela tem 56 anos. Nascida num povoado próximo, conhecido como Jatobá, chegou a Coqueiros ainda pequena: “Acho que de idade de cinco anos que minha mãe ganhou eu, mas num foi aqui, era no povoado que chamava Jatobá. Mas acho que da idade de cinco ano mais ou meno que eu já moro aqui”. Teve uma infância de privações, e estas a acompanhou durante muitos anos. Sua profissão sempre foi a de lavradora e descreve seu trabalho com empolgação, em entrevista realizada em 26 de outubro de 2021:

A gente é lavrador. Sempre é na roça... é da roça sempre. Pranta mandioca, pranta feijão, sempre é da roça. Você sabe, corta lenha que bujão tá caro, agora a gente tem de ir pra lenha porque se for pra comprá bujão pra cozinhá dia a dia, não pra passar o mês, é. Sou dona de casa pra tudo (riso), mãe, vó e dona de casa (Amne, Informação verbal)

Ao falar da profissão que exerce, ela deixa claras as limitações econômicas pelas quais passam. Considerando o contexto político e econômico atual, em que os brasileiros e as brasileiras estão inseridos, ela sente que voltou um tempo de maiores privações: “Bujão tá caro. Agora a gente tem que ir pra lenha, cortá lenha porque se for pra compra bujão pra cozinhá dia a dia não dá pra passar o mês”. Isso revela que não vivem numa condição econômica favorável e buscam alternativas para minimizar os gastos.

Sua narrativa sobre sua trajetória educacional é interessante e revela como, durante muito tempo, meninas foram privadas do direito de aprender e submetidas a atividades que nem sempre correspondiam com sua capacidade física de suportar, mas que ainda assim, tiveram que encontrar formas de sobreviver a tais adversidades.

Mia fia, estudei muito pouco, porque naquela época que a gente no tempo pra trás, não tinha como estudar, porque eu cum a idade de onze anos já era preciso trabaia pra mim sobreviver, porque, pai eu num tive, que pai num morou cum mãe, e mãe era doente, e eu que fui a mais veia, que foi a mais sofrida de todos. Cum onze anos tinha de ir ali pra seu Carlos trabaia, pra compra as coisa pra comê, pra vive. (Amne, Informação verbal)

A emoção ao ouvir a história de Amne é inevitável. A cada frase que ela proferia, apesar de parecer estar hoje conformada com o que aconteceu, demonstra também uma ferida ainda latente. E assim como ela, muitas outras mulheres da Comunidade passaram por situações muito parecidas. Essa similaridade nos vai permitindo reconhecer que o acesso a garantias de direitos não é uma realidade para todas as pessoas que, por muito tempo e ainda hoje, sofrem violações, comprometendo a sua dignidade humana. O que não pressupõe dizer que elas não tenham conseguido afirmar sua identidade por meio de suas lutas, pois, no que diz respeito à trajetória das mulheres Coqueirenses, como corrobora Miranda (2009, p. 97), “nessa trajetória, que está sendo construída aos poucos, essas mulheres estão conquistando diferentes espaços”

Ela revela um cenário de muitas privações. Quando ela diz que “a gente no tempo pra trás não tinha como estudar”, ela denuncia a ausência de escolas – já que as aulas normalmente ocorriam nas casas de mulheres que sabiam ler e escrever -, a ausência de leis e políticas de proteção às crianças e aos adolescentes, trabalho infantil, invisibilidade e o natural impedimento de uma ascensão social que lhes permitisse uma vida com mais qualidade.

E o que é mais complexo ainda é que a família, nesse caso representada pela figura materna, também não tinha muitas alternativas para os filhos. Como enviá-los para estudar na sede? Sem transporte, sem condições financeiras, ou mesmo sem entender o que a escola poderia proporcionar de melhoria na vida deles, uma vez que não havia muitas pessoas por ali que tinham tido acesso à escola e êxito por estar nela.

Analisando por este prisma, podemos perceber o quanto as políticas públicas educacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases, os Direitos Humanos e todas as demais leis, programas e projetos educacionais puderam contribuir para que esse ciclo não se perpetuasse. A obrigatoriedade do acesso e da permanência, mesmo que ainda não ocorra de forma universalizada, contribuíram significativamente para minimizar os impactos da pobreza, do analfabetismo, da exploração da mão-de-obra, e garantiu para muitas pessoas, o direito de aprender, de se emancipar, de poder escolher outros caminhos, e é por isso que essa busca por melhores condições de acesso, e sobretudo, de permanência/continuidade no ambiente escolar deve continuar sendo uma preocupação política e popular.

Aos onze anos, Amne assume responsabilidades adultas. O abandono paterno e a situação de enfermidade da mãe fizeram com que ela, sendo a filha mais velha, fosse colocada como provedora do lar. Para assegurar a sobrevivência da família, ela saiu da escola, ainda na 1ª série, quando começava a aprender ler e escrever, como ela mesma disse: “Só sei malmente assinar o meu nome, assim mesmo, faltando letras, acho (riso)”, e foi trabalhar na roça para ganhar o dia, e o que recebia, ela comprava os mantimentos básicos.

Para além disso, ainda tinha a responsabilidade de cuidar da casa e dos irmãos, e assim, a criança tornou-se adulta antes do tempo, e talvez por isso, vendo-se sozinha em meio a tantas obrigações, ela se considera a mais sofrida entre todos.

Pois, uma vez que era encarregada de tudo, teve que abdicar de sonhos, de desejos, de momentos de lazer, diversão, estudo para garantir o sustento da casa.

Mulheres como Amne configuram-se como lutadoras cotidianas, seja como donas de casa, seja como trabalhadoras na roça, seja como feirantes nas ruas. Elas não são mulheres que ficaram reclusas a seus lares, cuidando de filhos/as, maridos, sogras, mães/pais ou qualquer outro familiar. Desde muito cedo, tiveram que ocupar espaços para além do lar, uma vez que precisavam garantir a sobrevivência da sua família. E para sobreviver, era preciso resistir ao frio, ao calor, ao cansaço, à dor, à solidão, à desilusão, à fome, à sede, às privações.

A cada amanhecer levantaram com a certeza de que não seria fácil, mas que era possível e preciso enfrentar as adversidades, e, no suportar de cada dia, iam deixando suas marcas e constituindo seu protagonismo, pois, como assevera Berth (2019, p. 92), “como mulheres negras, não compartilhamos somente história de opressão; é preciso conhecer as trilhas dos caminhos percorridos nessas opressões”.

Aos 18 anos, ela se casa e foi ser dona de casa, como bem disse. Assumindo um lar, com marido e filhos, por isso não lhe sobrou tempo para cuidar dos estudos: “Num istudei mais. Num deu tempo”. Segundo ela, as obrigações cotidianas a sobrecarregavam e sobrava pouco tempo para se dedicar a quaisquer outras atividades, principalmente à escola. A esta época, na Comunidade já tinha escola, mas não se conheciam as leis que garantiam a obrigatoriedade dos estudos e, como ela ressalta, em entrevista realizada em 26 de outubro de 2021, ninguém incentivava as pessoas a irem para a escola,

Tinha, mas é... é assim.. a... tinha a escola, mas acho que era in falta de ter uma pessoa assim pra centivar a gente, pra dizer: você vá, pra.. pra qualquer coisa, num tinha que nem hoje em dia tem. Hoje im dia eles num aprende ler porque eles num quer, escrever, porque eles não quer, né? Hoje em dia tem, assim, as pessoas vai já tem as pessoas pra centivar as pessoa certinho pra estudá, pra ir todo dia naquela hora... e a gente num tinha, num tinha não (Amne, Informação verbal)

Esta sua fala traz diferentes considerações sobre o incentivo à permanência escolar. De fato, durante muitos anos, principalmente em perímetros rurais e comunidades mais carentes, as pessoas não conseguiam compreender bem a finalidade do acesso à escola e no que isso poderia representar para o futuro de seus filhos.

Ali todo mundo acordava para o trabalho na roça e o cuidado com o lar, e para isso, a escola não era necessária, em muitos casos, ela era considerando um empecilho, pois diminuía a mão-de-obra e, conseqüentemente, a renda familiar. Além disso, ainda era comum o pensamento de que mulher que ia para a escola tinha maiores propensões de se envolver com homens e se tornar desvirtuada socialmente.

É importante ressaltar que muitas leis e programas colaboraram para minimizar esses problemas. A aprovação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente - em 1990, trouxe-nos um documento que se tornou um instrumento que conseguiu inibir o trabalho infantil e sensibilizar a sociedade da importância da educação escolar e do lazer para um crescimento e desenvolvimento mais saudável de seus filhos e filhas. Ademais, a criação do Programa Bolsa Família, em 2003, e sua condicionalidade em colocar os filhos para estudar, também foi outro instrumento que colaborou para minimizar os impactos da pobreza e trouxe novas perspectivas de vida.

Somando-se a estes, muitos outros projetos e programas governamentais foram auxiliando essas pessoas a atingirem patamares educacionais mais elevados, possibilitando inclusive o acesso à universidade, o que permitiu a muitas famílias que estava na linha ou abaixo da linha de pobreza verem seus filhos com profissões que lhes permitiam não só viver com mais dignidade como também auxiliar a família em suas necessidades básicas.

Esta ascensão social e emancipação tornaram-se modelos, representatividades que, dentro da própria família, iam incentivando nos demais o desejo de também chegar naquele patamar, e, mesmo não tendo conseguido erradicar o analfabetismo ou extinguir a pobreza, com certeza, elas conseguiram diminuir significativamente os números. Desse modo, a garantia do direito à educação escolar é algo que não podemos perder, e é crucial que a população esteja atenta e reivindique por novas leis, projetos e programas de fomento educacional e cultural.

Sob esta perspectiva, ela acredita que a educação escolar contribui para melhorar a vida das pessoas. Ela carregava consigo o desejo de se tornar professora, como ela nos contou: “Ah... eu queria ser uma professora (riso) pra aducar, muitos, muitos que eu... assim... no ponto da gente, a gente num foi bem aducado que nem os de hoje in dia, né? Porque no... a gente que num tinha o estudo”.

O interessante é que, ao falar do sonho em ser professora, ela revela que seu desejo não era somente por aprender ler e escrever, ela queria multiplicar esse conhecimento. Como bem disse: “pra aducar muitos”, e isso ratifica a ideia de que

para Amne, a educação de fato contribui para melhorar a qualidade de vida das pessoas, permitindo-as ter uma vida com menos privações e sofrimentos.

Socialmente era sabido que a escola propiciaria a escolarização profissional e superior à população negra e é indiscutível que inviabilizar o acesso e a permanência nesses espaços era algo pensado para se evitar essa elevação social. Silva e Araújo (2005, p. 73) corroboram que,

Pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada. A mobilização desta classe configurou-se como um mecanismo de autoproteção e resistência, servindo de base para a (re)organização das primeiras reivindicações sociais negras no pós-abolição e o surgimento dos movimentos negros.

Assim, quanto mais tardiamente esses direitos alcançassem essa população, menos intervenção social e políticas públicas existiriam por parte desses grupos sociais, mantendo-se uma hegemonia heteronormativa branca no acesso e apropriação dos direitos e dos recursos públicos.

Já no final de entrevista, Amne lamenta não ter podido estudar, porque entende que isso a teria ajudado a ter uma vida com menos aflições e carências.

Ajudava ni muitas coisa, porque aí eu ia ser calquer coisa, aí as coisa ia ser melhor pra mim, eu num ia sofrê tanto, que nem hoje in dia a gente, graças a Deus agora não que Deus já me deu meu dinheirinho, as coisa amiorô mais, mas té o ano passado, o sofrimento era demais. Porque pra você cumê, bebê, você tem que trabalhá, bem dizer, de dia a noite. A gente chega da roça cansada, aí chega tem de lavá prato, barrê casa, limpá banheiro, aquela correria, aí já miorava muito, nera não? (Amne, Informação verbal).

É indiscutível que a interdição da população negra nos espaços educacionais foi responsável por um atraso significativo na transformação social, econômica, cultural e identitária do país, impedindo uma convivência mais igualitária, retroalimentando outras interdições aos negros e às negras nas esferas da vida urbana e rural, trazendo prejuízos políticos e sociais, e, por isso, as reivindicações por medidas compensatórias são essenciais, principalmente na área educacional, pois elas são capazes de eliminar os efeitos persistentes das barreiras que foram impostas no passado, e desse modo, conseguir equiparar as oportunidades de desenvolvimento que deveriam ser oferecidas a todos e todas, evitando que mulheres

como Amne não tivesse a chance de estudar e galgar a profissão que desejava e ter uma vida com menos sofrimento e privações (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Em sua narrativa final, ela nos diz que a educação ainda pode ajudar as mulheres da comunidade, porque muitas têm vontade de se profissionalizar, mas não se sentem motivadas a correr atrás de seus sonhos e conquistar o espaço que desejam. Mesmo porque, as condições de sobrevivência ainda são questões que elas precisam priorizar, e o tempo para se dedicarem à escola acaba sendo insuficiente para garantir uma aprendizagem que lhes proporcione um melhor desenvolvimento.

Sugere ainda que sejam pensados projetos que contemplem a realidade local, que profissionalizem as mulheres para atuarem e se utilizarem de recursos da própria comunidade, e conclui dizendo: “As miué daqui são muito sofredora demais”, isto porque, em sua vivência, para além de suas lutas pessoais, Amne, empaticamente, consegue perceber que outras mulheres também se encontram em situações de muita vulnerabilidade e opressão, e que a educação, assim como os movimentos negros a reivindica, é capaz de valorizar, respeitar, prestigiar, honrar e dar ascensão social, gerando novos protagonismos, constituindo novas identidades e gerando futuras representatividades.

4.8 “ERA MEU SONHO SER UMA POLICIAL”

No olhar e no modo de se expressar, ela esbanja alegria. Com um semblante acolhedor, é notória a sua empolgação ao falar. Assim, de modo espontâneo, ela vai se apresentando como Julene. Ainda em sua apresentação identifica-se como mulher quilombola, garantindo ter orgulho de ser reconhecida dessa maneira.

No auge de seus 51 anos, ela traz consigo uma história similar à de outras mulheres, mas carregada de peculiaridades na maneira como viveu e sentiu a vida. Desde jovem dedicou-se também ao trabalho na roça, mas também, durante muito tempo, trabalhou como Auxiliar de Serviços Gerais, profissão essa com a qual ela se identifica. Inicialmente, ela fazia serviço de limpeza na escola, mas depois, por conta de um problema de saúde, foi transferida para a cantina, onde era responsável pela merenda escolar, e lá ficou até se aposentar.

Aos dezessete anos, consegue, por indicação política, ser chamada a exercer essa função. Ao falar sobre o trabalho que realizava na escola, é possível perceber um brilho no olhar, demonstrando o quanto essa era uma atividade da qual ela gostava

de fazer. Durante a narrativa, feita em entrevista concedida em 26 de outubro de 2021, ela fez questão de detalhar situações das quais se orgulhava em seu trabalho, como pontualidade e assiduidade, apreciação dos alunos por seu tempero,

Se quando era na faxina, era na faxina num deixava nada a desejar. Quando os professô chegava tava tudo organizado. Fazia tudo pra mim levantá seis hora da manhã, pra quando fosse oito hora da manhã, quando os professô... a chave quem ficava era aqui na casa de mãe, prá mim dá conta do meu trabaio. Na merenda do mesmo jeito, fazia o possíve. Eu sempre falo pras minina, eu digo eu saí trabaiei 36 ano dento dessa escola, mas eu saí deixei meu legado. Num deixei uma mínima amizade... os minino todo mundo gostava da minha merenda... todo mundo era Tia Julene... e quando... eles dizia que sentia falta quando eu num tava na cantina, porque eles disse que... que quando eu num tava na cantina eles num via o cheiro da merenda (riso). Dizia, quando eles via eles dizia: tia Julene hoje tá na cantina, oia, nois está escutando... nois ta vendo o cheiro (risos). Era uma bênça, foi uma bença, Ave Maira, foi um amor essa escola pra mim, todo uma vida (Julene, Informação verbal)

Somando-se a isso, ela também se orgulha do fato de ter sido merendeira dos filhos e netos na escola. “Dei merenda meus filho, voltei, dei merenda meus neto e, graças a Deus, me aposentei aí no Crementina”. Enquanto narrava, era possível ver a alegria e o brilho no olhar, demonstrando que, de fato, essa escola tem um valor afetivo para ela. Foram 36 anos de dedicação e de zelo. Queria deixar o seu legado, e para isso, fazia o melhor que podia tanto na limpeza como na cozinha, sendo, por isso, respeitada tanto pelos demais profissionais da escola como também pelos alunos, que ficavam extasiados com seu tempero, sendo, inclusive, capazes de reconhecer o cheirinho da comida de Tia Julene.

Ainda nos contou maravilhada que a escola da Comunidade recebe o nome de sua avó. Julene nos conta que, na época, o prefeito esteve na Comunidade e viu a necessidade de fazer uma escola, mas precisava de um terreno para construí-la, e a sua mãe, Dona Cota, fez a doação da área. Depois de construir, chegada a época da inauguração, o prefeito se dirigiu à doadora do terreno e disse que ela daria nome à escola, e foi desse modo, que a escola recebeu o nome de Clementina Rosa dos Santos, mãe de Dona Cota e avó de Julene.

Todavia, apesar de ter passado a vida inteira trabalhando dentro de uma escola e de se orgulhar do trabalho que exercia, Julene não teve a chance de ser estudante. Quando era criança, a Comunidade não tinha prédio escolar e as aulas normalmente aconteciam nas residências de algumas mulheres que acolhiam algumas crianças

para ensinar-lhes a ler e escrever. Ainda assim, não foi possível para ela dar continuidade aos estudos. Ao alcançar a 3ª série, desistiu, e sua narrativa retrata bem o quão era complicado se manter em um ambiente escolar por muito tempo, quando as obrigações do dia-a-dia se faziam imperiosas.

Ô minha irmã eu só estudei até a 3ª série, porque eu casei muito nova. Casei nova, e quando a gente estudava naquele tempo, pró, era um tempo que só Deus sabe. Era, mãe saía pra roça, a gente estudava nas residência, aí eu ia estudar na residência ali que era de... era da finada Joaquina de Rosa, a pró... a professora, a pró era Leci, e aí, tinha também... eu estudei com Leci que insinava na residência da sogra e também tinha a casa da finada Biata que eu também estudei cum Floraci. Mas a gente ia cum criança, istudá, fazia o que? Num fazia nada, num istudava. Num... eu ia cum Pedro... tinha Pedro, tinha... na época era Pedro, Francisquinho, Liezer quera pequeno... mãe ia pra roça e eu ia cum essas criança istudá, e aí no sentido de quando fosse onze hora, tinha que vim pra casa, pra ajeitá o almoço pras criança, aí... quale essa criança que istuda direito? (Julene, Informação verbal).

A condição de ir para escola, impunha a obrigação de cuidar dos irmãos mais novos. Desde os 07 anos ela já tomava conta da casa. Sua irmã mais velha tinha se casado, legando a ela o lugar de dona-de-casa ainda na tenra idade. Como Julene ressalta, era inviável estudar com os irmãos ao redor exigindo a sua atenção e cuidado. Levar os irmãos sob sua tutela para as aulas desviava-lhe a atenção, impedindo-a de aprender. Para além de cuidar dos três irmãos, era dela também a incumbência de providenciar o almoço, e, antes mesmo de a aula terminar, tinha que voltar para casa e dar conta de suas responsabilidades domésticas.

Seus pais tinham ido para a roça providenciar o sustento da casa. Levar todas as crianças certamente também atrapalharia o serviço, e assim, aquelas que eram mais velhas iam assumindo as responsabilidades do lar. Quando falo “aquelas que eram mais velhas”, refiro-me às meninas, isso porque essas atribuições só eram dadas a elas. Ainda que tivessem um irmão um pouco mais velho para o exercício das atividades domésticas, seria destinado à filha mais velha, dentre as do sexo feminino. Em nenhuma das entrevistas foi mencionado que irmãos mais velhos tenham tomado conta da casa na ausência dos pais; as mulheres, no entanto, substituíam não só a mãe, como também o pai quando estes tinham abandonado o lar, como foi o caso de Amne, que abandonou a escola para ir trabalhar para sustentar a família.

Foi desta forma que Julene também desistiu estando no curso da 3ª série do ensino fundamental. Como ela mesma disse: “Mãe ia pra roça, aí eu tinha que ficar cuns minino, aí eu num dava conta de istudá e tomá conta de casa. Muita criança...”. Para uma criança, isto se constitui numa sobrecarga, e de fato, não tinha condição de dar conta. Foi desta forma que, por muito tempo, crianças, geralmente das camadas sociais menos favorecidas e negras, não participavam do cenário educacional brasileiro. Apesar de todo o cansaço do cotidiano, experienciavam as mazelas sociais tão amiúde, que em algum momento de sua vida, naturalizavam-nas e iam reproduzindo entre uma geração e outra. De certo modo, esse parecia ser o ciclo da sua vida e dos seus.

Nesse ponto, a criação de leis, estatutos e programas educacionais foram essenciais para mudar esse panorama infanto-juvenil, e dar a estas crianças e jovens oportunidade de poderem seguir por outros caminhos, experienciando a vivência em sala de aula, conhecendo novas possibilidades, compreendendo melhor o mundo ao seu redor e tendo a chance de poder planejar um futuro que pudesse ser diferente do que seus ancestrais vivenciaram, caso desejassem esta mudança. É certo que essa luta para alcançar o direito à aprendizagem e à participação em um mundo mais igualitário ainda requer muita resistência, mas é certo também que o próprio conhecimento adquirido no ambiente escolar pode fomentar esse ideário de luta e dar subsídios para que a nova geração se engaje nessa busca por melhores condições de vida.

Julene teve realmente que desistir. Aos 16 anos casou-se. Como mostra a sua narrativa abaixo, ao assumir essa nova posição de mulher casada e também mãe, as preocupações com a manutenção do lar se tornam ainda mais emergentes, pois, quando estava na casa dos pais, ela executava os serviços, mas não se constituía como uma provedora do lar; agora, como mãe, ela se sente na obrigação de buscar alternativas financeiras que fomentassem a renda familiar, e, desse modo, tendo a sogra como incentivadora nesse processo, Julene vai em busca de uma condição social e econômica melhor. Em sua narrativa ela nos diz:

[...] quando eu casei, eu casei eu tinha 16 ano quando eu casei. Eu tinha dizesseis ano. Aí já casei, logo arrumei logo meu primero minino, aí já veio a preocupação de mãe, né? Mas inda bem que Deus me abençoou que... que minha sogra, um dia ela me chamou aí disse assim: ô Julene...aí já tinha nessa época aí que eu casei já tinha a escola... já tinha feito, a escola Crementina. Aí ela me falou pra mim ir

na prefeitura conversá mais seu Arthur pra ele me arrumá um imprego pra mim trabalhá pra mim ajudá in casa cum meus filho. (Julene, Informação verbal).

Àquela época, a conquista de um emprego, muitas vezes, dava-se por cessão política, por meio de intervenções de pessoas conhecidas e próximas ao prefeito. Deste modo, Julene se dirige até a cidade e vai à busca de uma oportunidade que possa lhe favorecer economicamente, dando-lhe maior tranquilidade para cuidar de seus filhos; podendo, inclusive, oferecer-lhes uma vida mais confortável e com menos privações, principalmente, a da impossibilidade de estudar.

Nesse intuito, ela e a sogra saem de casa às 05 horas da manhã. Ela montada num burro e a sogra a pé, pois outro meio de transporte também era muito difícil. O que podemos ver na decisão dessas mulheres é que, seja por escolha ou circunstância, elas se encorajaram, mostrando-se autoconfiantes e desafiaram as adversidades no intuito de ocupar um espaço melhor socialmente. Collins (2019, p. 300) observa que,

[...] a mudança também pode ocorrer no espaço privado e pessoal da consciência de uma mulher individual. Igualmente basilar, esse tipo de mudança é também pessoalmente empoderador. Qualquer mulher negra individual que é forçada a permanecer “imóvel do lado de dentro” pode desenvolver o “lado de dentro” de uma consciência modificada como esfera de liberdade. É essencial se tornar pessoalmente empoderado por meio do autoconhecimento, mesmo em condições que limitam severamente a habilidade de agir.

Em sua trajetória de vida, Julene, por meio do conselho dado por sua sogra, conseguiu alcançar essa mudança e entendeu que ela poderia ir além daquele espaço que parecia limitador de suas ações. Sem duvidar de sua capacidade de conquistar um emprego melhor e mesmo sem receio de ir à busca dele, ela vai causar uma mudança significativa em sua vida e na vida de sua família. Apesar de ser a sogra a estimular essa busca, a determinação veio dela, que não relutou em ir à busca. E, nesse sentido, Collins (2019, p. 301) corrobora que,

[...] não importa o quão oprimida uma mulher individualmente possa ser, o poder de salvar o eu está dentro do eu. Outras mulheres negras podem ajudar uma mulher negra nessa jornada rumo ao empoderamento pessoal, mas a responsabilidade última sobre as autodefinições e autoavaliações está dentro da própria mulher como indivíduo.

E foi desta forma que Julene conquistou o seu espaço dentro da Comunidade, e em todo o tempo, durante sua narrativa, deixa claro o quanto se orgulhava do trabalho que exercia e do legado que deixou para a escola onde não pode estudar, mas pode trabalhar.

Como se tratava de uma concessão política, durante a sua busca pelo trabalho, ela contou com a ajuda de um senhor conhecido pela família, chamado Xavier, que naquela época trabalhava diretamente com o prefeito. Essa proximidade permitiu que ela no mesmo dia fosse atendida, e mais que isso, saísse de lá com a garantia de que podia se dirigir até a escola e iniciar seu trabalho. Ela narra essa trajetória da seguinte maneira:

Aí [...] nois foi. Saímos daqui 5 horas da manhã muntada num burro, e minha sogra de a pé. E aí eu fui pra prefeitura. Aí quando eu cheguei lá ela falou cum seu Xavier que eu devo... fiquei devendo muito favor seu Xavier... era muito amigo meu, ele e dona Floricea... Ave Maria!! Era umas pessoa inseparável pra mim. Aí eu falei cum seu Xavier que era meu conhecido... aí nois entrou pra falá cum prefeito, traquilo. E nois entrou e eu... eu.. eu falei o que precisava... precisava dum traibio porque eu tinha casado e... e já tinha o meu primero filho, já tava na segunda filha.. foi Gal. E aí ele me deu meu traibio, e eu cumecei a traibaiá no oto dia, ele já mandou eu cumeçá a traibaiá (Julene, Informação verbal).

É necessário ressaltar que mesmo com a garantia desse trabalho, ela também continuava a realizar suas atividades laborais tanto domésticas como na roça. Quando se reporta ao trabalho conquistado pela prefeitura, ela enfatiza que o dinheiro recebido tinha como propósito dar uma condição de vida melhor à sua família, mas principalmente aos seus filhos, que eram, nesse momento, a sua maior preocupação. Ela desejava que eles tivessem melhores condições de moradia, de vestimenta, de alimentação, e isso fica claro quando ela diz: “[...] me ajudava eu comprar roupa pra meus filho, me ajudava a comprar os alimento, me ajudava ni tudo. Pra mim construir minha casa, que na época minha casa era de barro, aí eu já construí já minha casa de broco, pur causa de... de meu traibio”.

Em sua narrativa, ela nos revelou também que sentia muita vontade de estudar. E por vezes, cogitou a ideia de tirar um tempinho para se dedicar aos estudos. Segundo nos contou, volta e meia ela pensava assim: “Ô minino, se eu tiver um tempinho, eu vou istudá”. Chegando, muitas vezes, até a solicitar materiais didáticos

às professoras e recebê-los, contudo, segundo ela, o tempo não dava. Ela justifica sua falta de tempo para os estudos como o seguinte relato:

A correria que eu tinha que fazê a merenda dos minino, depois que terminava a merenda, eu já tinha que cuidar pra deixá... lavá a loça, já deixá tudo pronta... que eu trabaiei... trabaiaava quarenta hora. E quando... alí eu saía mei-dia, inda ia pra casa. Às veze eu chegava in casa... quando os minino era piqueno, piqueno, ô...na... teve prefeito, que eu num vô citá o nome, que toda vida tem prefeito bom e prefeito ruim. Aí teve um prefeito que passô... que ele num pagava. Eu vinha... cin... seis hora, pró, pra iscola, vinha seis hora pra iscola, aí limpava a iscola pá oito hora da manhã eu ir ganhá dia... ganhá dia pegano café. Aí eu ia... eu vinha porque também, graças a Deus, ele nesse tempo, ele num impatava os funcionário saí... fazia o trabaio e no horário certo retornava, e aí eu vinha oito hora... não eu vinha seis hora, limpava a iscola deixava arrumadinha, e aí quando era oito hora eu já tava na roça trabaiano, pegano café. Aí quando era onze hora eu voltava de novo, imagine aí. Pró, num lugar que eu quero que você veja, que é aqui nos Canudo aqui imbaxo. Uma ladeira e eu ainda subia ainda cum cesto de café que o dono da roça me dava. Me dava um cesto de café mei-dia e me dava oto di tarde. Ganhava o dia, e ainda me dava, um cesto de café para me ajudá. (Julene, Informação verbal).

Em sua narrativa, ela traz situações bastante complexas, que acabam por coincidir com as experiências de tantas outras mulheres. Esses atravessamentos de histórias nos permitem traçar um panorama social, cultural e econômico em que essas mulheres se encontram inseridas e nos permitem perceber o quanto, na maioria das vezes, a garantia dos direitos e o acesso às políticas públicas são retardados em Comunidades como estas, constituídas por homens e mulheres, lavradores e lavradoras, remanescentes de quilombos, muitas vezes, pelo simples motivo de se tratar de um grupo que se tenta segregar socialmente.

O fato de trabalhar durante todo o dia dentro da escola, já a impossibilita de poder frequentá-la no turno diurno. Atrelado a isso, ao sair da escola à noite, ela precisa se dedicar ao lar, cuidar dos filhos, do marido, da limpeza da casa e deixar tudo em ordem para que, ao amanhecer, ela possa novamente se dirigir à escola e exercer o seu trabalho. De fato, mesmo havendo a possibilidade de ir à noite, as exigências domésticas não favoreceriam uma aprendizagem de qualidade e, certamente, isso a desestimularia a dar continuidade.

Paralelo a isso, de acordo com sua narrativa, houve um período em que, tendo mudado o prefeito, muitos funcionários não recebiam o seu salário. E para manter o sustento da casa, apesar de não abandonar o seu trabalho na escola, ela precisou se

desdobrar. Por isso, acordava cedo para limpar a escola e saía para trabalhar na roça de fazendeiros da região, para ganhar o dia e garantir o sustento de sua família. Dessa maneira, Julene vai se sobrecarregar de atividades entre o lar, a escola e a roça, tornando ainda mais difícil seu retorno aos espaços escolares, diante do cansaço e da necessidade de dar conta de tantas atividades.

Diante desse contexto, restou a ela ir deixando para depois. Aguardando novas oportunidades. E dessa forma, o tempo nunca conseguiu ser suficiente, apesar da muita vontade de poder estar no ambiente escolar como uma estudante. Agora, aposentada, ela fala sobre o desejo de voltar a estudar e assegura que, assim que começarem as aulas à noite, ela retorna à sala de aula, pois os filhos estão criados e ela também dispõe do dia livre para organizar as atividades domésticas e conciliar com a realização das atividades escolares, podendo ir tranquilamente à noite para a escola.

Assim como a maioria das mulheres, ela entende que a escola é um lugar transformador, que pode mudar a vida das pessoas. Em sua trajetória, ela se tornou uma mulher independente financeiramente e conquistou bens materiais que desejava, bem como pode garantir uma vida de melhor qualidade para seus filhos e para si mesma, todavia, ela sente que poderia ter alcançado o seu sonho de ser policial, se tivesse tido a oportunidade de frequentar as instituições escolares.

Entretanto, como ela bem disse, às vezes ela estava muito cansada, depois de um dia cheio de atribuições, era comum também, ao final do dia, ainda se dirigir ao rio para lavar roupa, trazendo na cabeça uma quantidade excessiva que acabou prejudicando sua coluna no decorrer dos anos, o que aumentava a sua indisposição para suportar as responsabilidades de uma estudante. Todavia reconhece que a escola poderia ter mudado ainda mais o seu destino e lhe proporcionado uma vida ainda melhor, e mais que isso, poderia ter alcançado a carreira militar como sempre desejou.

Ressalta também que sabe que a escola por si só não garante a conquista de um emprego, visto que há muitas pessoas com formação, às vezes, superior, mas que estão desempregadas, sem encontrar uma oportunidade no mercado de trabalho: “Assim, o estudo é muito importante, mais as vaga de imprego tá difici... tá difici. Compricado mermo”.

Ela fala isso após relatar que acompanhou a sua nora no processo seletivo, onde viu centenas de pessoas concorrendo a poucas vagas. E ela disse que ficou

pensando que ali todo mundo tinha conhecimento para ocupar a vaga, pois tinham estudado, mas quase ninguém ia conseguir. E assim, apesar de entender a escola como um lugar que pode contribuir para a melhoria da vida das pessoas, ela também reconhece que o processo não se dá de forma automática, considerando que o mercado de trabalho tem se tornado mais competitivo nos últimos tempos e as vagas mais restritivas.

No entanto, ela crê que teria uma vida melhor se pudesse ter estudado. Leva consigo o desejo de ser policial. Segundo ela, fica encantada ao ver uma mulher fardada e sempre pensou que essa poderia ser uma possibilidade em sua vida também: “Eu sempre falo pra mãe aqui, eu precisa ter estudado pra mim ser uma policial, porque era o meu sonho”. Reconhece que, para alcançar essa profissão ela teria que ter se dedicado aos estudos, mas em meio a tantas atribuições, isso foi impossível. E agora, no auge dos seus 51 anos, apenas resta-lhe resignar-se ao que foi possível fazer. E o fez bem, como bem disse: “Eu num era de... de chegá atrasada. [...] eu fazia tudo pra ninguém me recramá. Mais, graças a Deus, era diretor que entrava era diretora, mais ninguém nunca me deu um oi... tombém eu num dava meu direito”.

As Coqueirenses são mulheres que tiveram, em sua grande maioria, uma experiência histórica marcada pela violação de direitos, e, por conta disso, tiveram abortados seus sonhos, sua vontade de ascender socialmente. As atividades que encaravam, e ainda realizam no seu cotidiano, por muitas vezes, apresentam-se como sistemas opressores que demarcam a desigualdade entre mulheres urbanas e mulheres rurais, entre mulheres brancas e mulheres negras, visto que esse panorama distancia a realidade vivida pela mulher negra em detrimento do que vivencia a mulher branca. Tal proposição reafirma do sentido da resistência e das lutas em que a mulher negra tem sido protagonista, e partilhar essas experiências se torna crucial para a dinâmica da memória cultural e ancestral deixada para a posteridade.

Compreender quem somos, de onde vieram as nossas conquistas, reconhecer as nossas lutas e resistências, manter viva as nossas histórias enquanto povo, enquanto grupo social, nos possibilita contribuir para a continuidade, pois reavivar memórias constitui-se em apresentar, sob a perspectiva deste grupo, a visão de si como também da coletividade da qual fazem parte, partindo da realidade vivida e sentida. Por muito tempo, as afirmações de identidades, culturas e crenças foram

reprimidas e ficaram no campo da invisibilidade, assim a afirmação de tradições e identidades vai nos permitir recuperar histórias e trajetórias reprimidas.

Julene, ao falar de si, de suas conquistas e de seus anseios, representa muitas vozes femininas que foram e ainda são invisibilizadas. Mulheres que foram esquecidas pelas políticas sociais, seja na área educacional como na de saúde, moradia, segurança e tantas outras que eram e continuam sendo imprescindíveis. Mas, apesar de toda essa problemática, foram e são mulheres que buscaram e encontraram alternativas para a sobrevivência, resistindo às adversidades e tornando-se memoráveis dentro da Comunidade, elas são hoje modelos de lutas e resistências.

Opinando sobre como a educação poderia melhorar para alcançar as mulheres e garantir a continuidade dos estudos destas, Julene diz que é preciso ver a possibilidade de retornar às aulas à noite, porque é o horário em que as mulheres conseguem ter mais tempo para se dedicar aos estudos. Para além disso, é importante que também sejam incentivadas, e nesse ponto ela se refere a uma escola que lhe propicie uma aprendizagem prática.

Incentivá elas igual veio agora essa aula de crochê pras mulheres [...] Cuma eu tô junta. Cuma eu lhe falei [...] o meu ponto fraco foi eu num tê tirado o meu tempo a noite [...] estudado pra consegui o que eu... meu sonho. E aí, voltano as aulas a noite, as mulheres tem seu tempo, porque durante o dia elas vão tá prantano sua banana, tão fazeno, lavano sua ropa, cuidano nas suas... seus afazeres de casa e quando é a noite, tem tempo (Julene, Informação verbal).

Sobre as aulas de crochê a que ela se refere, trata-se do grupo de mulheres que foi organizado pela diretora da escola com o propósito de se reunirem semanalmente, e entre conversas e palestras, elas vão desenvolvendo atividades práticas como o crochê. Segundo as mulheres que fazem parte do grupo, tem sido um momento de muita importância para elas, pois elas conseguem se descontraírem enquanto aprendem algo que faz sentido para suas vidas.

No período da Pandemia, as aulas no turno noturno foram suspensas, e como a maioria das mulheres, e mesmo homens, não têm habilidade e/ou acesso à internet, a proposta das aulas on-line acabaram não dando certo. A expectativa é que em 2022, essas aulas possam ser retomadas e que se organize um sistema que possa dar conta das necessidades das/dos alunas/os, visto que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que acolhe pessoas em muitas situações de vulnerabilidade e carências. Além disso, é preciso, nesse retorno, pensar na possibilidade de estruturar

uma educação escolar quilombola, para que a oferta seja realmente contextualizada, atendendo às necessidades específicas de aprendizagem, pautada na valorização da identidade cultural. Ao final da entrevista, Julene deixa um recado às mulheres:

[...] o istudo num tem igual... num tem igual... você precisa istudá, se focá nos livro. As mulheres precisa istudá mais, as mulher precisa se dedi... se dedicar a elas mesmo, num ir pelos oto, porque nois quem precisa de cuidá de nois, somo nois mesmo. E cuma nois cuida de nois? Istudano, cuidano da saúde, tem muita faculdade pras mulheres. Tem pra você fazer cuma eu lhe falei, meu sonho era ser uma policial, mais eu num estudei. Se eu tivesse istudado, hoje eu tava ajudano a minha família de uma manera mais ispecial, né não? E eu sei que o istudo, pró num tem... num tem igual. Tem que istudá mesmo... essas jove de hoje, eu vejo muita... assim... assim, deixada, assim... elas tem tudo na mão que nois num tinha na época. Tem de tudo, porque agora, o ônibus tá aí na porta, elas num cuida mais de criança. Nois temo essa discurpa... discurpa não, que foi verdade... foi verdade, verdade verdadeira. [...] Era desse jeito... a gente ia cum minino, as veze a merenda, num tinha fugão, nois tinha que caçá lenha dez hora pra ajudá... pra ajudá... pra ajudá a fazê a merenda. A gente tinha que buscar água no rio também (Julene, Informação verbal).

Julene narra sobre a importância de a mulher cuidar e se dedicar a si mesma. Levar em conta os seus anseios, percorrendo os caminhos necessários para alcançá-los. Como bem rememora, em seu tempo os acessos e as possibilidades eram mais difíceis. Até mesmo na escola, além de levar os irmãos mais novos, as meninas ainda tinham que providenciar a lenha e a água para fazer a merenda escolar. Nessa perspectiva, é possível assegurar que o tempo que sobrava para o ensino era totalmente insuficiente para o favorecimento da aprendizagem e para o desenvolvimento de competências e habilidades, o que por fim, acabava desmotivando o desejo de prosseguir.

Hoje, apesar de muitos entraves que ainda se acercam do gênero feminino, ela acredita que as mulheres da comunidade têm maiores possibilidades do que as mulheres de seu tempo. A presença da escola em Coqueiros, o transporte para levar até a sede, os projetos e programas sociais que fomentam a economia do lar para resguardá-las do trabalho infanto-juvenil, bem como leis de proteção social, têm se solidificado ao longo dos anos e contribuído para que um número maior de pessoas adentre e permaneça nos espaços escolares.

Assim, não é possível afirmar que a democratização do sistema educacional já se efetivou em sua prática. Enquanto houver pessoas fora do contexto educacional

escolar, será preciso analisar as falhas e estruturar novos caminhos, e nesse processo, é preciso considerar o local de marginalização em que se situa cada grupo ausente desse espaço. No caso das mulheres negras, é notória toda a implicação de uma organização social opressora, sexista, racista, que tem não só impedido que elas alcancem os ambientes escolares, como também que permaneçam nele. Falta, sobretudo, a observância sobre os contextos sociais aos quais pertencem essas mulheres, reconhecendo a complexidade de sua cultura, bem como a resistência desta, para, a partir de então, apreendê-la como base fortalecedora das lutas em que a liberdade se sobressaia aos mecanismos de opressão e exploração.

4.9 “SOU UMA PESSOA DETERMINADA, EU SEI O QUE EU QUERO, HOJE EU SEI DIZER SIM, HOJE EU SEI DIZER, NÃO”

Aiysha não pode ser definida em uma palavra. Ela é um símbolo de resistência e determinação. Aos 47 anos, com três filhos, hoje, divorciada, ela passou por situações bastante difíceis, regadas a muitos preconceitos e humilhações que colocavam a sua autoestima num nível muito baixo, mas que ainda assim foram condicionantes para a sua determinação. Desde pequena mostrou-se consciente do que desejava para si. Ainda que ela não soubesse se seria professora, diretora ou qualquer outra profissão desse nível estava certa de que ela queria estudar.

Ao narrar sua história, ela já se encontra tanto entusiasmada como também emocionada. Começou a estudar com sete anos. Naquela ocasião, essa era a idade mínima aceitável para adentrar a escola. Estudou em Santa Cruz do Coqueiro, povoado próximo a Coqueiros com as professoras Lourdes e Geni, que a consideravam muito desenvolvida. Depois de certo tempo, diante da rapidez com que aprendia em relação aos outros, ela não foi mais aceita na sala de aula, pois seu processo da alfabetização já tinha sido concluído.

Não havendo recursos para continuar em outra localidade, ou mesmo na sede, nas séries subsequentes, restou a Aiysha ir todos os dias para a escola onde ficava em pé no portão ou rodeando os muros, na esperança de que a deixassem entrar, contudo, isso não acontecia. Sem êxito em sua busca, ela resolve apelar para a mãe, para que a colocasse em alguma escola.

Naquele tempo, os recursos eram poucos e dificilmente ela iria conseguir transporte para levá-la até a cidade e conduzi-la de volta à Santa Cruz. Deste modo, no intuito de ajudar a filha, sua mãe encontra uma alternativa, solicitado a uma conhecida sua que morava na sede, que aceitasse ficar com sua filha durante a semana para que ela pudesse estudar. Ela foi aceita como hóspede e passou um tempo na cidade, estudando. Tudo ia bem até que o seu pai resolveu que ela não devia mais estudar.

Seu pai, como muitos pais daquela época, não via com bons olhos o desejo das filhas em querer estudar. Para eles, bastava-lhes aprender os serviços domésticos e auxiliar ou lidar diretamente nas roças, para que, no futuro, ao se casarem, pudessem viver bem com seu marido. Além disso, aprender ler e escrever era, na ideia desses homens, uma propensão ao desvio de conduta. E por isso, como ela relata: “Ele me tirou da escola porque disse que mulher num era pra estudá não, que mulher dava pra rapariga. Num precisava desse negócio de estudo”.

A leitura e a escrita foram por muito tempo consideradas perigosas para as mulheres, porque no pensamento machista, os livros traziam histórias que desvirtuavam as mulheres, maculando a sua inocência, numa época em que o recato e a dedicação ao lar deviam ser características fundamentais para a apreciação social da conduta feminina. A forma vulgar como seu pai se reporta ao estudo revela a perpetuação de um discurso colonial que reduz a mulher aos papéis de filha, mãe e esposa. A busca por um espaço social que fosse além disso tornava-se uma afronta aos princípios da moral e dos bons costumes. E desta forma, resignada pela autoridade do pai, ela volta para casa na incerteza de poder retornar aos estudos.

Algum tempo depois, seu pai falece e, de algum modo, ela vislumbra nesse acontecimento triste, a possibilidade de voltar a estudar. Ela narra que: “Aí, cum pouco tempo, meu pai? Morreu. E aí eu voltei, fui estudá na Mirangaba (risos) que eu, eu queria era estudar”. A transcrição dessa fala se dá porque, ao falar da morte do pai, ela não comemora o fato de ele ter morrido, mas fica feliz por ter novamente a liberdade de poder voltar a estudar, e, nesse sentido, o pai era um obstáculo que dificilmente ela conseguiria transpor, considerando o domínio que ele exercia sobre ela.

É contagiante ouvi-la falar sobre esse retorno. Os olhos brilham e parecem pular de alegria. Sentindo-se livre para seguir o caminho que desejava, ela novamente vem para a cidade (Mirangaba) e fica hospedada na casa da prima Daí,

até que sua avó compra uma casa na sede em vem morar aqui, e ela passa a ter um lugar para ficar sem sentir que está incomodando. Alguns anos depois, a sua avó falece, e ela novamente volta para Santa Cruz, porque não se sentiu muito à vontade para pedir à prima que a aceitasse novamente como hóspede. Nessa época, ela já estava apta a cursar a 8ª série, encerrando assim o ciclo básico dos estudos.

No anseio de concluir o ensino básico, ela se aventura nas estradas para vir até a sede, estudar. E nesse propósito, todos os dias ela pegava a estrada, aproximadamente 9 km, com destino à sede. Às vezes a pé, outras vezes de bicicleta ou de burro, ou ainda aventurando caronas na ida e/ou na vinda. Não ia só. Junto com ela, uma turma de alunos fazia esse esforço, suportando chuva e sol para poder alcançar uma melhor qualificação educacional. Foi desse modo, superando as adversidades, extenuada pelo cansaço físico e mental, que ela conseguiu concluir a 8ª série.

Mas de algum modo, talvez por tamanha dedicação, o futuro reservava uma surpresa agradável para ela. Um candidato a prefeito que ganhou as eleições em 1993 e um representante político, que era um candidato a vereador da comunidade, não eleito, mas que fazia parte da equipe, solicita um emprego para Aiysha. Nessa ocasião, quem alcançava a 8ª série era considerada formada, porque realmente era muito difícil uma pessoa que morava no perímetro rural alcançar esse nível, que só era ofertado na sede. O transporte gratuito para trasladar os alunos também não era uma realidade e somente por meio de hospedagem em casas de pessoas conhecidas e/ou da família em Mirangaba era possível dar continuidade aos estudos.

Desse modo, por intervenção de Paulão, ela consegue um trabalho como professora. E assim, a menina que tinha o desejo de aprender passa a ser agora, a mulher que ensina. Após ela conseguir um emprego, também encontra uma pessoa com quem se casa e vai dando continuidade à família, que cresce a cada chegada de um filho. Foram três. Até o segundo filho tudo transcorria bem, e não encontrava impedimentos para dar continuidade ao seu trabalho. Porém, as novas configurações para atuação de uma professora vão exigir que, durante a terceira gestação, ela se desloque para a sede a fim de concluir o magistério, sendo este agora um critério para permanência em sala de aula.

Nessa época, já tinha um ônibus que trazia alunos para a sede e ela, mesmo grávida, vem em busca de galgar mais esse degrau em sua formação. A dificuldade barrava no cuidado com os filhos, pois, além de estudar e ser dona de casa, ela era

também agora, uma estudante com todas as responsabilidades que uma boa aluna pode ter. Segundo ela, o marido nunca colocou empecilho em sua jornada. Entretanto, ela ia contando com a ajuda dos vizinhos, das pessoas mais próximas para ajudar, tomando conta das crianças em sua ausência. E sobre esse momento, ela relata: “Mas nem isso deixei atrapalhar a minha vida, meus estudos. E eu concluí, e... continuei trabalhando”.

Em seu percurso formativo, a trajetória narrada por Aiysha por si só já denota como aos poucos, aproveitando as oportunidades, rompendo as estruturas patriarcais e sexistas, ela vai se empoderando enquanto mulher, tornando-se emancipada e decidindo sobre seu próprio destino. Essa é uma singularidade no meio em que ela viveu porque praticamente nenhuma outra mulher tinha, naquele contexto, alcançado tamanho êxito no sentido de uma formação escolar.

Muitas outras conquistas viriam a acontecer em sua vida, porque ela carregava consigo esse propósito, uma vez que ia se apropriando de todas as oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, em 2001, ela realiza o concurso para professora municipal sendo classificada com uma das notas mais altas, como ela relata: “Veio um concurso no tempo de Arthur Miranda, eu passei. Foi uma das... com as notas bem alta. Passei e continuei trabalhando”. A cada degrau alcançado, Aiysha ia experienciando uma nova forma de viver e de encarar o mundo, tornando-a mais segura e afirmando a sua identidade.

A relevância desta ascensão se dá porque a mulher negra ainda é a que ocupa posições de trabalho inferiores em relação às pessoas brancas e aos homens negros e possui uma sobrecarga na jornada de trabalho doméstico. Tudo isso é reflexo nas manifestações do preconceito tanto étnico como de gênero, e situa a sociedade como desigual e que perpetua a discriminação e a intolerância às diferenças. Desta forma, quando uma mulher negra alcança os patamares sociais que deseja, este se torna sim um motivo de reverberação, porque é na visibilidade desses acontecimentos que as representatividades vão se constituindo e contribuindo para a afirmação das identidades das mulheres negras. Quando analisamos a condição da mulher negra no Brasil, tudo que se apresenta como problemático, atinge especialmente a ela (ARAÚJO; COSTA; XAVIER, 2017).

Ainda seguindo por essa trilha de conquista de espaços, ela decide que é hora de atingir o nível superior, mesmo porque ela percebe que a sua atuação dentro da sala de aula requer uma nova configuração e sente que estas exigências vão se

acercando dos profissionais da docência. E ela se propõe a um novo desafio. Isto porque a faculdade pública não vai ser uma possibilidade, considerando a distância até à cidade vizinha, que é Jacobina, o custo das viagens até lá todos os dias e a incompatibilidade dos horários entre o trabalho e o estudo.

Diante desse impasse, surge a Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe (FARJ), uma faculdade que já tem turmas em Mirangaba, funcionando com aulas presenciais a cada quinzena, aos domingos, com o curso de Pedagogia. E foi apropriando-se dessa oportunidade que ela, juntamente com outras colegas, resolveu vir até a sede para estudar. Paralelo aos estudos na faculdade, também fazia o curso de formação para gestores escolares. Na entrevista, ela fala Proformação, mas era o Progestão, e, ao concluí-lo, faz um complemento em outra instituição e assim que termina a graduação, já está também pós-graduada em Gestão Escolar.

Entretanto, antes de resolver fazer a sua pós-graduação, passou por momentos de angústia e de sensação de impossibilidade. Novamente a autoestima baixa consegue atingi-la e ela se sente desmotivada a prosseguir em seu propósito, conforme narra abaixo, quando esteve na Câmara de Vereadores para ouvir a proposta da instituição:

Quando veio essa proposta, que eu cheguei na porta da Câmara de Vereadores, eu me surpreendi, eu quase chorei (riso emocionado). Aí quando veio essa proposta de fazer a pós-graduação, eu me surpreendi, eu me entristeci, e ao mesmo tempo, fiquei alegre. Porque a primeira reunião foi na Câmara de Vereadores. Quando eu cheguei na Câmara de Vereadores, na porta, tavam lá, as pessoas, né? entre aspas, que eram de nível superior, ao meu a ao de muita gente. Que eram diretores, eram secretários, tinham professores do Colégio Manoel Novais, e veio na minha mente um bloqueio: como é que eu vou encarar essas pessoas? Eu vou conseguir fazer isso? Será se eu vou conseguir? Mas aí, automaticamente, eu respirei fundo, e eu lembrei de um versículo na Bíblia que diz: eu posso todas as coisas naquele que me fortalece, e eu vou encarar isso. Vai ser uma oportunidade. E, graças a Deus, eu me inscrevi, e consegui, e hoje estou aqui. Já passei muitas lutas, mas eu venci, graças a Deus, e isso, é... teve muitas pessoas, que eu não vou citar nome até pra não pecar, porque foram muitas, que me ajudaram eu estar até aqui. Mas foi um esforço tremendo, e hoje eu louvo a Deus, porque, eu consegui, e eu estou aí, e quero continuar estudando, que esse é o propósito do meu coração (Aiysha, Informação verbal).

Essa insegurança decorre por conta de todo o processo de estruturação dos espaços educacionais brasileiros, considerando que, como corroboram Araújo, Costa,

Xavier (2017, p. 58), a “escola pública que se abriu para recepcionar as crianças de famílias pobres e também negras possuía uma cultura contaminada pelos padrões dominantes de preconceito e discriminação racial”. Isso tornava o sistema frágil em seu propósito de ofertar uma educação de qualidade e continuava permitindo que grande parte desta população continuasse tanto fora da escola como também impossibilitada de permanecer nela. Aqueles que conseguiram permanecer tiveram que superar toda a sorte de preconceitos e discriminações, o que impactaria por muito tempo, ou mesmo durante toda a vida dessas pessoas, no sentido de autorreconhecimento de suas capacidades e habilidades, deixando sempre essa sensação de insegurança e inferioridade.

Apesar do impacto que a presença destas pessoas causou em sua decisão de dar continuidade aos estudos, ela resolve se autodesafiar, e, em seu caminho busca e conta com o apoio de pessoas que se disponibilizam a ajudá-la. Paralelo a esse momento, ela também dá continuidade à sua graduação, mas, como ela ressalta, na faculdade ela tinha um grupo de pessoas que eram próximas, da mesma faixa etária e de escolaridade similar e ainda vinham da mesma comunidade.

No início, vinham de moto. A cada quinzena umas assumiam os gastos com o combustível e iam revezando. Até que em 2013, o prefeito da época, a pedido da vereadora que é uma mulher negra da Comunidade de Coqueiros, uma representatividade política e feminina do local, cedeu um micro-ônibus para que elas pudessem vir estudar. Mas Aiysha relata que foi um tempo difícil também: “Teve um momento da gente num poder nem merendar (*riso misto com lágrimas*), é vem Alane! (*Pausa um pouco para se estabilizar emocionalmente*). Foi difícil, mas hoje, graças a Deus, valeu a pena”.

Não foi fácil e ainda não tem sido fácil para a maioria das mulheres negras no Brasil. Em 2018, as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que 10,4% das mulheres negras ou pardas conseguem completar o ensino superior, ainda nos mostram que a maioria delas desiste de estudar antes mesmo de concluir o ensino médio, diante da impossibilidade de conciliar estudo e sustento da família. Desdobrando-se em subempregos de baixa remuneração e sem garantias trabalhistas, elas lutam para sobreviver, e nesse processo, precisam deixar a educação escolar em segundo plano. Araújo, Costa e Xavier (2017, p. 61) corroboram que,

Um homem negro com nível médio de escolaridade, em ocupações do comércio ou serviço, ganha em média 13% a menos que um branco nas mesmas condições. Para as mulheres, essa diferença é ligeiramente maior. Uma mulher negra de nível médio e em ocupações do comércio ou serviço ganha em média 14,5% a menos que uma branca na mesma condição. Para as mulheres negras com nível superior completo, ocupando cargos de gerência ou chefia, essa diferença é ainda maior: elas ganham 37,5% a menos que mulheres brancas com as mesmas características educacionais e profissionais.

Essa situação reforça o quão são necessárias políticas sociais que busquem contribuir para equidade do acesso aos direitos essenciais entre as pessoas de diferentes contextos sociais, históricos, culturais, étnicos, econômicos, etc; e o quanto a resistência do movimento negro, principalmente das mulheres negras é essencial para o crescimento destes acessos e destas conquistas. Pois, assumindo o seu lugar de fala e entrelaçando com os aspectos interseccionais, elas são capazes de romper com as estruturas discriminatórias que as deixam na base da pirâmide social.

Pautada em sua própria história, Aiysha entende que a educação escolar contribuiu em 99.9% em seu processo de emancipação e empoderamento. Ela diz que, graças à educação, ela é hoje uma mulher determinada:

[...] enquanto mulher, né? hoje eu sou uma pessoa determinada, eu sei o que eu quero, hoje eu sei dizer sim, hoje eu sei dizer, não. Contribuiu na minha situação financeira, eu tenho a minha casa própria, eu tenho um carro, eu tenho moto. Isso pra mim, num é tudo, né, mas foi conquista depois de tudo isso, depois que eu estudei. Eu tive um salário digno, que eu hoje eu bato palma, principalmente a atual gestão (risos) eu bato palma. Num é puxação de saco, mas, né, tá fazendo valer tudo isso. É... eu conquistei muitas amizades, pessoas, amigas de verdade, que me ajuda até hoje, principalmente aqui com o meu trabalho. Pessoas, que eram meus colegas, aliás, eram meus professores, hoje se tornaram colegas de trabalho (Aiysha, Informação verbal).

Ao ouvi-la narrar sua história, percebemos como ela vai se mostrando orgulhosa da própria trajetória. E isso é importante, porque diante dos vários obstáculos, dos inúmeros processos de humilhação e preconceito que ela enfrentou, olhar hoje para seus professores, inclusive os que a humilhavam, e perceber-se como igual a eles, sendo hoje não mais a aluna para a qual eles olhavam com indiferença, considerando-a incapaz, mas sim, a colega de trabalho que está no mesmo patamar formativo e de conhecimento, inclusive ouvindo deles que a admira enquanto

profissional e pessoa lhe deixa muito orgulhosa. Admite que se sente ainda insegura com a sua linguagem:

Uma coisa que é assim, eu sei que eu tenho é um vocabulário pobre. Isso eu num sei... num posso esconder, porque, também, eu, às vezes, eu fico olhando também pelo início de tudo, sabe? Procuo, às vezes, melhorar, mas acho que aquilo que foi costumeiro é difícil da gente deixar (frase falada entre risos). Mas, eu hoje, eu tenho tudo que eu tenho, abaixo de Deus, foi a educação. (Aiysha, Informação verbal).

Os preconceitos linguísticos se somam a tantas outras formas de exclusão e discriminação. Quando se trata de pessoas que vêm para a cidade, advindas do campo ou da roça como é normal falar, a maneira como se colocam oralmente comumente recebe críticas. Isso inúmeras vezes inibe a participação dos alunos e alunas na sala de aula. Por medo de serem rechaçados, eles preferem sem manter em silêncio, por não suportar o desprezo, a insinuações e expressões nocivas que são emitidas por alunos e alunas que consideram a sua linguagem superior, tornando-se mais uma forma de preconceito que precisa ser combatida nos espaços educacionais.

Para além e simultâneo a tudo isso, ela nos conta com muita tristeza que sofreu muitas humilhações no Colégio Estadual onde concluiu o ensino médio, principalmente por parte de alguns professores, o que a deixava mais angustiada. Para melhor compreendermos esses momentos, entendi que seria melhor transcrever integralmente a sua fala, em que ela nos conta como isso ocorria.

Uma das humilhações que eu passei, juntamente com os meus colegas, eu sempre, eu ficava triste por conta disso, é que a gente sempre morou aqui na roça, antes denominado grotá, hoje, graças a Deus, Quilombo, né? E tinha uma professora, uma não, algumas, alguns professores que chamavam a gente dos negos da grotá, os fedorentos. Já chegaram os mal-educados. Que na verdade nós não éramos mal-educados. Às vezes, até tímido, né? por morar na roça e chegar assim na cidade, mas tinha que ter algo pra falar. Que eram burro, pra que essa burrice?

E outra humilhação que isso me deixou muito triste também, foi um certo dia que surgiu uma conversa também dentro do colégio, e a gente ouviu, de uma professora comentando, e quando a gente chegou na sala de aula, o professor tava triste por tal situação, aí eu, ah.. eu na minha inocência, ainda adolescente, jovem, eu falei: ô professor, eu ouvi falar isso mesmo. E eu sei que.. e eu fiquei triste por conta do professor, né? que tava sendo alguma coisa contra o professor. E o professor chegou no grupo de professores, e conversou e falou que aquilo já tinha se espalhado porque ouviu tal situação. E

uma das professoras que fazia parte da fofoca chegou, eu tava sentada no intervalo. Eu tava até um tanto triste, não me lembro o porquê, e ela chegou assim perto da minha cadeira, e olhou pra mim, abaixou, olhou no meu olho e perguntou: Quem é você, pra você se entrar em tal conversa? Quem... quem é você? O... nem foi pela pergunta, foi a ironia, o jeito em que ela falou comigo. E eu, simplesmente baixei minha cabeça, fiquei triste... chorei... Por que assim: quem sou eu? E o que me deixou... chamou a atenção hoje, é que hoje, às vezes, ela precisa de mim por a assinatura, pra alguma coisa. Eu nunca olhei pra cara dela e dizer: quem sou eu? Eu acredito que ela já viu quem sou eu? Um ser humano como qualquer outro, e que estava numa situação, em que eu vivia precária, que a gente num tinha mesmo muita coisa. Era qualquer roupa, era qualquer situação, num tinha um desodorante pra usar mesmo. Num tinha nada. Muitas vezes, nossa merenda era uma banana dentro dum saquinho cum pouquinho de farinha (risos emocionada e com lágrimas), né? E hoje estou aqui, graças a Deus (Aiysha, Informação verbal)

Essa narrativa carregada de situações constrangedoras que ferem os direitos e a dignidade humana, infelizmente, não é uma situação atípica nos espaços escolares. Todos os dias, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, principalmente negros provenientes de comunidades rurais, vivenciam momentos angustiantes dentro da sala de aula ou nos corredores e pátios escolares. Por vezes, são práticas advindas de alunos e alunas, mas muitas vezes, são os próprios professores ou profissionais da educação em geral que, imbuídos de preconceitos, propagam o ódio, o desrespeito e a intolerância contra alunos e alunas e acabam influenciando a prática entre as/os discentes também. Como corrobora Mendes (2017, p. 43),

A situação fica ainda mais crítica quando os próprios educadores e/ou demais profissionais da escola praticam tais atos. As consequências dessas atitudes não nos são desconhecidas, visto que as vemos e vivemos cotidianamente: o ódio, a baixa autoestima, a violência, o isolamento, o sofrimento, entre tantas outras dores causadas. Tanto que discrimina quanto quem é discriminado, encontra-se fadado a um sentimento latente de angústia, por não ser aceito, ou por não conseguir aceitar ao outro em oposição ao que é, e por conta disso, são inúmeros os prejuízos humanos, sociais e emocionais.

Ainda nesse contexto, Mendes (op. cit, p. 53) aborda a importância da intervenção da escola em situações como essa, no intuito de garantir a alunos e alunas o acolhimento e o respeito, permitindo-os se reconhecer nesses espaços que

além de respeitar suas especificidades, colocam como algo normal, que é inerente à constituição de uma sociedade plural e multifacetada da qual todos nós fazemos parte.

Foi assim que em meio a tantas dificuldades, intolerâncias, preconceitos, humilhações e superação das próprias fragilidades que conseguiu conquistar um espaço social do qual ela se orgulha, tendo a educação como uma “porta de saída”, como ela mesma relata. O que é interessante de se pensar, visto que normalmente a consideramos como uma porta de entrada, mas analisada sob esta perspectiva, em consonância com a trajetória de vida de Aiysha, de fato a educação escolar se constituiu como uma porta de saída de um contexto de privações, medos, inseguranças, sofrimento para um lugar que é o lugar onde ela quis e quer estar. E desse modo, ela finaliza sua narrativa convidando as mulheres a lutar, porque nunca é tarde quando de fato nos empenhamos conquistar os espaços sociais que desejamos.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção é um momento de suma importância da pesquisa e deve considerar as necessidades apresentadas e observadas durante o processo de investigação. Esta ação teve como objetivo geral analisar de que maneira as trajetórias formativas escolares proporcionadas às mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros, situada em Mirangaba-Ba, têm contribuído para o empoderamento.

Na Comunidade de Coqueiros, existe um grupo de mulheres que se reúne semanalmente para realizar atividades artesanais e também para um momento de descontração/conversa sobre seu cotidiano. Os encontros ocorrem no período vespertino e conta com a ajuda de pessoas que se disponibilizem a contribuir/colaborar voluntariamente. Assim, solicitei participação em um desses encontros e lancei a proposta de pesquisa.

Todas foram muito solícitas e 09 delas se disponibilizaram em narrar sua trajetória escolar relatando todas as implicações do processo, bem como ressaltando as conquistas que ocorreram em sua vida por meio da educação escolar, de modo a contribuir para o empoderando delas na Comunidade. Uma vez que foi aceita a proposta de pesquisa, discutimos sobre a proposta de intervenção que ocorre após encerrar o processo investigativo.

A realização desta proposta de intervenção deu-se dentro de uma construção coletiva, a partir do diálogo ocorrido em rodas de conversa entre as mulheres participantes da pesquisa e eu, pois algumas questões precisavam ser tencionadas e resolvidas consensualmente. Assim, no primeiro momento, realizamos uma discussão mais aprofundada sobre a proposta da pesquisa em si e também a apresentação da proposta de intervenção que ocorreria no final, inicialmente se pensando no lançamento de um livro físico que apresentasse as narrativas das mulheres participantes.

Depois, maturando melhor a ideia e partindo da sugestão da orientadora da pesquisa a Professora Dra. Maria José, discutimos sobre a possibilidade de ser um e-book, que traria as narrativas e fotografias pertinentes à discussão do conteúdo publicado. A proposta foi considerada interessante e bem aceita. Deste modo, considerando que o Mês das Pretas é comemorado em julho, e no dia 25 de julho, o município de Mirangaba passa, a partir de 2022, a comemorar o dia da Mulher Negra,

decidimos que esta seria uma data interessante para realizar o lançamento do livro digital. Assim, sendo, a partir de fevereiro de 2022, serão feitos contatos e encaminhamentos com editoras para realização da proposta de intervenção.

A partir de então, serão organizados eventos de apresentação do e-book em 05 escolas quilombolas municipais, com a presença das mulheres participantes da pesquisa, apresentando sua história escolar. Algumas se sentem tímidas para apresentação em público, e desse modo, as que não se sentirem em condições, estarão presentes e terá uma representante, que apresentará a sua trajetória, ou mesmo, a partir de sua autorização, faremos a exibição do vídeo da entrevista onde ela narra sua trajetória formativa.

Uma vez estando pronto o e-book e realizado o lançamento, conforme descrito acima, entraremos em contato com a secretaria de educação para expor a nossa proposta de apresentação nas escolas, as quais serão escolhidas junto com as mulheres de Coqueiros participantes da pesquisa e, uma vez autorizadas, enviaremos convite às escolas pré-selecionadas.

O momento de apresentação terá sua logística organizada por mim e pelas mulheres participantes disponíveis, em acordo com a direção da escola e também por meio do apoio da Secretaria da Educação. Neste momento, pretendemos contemplar alunos, professores, direção, coordenação e demais funcionários que estejam interessados em ouvir essas narrativas das mulheres Coqueirenses.

A divulgação do material nas escolas é relevante porque propõe às/aos ouvintes refletirem sobre a importância do processo educativo na melhoria da qualidade de vida das pessoas, principalmente das mulheres que ainda fazem parte de um grupo social marginalizado socialmente e amiúde submetido a situações que as inferiorizam em relação ao gênero masculino e às mulheres brancas, bem como as excluem dos espaços sociais de poder.

A educação nem sempre é vista como um caminho que pode trazer melhorias e empoderamento, todavia, ela tem se tornado cada vez mais necessária para a inclusão das pessoas nos espaços sociais que dão visibilidade e possibilidade de um desenvolvimento ético, pessoal e profissional, que as auxiliarão a vivenciar com maior dignidade a sua cidadania.

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS MULHERES QUILOMBOLAS COQUEIRENSES: DO INÍCIO ATÉ AGORA...

A busca pela trajetória das mulheres quilombolas coqueirenses foi cheia de momentos reflexivos e emocionantes. A cada narrativa, surgia a necessidade de despir-se de conceitos e conjecturas sobre a vida das mulheres negras, tamanha era a singularidade que ia se revelando por meio dos caminhos percorridos pelas Coqueirenses. Para além de desvelar o seu processo formativo escolar, elas nos permitiram adentrar os recantos mais subjetivos de suas vidas, participando desejos, segredos, angústias, tristezas, alegrias, conquistas, num misto de dor e delícia.

Estar de frente com essas mulheres, ouvir suas narrativas revela que não há um caminho único para a estruturação dos processos da igualdade, equidade e justiça social, principalmente para as mulheres negras. Há de se pensar, sobretudo, em quais caminhos são necessários, observando o que há de singular no contexto plural em que elas vivem e essa é uma tarefa que só se pode fazer com primazia, quando, de fato, estas mulheres ocupam o espaço que desejam ocupar, assumem lugar de fala e trazem por elas mesmas suas percepções acerca das questões que estão imbricadas em suas vidas.

Quando analisamos as narrativas das mulheres quilombolas coqueirenses, muitas questões de conflitos atravessam suas histórias, e foi possível perceber que um número significativo delas teve que se tornarem provedoras do lar, pelo abandono ou falta do marido, principalmente no que diz respeito às mães das mulheres entrevistadas. Resignaram-se a uma vida de solidão e resistência. Naquela ocasião, a pobreza que se impunha diante das responsabilidades fazia com que elas se utilizassem de todos os mecanismos de subsistência, e nesse sentido, filhos e filhas tornavam-se mão de obra necessária para garantia do sustento familiar.

As narrativas também revelaram o quanto a constituição familiar pode ser causadora de implicações no processo formativo das mulheres de Coqueiros. Ao se casar e/ou engravidar, a maioria delas pensa em como conciliar estudo com o cuidado com os filhos e com o lar e, muitas vezes, tendo que optar, elas desistem de estudar e se dedicam à família, o que retarda os processos formativos escolares. Apenas quando recebem apoio é que conseguem prosseguir. Normalmente essa colaboração vem de outras mulheres: mães, vizinhas, sogras. Nenhuma delas colocou o marido, companheiro, pai de seus filhos como alguém que deu suporte no cuidado com o lar

e com os filhos, o que demarca ainda uma construção machista sobre a divisão de papéis entre o gênero feminino e o masculino.

Este contexto apenas reforça o quanto as mulheres, principalmente as pertencentes às camadas mais pobres, vulneráveis e negras, são sobrecarregadas pelas atividades laborais, tendo sua jornada de trabalho muitas vezes triplicada, e com remunerações que, por vezes, é insuficiente para a manutenção do lar, dentro das necessidades básicas. Nesta perspectiva, a criação de políticas de assistência, de saúde e de educação é crucial para que se garanta a melhoria da qualidade de vida destas mulheres e que se quebre o ciclo de reprodução deste contexto socioeconômico nas gerações seguintes.

O processo de desconstrução dos atos preconceituosos como sendo algo natural e da afirmação identitária, importante no processo de empoderamento feminino negro, é algo recente, considerando o tempo e o percurso que se passou desde chegada dessas mulheres no Brasil. Em Coqueiros, ainda temos um número expressivo de mulheres que não se sentem livres ou empoderadas para poder fazer suas escolhas, considerando as limitações, sociais, culturais, econômicas e familiares às quais estão submetidas.

Todavia, como pudemos observar nas narrativas das Coqueirenses, a apropriação do conhecimento por meio da escola tem permitido que elas vislumbrassem novas possibilidades, não apenas financeiramente, o que é também importante no contexto em que vivem, mas, sobretudo, no desenvolvimento pessoal e social. Hoje, a maioria delas está assumindo posições sociais dentro da comunidade que seus pais/mães não tiveram oportunidade de ocupar e reconhecem que isso se torna possível à medida que elas vão se qualificando profissionalmente para ocupar tais espaços.

Todas elas desejam dar continuidade aos estudos de onde pararam. Mas as condições em que vivem e o acesso às políticas educacionais ainda são bastante restritivas, e desse modo, o desejo de prosseguir conta com a impossibilidade de conciliar trabalho, inclusive o doméstico, com os horários/dias das aulas, e, principalmente, a impossibilidade de investimento financeiro. Isso denota que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que de fato se efetive a garantia do direito de aprender.

Porém, dentre as narrativas, também pudemos visualizar uma nova geração de mulher que se situa num contexto diferenciado da geração anterior. Algumas delas

tiveram seu acesso escolar garantido de modo mais tranquilo. Não tiveram que contribuir na economia familiar nem nos cuidados com o lar e com os irmãos mais novos na infância e/ou adolescência. Dessa forma, adentraram os espaços educacionais e nele permaneceram até que alcançaram uma formação de nível médio e/ou mesmo superior.

É possível pensar que, no século em que nos encontramos, as mulheres negras, continuando nessa trilha de resistência, consigam encontrar novos espaços que possibilitem a sua autoafirmação identitária e política, fazendo-se ouvidas em suas vivências e experiências, brigando por garantias de direitos que as coloquem em condição de igualdade social, ocupando espaços representativos e de importância que evidenciem a potência que existe em cada uma delas, avançando significativamente no processo de inclusão social. Desse modo, não será mais permitido entender as diferenças como parâmetro de inferioridade ou superioridade, mas sim, de equivalência pluricultural e multirracial. É nesse sentido que as Mulheres Quilombolas de Coqueiros seguem, desde o início até aqui.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: EdUNESP, 1998.
- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- AMARAL, Augusto do Jobim do; DUTRA, Gabriela Ferreira; RODRIGUEZ, Liziane da Silva. **Educação e empoderamento feminino: uma crítica ao terceiro “Objetivo de Desenvolvimento do Milênio” (ODM) sobre igualdade de gênero**. Prisma Jurídico, vol. 17, num 2., 2018. Disponível em: <http://www.redalcy.org/articulo.oa?id=93458829001>. Acesso em: 23 ago. 2020.
- AMARAL, Isabela Guimarães Rabelo do. Inferiorizando mulheres no período imperial brasileiro: a influência de direito. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho de 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, Vanda Aparecida de. COSTA, Thiago Batista. XAVIER, Sara Santos. Mulheres negras e educação: (re)construção de uma história de vitimização e a possibilidade de empoderamento. *In*: Silva, Neide Cristina da. Lima, Francisca Mônica Rodrigues de. SILVA, Lúcia da. **Educação e o empoderamento da mulher negra**. São Paulo: Editora Cala Flutuante, 2017.
- AREND, Silvia Fávero. Trabalho, escola e lazer. *In*: Pinsky, Carla Bassanezi; Pedro, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. – São Paulo, 2012.
- BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/26722/17099>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BATLIWALA, S. (1994). “The meaning of women’s empowerment: new concepts from action”. *In*. G. Sen, A. Germain & L.C.Chen (eds.), Population policies reconsidered: health, empowerment and rights, pp.127-138. Boston: Harvard University Press. *In*: SARDENBERG, Cecília M. B. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista**. NEIM/UFBA. <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2.ed – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, Senado, 1988.

BRASIL. **O Brasil e os Objetivos e Metas de Desenvolvimento do Milênio.** Disponível em: http://www.senado.gov.br/comissoes/cas/ap/ano-e2009/AP20090603_DarciBerthol-do-CASACIVIL.pdf. Acesso em: 24 ago 2020.

CAMPOS, GWS. **Um método para análise e co-gestão de coletivos:** a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: Hucitec; 2000.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismos e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In:* HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista:** conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. *In:* HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista:** conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

COMPARATO, F.K. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos:** Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, art. 13. São Paulo: Saraiva, 2004.

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.** Cruzamento: raça e gênero. Disponível em: https://we.riseup.net/assets/372740/Kimberle-Crenshaw_A_interseccionalidade.de-raza-y-geCC80nero.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021

CRUZ, Maria Helena Santana. **Empoderamento das mulheres.** Inc. Soc., Brasília, DF, v.11 n.2, p.101-114, jan./jun. 2018.

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

CUNHA Jr., Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afro-brasileiros. *In:* LIMA, Ivan Costa *et. alii.* (Orgs) **Os negros e a escola brasileira.** Florianópolis, nº 6, Núcleo de Estudo Negros (NEM), 1999.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. *In:* ROMÃO, Jeruse (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005.

DUARTE, C. M. R. **Equidade no SUS existe?** *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(2):443-463, 2000.

DURÃES, Jaqueline Sena. **Conceitos de equidade, uma revisão de literatura.** Marcia Regina Cubas (Orientador PUCPR). Programa de Pós Graduação em Bioética PUCPR, Curitiba-PR – Brasil. Disponível em: <http://jorneb.pucpr.br/wp-content/uploads/sites/7/2015/02/CONCEITOS-DE-EQUIDADE-UMA-REVIS%C3%83O-DE-LITERATURA.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

ENGEL, Magali. Psiquiatria e feminilidade. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Empoderamento Feminino: uma abordagem educativa. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, RBSH 28 (2), (p.77-84), 2017.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987. 11.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMIDE, Denise Camargo. **A política educacional para o ensino médio da secretaria da educação do estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018).** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em: 09 mai. 2020, às 01h43min.

HAHNER, June E. Honra e distinção das famílias. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil.** – São Paulo, 2012.

HOOKS, B. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, n. 2, p. 464-478, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras no feminismo. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 13ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v.3, n. 63m p. 413-438, set./dez. 2007.

KAINGÁNG, Azelene. Depoimento de uma militante. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. – São Paulo, 2012.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. (Trad. Francisco Cock Fontanella). 5 ed. Piracicaba: editora UNIMEP, 2006.

LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Da legitimação à condenação social. *In*: Pinsky, Carla Bassanezi; Pedro, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. – São Paulo, 2012.

LEÓN, Magdalena de (2001). “El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género”. **La Ventana**, no. 13, pp.94-106.

LEÓN, Magdalena de (comp.). **Poder y Empoderamiento de las Mujeres**. Bogotá, Coedición del Tercer Mundo Editores, Fondo de Documentación Mujer Y Genero de la Universidad Nacional de Colombia, 1997.

LEÓN, Magdalena. **Poder y empoderamiento de las mujeres**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/306642227/Magdalena-Leon-empoderamiento-pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

LOPES, Maria Aparecida Oliveira; LIMA, Francisca Mônica Rodrigues de. Nada de novo, tudo outra vez: reflexões sobre a solidão da mulher negra. *In*: SILVA, Neide Cristina da. LIMA, Francisca Mônica Rodrigues de. SILVA, Lúcia da. **Educação e o empoderamento da mulher negra**. São Paulo: Editora Cala Flutuante, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORY, Maria Del (Org). **Histórias das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MAIA, Hérgiton Teodomiro Linhares; SILVA, Edvânia Medeiros da. **O empoderamento do gênero feminino através da educação escolar numa visão psicanalítica**. III CONEDU (Conselho Nacional de Educação). Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/>

trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA11_ID3985_05082016083221.pdf. Acesso em: 27 mai. 2020.

MALHOTRA, N. Pesquisa de marketing. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. *In*: OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2001. 72 p.: il.

MATTAR, F. N. Pesquisa de marketing. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001. *In*: OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração / Maxwell Ferreira de Oliveira. Catalão: UFG, 2001. 72 p.: il.

MATTOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; Pedro, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. – São Paulo, 2012.

MENDES, Alane Martins. **Educação da mulher e permanência escolar**: dificuldades encontradas pelas mulheres da Comunidade Quilombola no povoado de Coqueiros em Mirangaba-Bahia, em sua formação escolar, em 2016. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Universidad San Lorenzo. – São Lorenzo - Paraguay, 2017.

MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. **Vestígios recuperados**: experiências da comunidade negra rural de Tijuçu-Ba. São Paulo: Annablume, 2009.

MONTEIRO, Ivanilde Alves. **IX Seminário de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 31 de julho a 03 de agosto de 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEPOMUCENO. Protagonismo ignorado. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. – São Paulo, 2012.

NORONHA, Olinda Maria. Pesquisa participante: respondo questões teórico-metodológicas. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Função social da educação e da escola**. Políticas e Gestão na Educação. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/77474681/funcao-social-da-escola>. Acesso em: 24 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, Lilian Sarat de. **Educação e religião das mulheres no Brasil do século XIX**: conformação e resistência. Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 25 a 28 de agosto de 2008.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra**: afetividade e solidão. Salvador: EDUFBA, 2013.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. *In*: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de FARIA; VEIGA, Cynthia Greive; **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **O papel da escola na formação democrática**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PETRUS, A. Novos âmbitos em educação social. *In*: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 49-111.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Filhas das matas: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina**. Belém: Açai, 2010.

PLATAFORMA AGENDA 2030. **Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil**. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 29 ago. 2020.

REY, Fernando Luís González. **O qualitativo e o quantitativo na investigação da psicologia social**. Psicologia e Sociedade, São Paulo, 1998.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. *In*: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive; **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

RIOS, Pedro Paulo Souza. **Da terra seca brota uma flor: relações de gênero e educação no contexto Semiárido**. Curitiba: CRV, 2016.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ROCHA, Eliza Emília Rezende Bernardo. A Pesquisa Participante e seus Desdobramentos: Experiências em Organizações Populares. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária de Belo Horizonte** – 12 a 15 de dezembro de 2004.

ROCHA, Telma Brito; BRANDÃO, Cleyton Williams G. da S. Violência, discursos de ódio, mulheres negras e interseccionalidade: o caso Tia Má. *In*: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; RODRIGUEZ, Victor Manuel Amar (ORGS). **Interseccionalidades em pauta: gênero, raça, sexualidade e classe social**. Salvador: EDUFBA, 2020.

RODRIGUES, José R; PACHA, Romeu R; JACOBOSQUE, Rosa M. P. S. **O Direito de Mulheres à Educação: sob as perspectivas da história de Malaia Malala Yousafsai e das histórias de estudantes do 6º ano de uma escola pública de Vitória-ES**. *In*: 4º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade. Vitória-ES, 2016. Disponível em: http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467404531_ARQUIVO_Odireitodemulheresaeducacaosobasperspectivasdahistoria deM.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. *In*: Pinsky, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. – São Paulo, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. *In*: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.239/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.) **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005.

SARDENBERG, Cecília M. B. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista**. NEIM/UFBA. <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>. Acesso em 30 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHULER, Margaret. **LOS DERECHOS DE LAS MUJERES SON DERECHOS HUMANOS**: la agenda internacional del em poderamiento. Poder y empoderamiento de las mujeres. Magdalena León (compiladora). Editora Tercer Mundo S-A: Santafé de Bogotá, 1997.

SCOTT, Ana Sílvia. O Caleidoscópio dos Arranjos Familiares. *In*: Pinsky, Carla Bassanezi; Pedro, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. – São Paulo, 2012.

SILVA, Joseane da. RIOS, Pedro Paulo Souza. Trajetória de vida de mulheres negras e da roça que ingressaram na educação superior: “sempre foi atrás daquilo que eu queria... Estudar”. *In*: RIOS, Pedro Paulo Souza (Org.). **Pesquisa e prática pedagógica no semiárido: educação, infância, equidade étnica e de gênero**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Michelle Pereira; FILHO, Geraldo Inácio. **Mulher e educação católica no Brasil (1889-1930): do lar para a escola ou a escola do lar?**. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4775/art14_15.pdf. Acesso em 26 de agosto de 2020.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnica e tecnológicas. ROMÃO, Jeruse. *In*: **História da Educação dos Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília, 2005

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, história de vida e práticas de formação**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 02 de set. de 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15. n. 39, 2007.

SPOSATI, A. Equidade. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.7H[[

TOKARNIA, Mariana. **Unesco**: quase 16 milhões 99 9 de meninas de 6 a 11 anos no mundo nunca irão à escola. Repórter da Agência Brasil. Brasília, 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-16-milhoes-de-meninas-entre-6-e-11-anos-nunca-irao-escola-diz-unesco>. Acesso em: 28 jul.020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Márcia de; WAMBIER, Sandro Marlus. A história das mulheres negras no Brasil: no enfrentamento da discriminação e violência. In: **Os desafios da escola paranaense na perspectiva do professor**. Artigos, 2016: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_ufpr_marciadevargas.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS –
CAMPUS IV - JACOBINA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO
COITÉ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE COLEGIADO DO
PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

**Mestranda – Alane Martins Mendes
Orientadora – Dra. Maria José de Souza Pinho**

**Roteiro de entrevista com as Mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros – Mirangaba,
Ba, para a pesquisa: “Narrativas das mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros
acerca de suas vivências e trajetórias escolares”**

Nome - _____

Idade _____

1. Qual a sua formação escolar?
2. Descreva como se deu a sua trajetória escolar.
3. Fazendo uma análise dessa sua formação escolar, você poderia afirmar que ela contribuiu de alguma maneira para seu empoderamento enquanto mulher? Se sim, conte-nos de que maneira.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* –
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV**

Mestranda – Alane Martins Mendes

Orientadora – Maria José de Souza Pinho

Questionário Socioeconômico para a pesquisa:

“Narrativas das mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros acerca de suas vivências e trajetórias escolares”

Nome – _____

Data de nascimento – ____/____/____

Estado Civil – _____

Orientação Sexual _____

Religião – _____

Nível de escolaridade – _____

1. Estudou em que tipo de escola

- a. Pública ()
- b. Particular ()
- c. Internato ()
- d. Outra () Qual? _____
- e. Não estudou ()

2. Onde mora?

- a. Zona Urbana ()
- b. Zona Rural ()
- c. Comunidade Indígena ()
- d. Comunidade Quilombola ()

3. Com quem mora?

4. Qual a renda familiar?

- a. Menos de um salário mínimo ()
- b. 01 Salário mínimo ()
- c. Entre 02 e 03 salários mínimos ()
- d. Entre 03 a 04 salários mínimos ()
- e. Acima de 05 salários mínimos ()

5. Quem na casa onde você mora, contribui para a renda familiar?

6. Quais atividades laborais você realiza no seu cotidiano?

7. Situação do domicílio

- a. Próprio ()
- b. Alugado ()
- c. Mora da casa de algum familiar ()

8. Raça/etnia – Cor

- a. Negra ()
- b. Branca ()
- c. Parda ()
- d. Mulata ()

- e. Amarela ()
- f. Indígena ()

9. Apresenta alguma deficiência?

- a. Não ()
- b. Sim () Qual? _____

10. É acometida por algum problema de saúde que possa dificultar as atividades no dia-a-dia?

- a. Não ()
- b. Sim () Qual? _____

11. Marque as características que melhor descrevem a sua casa:

- a. Residência sem acabamento ()
- b. Residência com acabamento ()
- c. Banheiro ()
- d. Rede de Esgoto ()
- e. Fossa ()
- f. Luz ()
- g. Água encanada ()
- h. Coberta de telha ()
- i. Lage ()
- j. Piso de cimento ()
- k. Cerâmica ()
- l. Número de quartos ()
- m. Número de cômodos ()

12. Possui outro imóvel além desse?

- a. Não ()
- b. Sim () Qual? _____

13. Recebe algum auxílio do governo (Bolsa Família, Auxílio Emergencial, BPC, Cadastro Único etc.?)

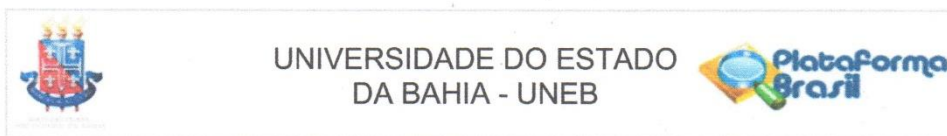
- a. Sim () Qual? _____
- b. Não ()

14. Quantas horas semanais você trabalha?

- a. Jornada fixa até 10 horas semanais ()
- b. De 11 a 20 horas semanais ()
- c. De 21 a 30 horas semanais ()
- d. De 31 a 40 horas semanais ()

- e. Mais de 40 horas semanais ()
15. De 0 a 5, qual o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar?
- a. Sustentar minha família ()
 - b. Ajudar na despesa da casa ()
 - c. Ser independente ()
 - d. Adquirir experiência ()
 - e. Custear/pagar meus estudos ()
16. Idade em que se casou?
- a. Idade _____
 - b. Não sou casada ()
17. Deseja continuar a estudar?
- a. Sim ()
 - b. Não ()
18. Caso deseje continuar os estudos, marque abaixo as alternativas que motivam a sua decisão.
- a. Melhorar a minha condição financeira ()
 - b. Exercer a profissão que desejo ()
 - c. Interesse/gosto pessoal em estudar ()
 - d. Sair da minha localidade/comunidade ()
 - e. Imposição familiar/social ()
19. Quais as atividades de lazer que você costuma ter?
-
-
-
-
-

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DAS MULHERES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE COQUEIROS ACERCA DE SUAS VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Pesquisador: ALANE MARTINS MENDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45512521.5.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia - Campus IV

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.867.891

Apresentação do Projeto:

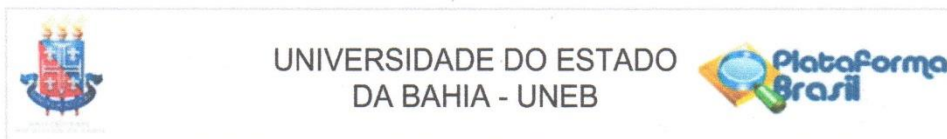
Trata-se de projeto de pesquisa intitulado "NARRATIVAS DAS MULHERES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE COQUEIROS ACERCA DE SUAS VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES" a ser desenvolvido Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED).

A proposta metodológica e se dará por meio de uma pesquisa de base exploratória, com abordagem qualitativa, tendo como paradigma epistemológico o Materialismo Dialético Histórico, sendo os instrumentos utilizados para a análise de dados, as entrevistas narrativas e, posteriormente as rodas de conversa para apresentação e discussão sobre a proposta de intervenção que será a elaboração de um livro que apresente as narrativas dessas mulheres.

O lócus será a Comunidade Quilombola de Coqueiros, em Mirangaba-Ba, com mulheres acima de 18 anos.

As categorias de análise e seus respectivos teóricos serão, no primeiro capítulo a apresentação de como as mulheres viviam no Brasil desde o período da colonização até os dias atuais, ressaltando as submissões, transgressões e conquistas, ressaltando, principalmente, como se deu o acesso à educação escolar ao gênero feminino. A pesquisadora propõe ainda a realização de entrevistas narrativas, de onde serão coletados os dados para análise a ser realizada a partir da escuta e suas transcrições. Desse modo, se dará por meio de

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.867.891

referido protocolo, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – TCLE: Em conformidade;
- 7 - Termo de Concessão: Dispensado por não haver coleta de dados em arquivos não publicados;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado por não haver coleta de dados em arquivos não publicados;
- 9 – Declaração de concordância com a execução do projeto de pesquisa: Em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

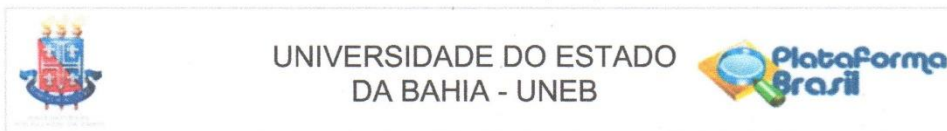
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.45512521.5.0000.0057

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.867.891

uma análise subjetiva das narrativas coletadas.

Como hipótese, a pesquisadora indica que a Educação Escolar pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida. Considerando esse premissa, a proposta da pesquisa é perceber que a educação escolar oferecida às mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros tem conseguido contribuir para a melhoria na vida dessa mulheres, possibilitando-lhes empoderar-se socialmente, psicologicamente e financeiramente, oportunizando um novo olhar sobre a vida, sobre o mundo e o meio em que vive, trazendo transformações significativas em sua vida, enquanto mulher.

2ª versão do Projeto enviada em 03/06/2021.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar de que maneira as trajetórias formativas escolares proporcionadas às mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros têm contribuído para o empoderamento.

Objetivos Secundários:

- Problematicar o processo histórico da inclusão das mulheres no sistema de educação formal no Brasil;
- Analisar a educação formal enquanto dispositivo para a transformação social e suas possíveis interferências no processo empoderamento feminino;
- Organizar um livro com as experiências escolares das mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros, e disseminá-las nos ambientes educacionais

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

a título de informação, estudos que envolvam comunidades tradicionais os pesquisadores/as devem conhecer a lei 13.123/15 e cumprir seus preceitos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa temos alguns pontos para ajustes dos termos e declarações do

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.867.891

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Declaração de Pesquisadores	termodeautorizacaoinstitucionalcoparticipantealane.pdf	25/06/2021 07:28:18	Aderval Nascimento Brito	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termocoparticipante.pdf	21/06/2021 01:51:59	Aderval Nascimento Brito	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodeconcessao.pdf	21/06/2021 01:50:31	Aderval Nascimento Brito	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1718855.pdf	03/06/2021 16:51:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivre esclarecido.pdf	03/06/2021 16:49:13	ALANE MARTINS MENDES	Aceito
Outros	roteirodeentrevista.pdf	03/06/2021 16:46:11	ALANE MARTINS MENDES	Aceito
Outros	Cronograma.pdf	03/06/2021 16:38:51	ALANE MARTINS MENDES	Aceito
Outros	termodeautorizacaoinstitucionalcoparticipante.pdf	13/04/2021 15:24:23	ALANE MARTINS MENDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.docx	24/03/2021 14:38:00	ALANE MARTINS MENDES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	23/03/2021 14:42:20	ALANE MARTINS MENDES	Aceito
Outros	termodeautorizacaoinstitucionaldaproposente.pdf	22/03/2021 19:56:59	ALANE MARTINS MENDES	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	22/03/2021 19:54:16	ALANE MARTINS MENDES	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSO.pdf	22/03/2021 19:53:01	ALANE MARTINS MENDES	Aceito
Declaração de concordância	TERMODECONCORDANCIA.pdf	22/03/2021 19:51:35	ALANE MARTINS MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/03/2021 19:48:58	ALANE MARTINS MENDES	Aceito

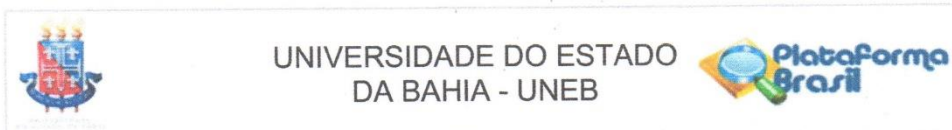
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.867.891

SALVADOR, 27 de Julho de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –
PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o
 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Documento de Identidade n^o:

Sexo: Feminino

Data de Nascimento:

Endereço: Povoado de Coqueiros

Complemento: Casa

Bairro: Centro

Cidade: Mirangaba-Bahia

CEP: 44745-000

Telefone:

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO PESQUISA:** “Narrativas das mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros acerca de suas vivências e trajetórias escolares”.

2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Alane Martins Mendes;
Cargo/Função: Pesquisadora

3. **ORIENTADORA:** Profa. Dra. Maria José Souza Pinho

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

A senhora está sendo convidada para participar da pesquisa: “Narrativas das mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros acerca de suas vivências e trajetórias escolares” de responsabilidade da pesquisadora Alane Martins Mendes, sob orientação de Dra. Maria José de Souza Pinho, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo de analisar de que maneira as trajetórias formativas escolares proporcionadas às mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros têm contribuído para o empoderamento.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios visto que por meio dela, pode-se analisar o processo de educação escolar oferecido, perceber a contribuição dela no processo de empoderamento, e caso não esteja contribuindo, dialogar sobre estratégias que

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios visto que por meio dela, pode-se analisar o processo de educação escolar oferecido, perceber a contribuição dela no processo de empoderamento, e caso não esteja contribuindo, dialogar sobre estratégias que possam ressignificar a proposta educacional ofertada a essas mulheres, de modo a contribuir significativamente para mudanças benéficas à vida das mulheres da comunidade.

Caso aceite, você participará da construção de dados para a pesquisa por meio de entrevistas narrativas que serão gravadas e posteriormente analisadas. Ressaltamos que a transcrição e análise das narrativas são de responsabilidade da pesquisadora Alane Martins Mendes, mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Os encontros para a gravação estão previstos para outubro e novembro, e estes ocorrerão considerando o processo de distanciamento e medidas protetivas orientadas pelos setores de vigilância epidemiológica, considerando a pandemia em que vivemos. Cada mulher se apresentará, individualmente, no espaço onde será feita a gravação, dentro da própria comunidade em que residem, tendo esta gravação a média de 20 minutos. Os dias e horários das gravações serão combinados com as participantes, considerando sua disponibilidade/possibilidade, visto que normalmente realizam muitas atividades durante os dias. Havendo concordância entre as participantes, ao final da pesquisa, preservando a identidade delas, as narrativas serão organizadas em um livro que será publicado e distribuído nas instituições escolares, e/ou apresentado por meio de palestras e depoimentos com a participação das mulheres que se sentirem à vontade em participar.

Devido a coleta de informações se dar a partir de entrevistas, a pesquisa poderá trazer alguns riscos às participantes, visto que envolve o resgate de memórias e lembranças que podem causar tanto constrangimento em falar sobre sua vida, como momentos de tristeza em trazer à tona memórias que tenham causado dor em algum momento de sua vida. É importante ressaltar que os riscos são mínimos, considerando que serão tomadas todas as medidas de zelo, cuidado e proteção psíquica, moral, ética, social, cultura e intelectual das participantes, sendo estas medidas prioritárias na realização desse trabalho. As medidas para amenizar e/ou diminuir os riscos são:

9. Combinar com as mulheres a utilização de pseudônimos para preservar-lhes a identidade (elas escolherão esses pseudônimos)
10. Manter sigilo e confidencialidade sobre a autoria dos temas e questões levantadas ao longo das entrevistas;
11. Estabelecer um diálogo prévio com as mulheres da comunidade, apresentando-lhes a proposta, explicando a metodologia e deixando-as à vontade para a participação, ou não do processo de pesquisa;
12. Redirecionar os diálogos sempre que for percebido o desencadeamento de gatilhos emocionais;
13. Assegurar a exclusão de temas que possam causar constrangimentos e/ou instabilidade emocional;
14. Apresentar os resultados da pesquisa e discutir, junto às participantes, o que foi analisado e transcrito, para que possam autorizar a publicação;
15. Fazer uma apresentação do texto final antes da apresentação à banca;

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: 4.728.433 em 24 de maio de 2021, consulta disponível no link

<https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

16. Garantir às participantes o direito de desistência em qualquer momento da pesquisa, sem prejuízos com a pesquisadora ou com a instituição vinculada à pesquisa.

Sobre a participação das mulheres, será explicado que ela é voluntária não havendo gastos nem remuneração a elas, sendo ainda possível receber, de acordo com as leis brasileiras, indenização havendo algum prejuízo oriundo da participação na pesquisa. As dúvidas sobre a pesquisa serão explicadas pela pesquisadora, cujo endereço consta na cópia deste termo que as participantes receberão, bem como pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Alane Martins Mendes

Endereço: Avenida Jonas Carvalho, s/nº; Bairro: Centro; Cidade: Mirangaba-Ba; **Telefone:** (74)981385569, **E-mail:** lannyly@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “**Narrativas das mulheres da Comunidade Quilombola de Coqueiros acerca de suas vivências e trajetórias escolares**”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

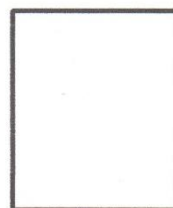
Mirangaba, 19 de outubro de 2021.

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: 4.728.433 em 24 de maio de 2021, consulta disponível no link

<https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>

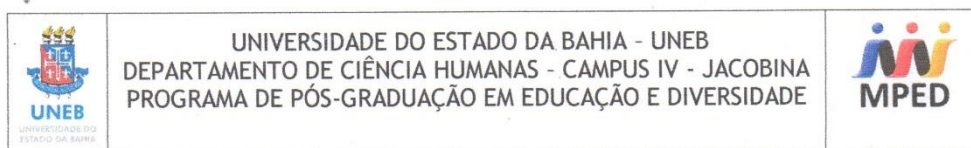
<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

Assinatura da participante da pesquisa



Alane Martins Mendes
(orientanda)

Profa. Dra. Maria José Souza Pinho
(orientadora)




**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO DE PESQUISA**

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado **NARRATIVAS DAS MULHERES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE COQUEIROS ACERCA DE SUAS VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES**, vinculado à instituição **Comunidade Quilombola de Coqueiros**, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Jacobina, 18 de março de 2021

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Professora Dr ^a Maria José de Souza Pinho	
Alane Martins Mendes	

	<p>Por gentileza, inserir o timbre do departamento ou instituição.</p>
---	--

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **NARRATIVAS DAS MULHERES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE COQUEIROS ACERCA DE SUAS VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES**, cujos dados serão coletados através de entrevistas e questionários, na Povoado Quilombola de Coqueiros, em Mirangaba-Bahia, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Grupo de Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a Alane Martins Mendes. Após este período, os dados serão destruídos.

Jacobina,de.....de 2021

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Maria José Souza Pinho	
Alane Martins Mendes	



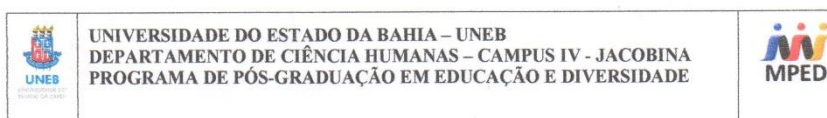
TERMO DE CONCESSÃO

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: **Narrativas das mulheres quilombolas**, que serão utilizados na execução do projeto intitulado **NARRATIVAS DAS MULHERES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE COQUEIROS ACERCA DE SUAS VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES**, sob a responsabilidade do pesquisador (a) Alane Martins Mendes com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Jacobina, 28 de maio de 2021

.....
Lucineide Patrícia dos Santos



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **NARRATIVAS DAS MULHERES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE COQUEIROS ACERCA DE SUAS VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES** sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa, público independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil e reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após seu término para obter autorização para publicação.

Jacobina, 18 de março de 2021

.....
Alane Martins Mendes

